

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Выпуск 4



Министерство образования и науки Российской Федерации
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ВЫПУСК 4

материалы Международной научно-практической конференции
«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021:
вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-
образовательные технологии в цифровую эпоху»
15 – 16 октября 2021 г., г. Саратов

Саратов
2021

УДК [376+316.6+159.9:37] (82)
ББК 74.3я43+88.4я43+88.8я43
С69

Специальное образование и социокультурная интеграция :

С69 сборник научных статей /редакционная коллегия: Ю. В. Селиванова (главный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет [издание], 2021. – Вып. 4 : материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху» 15–16 октября 2021 г., г. Саратов. – 521 с. : ил. – URL: <https://sgu.ru/node/180946> Режим доступа: Свободный. Продолжающиеся издания СГУ на сайте www.sgu.ru. ISSN: 2712-8296 (Online). – Изображение. Текст : электронный.

В четвертом выпуске представлены исследования, отражающие различные направления педагогической работы в специальном и инклюзивном образовании в эпоху цифровизации: традиции и инновации в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья; нейропсихологические и психолингвистические аспекты формирования речевой деятельности в условиях онто- и дизонтогенеза; изучение, диагностика, коррекция, профилактика нарушений устной и письменной речи и нарушений коммуникации; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены также статьи студентов и магистрантов – победителей конкурса молодых исследователей в рамках конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция».

Сборник подготовлен по материалам традиционной Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху», состоявшейся в Саратовском государственном университете 15 – 16 октября 2021 года.

Для исследователей в области коррекционной педагогики, специальной психологии, логопедии, для студентов дефектологических специальностей, для специалистов-практиков.

УДК [376+316.6+159.9:37] (82)
ББК 74.3 я43+88.4я43+88.8я43

Статьи печатаются в авторской редакции

Все статьи сборника публикуются на условиях лицензии

Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

ISSN 2712-8296 (Online)

© Авторы статей, 2021

© Саратовский университет, 2021

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Селиванова Юлия Викторовна – доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия).

Заместитель главного редактора

Крючков Владимир Петрович – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия).

Ответственные секретари:

Кощеева Ольга Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия);

Скворцова Вероника Олеговна – кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия).

Члены редакционной коллегии:

Бочкарева Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия);

Коновалова Марина Дмитриевна – кандидат психологических наук, руководитель научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия);

Константинова Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики (СГУ, Саратов, Россия);

Мясникова Людмила Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия);

Павлова Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики (СГУ, Саратов, Россия);

Пяткина Екатерина Станиславовна – кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных технологий (СГУ, Саратов, Россия);

Шипова Лариса Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий (СГУ, Саратов, Россия).

СОДЕРЖАНИЕ

В. П. Крючков

О КОНФЕРЕНЦИИ И НАУЧНОМ СБОРНИКЕ «СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху» . 12

РАЗДЕЛ 1.

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Н. В. Микляева

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СПЕЦИАЛЬНОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ 14

С. Ю. Горбунова

ИНКЛЮЗИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ 21

К. Н. Даркулова

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАЗАХСТАНА (обзор работ казахстанских исследователей за 2010-2021 гг.) 26

А. В. Галкина, Е. Б. Щетинина

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 32

В. Ю. Порецкова

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЕМОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 38

Е. С. Пяткина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЖДЕНИЮ АВТОМОБИЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 44

Т. А. Романова

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА РАБОТЫ 49

М. Г. Фёдорова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ 57

В. В. Чарыкова, И. Э. Рахимбаева РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С АНОМАЛИЯМИ ЗРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РИСОВАНИЕМ	62
Stanisław Milewski, Ewa Przebinda, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Mirosław Michalik BUILDING GRAMMATICAL-LEXICAL COMPETENCE IN SPEECH-DISABLED PEOPLE WITH USE OF THE “MÓWIK” SPEECH PROSTHESIS	67
РАЗДЕЛ 2	
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗА	
М. В. Березная, О. В. Якунина СВЯЗЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА И РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ	74
С. М. Гулецкая КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	83
А. В. Данилова ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КУМЫКСКО-РУССКИМ БИЛИНГВИЗМОМ	89
О. Б. Додзина ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ОНТОГЕНЕЗЕ	95
О. С. Жукова, З. Л. Леонова СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЦЕНТРАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ВОСПРИЯТИЯ И ПЕРЕРАБОТКИ АУДИТОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ (ЦАНВП, CAPD, CARD). ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ЦЕНТРА «ЛОГОПЕД-ПРОФИ»	102
О. А. Константинова АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ В КОРРЕКЦИОННО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПРИ АФАЗИЯХ	110
В. П. Крючков, Т. Д. Нестерова ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	117
В. П. Крючков, Я. Я. Токарева ЛИТЕРАТУРНЫЕ АНЕКДОТЫ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ ..	125

Л. М. Лапшина ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ	132
Я. А. Сугмбаева ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ	140
Н. Д. Творогова КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ	148
А. С. Ходякова ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	156
РАЗДЕЛ 3	
ИЗУЧЕНИЕ, ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ, ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	
Т.А. Бочкарева, Т.И. Губанова КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ НАД ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	161
И. Г. Вечканова АБИЛИТАЦИОННО-СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИГРЕ И С ИГРОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	170
В. В. Гладкая ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ТРУДНОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПРОЦЕССОМ ЧТЕНИЯ	178
О. Е. Грибова, Е. Е. Решетникова ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	186
М. С. Дементьева РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	192

Г. Ю. Козловская ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	197
Л. В. Лопатина ИНТОНАЦИОННАЯ ПРОПЕДЕВТИКА В КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	203
А. Д. Насибуллина ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	208
А. А. Никитенко МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	216
И. В. Прищепова О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ	221
Д. В. Седова, О. В. Якунина УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТОНАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	228
Е. Н. Попкова, Ю. В. Селиванова ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА	234
Т. Ю. Синявская, Т. В. Нестерова ОЦЕНКА УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	240
М. В. Слесарева, Е. А. Георгица ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	245
Ю. Е. Степанова ВОКАЛИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	252
И. В. Темаева КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОУ	256

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. И. Азова

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ261

Е. В. Антонова

АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 271

М. А. Борчанинова, Л. В. Шипова

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕДРЕНИЯ
В ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ
И ИНВАЛИДОВ 277

Е. Д. Бурмистрова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАИКАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО МЕДИЦИНСКОГО ЦЕНТРА 285

Р. Н. Валиева, Л. М. Лапшина

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА 294

Е. С. Гринина, О. Ю. Солодовник

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 299

А. Ю. Дымкова, Т. В. Кошечкина

РОЛЬ СЕМЬИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА 306

К. О. Ефимова, А. А. Лысова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ 314

Ж. А. Жальменова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ
ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 321

**Н. Л. Карпова, М. М. Данина, В. В. Аксючиц, Е. З. Загородникова, Ю. Б. Поприк,
Е.Б. Терешкова**

МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ СЕМЕЙНОЙ
ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ ОНЛАЙН326

Е. В. Кичаева, Т. Н. Черняева АНАЛИТИКА ПРОБЛЕМЫ PR-ВОЗМОЖНОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА ПРИЕМНОГО РОДИТЕЛЬСТВА	335
Н. Ф. Князькова, А. А. Лысова РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	344
С. Ю. Кондратьева СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)	349
М. Д. Коновалова ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	354
Н. В. Крюковская РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	360
И. А. Курыгина ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ РОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	367
О. В. Кухарчук, К. В. Печеня ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	373
Е. И. Лутова РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	378
А. А. Лысова ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ	383
И. А. Мещерякова ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	390
А. А. Никитенко, О. Н. Шевченко КЛАССИФИКАЦИЯ И ВИДЫ СЛОЖНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ	395

Е. А. Обуховская КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ	401
Ю. В. Селиванова, М. Д. Коновалова, Е. Б. Щетинина ИЗУЧЕНИЕ СОВЛАДАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ КАК ФОРМАЛЬНО- ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	406
И. А. Семьнина СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА- ИНТЕРНАТА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ	414
М. А. Сучков ОБЩЕЕ И ОТЛИЧНОЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	420
Л. Е. Тарасова ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА	426
Е. Н. Худотеплова ДЕВЯТЬ ШАГОВ, ПОМОГАЮЩИХ ЖИТЬ РОДИТЕЛЯМ РЕБЕНКА С ОВЗ	431
Т. В. Хуторянская СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	436
А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО И СЛУХОВОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ	442
А. А. Червякова ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	449
Н. В. Якушкина, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДСКАЗКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	455

РАЗДЕЛ 5 НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

Н. К. Айвазова

ОКАЗАНИЕ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....460

А. Р. Архипова

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....466

В. Д. Архипова, А. Д. Сидяйкина

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ НА ЭКОЛОГИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК
ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....474

В. В. Дубаносова

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ
И ПИСЬМОМ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ.....485

Е. А. Князева

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ494

В. А. Лучина

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.....502

К. В. Серегин

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....508

А. А. Туйгушева

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕКСТОВ-РАССУЖДЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ514

**О конференции и научном сборнике
«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021:
вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-
образовательные технологии в цифровую эпоху»**

Сборник подготовлен по материалам Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху», состоявшейся в Саратовском государственном национально-исследовательском университете имени Н.Г. Чернышевского 15 – 16 октября 2021 года.

Конференция под общим названием «Специальное образование и социокультурная интеграция» проводится Саратовским Государственным университетом, факультетом психолого-педагогического и специального образования ежегодно, в 2021 году она была четвертой и в ней участвуют отечественные и зарубежные специалисты. Конференция приобрела статус международной.

В очередном научном симпозиуме приняли участие исследователи из самых разных регионов России, ведущих педагогических вузов страны с направлением подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Представлены ведущие специальные кафедры Московского педагогического государственного университета (А. А. Алмазова – доктор педагогических наук, директор института детства МПГУ, заведующий кафедрой логопедии, Н.В. Микляева – профессор кафедры дошкольной дефектологии), Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Л. В. Лопатина – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой логопедии, С.Ю. Кондратьева – доктор психологических наук, доцент кафедры логопедии); Психологического института Российской академии образования (Н.Л. Карпова – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник), в конференции приняли участие вузовские преподаватели и практикующие логопеды и дефектологи из Самары, Челябинска, Магнитогорска, Оренбурга, Ставрополя, Удмуртии, Пензы, других городов, а также ученые из Польши, Армении, ряда вузов Беларуси, Венгрии, Казахстана, Кыргызстана.

Тема конференции вызвала живой интерес у профессионального сообщества. Эта тема – цифровизация образования и все непростые проблемы, с нею связанные.

Цифровизация образования – одна из самых актуальных, обсуждаемых проблем, наряду с инклюзией. Мы живем в цифровую революционную эпоху: цифровизируется все - государственное управление, экономика, образование, в том числе специальное дефектологическое со своими специальными проблемами.

Глобальная цифровизация предоставляет большие возможности, но и порождает многие проблемы. Показательны и противоречивы уже названия публикаций различных авторов на эту тему в интернет-пространстве:

«Цифровизация как процесс, изменивший образовательное пространство», «Цифровизация образования – ЗАЧЕМ?», «Киберпедагогика в условиях цифровизации образования», «Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства», «Цифровизация российского образования: все минусы электронной школы – что будет с детьми?», «Насильственная цифровизация образования – это социальный фашизм» и т.д.

Есть ли какие-либо основания для таких громких заявлений? Конечно, частично есть. Например, соответствующие исследования зарубежных ученых показали, что существует обратная зависимость между временем, проводимым у экрана (имеются в виду различные гаджеты), и развитием речи у дошкольников. И не только развитием речи, но и изменением характера коммуникации современных детей. И не только характером коммуникации, но и характером и содержанием мышления.

В то же время преобладают объективные публикации научного и научно-методического характера на тему информатизации, цифровизации. Их стержневую идею можно сформулировать следующим образом: когда цифра и педагог работают сообща и помогают обучающимся, процесс обучения становится более интересным и содержательным и, надо думать, более плодотворным.

Эта идея объединила и участников состоявшейся в Саратовском университете конференции.

В название конференции (и сборника по итогам конференции) включены формулировки *вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху*. Это объединение не случайно и логично, так как роль и характер и вербальных, и невербальных компонентов в коммуникации, визуальных прежде всего, меняется в цифровую эпоху, мы живем в эпоху клипов, мемов и т.п. и нельзя данный факт не учитывать в системе педагогического воздействия на детей.

Статьи на тему цифровизации специального и инклюзивного образования, включенные в данный сборник, являются актуальными, отражают научные и научно-методические поиски специалистов в данной области.

В.П. Крючков, доктор филологических наук,
заведующий кафедрой логопедии
и психолингвистики Саратовского университета

РАЗДЕЛ 1

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В СПЕЦИАЛЬНОМ И ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Н. В. Микляева

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии,
Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва, Россия,
e-mail: 461119@mail.ru

Аннотация: В статье обобщаются особенности создания и функционирования цифровой образовательной среды в специальном и инклюзивном образовании, приводятся примеры эффективного функционирования ее компонентов в коррекционном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, целевая модель, дети с ограниченными возможностями здоровья, компоненты среды, информационно-компьютерные технологии.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

N. V. Miklyeva

Abstract: The article summarizes the features of the creation and functioning of the digital educational environment in special and inclusive education, provides examples of the effective functioning of its components in the correctional education of children with disabilities.

Keywords: digital educational environment, target model, children with disabilities, components of the environment, information and computer technologies.

Современное общество принято называть обществом цифровизации. Образование старается соответствовать данному вызову времени: 2 декабря 2019 года Министерство просвещения РФ утвердило приказ №649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [4], а с 1 сентября 2020 года в регионах началось проведение эксперимента, состоящего во внедрении федерального проекта «Цифровой образовательной среды» в образовательных организациях.

Данная модель может быть представлена в виде схемы.

Схема 1. Целевая модель цифровой образовательной среды (ЦОС)

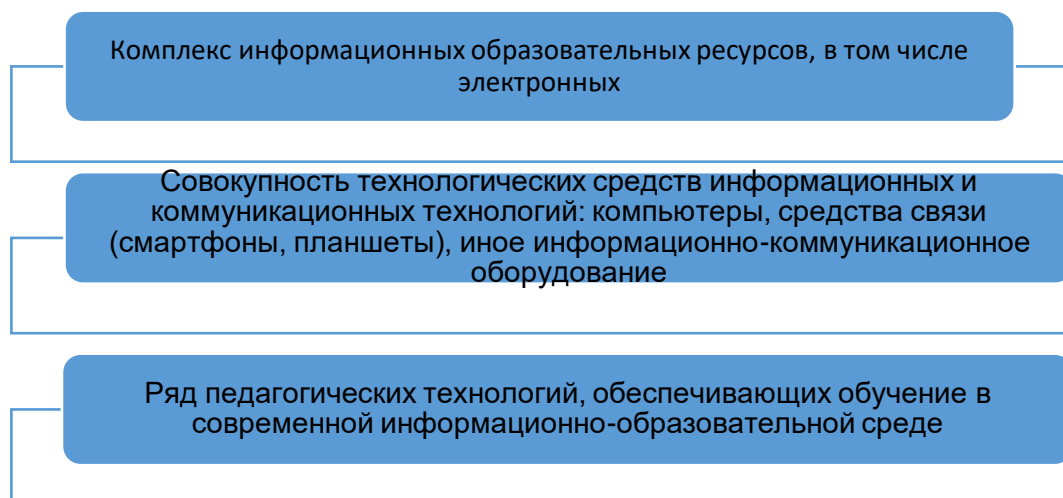


С точки зрения положений, общих для всех уровней образования, важным является определение такой среды: единой информационной системы, которая объединяет всех участников образовательного процесса — обучающихся и педагогов, родителей и администрацию образовательных учреждений [3]. По отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) естественно в нее также включать специалистов коррекционного профиля и участников системы комплексного сопровождения: председателя психолого-педагогического консилиума, координатора по инклюзии (методиста), педагога-психолога, тьюторов и ассистентов. Для их взаимодействия и координации используются специальные цифровые платформы.

Схема 2. Специальные платформы для организации цифровой образовательной среды.



Обобщить связанные с ними компоненты среды можно в виде схемы.
Схема 3. Компоненты цифровой образовательной среды.



По отношению к задачам специального и инклюзивного образования к данным компонентам предъявляются особые требования, они должны:

1) быть адаптированы к возрастным и индивидуальным особенностям детей: особым образовательным потребностям и ограниченным возможностям обучающихся (на основе «Санитарно-эпидемиологических требований к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи», утвержденных Постановлением №28 Главного государственного санитарного врача РФ, а также методических рекомендаций Института коррекционной педагогики РАО к организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья);

2) обеспечивать реализацию функций коррекционно-развивающего процесса (диагностики, индивидуального и группового сопровождения, консультации участников образовательного процесса и профилактики вторичных нарушений развития), в том числе, формирования обратной связи между всеми его участниками.

Практика показывает, что они больше «заточены» под нужды школьного, чем дошкольного образования. Это естественно: по отношению к обучающимся школы даже в рабочей программе воспитания уже введены меры по формированию «информационных компетенций» и «медийной культуры». Однако простой перенос этих требований на работу с детьми дошкольного возраста, тем более, с ограниченными возможностями здоровья, невозможен. У дошкольников с особыми образовательными потребностями только формируется структура коммуникативной и познавательной, речевой деятельности, поэтому опосредование данного процесса цифровыми технологиями может притормозить формирование психологических новообразований, которые складываются на основе механизмов

интериоризации, переноса внешних ориентиров и способов действия со взрослыми и сверстниками во внутренние.

Поэтому обучающий взрослый будет на первом месте, а компоненты цифровой среды – на втором. Например, это касается как соучастия в дистанционном занятии родителя, сопровождающего ребенка дошкольного или младшего школьного возраста с ОВЗ, так и использования ресурсов домашней предметно-игровой среды для обеспечения совместной предметно-практической деятельности на основе алгоритмов, предложенных специалистом-дефектологом «по ту сторону экрана». Кроме того, целый ряд требований, описанных сотрудниками ИКП РАО [1], будет касаться технических аспектов взаимодействия: требований к отдельной клавиатуре компьютера, к размеру и бликованию экрана, расстоянию до него, к расположению и эргономике мышки, наличию микрофона и др.

Другой, более популярный пример: включение в занятия или уроки с обучающимися с ОВЗ интерактивной доски. Здесь тоже требуется опосредующее воздействие и сопровождение взрослого: как на этапе отслеживания того, как расположены дети по отношению к ней и какую позицию занимает выходящий к доске ребенок (здесь свои особенности демонстрируют дети с нарушениями зрения, а также с нарушением слуха, в силу невозможности опираться слухо-зрительно на речевые инструкции взрослого и смотреть ему на губы в то время, когда обучающийся находится лицом к доске и спиной к педагогу и группе сверстников и т.д.), так и на этапе комментирования действий ребенка во время занятий с интерактивной доской, которое выполняет планирующую, регулирующую и корректирующую функции организации познавательной и учебной деятельности обучающегося (особенно важно это по отношению к детям с задержками психического развития, нарушениями интеллекта и тяжелыми нарушениями речи). По отношению к детям дошкольного возраста особенно хороша в этом плане «Цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии»». Здесь возможности интерактивной доски сочетаются с организацией совместной предметно-практической и экспериментальной деятельностью детей с ОВЗ.

Формы организации совместной деятельности на основе лаборатории в детском саду:

- работа педагога с группой детей (возможность разбивать обучающихся на подгруппы);
- дети проводят эксперименты самостоятельно или парами (совместно-раздельная деятельность);
- настройка индивидуальной последовательности заданий внутри игры и индивидуального сопровождения детей в режиме совместно-последовательной деятельности;
- возможность повторить эксперимент «на бис», демонстрируя результаты командной работы всей группе.

Следующий пример использования цифровых технологий в индивидуальной работе специалиста – мультисенсорные речевые тренажеры Интон-М или Интон-МС. Они обеспечивают одновременный контроль фонетических элементов речи по зрительному, слуховому (остаточный слух) и вибрационно-тактильному каналам восприятия. Поэтому способствуют формированию механизмов биологической обратной связи и облегчает учителю-логопеду и сурдопедагогу процессы развития фонематического восприятия и обучения произношению у детей с нарушениями речи и слуха. По отношению к детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата аналогичный пример, опирающийся на биологическую обратную связь, – устройство для управления компьютером глазами (ай-трекинг) и синтезатором речи.

Таким образом, используемая цифровая технология должна не подменять, а усиливать позиции обучающегося, делать его более восприимчивым к педагогическому воздействию и обеспечивать возможности интерактивной обратной связи. Например, всем известные мультимедийные презентации создают только иллюзию такой связи, если при этом педагог не пользуется приемами создания слайдов с последовательным выполнением по щелчку, оживления фото или иллюстрации, специальными ресурсами для озвучивания последовательных инструкций и отклика на них во время действий ребенка (например, <https://apihost.ru/voice>).

На основе подобных технологий свои компьютерные игры для детей с нарушениями речи и психического развития разрабатывает фирма «Мерсибо». Эти игры и упражнения можно включать в занятия и уроки с обучающимися как сюрпризный или соревновательный момент, поощрение. Для специалиста коррекционного профиля при этом на компьютере создается специальный методический кабинет, который не зависит от наличия интернета в кабинете или классе. Такой кабинет также может быть создан «онлайн»: например, для учителей-логопедов в рамках программы коррекции дислексии на платформе «Слоджи» (<https://slogy.ru/>) по методике А.Н. Корнева.

Кроме того, разнообразить совместную образовательную деятельность с детьми может технология дополненной реальности – по отношению к обучающимся с ОВЗ здесь можно отметить ресурсы, связанные с созданием 3D-изображений и их включением в сюжет занятия или урока:

- компьютерные программы из серии «Ar tutor» Егора Козловского для отработки совместных действий детей и взрослых в ходе режимных моментов и расширения бытового словаря (в основном, применяется по отношению к обучающимся с расстройствами аутистического спектра);

- интерактивные раскраски фирмы Quiver, которые можно собрать в комплект обучающих пособий по всем лексическим темам (люди, игрушки, домашние и дикие животные, профессии и др.);

- комплекты интерактивных карточек фирмы Oktagon (например, Animal 4D, посвященных животным разных стран и континентов).

С точки зрения закрепления полученных навыков в условиях семьи и организации работы по домашним тетрадам, можно использовать интернет-ресурсы: это сайты «Реши-пиши» (<https://reshi-pishi.ru>), «Развитие ребенка» (<https://childdevelop.ru>), «Скай-смайт» (<https://edu.skysmart.ru>) и другие. Они позволяют создать отдельные листы к таким тетрадам, генерируя индивидуальные задания под возможности и зону ближайшего развития обучающегося, план индивидуальной психокоррекционной работы с ним. Тетради могут в дальнейшем сослужить еще одну службу: участвовать во Всероссийском конкурсе «Планета детей», посвященном разработке таких тетрадей для детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста, – войти в электронное портфолио специалиста.

Следующая, немаловажная позиция в создании и применении цифровой образовательной среды в специальном и инклюзивном образовании – это проведение электронного мониторинга и создание автоматизированных рабочих мест педагога. Частично мы уже ее коснулись, когда рассматривали варианты создания онлайн-кабинетов специалистов для формирования комплекта компьютерных игр и циклов коррекционно-развивающих занятий. Однако этим их работа не ограничивается. Сегодня все более актуальными становятся конструкторы документационного обеспечения специалистов. Из этой области в первую очередь нужно назвать компьютерные программы:

- «Сопровождение» Е.В. Кузиной, которое позволяет в электронной форме спроектировать любую речевую карту и заключение для обучающегося с нарушением речи, подобрать комплексы игр и упражнений в качестве методических рекомендаций для родителей или педагогов;

- «Логоблиц» и «Психоблиц», разработанные Мерсибо, для оптимизации мониторинга обучающихся с ОВЗ;

- Конструкторы рабочих программ (КРП) для специалистов коррекционного профиля, разработанные Н.В. Микляевой (ранний и дошкольный возраст), КРП «Школьный логопед» Е.А. Дробышевой;

- Конструктор специальной индивидуальной программы развития (СИПР), разработанный сотрудниками Центра лечебной педагогики г. Пскова под руководством А.М. Царева (школьный возраст, дети с нарушением интеллекта и множественными нарушениями развития [2]), а также конструкторы индивидуальных образовательных программ для детей дошкольного (автор – Н.В. Микляева) и школьного (Е.А. Добрышева, Е.А. Сулова) возраста, созданные программистами «Мерсибо».

Таким образом, специфика создания цифровой образовательной среды в инклюзивном и специальном образовании может быть обобщена следующим образом: это единое информационное пространство, которая объединяет всех участников коррекционно-развивающего и образовательного процесса на основе механизмов формирования интерактивной и биологической обратной связей, решая одновременно задачи диагностики, развивающего общения и

коррекционного обучения, а также документационного обеспечения сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Дистанционное обучение детей с ОВЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/distancionnoe-obuchenie-detej-s-ovz/> (дата обращения 14.06.2021).

2. Учебно-методический комплекс по реализации СИПР [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--h1adfofdl.xn--p1ai/> (дата обращения 14.06.2021).

3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с.

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. N 649 “Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды” [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения 14.06.2021).

ИНКЛЮЗИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

С. Ю. Горбунова

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии ЛГУ им. А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail gorbunova-s-u@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема инклюзивного обучения грамоте детей с речевой патологией, определяются специфика и условия работы учителя по формированию письменной речи, рассматриваются положительные и отрицательные стороны инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: Обучение грамоте, дети с речевыми нарушениями, инклюзивное образование, условия обучения, группа риска, дисграфия, дислексия.

INCLUSION FOR CHILDREN WITH SPEECH PATHOLOGY: PROS AND CONS

S. U. Gorbunova

Abstract: The article considers the problem of inclusive literacy training for children with speech pathology. The specifics and conditions of the teacher's work on the formation of written speech are determined. Author also reviews the advantages and disadvantages of inclusive education for children with special needs.

Keywords: Literacy training, children with language disorders, inclusive education, learning conditions, risk group, dysgraphia, dyslexia.

В последние годы особенно актуальной стала тема инклюзии, внедряемая в российском образовательном пространстве. Для западных стран, Америки и Канады эта тема не новая и по большому счету уже понятная, обусловленная, в том числе, и экономической спецификой становления коррекционной помощи в этих странах. Для России же эта тема новая, обсуждаемая на разных уровнях власти и – модная. Почему-то исторически повелось считать, что всё, приходящее к нам из-за рубежа, лучше отечественного и является инновационным достижением в различных областях знаний и в педагогике, в частности. Как-то очень быстро мы стали отрицать тот практически вековой опыт, который сложился в нашей системе специального образования и который отвечает нашим российским историческим, экономическим и культурным реалиям.

Актуальность проблемы инклюзивного образования, на наш взгляд, обусловлена рядом факторов, среди которых выделим несколько: во-первых, в стране идёт такая реформа образования, которая разрушает созданную и эффективно работавшую систему коррекционной помощи дошкольникам и школьникам с различными формами отклонений в развитии; во-вторых, за последнее десятилетие усилилась активность различных сообществ мам, не просто имеющих детей с разными вариантами дизонтогенеза, но имеющих высокий социальный статус в обществе, являющихся публичными персонами и имеющих возможность оказывать давление на общественное мнение. Они не хотят, чтобы их дети обучались по профилю дефекта в специальных

коррекционных учреждениях, а хотят, чтобы дети учились как нормотипичные в обычных образовательных учреждениях массового типа, по окончании которого можно было бы получить цензовый документ без указания на коррекционную направленность учреждения.

Безусловно, кроме этих двух факторов есть и еще, например, экономические. Переход нашей экономики на рыночные рельсы не предполагает такого широкого спектра бесплатных услуг, какой был при социалистическом строе, и содержание специальных коррекционных учреждений, со штатом специально подготовленных кадров, с развитой учебно-методической базой является затратным предприятием для капиталистического строя. В итоге, на современном этапе развития общества мы сталкиваемся не просто со сменой политико-экономической парадигмы, мы сталкиваемся с таким изменением сознания общества, которое разрушает эффективную отечественную модель коррекционной помощи детям с различными дефектами.

Сам вопрос инклюзии по своей сути правильный и нужный на современном этапе развития нашей образовательной системы. Но для кого инклюзия нужна? Безусловно, благодаря такой новой форме обучения учитель массовой школы может полноценно обучать детей с незначительными трудностями развития, с сохранным интеллектом, адекватным поведением, нормальной эмоционально-волевой сферой. Но невозможно обучать в обычном классе ребёнка, в анамнезе которого значится органическое поражение центральной нервной системы, отставание в созревании психических функций, отклонения в интеллектуальном, эмоциональном и физическом развитии, когда ребенок себя не обслуживает. В такой ситуации в обучении не поможет ни один новомодный тьютор, который должен лишь сопровождать, а не обучать такого школьника. Помочь ребёнку, учить его разным знаниям, социализировать для общества может лишь учитель-дефектолог, специалист в той или иной области коррекционной педагогики. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что обычный учитель школы массового типа не готов к инклюзии, он не знает особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что не знает ни этиологии, ни патогенеза того или иного нарушения развития, не владеет специальными методиками обучения таких детей, не может разработать маршрут обучения ребенка с ОВЗ, учитывающий его индивидуальные особенности.

Как показывают данные Всероссийского опроса и социологического опроса (2019-2020 г.) учителей начальных классов регионов Удмуртской республики и Пермского края, проведенные специалистами НОУ Дом учителя г. Ижевска, большинство педагогов (порядка 84 % от общего числа опрошенных) свидетельствуют о неготовности учителей начального звена работать с детьми с ОВЗ [1]. Особенно остро проблема инклюзивного образования стоит в сельских школах по ряду причин: с одной стороны, это плохая дефектологическая образованность педагогов, боязнь возникновения на уроке внештатной ситуации, с которой учитель не сможет справиться, методическое неумение

одновременно разделить работу в двух направлениях: преподавать нормотипичным детям и учить ребенка с ограниченными возможностями здоровья, требующего особого способа преподнесения материала, и одновременную работу над всеми высшими психическими функциями, которые обеспечивают процесс познания, использование обходных путей для расшифровки смысла передаваемых знаний, развитие компенсаторных возможностей аномального ребенка; во-вторых, педагоги сетуют на отсутствие в большинстве школ медицинских работников, упраздненных в результате оптимизации, а именно на их помощь рассчитывает учитель при возникновении ситуаций, связанных со здоровьем таких детей; в-третьих, в регионах слабая учебно-методическая база, отсутствуют необходимые для обучения детей с ОВЗ пособия, специальные приспособления (пандусы), нет специальной школьной мебели для детей-инвалидов (трансформирующийся стол) и т.д. В результате оказывается, что обычные педагоги не могут учить детей с ограниченными возможностями здоровья, школы не подготовлены к инклюзивному учебному процессу, а детей в эти школы зачисляют.

По мнению известного отечественного дефектолога В.И. Лубовского, инклюзия является абсолютно тупиковым путем развития системы специального российского образования, в силу того, что для большинства детей с ОВЗ невозможно обучение по одной программе с нормально развивающимися сверстниками в одном темпе, с использованием одинаковых методов и средств обучения, не учитывающих ни специфики дефекта ребенка, ни состояние его компенсаторных возможностей [7].

Рассматривая проблему инклюзивного обучения детей с речевой патологией, можно говорить о том, что это возможно. Но опять возникает вопрос: кто может учиться в массовой школе, усваивая программу и компенсируя свое нарушение? Общеизвестно, что дети с ограниченными возможностями здоровья представлены неоднородной группой не только по первичному нарушению, но и внутри самой группы [3]. Так, среди детей, имеющих тяжелые нарушения речи, есть алалики, дизартрики, ринолалики, дети с комплексным дефектом, доля которых в последние годы существенно увеличилась. В 60-х годах XX века сотрудниками НИИ дефектологии Р.Е. Левиной [5], Л.Ф. Спириной, Р.И. Шуйфер [6] и др. были проведены исследования, направленные на изучение зависимости состояния устной и письменной речи учащихся начальных классов от характера дефекта, и выделены четыре группы детей. У первых дефекты устной речи полностью отражались на письме, у второй - были дефекты устной речи, но не было нарушений письма, в третью группу вошли дети без нарушений устной речи, но с нарушениями письменной и четвертую группу составили дети, у которых устноречевые дефекты и нарушения письма между собой никак не корреспондировались. Получается, что представители первой и четвертой группы, а нозологически это дети с фонематической дислалией, моторной алалией и дизартрией, никак не могут обучаться в обычной школе, потому что

именно они составляют группу риска по возникновению акустико-артикуляционной дисграфии и дислексии, а также нарушений письменной речи на почве нарушения операций языкового анализа и синтеза. Для обучения таких детей письму и чтению в начальной школе необходимо, по мнению ряда исследователей, соблюдать ряд важных условий:

- темп обучения должен быть более медленным, чем в массовой школе и соотноситься в пропорции 1:1,5;
- обязательно должен быть пропедевтический (добукварный) период для формирования как мотивационной составляющей учебного процесса, так и для формирования психологической базы письменной речи (речеслухового и зрительного восприятия; речеслуховой и зрительной памяти, доведение их объёма до возрастной нормы и развитие линейной структуры; развитие мыслительных операций, лежащих в основе чтения и письма: языкового анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения, классификации, сериации, построения умозаключений, сравнения; формирование направленного внимания как основного средства контроля за овладением знаковой системой языка);
- порядок изучения звуков и соответствующих им букв должен быть иной, чем в массовой школе, подчинен онтогенетическому принципу формирования фонетической системы и сохранности звуков в речи детей;
- изучение звуков (букв) близких по акустико-артикуляционным характеристикам должно быть раздвинуто во времени;
- лексический материал, используемый на уроках, должен быть знаком и понятен учащимся с ОВЗ, работа над семантизацией лексики должна занимать определенную часть учебного времени, а не быть разовым мероприятием. Такая значимость словарной работе придается не только в связи ограниченностью словарного запаса детей, но и в связи с большим количеством различных лексических ошибок (вербальные парафазии, полисемантизм, диффузность), возникающих в устной речи ребенка;
- уроки грамоты в букварный период должны быть построены с учетом аналитико-синтетического метода обучения, предполагающего, что прежде, чем что-либо (слог, слово, словосочетание или предложение) ребенок запишет в тетрадь, этот материал должен быть проанализирован с точки зрения звуковой наполняемости, слогового состава, лексического значения и лексико-синтаксической структуры;
- лексический материал на уроках грамоты должен быть подобран в соответствие с орфографическим принципом проговаривания, т.е. написание слов не должно отличаться от их произнесения [2, 4, 5, 6].

Теорией и практикой логопедической работы доказано, что к устранению недостатков речи необходимо подходить с современной психолингвистической позиции понимания взаимосвязи и взаимодействия различных компонентов речевой деятельности [1, 2]. Это положение должно стать ведущим при выборе путей и методов в условиях инклюзии. Опираясь на деятельностный подход коррекции речевых нарушений, в добукварный и букварный период обучения

грамоте педагог должен проводить работу по исправлению дефектов как устной речи (темпо-ритмическая организация и произносительная сторона, грамматика, лексика, связная речь), так и заниматься пропедевтикой возможных нарушений письма, развитием когнитивной сферы ребёнка-логопата. Логично возникает вопрос: а кто же в школе массового типа будет этим заниматься и сможет ли ребёнок с речевой патологией обучаться в такой школе?

Список использованных источников

1. *Ахутина Т.В., Величенкова О.А.* и др. Проблема нарушений письма и чтения у детей: Данные Всероссийского опроса// Специальное образование. 2019. № 3. С. 36-49.

2. *Горбунова С.Ю.* Обучение грамоте детей с особыми образовательными потребностями. М.: Национальный книжный центр, 2017. 144 с.

3. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Литур, 2004. 316 с.

4. *Каше Г.А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Просвещение, 1985. 207 с.

5. *Левина Р.Е.* Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 311 с.

6. *Стирова Л.Ф., Шуйфер Р.И.* Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи. М.: АПН РСФСР, 1962. 71 с.

7. *Лубовский В.И.* Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями//Специальное образование. 2016. №4. С.77-87.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАЗАХСТАНА (обзор работ казахстанских исследователей за 2010-2021 гг.)

К. Н. Даркулова

кандидат филологических наук, доцент кафедры дошкольной и специальной педагогики,
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, г. Шымкент,
Казахстан,
e-mail: darkulova@mail.ru

Аннотация: В статье дан обзор работ казахстанских специальных педагогов по применению информационно-коммуникационных и цифровых технологий в коррекционной работе с детьми с психофизическими нарушениями. Рассмотрены также проблемы овладения информационно-коммуникационными технологиями в системе повышения квалификации педагогов-дефектологов, в совершенствовании качества подготовки специальных педагогов в вузе и как средства обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии, компьютерные технологии, информационная компетентность, информационная грамотность, коррекция психофизических нарушений, дети с особыми образовательными потребностями

INFORMATION AND COMMUNICATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN SPECIAL PEDAGOGY OF KAZAKHSTAN (2010-2021) review of the works of Kazakhstani researchers)

K. N. Darkulova

Abstract: The article provides an overview of the work of Kazakhstani special teachers on the use of information, communication and digital technologies in correctional work with children with psychophysical disorders. The problems of mastering information and communication technologies in the system of advanced training of teachers-defectologists, in improving the quality of training of special teachers at the university and as a means of teaching children with special educational needs are also considered

Keywords: information and communication technologies, digital technologies, computer technologies, information competence, information literacy, correction of psychophysical disorders, children with special educational needs

Изменившиеся условия социальной действительности, а также внедряемая новая парадигма образования и необходимость качественного образования потребовали внедрение в учебный процесс средств информационно-коммуникационных и цифровых технологий.

Особенно большое значение имеет это для специальной и инклюзивной педагогики. Достижение успеха при коррекционном обучении зависит не только от информационной грамотности педагога, но и от учета специфических особенностей различных категорий детей, ведь это дети, которым требуется создание специальных условий обучения.

По мнению профессора Ж.И. Намазбаевой, с именем которой связано становление специальной педагогики Казахстана: «Информационная компетентность современного педагога-дефектолога – это способность успешно решать конкретные обучающие и воспитывающие ситуации в коррекционной

школе» [1, с. 134]. «Информационная культура специального педагога – составная часть профессиональной педагогической культуры, представляющая совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений для результативной профессиональной деятельности в информационно-образовательной среде», – считает А.М. Бисембаева [2, с. 59]. Автор делает вывод о том, что «модернизация современной образовательной системы, включая систему специального образования, требует пересмотра традиционных форм и содержания специального образования... данные технологии выходят за рамки традиционной системы и являются инновацией» [2, с. 57].

В специальном и инклюзивном образовании Казахстана вопросы профессиональной и информационной компетентности педагогов-дефектолога активно обсуждаются в последнее десятилетие в работах Г. А. Абаевой, З. А. Мовкебаевой, А. А. Байтурсиновой, К. К. Омирбековой, Е. Г. Елисеевой и др.

Тематика публикаций весьма разнообразна:

1) ИКТ в личностно-профессиональной подготовке современного педагога-дефектолога:

- в повышении квалификации педагогов-дефектологов;
- в совершенствовании качества подготовки специальных педагогов в вузе;

2) Использование компьютерных технологий как средство обучения учащихся с ограниченными возможностями:

- в логопедической работе;
- в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха;
- в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения зрения;
- в коррекционной работе с детьми с ЗПР и умственной отсталостью.

Рассмотрим перечисленные направления.

ИКТ в повышении квалификации педагогов-дефектологов.

Качество подготовки специальных педагогов в вузе зависит от степени владения интерактивными методами, инновационными педагогическими технологиями.

И. А. Денисова рассматривает необходимость обучения педагогов-дефектологов дистанционным технологиям (кейс-технология, обучение в режиме реального времени с помощью соответствующего программного обеспечения, case & on-line), поскольку значительная часть контингента специальных школ – это дети-инвалиды, обучающиеся на дому: «Применение дистанционных технологий в системе повышения квалификации позволит сформировать готовность педагогов-дефектологов применять ИКТ в коррекционной работе с детьми с ОВР, что, в свою очередь, будет способствовать успешной интеграции таких детей в общеобразовательный процесс и социум» [3, с. 69].

И. Г. Елисеевой сформулированы востребованные в настоящее время компетенции специального педагога, среди которых названо использование ИКТ [4].

ИКТ в совершенствовании качества подготовки специальных педагогов в вузе.

Продолжают тему информационной грамотности в формировании профессиональной компетентности будущих специальных педагогов Данек Ян, Мурзатаева А. К., Мирза Н. В. Их статья посвящена определению места информационной грамотности в структуре профессиональной компетентности специальных педагогов. «Проведенный нами эксперимент подтверждает правомерность нашей позиции о высокой значимости информационной грамотности в формировании профессиональной компетентности специальных педагогов, пересмотре подходов к пониманию информационной готовности, расширению ее смысла как основополагающего элемента подготовки. Большая часть опрошенных признают значимость информационной грамотности в формировании профессиональной компетентности, и в то же время констатируют свой недостаточно высокий уровень информационной грамотности». [5, с. 59].

Использование ИКТ-технологий как средство обучения учащихся с ограниченными возможностями

Для успешного применения компьютерной техники Денисова И. А. [6]. определяет ряд специальных условий:

1. Поэтапность. *Подготовительный этап.* До работы на компьютере предварительная манипулятивная деятельность с реальными традиционными дидактическими объектами – виртуальными изображениями этих предметов. *Основной этап* предполагает как первоначальное знакомство школьников с компьютером, так и совершенствование пользовательских умений в процессе использования и создания учебных игровых продуктов (презентаций, мини-фильмов), простейших компьютерных тренажеров.

2. Комплексное использование ИКТ и мультимедийных средств наряду с традиционными дидактическими средствами.

Использование компьютерных технологий в логопедической работе

Внедрение инновационных технологий в логопедическую работу с детьми дошкольного возраста рассматривали Г.С. Оразаева, Исаева Л. Т. и др. Так, Денисова И. А. изучает особенности использования информационных технологий в работе по развитию фонематических образов учащихся с патологией речи [7]. В другой своей работе И. А. Денисова делает вывод о том, что мультимедийные средства в отношении детей с ТНР должны использоваться в виде комплексов, включающих: 1) программное обеспечение и 2) традиционные дидактические объекты. Реальная оречевленная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта [8].

Использование компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха.

Использование в коррекционном процессе компьютерной технологии способствует активизации у детей, имеющих нарушения слуха, компенсаторных

механизмов на основе сохранных видов восприятия рассмотрели Г.М. Коржова, А.К. Ахметова [9].

Использование компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми, имеющим и нарушения зрения.

В работе «Развитие процессов зрительного восприятия у детей с ограниченными возможностями посредством использования компьютера на основе инновационных технологий» авторами дан обзор интерактивной электронной программы, предназначенной для обучения детей с нарушением зрения. Отмечено, что программа направлена на формирование зрительного восприятия [10].

Использование компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми с ЗПР

В статье Жевакиной А. Ю. [11] ставится задача рассмотрения возможности использования интерактивной доски при коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития. У детей, которые пока не овладели в совершенстве навыками письма и чтения, информация на интерактивной доске, представленная в игровой форме, вызывает наибольший интерес. Компьютер становится помощником в обучении, дает возможность детям самим исправить свои ошибки, развивает навык самостоятельности, нацеливает на успех.

В работе А. М. Рахметовой, Г. С. Ашимхановой, А. С. Кудариневой [12] освещено использование электронного пособия для развития и совершенствования речевой и коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития. Отмечено, что с помощью такого пособия можно эффективным образом воздействовать на познавательные и мыслительные процессы, коммуникативную функцию, личностные и нравственные качества детей данной категории.

Использование компьютерных технологий в коррекционной работе с детьми, имеющим интеллектуальные нарушения.

Сыздыкова Ж. Ж., Мель С. М [13] выяснили особенности использования мультимедийных презентаций в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями. Управление сменой слайдов мультимедийной презентации осуществляется учителем, поэтому темп предъявления информации с экрана устанавливается в соответствии с возможностями умственно отсталых детей. Фрагментарный показ позволяет давать информацию в небольшом количестве, что способствует лучшему усвоению материала. При возникновении ситуации затруднения есть возможность неоднократного возвращения к нужному слайду, для уточнения, получения подсказки в виде разъяснения или выбора варианта ответа. Показ на экране правильного ответа будет способствовать выполнению учащимися самопроверки.

Махметова А. А., Режепова Ы. М. [14] рассмотрели эффективность использования информационных технологий на уроках труда во вспомогательных школах.

Таким образом, активное внедрение ИКТ и цифровых технологий в специальное образование расширяет возможности детей с психофизическими нарушениями в получении информации, создают условия для использования визуального и слухового каналов получения информации, являются эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями.

В 2010 г. Ж. И. Намазбаева выделила три ключевые проблемы, характерные для применения цифровых инструментов в педагогическом образовании:

- 1) недостаточность доступа педагога и обучаемых к требуемым современным информационным и телекоммуникационным технологиям,
- 2) низкое качество содержательного наполнения образовательных электронных ресурсов и
- 3) неготовность педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях использования цифровых средств и систем» [15].

На сегодняшний день можно констатировать, что проблемы 10-летней давности полностью не решены до сих пор, в этом мы видим актуальность темы статьи. Тем не менее, работа в данном направлении проводится, о чем свидетельствует описанная нами ситуация по использованию компьютерных/инновационных/информационно-коммуникационных/цифровых технологий и ресурсов в казахстанской специальной педагогике.

Список использованных источников

1. *Намазбаева Ж.И.* Проблемы личностно-профессиональной подготовки современного педагога-дефектолога // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2013. №1-2(32-33). С. 134-136.
2. *Бисембаева А.М.* Инновации в специальном образовании// Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2012. №1-2. С.57-60.
3. *Денисова И.А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в повышении квалификации педагогов-дефектологов // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2017. № 1. С. 69-73.
4. *Елисеева И.Г.* Развитие инклюзивного образования в контексте обновления содержания среднего образования в Республике Казахстан // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2020. № 3 (62). С. 22-28.
5. *Данек Ян, Мурзатаева А.К., Мирза Н.В.* Роль информационной грамотности в формировании профессиональной компетентности будущих специальных педагогов // Вестник КарГУ. Серия «Педагогика», 2021. №2 (102) С. 54-59.
6. *Денисова И.А.* Специальные приемы использования информационных технологий в работе с детьми с ОВР, интегрированными в общеобразовательный процесс (научный проект) // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2014. № 3. С. 73-89.

7. *Денисова И.А.* Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе по развитию фонематических представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2018. № 4. С. 71-79.
8. *Денисова И.А.* Особенности применения компьютерных программ в логопедической работе по предупреждению нарушений письма // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2013. № 4. С. 56-59.
9. *Коржова Г.М., Ахметова А.К.* К вопросу об использовании современных информационных технологий в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2010. № 3. С. 40-46.
10. *Хафтон С., Боброва В.В., Ашимханова Г.С., Яковенко И.В.* Развитие процессов зрительного восприятия у детей с ограниченными возможностями посредством использования компьютера на основе инновационных технологий // Вестник КарГУ. Серия «Педагогика», 2016. № 3 (83). С. 40-47.
11. *Жевакина А.Ю.* Коррекция дисграфии у младших школьников с ЗПР через использование инновационных технологий в условиях инклюзивного образования // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2014. № 2. С. 27-31.
12. *Рахметова А.М., Ашимханова Г.С., Кударина А.С.* Значение электронного пособия в развитии речевой деятельности учеников начальной школы с задержкой психического развития // Вестник КарГУ. Серия «Педагогика», 2016. № 3 (83). С. 89-93.
13. *Сыздыкова Ж.Ж., Мель С.М.* Мультимедийные презентации как средство обучения учащихся с ограниченными возможностями // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2012. № 3-4. С. 85-87.
14. *Махметова А.А., Режепова Ы.М.* Эффективность использования информационных технологий на уроке труда в специальных школах // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2020. № 4. С. 84-87.
15. *Намазбаева Ж.И.* Современные проблемы специальной психологии и педагогики // Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2010. № 4. С. 19-22.

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. В. Галкина

учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 225»,
г. Саратов, Россия,
e-mail: *Shamyunovaanna84@yandex.ru*

Е. Б. Щетинина

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: *ebp1976@mail.ru*

Аннотация: В данной статье рассматриваются психологические особенности старших дошкольников с ЗПР, отмечается сборность и клиническая неоднородность группы нарушений развития детей данной категории, своеобразие в развитии мыслительной деятельности, обсуждаются проблемы коррекции и развития лиц с ЗПР в условиях деятельности детского сада компенсирующего вида. Рассматривается применение развивающих компьютерных игр как инновационный метод в образовании лиц с ОВЗ. Говорится об актуальности и социальной значимости проблемы развития мышления детей с ЗПР в сензитивном периоде. Отмечается необходимость использования развивающих компьютерных игр в коррекционно - развивающей деятельности с целью значительного расширения возможности процесса развития детей с ЗПР. Приводятся краткие результаты исследования по развитию мышления группы детей с ЗПР, с использованием компьютерных игр.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, несформированность мыслительных процессов, развитие мышления, коррекция, информационные технологии, развивающие компьютерные игры, инновационный метод в образовании.

THE USE OF COMPUTER GAMES IN THE DEVELOPMENT OF THINKING OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION OF PRESCHOOL AGE, AS AN INNOVATIVE METHOD IN THE EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

A. V. Galkina, E. B. Shchetinina

Abstract: The article deals with psychological peculiarities of senior preschool children with mental retardation, notes assemblage and clinical heterogeneity of this category of children development disorders, originality in the development of thinking activity, discusses the problems of correction and development of persons with mental retardation in the compensatory kindergarten.

The author considers the use of developmental computer games as an innovative method in the education of persons with disabilities. The urgency and social significance of the problem of mental development of children with mental retardation during the sensitizing period is discussed.

The relevance is due to a sharp increase in the number of children diagnosed with mental retardation, clinical heterogeneity of developmental disorders, the need for timely diagnosis and well-organized corrective and developmental help contributing to the development of a complete personality.

The necessity of using developmental computer games in remedial-developmental activity is noted in order to significantly expand the opportunities of the process of development of children with mental retardation: development of cognitive processes, personal qualities, communication skills, arbitrary activity regulation, improvement of the ability to work according to the given rules and requirements.

The brief results of the study on the development of thinking a group of children with mental retardation, using computer games.

Keywords: children with mental retardation, thought processes unformed, thinking development, correction, information technology, developmental computer games, innovative method in education.

Задержка психического развития (ЗПР) – это нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (мышление, память, внимание эмоционально-волевая сфера) отстают в развитии от принятых психологических норм для данного возраста [2].

При ЗПР наблюдаются различные нарушения не только психического характера, но и моторного, речевого развития, эмоциональной сферы и интеллектуальной недостаточности, проявляющейся в несоответствии возрасту. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в мыслительной деятельности.

Данное отклонение в психическом развитии очень неоднозначно, может иметь множество различных предпосылок, причин, следствий и встречается у детей дошкольного и младшего школьного возраста, так как именно в этом возрасте закладывается основа умственного развития ребенка. Поэтому главными задачами в дефектологии является своевременная диагностика, выявление средств, приемов и методов для развития детей с ЗПР. Именно правильно организованная коррекционно-развивающая помощь, соответствующая возможностям и интересам детей и обеспечивающая включение их в образовательный процесс, с наибольшей эффективностью может привести к положительной динамике развития ребёнка, имеющего данный диагноз.

Мышление – это сложный познавательный психический процесс, который отражает существенные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира [1]. Мышление является главным инструментом познания.

Оно имеет целенаправленный характер и направлено на решение какой-либо задачи. При этом средствами решения данной задачи выступают мыслительные операции, такие как: анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение. Исходя из формы мыслительной деятельности (практические действия, оперирования представлениями при помощи слов или во внутреннем плане) выделяют виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и образно-логическое.

Ж. И. Шиф отмечает, что мышление детей с ЗПР формируется в условиях неполноценного чувственного познания, ограниченной практической деятельности, речевого недоразвития и отличается от мышления нормотипично развивающихся сверстников большей конкретностью и слабостью обобщений, вследствие этого их мыслительные операции развиваются замедленно и обладают своеобразными чертами [3].

При ЗПР недостаточность мышления проявляется в слабости аналитико-синтетической деятельности, в низкой способности к обобщению, в затруднении

понимания смысловой стороны любого явления. В целом мышление характеризуется тугоподвижностью, нецеленаправленностью, несамостоятельностью, слабостью переключения с одного вида деятельности на другой, нарушением процессов обобщения и абстрагирования и др., что проявляется в трудностях актуализации и привлечения знаний, необходимых для решения задач.

В исследованиях отмечалось, что для повышения познавательных возможностей детей с ЗПР необходимо в процессе обучения целенаправленно формировать у них определенные виды мышления. (Л. С. Выготский, Л.В. Занков, Г. М. Дульнев, Ю. Т. Певзнер, В. Г. Петрова, Е. А. Стребелева, Ж.И. Шиф). Ведь от уровня развития мышления детей зависит успешность их дальнейшего обучения в школе. Именно несформированность мыслительных процессов сказывается на общем интеллектуальном и социальном развитии детей, затрудняет процесс их обучения, углубляет негативное отношение к познавательной деятельности.

В современных условиях обучения детей с ЗПР для развития мышления в процессе коррекционно-развивающей деятельности необходимо искать более современные методы, приемы и средства. В специальном образовании постепенно находят свое научное обоснование и практическое применение информационные технологии, они активно используются в разнообразных областях специального образования и в деятельности специалистов по коррекции познавательной сферы [4].

С. Л. Новоселова отмечала, что введение компьютера в систему дидактических средств детского сада может стать мощным фактором обогащения интеллектуальной основы умственного, эстетического, социального и физического развития ребенка. Исследование И. Ю. Пашелите показали, что компьютерные средства эффективно обогащают систему развивающей дидактики детского сада, формируя у детей общие умственные способности. О. И. Кукушкина указывает на тот факт, что сама идея применения компьютера как современного средства обучения детей с нарушениями в развитии опирается на знание особенностей развития их мышления и отдельных сторон психической деятельности. Речь идет о недоразвитии или ослаблении таких функций и составляющих психики, как психомоторика, восприятие, внимание, различные виды мышления и речи, произвольная регуляция деятельности, механизмы общения. Все эти факты и находят основные принципы построения диагностических и коррекционных программ, которые применяются к данной категории детей всех возрастов. С помощью информационно-компьютерных технологий представляется возможным целенаправленно развивать и корригировать нарушенные звенья познавательных процессов детей с нарушениями развития [4].

В качестве средства обучения компьютерные игры, в первую очередь, позволяют повысить мотивацию познавательной деятельности, развить самостоятельность мышления, так как имеют не только игровую форму обучения

и занимательность, но и возможность регулировать задания по степени сложности, а поощрение правильных решений позитивно сказывается на развитии самооценки детей.

Компьютерные игры и программы устроены так, чтобы процесс их освоения способствовал развитию мыслительных процессов, его основных операций и переходов от одних форм к другим, развивал умение «видеть» вопрос, побуждал пробовать, проверять, выдвигать гипотезы и проверять их, уточнять, делать выводы, корректировать свои действия в соответствии с текущей ситуацией.

Внедрение новых информационных технологий в специальном образовании стало перспективным и наиболее адаптируемым средством коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушения в развитии [5].

Использование компьютерных игр на занятиях с детьми с ЗПР позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа к деятельностному, при котором ребенок не отстает от ведущей для него деятельности: игровой.

К тому же данный метод обеспечивает личностно-ориентированный подход: детям с ЗПР материал должен повторяться многократно, с многообразием форм подачи, этого легко достичь, применяя компьютерные игры.

Использование компьютера в коррекционно-развивающей деятельности в ДОУ ориентировано на ведущую деятельность ребенка – игровую, а все задания должны носить игровой, занимательный характер, не превышать доступный возрасту уровень сложности, соответствовать психофизическим и интеллектуальным потребностям ребенка и учитывать глубину дефекта [6]. А также соответствовать физиолого-гигиеническим, психолого-педагогическим, ограничительным и разрешающим нормам и рекомендациям [7].

Специальные диагностико-коррекционные программы собираются в форме компьютерных игр с низким уровнем сложности и имеют значение для эффективной коррекции нарушений мышления, а также создают особую стимулирующую среду для развития ребенка вследствие того, что он обеспечен самостоятельной продуктивной деятельностью, с определенным темпом работы, с учетом его индивидуальных особенностей.

Обучающие программы для детей с умственной отсталостью можно классифицировать следующим образом:

1. Игры для развития памяти, воображения, мышления и др.
2. АРТ-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков.
3. Конструкторы мультфильмов.
4. Игры-путешествия, игры – «бродилки».
5. Поиски предметов.
6. Простейшие программы по обучению чтению, математике, развитию познания об окружающем мире.

В процессе коррекционно-развивающей работы для развития и коррекции различных форм мышления, отдельных сторон познавательной деятельности можно использовать специальные коррекционные программы пониженной сложности: компьютерная развивающая среда «Маленький гений», «Мышка в гостях у кролика», «Мир вокруг нас», «Занимательная логика». Внушительный объём развивающих заданий и структурированная подача материала в программах соответствуют одному из ведущих принципов в педагогике: от простого к сложному. Каждое упражнение рассчитано на правильное выполнение, а не на скорость, поэтому в процессе выполнения задания при сложных ситуациях детям даются разъяснения.

Программа «*Мышка в гостях у кролика*» разработана для занятий с детьми, ранее не знакомыми с компьютером и не умеющими оперировать манипулятором мышь, направлена на развитие ведущего в дошкольном возрасте наглядно-действенного и наглядно-образного мышления и играет важную роль в социальном и физическом развитии ребенка. Кроме того, ребенок учится основам работы на компьютере. В нее могут играть дети, просто наводя курсор в виде большой звезды на указанный предмет.

Программа «*Маленький гений*» позволяет распознавать цвета и фигуры, сопоставлять размеры, высоту, расстояние, выполнять простые логические задачи, классифицировать фигуры по 2-м и 3-м свойствам и признакам (цвету, форме, величине), находить лишний предмет из группы.

Для развития логического мышления использовались программы «*Занимательная логика*» и «*Мир вокруг нас*». Компьютерные игры данной серии способствуют развитию мыслительных операций (классификации, обобщения) и творческого мышления, активизации словаря, закреплению знаний спектра основных цветов, образов букв и цифр и др.

Проведенная диагностика различных видов мышления детей с ЗПР показала, что развитие мыслительных процессов с помощью развивающих компьютерных игр демонстрирует их важное коррекционно-развивающее значение. В результате коррекционно-развивающих занятий у детей на качественном уровне развиваются все виды мышления, регулируется поведение и механизмы общения, наблюдаются гармонизация процессов возбуждения и торможения, значительное повышение мотивации и активности на занятиях.

Таким образом, использование современных компьютерных развивающих программ позволяет проектировать принципиально новые педагогические технологии, способствующие активизации и эффективному функционированию компенсаторных механизмов в целях коррекции мышления, а также общего психического развития детей с ЗПР.

Список использованных источников

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 361 с.
2. *Власова Т. А.* Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития // Дефектология. 2003. № 6. С. 12-18.

3. *Гушлевская Г.С.* Организация работы компьютерно-игрового комплекса дошкольного учреждения // Детский сад от А до Я. 2003. № 1. С. 17-21.

4. Дошкольник и компьютер: Медико-гигиенические рекомендации / под ред. Л.А. Леоновой. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "Модэк", 2004. 64 с.

5. *Копичева А.А., Крючков В.П.* Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе// Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кощева. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 152-159.

6. *Кукушкина О.И.* Информационные технологии в специальном образовании // Образование для всех: совершенствование процесса обучения детей со специальными образовательными потребностями. Кишинёв: ООН в Молдове, 2004. С. 75-83.

7. *Шиф Ж.И., Головина Т.Н.* Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. М.: Просвещение, 1980. 176 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЕМОВ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В. Ю. Порецкова

Учитель-логопед, ГБОУ лицей № 16 СПДС «Вишенка». г. Жигулевск, Россия,
e-mail: ja-lera@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются способы включения сенсорной интеграции, помогающие активизировать речевые и познавательные процессы, а также коррекцию поведения через приемы, воздействующие на органы чувств.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, органы чувств, вестибулярная дисфункция, соматогнозис.

POSSIBILITIES OF APPLICATION OF SENSOR INTEGRATION TECHNIQUES IN LOGOPEDIC WORK

V. Y. Poretskova

Abstract: The article discusses ways to enable touch integrations that help to activate speech and cognitive processes, as well as behavior correction through techniques that affect the senses.

Keywords: sensory integration, visual perception, auditory perception, tactile-motor perception, taste sensations, smell, vestibular dysfunction, somatognosis.

Впервые взаимосвязь различных видов чувствительности была раскрыта в трудах И.М. Сеченова, именно он впервые предложил рефлекторную теорию психического отражения. В его представлениях психический процесс возникает или завершается исключительно при взаимодействии индивида с окружающим миром. Влияние извне первично.

Предположительно, все изменения центральной нервной системы находят свое отражение в нарушении межанализаторных связей.

Данный феномен длительное время назывался «межанализаторное взаимодействие», в настоящее время используется термин «сенсорная интеграция». В 1963 году Э. Дж. Айрес предложила данный термин и обозначила его как «упорядочивание ощущений, которые потом будут как-либо использованы». Сенсорная интеграция – бессознательный неврологический процесс, организующий ощущения собственного тела, как результат внешних воздействий [1, с. 11]. Происходит интеграция, объединение информации, полученной от анализаторов, а также фильтруется и сохраняется лишь необходимая информация. Отметим, что наиболее эффективно система развивается в детском возрасте.

Восприятие является основой познания окружающего мира. Именно при помощи ощущений ребенок может познавать признаки и свойства объектов или явлений, которые непосредственно взаимодействуют с его органами чувств. Восприятие обеспечивает отражение многих признаков предметов, с которыми взаимодействует или касается их ребенок. Чем больше ощущений получено ребенком, тем шире и многогранней знания об окружающем мире.

Успешное умственное и физическое воспитание, а также развитие речевых процессов значительно зависят от уровня сенсорного развития ребенка, то есть чем совершеннее ребенок видит, слышит, чувствует окружающий мир, тем качественнее он может оперировать этой информацией и тем идеальнее может выразить эти знания в речи [4].

Для наиболее эффективного закрепления в памяти ребенка какого-либо названия, звука или понятия, ребенку необходимо услышать звук или запах, попробовать, ощутить. В таком случае в головном мозге формируется особая связь.

К сожалению, в настоящее время существует тенденция ухудшения одной или нескольких подобных сенсорных связей. При наличии определенных причин интеграция слаба, мозг не получает достаточно информации и не может дать адекватный ответ, это приводит к причинам появления речевых проблем или проблем с общим развитием ребенка [6].

У детей с нарушениями речи отмечается недостаточность процесса переработки сенсорной информации. Один из возможных путей решения этой проблемы является включение приемов сенсорной интеграции в логопедическую работу. Труды Д. Б. Эльконина [9] и др. дают нам возможность отслеживать сенсорное развитие детей.

Применение приемов и методов сенсорной интеграции в работе логопеда предполагает стимуляцию работы всех органов чувств, которая направлена в первую очередь на активизацию познания, развитие всех сторон речи, а также коррекцию поведения через сенсорику.

Для создания определенных связей в головном мозге логопеду необходимо разрабатывать систему приемов и методов по обогащению чувственного опыта детей. Это возможно при организации предметно-развивающей среды, экспериментирования, а также игр, использующих сенсорную интеграцию. Начинаящему логопеду полезно изучить труд А. Банди и др. [9] В пособии объединены наиболее известные исследования ученых, а также опыт практикующих специалистов в области применения сенсорной интеграции в работе узких специалистов.

Значимую часть всей полученной информации об окружающем дошкольник получает посредством зрительного восприятия.

В процессе зрительного восприятия функционирует сложный анализ, который происходит из-за большого числа раздражающих факторов, которые улавливает взгляд. С физиологической точки зрения, чем совершеннее осуществляется зрительное восприятие, тем шире спектр ощущений и как следствие, шире усвоение знаний о свойствах предметов окружающего мира. При нарушенном зрительном восприятии возникают трудности при различении предметов, как следствие – отставание в формировании пространственного ориентирования.

Игры, направленные на тренировку зрительного восприятия, способствуют так же развитию наблюдательности, внимания, памяти,

формируют основные представления о признаках предметов, приумножают активный и пассивный словарный запас.

Игры в прятки, поиск и находки, основанные на вызове интереса у ребенка к внезапному появлению и исчезновению предметов, способствуют тренировке зрительного восприятия.

Разнообразные сенсорные пособия заинтересовывают, отвлекают и расслабляют ребенка, тем самым обеспечивая успешное выполнение заданий, естественно способствуют развитию психических и речевых процессов [6].

Способность не только слышать, но и слушать, сосредотачивая внимание на звуке, выделять его характерные черты – способность присущая человеку. Благодаря этой способности ребенок познает окружающую действительность с акустической стороны.

Слуховое восприятие начинается с акустического (слухового) внимания, приводящего к пониманию речевого смысла через распознавание и анализ речевых звуков, которые дополняются восприятием неречевых компонентов (мимикой, жестами, позами).

Слуховое восприятие развивается по двум направлениям: с одной стороны, развивается восприятие речевых звуков, то есть формирование фонематического слуха, а с другой стороны, происходит развитие восприятие неречевых звуков, то есть различных шумов [4].

При применении специально подобранных дидактических игр дети различают многие характерные объекты окружающей среды по шуму и звуку, соотносят свои действия и определенный сигнал, то есть происходит коррекция недостатков слухового восприятия.

На первом этапе работы при различении неречевых звуков необходимы зрительные, зрительно-двигательные или просто двигательные опоры. То есть ребенок, видя предмет, издающий непривычный звук, используя разные способы, пытается вызвать этот звук вновь, именно совершая определённые действия. В случае, когда у ребенка сформирован необходимый слуховой образ, необходимость в дополнительной чувственной опоре не обязательна.

Чтобы добиться лучших результатов, логопеду необходимо преподнести предмет ребенку так, чтобы внимание было сконцентрировано на нем, обозначить его название, дать его потрогать, если имеется запах, дать понюхать, попробовать на вкус, а также выполнить несколько манипуляций для понимания его свойств [6].

Тактильному или осязательному способу восприятия отводят особое место, без него у ребенка может не сформироваться целостный образ о предмете, ведь именно тактильно-двигательный способ восприятия лежит в основе познания.

Информация о тактильных образах формируется при помощи прикосновений, ощущений, давления, температурных и болевых ощущениях. Эти образы возникают в сознании при соприкосновении объекта и наружных покровов тела, это дает представление о свойствах предмета [5].

По мнению М.И. Лынской, наибольшее внимание на эмоциональную сферу и внутренние ощущения оказывают игры с «грязным» материалом [6].

Основным органом осязания служит рука. Полнота и правильность изображения воспринимаемого объекта зависит от синхронности движений пальцев обеих рук, точности и целенаправленности движений, последовательности перцептивных действий. Следовательно, развитию тактильных и двигательных ощущений будут способствовать «ручные» виды деятельности:

- лепка;
- рисование пальцами или не стандартными материалами;
- игры с мозаикой;
- пазлы;
- сортировка мелких предметов, разных по величине, форме, материалу, текстуре;
- игры с природным материалом.

Тактильное восприятие связано с развитием мелкой моторики, поэтому традиционно на логопедических занятиях используется пальчиковая гимнастика. Так же, используя массаж и самомассаж, мы способствуем афферентной иннервации.

Широкое распространение получила «сенсорная коробка». Она способствует стимуляции тактильно-двигательных ощущений, нормализации мышечного тонуса, а также формирует произвольные, координированные движения пальцев рук. От шума в коробочке стимулируется слух, зрительные ощущения, обогащается чувственный опыт ребёнка (фактура материала). Например, можно использовать *упражнение «Разноцветные сокровища»*. Ребенку по инструкции необходимо достать из сундучка различные предметы, например, только ленты или только бусины. Для детей старшего возраста можно создать усложненный вариант, завязав глаза. Данное упражнение будет стимулировать не только тактильные ощущения, но и ориентацию в пространстве.

Дополнительные данные для сенсорного развития ребенок получает с помощью обоняния и вкусовых ощущений. Они дополняют представления ребенка о предмете, наполняют понятие об окружающем мире более эмоциональными данными.

Все запахи вокруг нас условно делятся на две категории: приятные и неприятные (например, запах свежести и запах отходов; запах фрукта и испорченных продуктов др.). Ощущаемые нами ароматы положительно влияют на наше душевное состояние, настрой и даже на здоровье. Приятные запахи и ароматы могут способствовать улучшению самочувствия человека, а неприятные угнетают или вызывают отрицательные реакции. Именно запахи быстрее всего пробуждают память, и не логическую, а именно эмоциональную. Память на запахи одна из самых сильных в человеке [7].

Дети распознают категорию или качество предмета попробовав на вкус. Вкусовые рецепторы бывают всего нескольких видов: с реакцией на соленое, кислое, сладкое, горькое и (недавно было добавлено) жирное. Все сложные вкусовые ощущения являются комбинацией основных. Вкусовые ощущения возникают при воздействии каких-либо веществ на вкусовые рецепторы (расположены на вкусовых луковицах языка, а также задней стенки глотки, мягкого неба, миндалинах, надгортаннике). Далее от рецепторов вкуса информация идет по афферентным волокнам лицевого, языкоглоточного и блуждающего черепных нервов к ядру одиночного тракта продолговатого мозга, затем переключение происходит в ядрах таламуса и далее в постцентральной извилину и островок коры больших полушарий, где и формируются вкусовые ощущения.

Вызвать стимуляцию вкусового восприятия можно обеспечить едой или питьем. Мы можем предложить ребенку небольшие кусочки безопасной для него пищи, побуждая угадать с закрытыми глазами, что именно он ест.

Обычно к вкусовым ощущениям могут присоединиться обоняние, а иногда также ощущения давления, тепла, холода и боли. Если человек ест с зажатым носом или при сильном насморке, у еды вкус остается, но становится сильно обедненным [7].

Такие ощущения, поступающие от различных органов чувств: зрения, слуха, вкуса, осязания, обоняния, - педагогу легко включить в процесс занятия, но существуют также ощущения, которые требуют более сложной подготовки и тут не обойтись подручным материалом. Например, ощущения от воздействия силы тяжести на тело и положение тела в пространстве, нарушение данной функции носит название «вестибулярная дисфункция».

В последние годы научные исследования выявили значительную роль мозжечка в развитии интеллекта и эмоций человека. От всего объема головного мозга он составляет лишь 10%, но почти половина его нервных клеток именно в мозжечке. Этот орган ответственен за координацию движений, мышечный тонус, он так или иначе задействован в любой интеллектуальной деятельности [3]. Большая часть детей, имеющая трудности в развитии речи, имеют нарушения в ориентации в пространстве и не способны выполнить упражнения на балансирах.

Программа мозжечковой стимуляции Learning Breakthrough (что в переводе на русский язык значит "Прорыв в обучении») была впервые разработана в США в начале 60-х годов XX века американским доктором Френком Бильгоу (Белгау). Занятие с использованием по данной системе напоминают лечебную физкультуру. Происходит стимуляция мозжечковых отделов головного мозга ребенка, лобных отделов, стволовых структур, периферической нервной системы, активизируются моторные и речевые центры. Это способствует развитию координации, общей моторики, осознанию схемы собственного тела (соматогнозис), формированию эмоционально-волевой сферы, коррекции поведения, речи ребенка [8].

Логопед на занятиях может дополнительно использовать речевые стимуляции, задания на развитие речи, например, упражнение «повтори за мной», используя мяч или мешочек с песком.

Таким образом, очевидно, что применение приемов сенсорной интеграции в логопедической работе имеет ряд преимуществ, которые делают их использование максимально востребованным:

- используя приемы сенсорной интеграции, педагог заинтересовывает дошкольников, пробуждает любознательность, завоевывает их доверие;
- разнообразие материалов позволяет активизировать восприятие;
- любое занятие, на котором используются приемы сенсорной интеграции, вызовет у детей интерес и эмоциональный подъем, даже пассивные дети активизируются.

Наиболее очевидная трудность в применении метода сенсорной интеграции – это оснащение, однако значительный плюс данного метода в том, что можно использовать подручные средства и природные материалы.

Использование приемов сенсорной интеграции помогает раскрыть резервные возможности каждого ребенка, а также является действенным средством профилактики вторичных дефектов.

Список использованных источников

1. *Айрес Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем пазвития / Пер. с англ. Юлии Даре. М.: Теревинф, 2009. 340 с.
2. *Банди А.* Сенсорная интеграция. Теория и практика М.: Теревинф, 2018. 768 с.
3. *Бархатова В. П.* Нейротрансмиттерная организация и функциональное значение мозжечка // *Анналы клинической и экспериментальной неврологии.* 2010. Т. 4. № 3. С. 44-49.
4. *Войлокова Е.Ф.* Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. М.: Каро, 2005. 304 с.
5. *Кошелева А. Д.* Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. пособие для студентов пед. Вузов. М.: Академия, 2003. 176 с.
6. *Лынская М. И.* Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика. Методическое пособие. М.: Парадигма, 2016. 24 с.
7. *Майоров В.А.* Восприятие запахов // *Наука и жизнь.* 2007. № 2. С.64–69.
8. *Мальцева М.Н.* Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями». Пермь.: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2018. 140 с.
9. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия. 1995. 219 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВОЖДЕНИЮ АВТОМОБИЛЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е. С. Пяткина

кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных технологий,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия,
e-mail: cori64@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема использования компьютерных технологий в процессе обучения водителей транспортных средств категории «В» из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется опыт деятельности автошколы для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов.

Ключевые слова: инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, автошкола, обучение вождению, компьютерные технологии.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN TEACHING DISABLED PEOPLE TO DRIVE A CAR AND PERSONS WITH DISABILITIES

E. S. Pyatkina

Abstract: This article deals with the problem of using computer technologies in the process of training drivers of vehicles of category " B " from among the disabled and persons with disabilities. The article analyzes the experience of the driving school for the disabled and people with disabilities on the basis of the Center for Adaptation and Rehabilitation of the Disabled.

Keywords: disabled people, persons with disabilities, driving school, driving training, computer technologies.

Изучение использования компьютерных технологий в процессе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов имеет важное значение для повышения качества образования данной категории обучающихся [4], их успешной социальной адаптации и реабилитации, совершенствования коммуникативной компетентности [3].

Городская инфраструктура в России создает множество проблем для комфортной жизни и передвижения людям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Причем, ввод новых объектов, адаптированных для инвалидов, ситуацию не меняет, все определяется давно построенными сооружениями. Общественный транспорт также системно не подготовлен для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Соответственно, умение водить личный автомобиль может кардинально поменять жизнь таких людей. И это часто реально – современные автомобили легко управляемы и могут быть оснащены различными средствами, помогающими управлять ими.

Получение навыков вождения для людей с ограниченными возможностями жизненно необходимы для собственной социализации. Люди с инвалидностью получают возможность свободно передвигаться, активно общаться и трудоустроиваться. Они могут добраться до аптеки, магазина, больницы, работы, съездить в гости к друзьям. Сегодня для инвалидов собственный автомобиль —

не роскошь, а возможность самостоятельно реализовывать свои потребности в коммуникации. Однако многие автошколы отказываются принимать на обучение людей с ограниченными возможностями, ссылаясь на то, что маломобильные слушатели осложняют занятия другим обучающимся. Тем не менее, в Саратове создана автошкола для инвалидов на базе государственного автономного учреждения Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» (ГАУ СО «ЦАРИ») [2]. В соответствии с действующими нормативно-правовыми актами, управлять автомобилем категорически запрещено только людям с тяжелыми психическими нарушениями. Остальные категории инвалидов — с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, страдающие ДЦП, слабослышащие, — имеют право получить водительское удостоверение категории «В» и водить машину, в том числе с ручным управлением, отмеченную знаком «Инвалид».

Автошкола ГАУ СО «ЦАРИ» – это специализированное учреждение, которое даёт возможность бесплатно получить навыки вождения автомобиля людям с инвалидностью. Укомплектованный и оборудованный учебный класс, который полностью адаптирован и доступен для любой группы инвалидов позволяет успешно осваивать такие программы как: «Адаптированная образовательная программа профессиональной подготовки водителей транспортных средств с автоматической коробкой передач категории «В» для лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Адаптированная образовательная программа профессиональной подготовки водителей транспортных средств категории «В» для лиц с ограниченными возможностями здоровья». Основная цель обучения – усвоение теоретических и приобретение практических умений и навыков безопасного управления автомобилем во всех возможных режимах и дорожно-климатических условиях.

Курсанты-инвалиды учатся по той же программе, что и все остальные. У них почти такое же количество часов, тот же набор упражнений на автодроме. Но есть нюансы, например, с ними инструктора по вождению еще разбирают правильную посадку и высадку из автомобиля, как безопасно убрать в машину инвалидное кресло. Учиться ручному управлению сложнее, чем обычному. Руками одновременно нужно выполнять несколько движений, не упуская руль. Не всегда получается резко нажать на тормоз, поэтому учеников с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья учат тормозить заранее. В целом, курсанты с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью достаточно ответственные и мотивированные.

Обучение вождению выступает в виде своеобразного искусства, состоящего как из технических частей вопроса, так и из психологических и духовных. Находясь за рулем, человек должен находиться в абсолютной гармонии с самим собой, с окружающим миром. Запуганный, оскорбленный, нервный и раздражительный водитель представляет опасность для общества. Именно поэтому этика в обучении вождению очень важна, особенно, если курсант – это человек с отклонениями в здоровье. Начинающие водители делают

много различных ошибок, но автоинструктор должен быть вежлив, тактичен и спокоен по отношению к своему подопечному. Ведь им необходимо не осуждение, а помощь, советы. Поэтому в автошколе «Центра адаптации и реабилитации инвалидов» работают очень тактичные и терпеливые наставники, они не имеют права повышать тон, а тем более оскорблять обучающихся.

Для обучения инвалидов в автошколе ГАУ СО «ЦАРИ» приобретен новый современный автомобильный тренажёр «Forward» с очками виртуальной реальности. Автотренажёр предназначен для первоначального обучения водителей, а также для совершенствования или коррекции имеющихся навыков управления и формирования устойчивых навыков безопасного вождения в различных дорожных и погодных условиях [1].

В программный комплекс тренажёра «Forward» заложены технические характеристики реального легкового автомобиля, реализована реалистичная виртуальная модель машины, физика поведения и движения техники максимально приближённая к реальности. Управление визуализированной сценой тренажёра осуществляется при помощи органов управления автотренажера, которые соответствуют типовому рабочему месту водителя реального автомобиля.

Тренажёр обеспечивает следующие возможности:

- отработка упражнений на автодроме;
- отработка вождения по городу, загородному шоссе, автомагистрали;
- имитация различных типов дорожного покрытия (асфальт, обочина, проселок и т.д.);
- система контроля соблюдения ПДД;
- точное моделирование физики автомобиля;
- выбор типа коробки передач (МКПП/АКПП) и привода (передний, задний, полный);
- настройка плотности и поведения трафика;
- вождение в темное время суток.

Программа предусматривает хранение данных об успеваемости каждого обучающегося. Инструктором просматриваются отчеты об ошибках, записи сеансов вождения, добавляются комментарии и рекомендации.

В составе автотренажера «Forward» работает профессиональная версия программы «3D Инструктор 2.0 Pro», лучшего в России учебного компьютерного симулятора вождения, который неоднократно демонстрировался на российских и зарубежных выставках, получил высокие оценки иностранных специалистов и в настоящее время является лидером среди программ-симуляторов учебного вождения.

Каждый курсант с инвалидностью имеет возможность попробовать свои силы в вождении при различных погодных условиях, выбрать трассы любой сложности, создать варианты аварийных ситуаций – всё это помогает формировать стрессоустойчивость во время движения на автомобиле.

В современных условиях образовательный процесс без хорошего компьютерного обеспечения не дает эффективного результата усвоения учебного материала. Тем более, когда многие курсанты предпочитают заниматься дистанционно при усвоении теоретического материала программы, оснащение класса современной аппаратурой вызвано необходимостью в условиях пандемии и ограниченных возможностей передвижения.

На каждом учебном столе для обучающихся есть компьютер со специализированной программой согласно современным требованиям. Закуплена и установлена программа для слабослышащих обучающихся. Специальная программа по психологическому тестированию помогает своевременно отработать нюансы взаимодействия людей с инвалидностью с различными нозологиями в сложных дорожных условиях. При личном взаимодействии психолог даёт заключение каждому курсанту о его психологической состоятельности в условиях городского движения на автомобиле. При необходимости обучающимся предлагаются индивидуальные тренинги по преодолению страхов и неуверенности.

Во время изоляции, в связи с коронавирусной инфекцией, курсантам с инвалидностью было предложено дистанционное обучение, которое помогло им успешно освоить теоретический курс вождения автомобилем категории «В». Практическая часть обучения реализовывалась индивидуально, с учетом всех основных требований санитарно-эпидемиологических условий.

Использование современных компьютерных технологий позволяет получить первичную информацию не только от преподавателя, осуществить контроль знаний, умений и навыков у обучающихся с помощью интерактивных обучающих программ, оценить, насколько успешно они освоили правила ПДД; устройство автомобиля; основы безопасности дорожного движения.

Следует отметить, что качество полученных в процессе обучения умений и навыков по практическому вождению автомобиля у лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов во многом зависит от взаимоотношений между инструктором и обучающимся, психологического климата. Инструктор в процессе обучения обязан учитывать не только установленные требования, но и возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также особенности, связанные с имеющимся заболеванием.

В процессе обучения вождению в условиях дорожного движения мастера адаптируют курсанта с ограниченными возможностями здоровья к интенсивному движению на дорогах города, обучение осуществляется на основе индивидуального подхода к каждому обучающемуся, преподаватели стараются максимально подготовить к экзаменам в ГИБДД с подробным разбором экзаменационных маршрутов.

После прохождения курса обучения с мастерами автошколы, обучающиеся могут уверенно перестраиваться по полосам, спокойно проезжать перекрёстки с круговым движением, грамотно выполнять манёвры различной сложности на перекрёстках.

При таком подходе инвалидность – это не обделённость судьбой, это, скорее, такой образ жизни при сложившихся обстоятельствах. И этот образ жизни, при его рассмотрении в рамках социальной концепции, может быть очень наполненным и интересным и инвалиду, и окружающим его людям.

Список использованных источников

1. *Ильина И.Е., Лянденбургский В.В., Звижинский А.И., Евстратова С.А.* Использование автотренажеров в обучении водителей категории «В» // Мир транспорта и технологических машин. 2013. № 1 (40). С. 103-108.

2. *Пяткина Е.С., Турчанинова Ю.В.* Обучение в автошколе центра по обучению и реабилитации инвалидов как одна из форм инклюзивного образования // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронное издание. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Москва, 2015. С. 320-325.

3. *Пяткина Е.С., Шипова Л.В.* Модель комплексной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста // Цивилизация - Общество - Человек. 2018. № 6-7. С. 87-91.

4. *Пяткина Е.С., Шипова Л.В.* Образование инвалидов трудоспособного возраста в процессе комплексной реабилитации в условиях специализированного центра // Образование в современном мире. Сборник научных статей. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2019. С. 380-387.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕ РЕЧИ III УРОВНЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА РАБОТЫ

Т. А. Романова

логопед МБОУ Бабинская СОШ с. Бабино, Завьяловский район, Удмуртия,
e-mail: moryakova_tanya@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается возможность диагностики и коррекции нарушений связной монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня в условиях дистанционного формата работы. Описан опыт подобной работы, проанализированы полученные результаты. В итоге выделяются «плюсы» и «минусы» дистанционного формата для логопедов, родителей и детей.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи III уровня, связная монологическая речь, дистанционное обучение, старшие дошкольники.

CORRECTION OF COHERENT MONOLOGICAL SPEECH DISORDERS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH THE THIRD LEVEL OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN CONDITIONS OF REMOTE WORK FORMAT

T. A. Romanova

Annotation: The article discusses the possibility of diagnosing and correcting of coherent monologue speech disorders in preschoolers with the 3-rd level of GSU in a remote work format. The author describes the experience of such work, analyzes the results obtained and, as a result, highlights the "pros" and "cons" of the distance format for speech therapists, parents and children.

Keywords: the 3-rd level of general speech underdevelopment, coherent monologue speech, distance learning, senior preschoolers

Разноаспектное изучение состояния связной монологической речи у дошкольников с ОНР III уровня постоянно находятся в центре внимания логопедов. Актуальность исследований в данной области объясняется возрастающей частотой речевых нарушений и тем, что именно связная монологическая речь дает возможность оценки нарушений на разных языковых уровнях у данной группы детей. В условиях пандемии актуальным также становится адаптивное дистанционное обучение к нуждам логопедической практики.

Современная логопедия располагает значительными теоретическими и методическими материалами по проблеме изучения и формирования связной речи детей с ОНР. Отметим пристальное внимание к возрастной динамике становления речевых компетенций в целом у детей [4]; к особенностям пересказа текстов [7]; анализу трансформационных механизмов текстов детьми с ОНР [1]; различным методам развития связной монологической речи [2]; разнообразию применяемого текстового материала [5, 6] и т.д.

Пандемия коронавируса серьезно осложнила процессы диагностики и коррекции речевых нарушений и поставила перед практикующими логопедами новые задачи по адаптации уже имеющихся технологий и применению цифровизации в условиях вынужденного дистанционного формата работы.

Наш эксперимент проводился с апреля по август 2020 года с воспитанниками подготовительной группы МДОУ Структурное образовательное учреждение «Бабинский детский сад» с. Бабино (Удмуртская республика, Завьяловский район). У детей имеется заключение ПМПК «Общее недоразвитие речи III уровня», каждый из них, в той или иной мере, страдает нарушениями связной речи. Данное исследование началось как необходимая мера в период режима повышенной готовности в условиях распространения коронавирусной инфекции. Невозможно было предугадать, когда закончится самоизоляция, драгоценное время, необходимое для коррекции нарушений речи, с каждым днём сокращалось. Поэтому родителям был предложен такой выход из ситуации. Поначалу все участники скептически отнеслись к подобной идее, но в результате разъяснительной работы некоторые согласились, так как других вариантов не предвиделось.

В эксперименте принимали участие 10 детей 6-7 лет с ОНР III уровня.

Эксперимент проходил в три этапа:

- Констатирующий эксперимент. Цель: обследование состояния связной речи на момент начала эксперимента в режиме онлайн.
- Формирующий эксперимент. Цель: адаптировать дистанционный формат работы под коррекцию связной речи.
- Завершающий эксперимент. Цель: повторно обследовать детей в режиме онлайн, сравнить результаты с данными констатирующего этапа.

Обследование и последующие части эксперимента проходили с использованием платформы онлайн-конференций ZOOM, удобной тем, что можно регулировать размеры презентации и размеры окон, в которых видно ребёнка и самого специалиста. Выбор также обусловлен высоким качеством передачи изображения. Для обследования была выбрана методика диагностики связной речи Глухова В. П. [3].

Результаты обследования связной речи детей с ОНР III уровня представлены в таблице 1.

По горизонтальной оси выведены средние арифметические значения, которые отражают степень выраженности нарушений связной речи у каждого ребёнка в начале эксперимента и после коррекции (μ). Если μ достигает 2,5 – 3 следует делать вывод о том, что у ребёнка имеются лёгкие нарушения связной речи; μ 1,5 – 2,5 свидетельствует о средней тяжести нарушения; μ ниже 1,5 является показателем тяжёлого нарушения. Баллы, выставленные в начале и в конце эксперимента, внесены в таблицу в графу с номером задания через косую черту.

Таблица- 1. Результаты обследования связной речи детей с ОНР III уровня по методике В. П. Глухова в начала эксперимента и в конце

№	Ребёнок	Возраст	Задание (начало эксперимента / завершение эксперимента)						μ
			№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	
1	А. Марьям	6 лет	2/3	2/3	2/2	2/3	2/2	2/3	2 / 2,7
2	Д. Яков	6 лет	2/3	2/3	1/2	2/3	1/2	2/3	1,7/2,7
3	К. Кристина	7 лет	3/3	3/3	2/3	2/3	2/2	2/3	2,3/2,8
4	К. Савелий	6 лет	2/3	2/3	1/2	2/3	1/1	1/3	1,5/2,5
5	М. Марина	7 лет	2/3	2/2	1/2	2/3	1/2	2/3	1,7/2,5
6	П. Дарья	7 лет	2/3	2/2	2/3	2/3	2/3	2/3	2 / 2,8
7	О. Тихон	7 лет	2/2	2/3	1/2	2/3	1/1	2/3	1,7/2,3
8	П. Илья	7 лет	3/3	3/3	2/2	2/2	2/2	2/3	2,3/2,5
9	С. Анна	6 лет	2/3	2/3	2/3	2/3	2/2	2/3	2 / 2,8
10	Ш. Нина	7 лет	2/2	2/3	2/3	2/3	2/2	2/3	2 / 2,7
μ			2,2 / 2,8	2,2 / 2,8	1,6 / 2,4	2/ 2,9	1,6/ 1,9	1,9 / 3	1,9 / 2,6

Анализируя полученные результаты, представленные на горизонтальной оси, отметим тот факт, что значения каждого ребёнка колеблются в диапазоне от 1,5 до 2, что свидетельствует о средней степени тяжести нарушений. Анализируя значения, представленные по вертикальной оси, отметим, что самые низкие показатели были получены при выполнении заданий № 3 (пересказ) и № 5 (рассказ на основе личного опыта). Можно предположить, что проблема вызвана, во-первых, отсутствием наглядных опор, во-вторых, сложностью данных видов монологической речи для детей с ОНР. Для выполнения каждого задания практически всем детям требовалась помощь. Словарный запас детей, принимавших участие в эксперименте, ограничен, речь бедна и однообразна.

Отметим характерные ошибки при выполнении каждого задания.

При выполнении задания № 1 сложность представляло построение сложноподчинённых и сложносочинённых предложений: у большинства получался краткий рассказ, состоящий из простых фраз, либо односложных

ответов. Например, А. Марьям вместо предложения «мальчики поиграли в футбол, а потом пошли на речку», говорила: *«Они играют. Все бегают. С мячом играют. Купаться идёт на речку. А я тоже люблю на речке купаться»*. В подобных предложениях часто встречались аграмматизмы, неверный подбор лексики. Детям требовалась помощь, чтобы понять схему построения сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. С помощью наводящих вопросов («Что сначала, а что потом?», «Кто под ёлкой, а кто на ёлке?») они смогли выполнить задание. Дети демонстрировали неумение удерживать мысль внутри сложного предложения, использовать союзы, соединяющие элементы сложносочинённых и сложноподчинённых предложений (Д. Яков: *«Белка сидит наверху, на ёлке. Заяц под ёлкой сидит»*; М. Марина: *«Мальчик заболел. Он много ел холодного мороженого»*).

Попытки построения фразы по картинкам при выполнении задания № 2 также были реализованы либо односложными ответами, либо коротким бессвязным «рассказом». П. Дарья вместо фразы «девочка пошла в лес с корзинкой» сказала: *«Девочка в лес пошла... Ещё корзинку взяла... С корзинкой там была»*. После того, как воспользовалась помощью: *«Девочка в лес корзинкой пошла»*. О. Тихон отвечал односложно: *«Девочка...с корзинкой...деревья»*, не поняв задание, хотя предварительно был дан пример.

Прослушав рассказ «Пчёлка» из задания № 3, шесть детей составили пересказ с помощью специалиста, остальные четверо не смогли связно пересказать текст. У детей отсутствует умение удерживать главную мысль, последовательно излагать события. Наблюдалось хаотичное повествование и «выхватывание» из общего потока текста некоторых предложений, которые не содержат основной информации. Дети теряли «нить» повествования. Попытки пересказать рассказ М. Мариной выглядели следующим образом: *«Пчёлы летели. (Кто летел?). Пчёлы... (Сначала одна пчёлка). Одна пчёлка летела...»*. Ребёнок забыл, с чего начинался дважды прослушанный рассказ, путалась в последовательности предложений, пропускала ключевые элементы. Ш. Нина пересказала следующим образом: *«Летом пчёлки собирают нектар. Нашей пчёлке помогали другие пчёлы. Они все жужжали. Все в цветочки залезали, а потом обратно домой улетали»*. К. Савелий попытался составить пересказ: *«В жаркий день... Много у пчёлки работы... Она жужжит, жужжит и собирает мёд...»*.

При выполнении задания № 4 дети затруднялись в подборе средств перехода от одного предложения к другому. Рассказы выглядели как разрозненные фразы, дети не могли связать все смысловые звенья, грамматически неправильно оформляли предложения. П. Илья составил следующий рассказ по серии картинок «Мальчик и шарик»: *«Мальчик в руке шарик держит. Потом надувает его. Шарик большой надулся и лопнул. Мальчик теперь расстраивается (почему?). А у него потому что теперь нет шарика»*. К. Кристина составила рассказа по серии картинок «Кот и клубок»: *«Котик играл, играл и запутался в нитке. Кошки любят играть»*.

Задание № 5 заключалось в составлении рассказа на основе личного опыта. Дети рассказывали про своих домашних животных, про семью, про поездку на море. Большинству детей потребовалась помощь в виде наводящих вопросов. Наблюдались нарушения целостности и полноты передачи мысли, по-прежнему в большинстве случаев отсутствовали связующие элементы между предложениями. С. Анна решила рассказать про своего кота. План, составленный специалистом и ребёнком совместно, был близок к схеме задания № 6. Ребёнок путал пункты плана, спешил поскорее рассказать. Рассказ отличался чрезмерной эмоциональностью, обусловленной важной для девочки темой домашнего питомца: *«У меня дома живёт кот... (Его кличка...). Его кличка – Тимофей. Он черный, а лапки белые. Он всегда спит. (Подожди, посмотри план. Надо сначала рассказать, он пушистый или гладкий). Да. Он пушистый. Самое любимое у него – это рыба. И он играть любит, играет с мышкой игрушечной... (Какой у него характер?). Он добрый и любит мурлыкать.* П. Илья рассказывал про отдых на море: *«Мы летом поехали в Турцию. Не... На самолёте летали. Вот. Там очень жарко, мы плавали на море, ели мороженное. И мы ещё ходили в бассейне плавали».*

Задание № 6 выполнялось с опорой на схему, нужно было составить рассказ о животном. Как и при выполнении предыдущих упражнений, у детей наблюдались аграмматизмы, нарушение порядка слов в предложении, нарушение связности высказывания (отсутствие связующих элементов между предложениями). Наблюдались искажения и добавления новых элементов. Последовательность не нарушалась, так как дети строили свои рассказы по схеме. Отрывок из рассказа К. Савелия *«У него всё тело покрыто шерстью (Шерстью). Шерстью всё покрыто (Всё тело покрыто шерстью)».* П. Илья составил рассказ о собаке: *«Это собака. Она коричневая. У неё есть руки, ноги (Нет, не руки и ноги). Ой... (Лапы). Ой...Лапы. Лапы у неё есть. Уши большие. Тело есть. Она вся в волосах... Она гавкает. И собаки кушают корм, который мама покупает в магазине. Собака в доме живёт... (Кто у собаки детёныш?) Щенок. И собаки очень добрые. Они как друзья для нас. И дом охраняют».*

Таким образом, дистанционное обследование связной речи детей с общим недоразвитием речи показало отсутствие лёгких и тяжёлых нарушений. Количественные значения каждого из детей, принимавших участие в эксперименте, колеблется в диапазоне от 1,5 до 2, что свидетельствует о средней степени тяжести нарушений. Наиболее трудными оказались задания на составление пересказа текста и рассказа на основе личного опыта. Основные ошибки заключались в бедном лексическом запасе, нарушении целостности высказывания (отсутствовали связующие элементы, нарушалась последовательность), отсутствии полноты изложения, нарушении характера языкового оформления (аграмматичное построение предложений, пропуск и неумение использовать связующие элементы между предложениями).

Работа по коррекции связной монологической речи у детей с ОНР проходила также в дистанционном формате с использованием программы

ZOOM. В качестве основного средства выступали самостоятельно созданные презентации Microsoft PowerPoint с анимационными элементами. За основу была взята методика В. П. Глухова. Коррекционные занятия проходили в дистанционном формате в течение 5 месяцев по 2 раза в неделю. Всего было проведено 40 занятий с каждым ребёнком. В соответствии с задачами работы был составлен план коррекции, представленный в таблице 2.

Таблица – 2 План работы по коррекции связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи

№	Период	Задания	Материал
1	Апрель 2020	Составить фразу с опорой на картинку	Е. К. Круогла – «Фразовый конструктор», Н. Созонова и Е. Куцина – «От слова к фразе»
		Пересказ со зрительными опорами	В. Сутеев – «Добрая утка», Н. Носов – «Горка», Л. Н. Толстой – «Косточка», Е. Чарушин – «Кошка», «Ёжик»
2	Май 2020	Составить фразу по опорным картинкам	Е. К. Круогла – «Фразовый конструктор», Н. Созонова и Е. Куцина – «От слова к фразе»
		Пересказ со зрительными опорами	Т. Н. Новикова-Иванцова – «Тексты»
		Рассказ с опорой на серию картинок	«Мерсибо» – карточки «Что сначала?»
3	Июнь – июль 2020	Пересказ без зрительных опор	Т. Н. Новикова-Иванцова – «Тексты»
		Рассказ с опорой на серию картинок	Н. Нищева – «Обучение детей рассказам с опорой на картинки»
		Описательный рассказ	По лексическим темам «Домашние животные», «Дикие животные»
4	Август 2020	Пересказ без зрительных опор	Т. Н. Новикова-Иванцова – «Тексты»
		Рассказ по любой близкой для ребёнка теме	—

Повторное обследование и последующие части эксперимента проходили с использованием платформы онлайн-конференций ZOOM. Для повторного обследования были взяты материалы методики диагностики связной речи Глухова В. П., по которой осуществлялось обследование в начале эксперимента.

Полученные данные представлены в таблице 1 после разделительной черты.

Анализ результатов показал, что за время проведения дистанционных занятий по коррекции нарушений связной речи у детей с ОНР улучшились

показатели выполнения заданий на составление фраз (№ 1 и № 2). В большинстве случаев дети составляли фразы самостоятельно. В обоих заданиях в начале эксперимента средний балл составлял 2,2, а в конце – 2,8 (то есть осуществился переход к лёгкой степени нарушения).

Также значительно возросли возможности составления рассказа по серии картинок и с опорой на схему (№ 4 и № 6). Средний балл за выполнения задания на составление рассказа по серии картинок в начале эксперимента составил 2 балла, в конце эксперимента – 2,9. Среднее значение, полученное в начале экспериментального исследования по составлению описательного рассказа по схеме, составило 1,9, в конце исследования – 3. Таким образом, дети усвоили способ составления рассказа по опорам. В обоих заданиях был осуществлён переход со средней степени тяжести на лёгкую.

По-прежнему наиболее сложными видами связной монологической речи для детей являются пересказ и рассказ на основе личного опыта (№ 3 и № 5). Средний балл за выполнение пересказа в начале эксперимента составил 1,6, а в конце эксперимента – 2,4. Тем не менее, количественные показатели пересказов значительно возросли. Показатели рассказов на основе личного опыта возросли незначительно, потому что работа над ними началась относительно поздно. Средний балл за составление рассказа на основе личного опыта в начале эксперимента составил 1,6, а в конце эксперимента – 1,9.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что дистанционный формат работы при всём неудобстве организации и исполнения, может дать желаемые результаты.

В заключение выскажем наше мнение о «минусах» и «плюсах» дистанционного формата работы по диагностике и коррекции связной монологической речи, исходя из личного опыта.

К «минусам» можно отнести *со стороны родителей*: трудности технического обеспечения, отсутствие интернета, неумение пользоваться интернет-платформами ZOOM и подобными; психологическую неготовность многих родителей осуществлять дополнительный контроль за детьми, их вынужденную включенность в коррекционный процесс; *со стороны детей*: расслабляющую домашнюю обстановку, множество отвлекающих факторов; *со стороны логопеда*: дополнительные временные затраты для адаптации имеющихся и создания новых материалов; дополнительные временные ограничения, обусловленные санитарными нормами, дополнительная психологическая нагрузка по подготовке детей и родителей к дистанционным формам работы.

К достоинствам подобной формы обучения следует отнести интерес детей к компьютерным технологиям, возможности широко и разнообразно использовать разные виды наглядности, в том числе анимацию, которая нравится всем детям, что, безусловно, поддерживает интерес и длительную вовлеченность ребенка в занятие. Логопед же может более свободно выбирать время занятий и пополнять свою методическую копилку новыми формами и приемами работы.

Список использованных источников

1. *Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В.* Трансформации текста дошкольниками без речевых нарушений и с общим недоразвитием речи III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок») // Проблемы онтолингвистики-2016. Материалы ежегодной международной научной конференции. Редколлегия: Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 409-414.

2. *Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А.* Развитие связной монологической речи у детей старшей группы дошкольников с ОНР III уровня при помощи метода мнемотехники// Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. 2017. С. 114-121.

3. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.

4. *Кошечева О.В.* Становление речевых компетенций: возрастная динамика // Известия ВГПУ. 2011. № 2. С. 58-60.

5. *Кошечева О.В.* Использование текстов математических задач в логопедической работе по развитию связной речи детей младшего школьного возраста// Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители О.В. Кошечева, Т.А. Бочкарева. 2019. С. 213-219.

6. *Сумарокова А.Г., Георгица Е.А.* Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития// Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. 2017. С. 295-301.

7. *Максимова Ю.В., Бочкарева Т.А.* Особенности сформированности связной монологической речи дошкольников в норме и с ОНР III уровня (На материале пересказа сказки «Теремок») // Вестник научного сообщества: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования. Сборник статей молодых исследователей. Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского; Рудзинская Т.Ф. (отв. ред.). Москва, 2015. С. 220-227.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

М. Г. Фёдорова

директор государственного учреждения образования «Витебский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», г. Витебск, Беларусь,
e-mail: vog-ckroir@yandex.ru

Аннотация: В статье отражены отдельные направления развития системы специального образования в Республике Беларусь. Особое внимание уделено внедрению инклюзивного образования, организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и повышению профессиональной компетентности педагогов учреждений образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, междисциплинарное и межведомственное взаимодействие, адаптивная образовательная среда, компетентность, инклюзивная культура.

CURRENT TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF THE SPECIAL EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF BELARUS: CURRENT ISSUES, PROSPECTS

M. G. Fedorova

Abstract: The article reflects certain areas of development of the special education system in the Republic of Belarus. Special attention is paid to the introduction of inclusive education, the organization of psychological and pedagogical support for children with special educational needs and improving the professional competence of teachers of educational institutions.

Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, interdisciplinary and interdepartmental interaction, adaptive educational environment, competence, inclusive culture.

С момента ратификации Республикой Беларусь (18.10.2018) Конвенции о правах инвалидов в качестве одного из ведущих направлений развития национальной системы образования выступает реализация права каждого ребенка на получение им доступного и качественного образования с целью полноценного включения в социум. В настоящее время инклюзивное образование – это не просто современная тенденция, а естественный этап в постижении новой философии, нового понимания сущности прав человека и прав ребенка, выработке новых подходов к образованию детей. Включение (инклюзия) отражает политику и процесс, которые дают возможность всем детям принимать участие не только в образовательных, но и социальных программах.

В современный период в центре внимания стоят стратегические вопросы по реализации «Концептуальных подходов к развитию системы образования до 2020 года на перспективу 2030», это:

- *достижение полного охвата необходимыми видами помощи всех детей с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) за счет вариативности оказания образовательных услуг;*
- *обеспечение вариативности образования для лиц с ОПФР (возможность получения образования в учреждениях специального образования,*

в условиях интегрированного обучения и воспитания, в условиях инклюзивного образования);

- совершенствование системы ранней комплексной помощи детям с ОПФР;
- достижение необходимого и качественного уровня сформированности ключевых образовательных и жизненных компетенций у лиц с ОПФР и повышение их жизнеспособности [2].

В условиях инновационного развития общества особую значимость приобретают психолого-педагогическая поддержка и сопровождение образовательного процесса, обеспечивающие условия для успешного обучения и развития личности, ее самореализации во всех видах деятельности, а также адаптации в социуме на всех возрастных этапах.

В литературе сопровождение рассматривается с точки зрения взаимодействия субъектов образовательного процесса, в результате которого прослеживается положительная динамика в развитии сопровождаемого.

Белорусские ученые акцентируют внимание на реализации междисциплинарного и межведомственного взаимодействия при организации сопровождения ребенка, имеющего особенности в развитии, в том числе инвалидность. Приоритетом работы социально-педагогической и психологической службы должно стать решение широкого спектра задач, направленных на выявление причин отклонений в развитии личности, профилактику и коррекцию девиантного поведения обучающихся, обеспечение социально-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса, психологической помощи при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры.

В учреждениях образования в обязательном порядке осуществляется психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особенностями в развитии, в том числе инвалидностью, которое направляется на реализацию согласования процессов сопровождения развития ребенка и сопровождения процессов его обучения, воспитания, коррекции и социализации. Целью деятельности специалистов сопровождения выступает создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с ОПФР в учреждении образования.

Важными принципами организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР являются:

- междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения;
- индивидуальный подход и дифференциация;
- целостность;
- системность и непрерывность [3].

Их грамотная реализация способствует созданию специальных условий и адаптивной образовательной среды в учреждениях образования. Психолого-педагогическое сопровождение включает в себе реализацию взаимосвязанных

между собой этапов деятельности педагогов. Грамотно организованное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся должно исключить «социально изолированных» учеников в школе; сформировать жизнеспособную личность, подготовленную к самостоятельной жизни в мобильном социуме; гарантировать благополучное эмоционально-психологическое состояние каждого участника образовательного процесса.

Проблема качества специального образования отражает закономерные процессы социально-экономического развития общества. Как отмечает А.Н. Коноплева, качество специального образования содержит взаимосвязь и единство качества процесса образования, отражающего его развитость и интенсивность, и качества результата, зафиксированного в соответствующих категориях развития участников этого процесса. Система контроля, сформированная в учреждении образования, позволит отследить и качество учебно-воспитательного процесса. Она должна быть выстроена таким образом, чтобы контроль со стороны администрации воспринимался педагогами не как наказание, а как стимул к профессиональному росту.

На наш взгляд, грамотно выстроенная система контроля в учреждении образования, изучение работы со стороны отделов (управлений) по образованию и действенная методическая помощь педагогическим работникам позволит повысить результативность работы.

Так, в Витебской области функционируют областной ресурсный центр по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра и областной ресурсный центр инклюзивного образования, проводятся мероприятия, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОПФР. В помощь педагогам учреждений образования специалистами областного ресурсного центра инклюзивного образования создан и систематизирован ряд материалов.

Одной из задач, которая напрямую связана с внедрением инклюзивного образования, является создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей ребенка с ОПФР. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические [1]. Одним из ключевых моментов образовательной среды при правильной ее организации, как отмечала С.Е. Гайдукевич, является самостоятельное взаимодействие ребенка с образовательной средой. Образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу ребенка.

Современный педагог должен владеть эффективными педагогическими технологиями и их применением в профессиональной деятельности, решать профессиональные задачи, контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормами.

Инклюзивное образование – это международно-признанный инструмент реализации права каждого человека на образование. В основе развития инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международные правовые акты – декларации и конвенции, а также нормы современного белорусского законодательства.

В 2021/2022 учебном году продолжился республиканский экспериментальный проект по апробации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР. Анализируя работу педагогов экспериментальных классов совместного (инклюзивного, интегрированного) обучения и воспитания на примере Витебской области (в государственных учреждениях образования «Средняя школа №46 г. Витебска им. И.Х. Баграмяна» и «Октябрьская средняя школа Витебского района»), можно отметить, что для организации образовательного процесса на учебных занятиях с детьми с ОПФР они преимущественно используют:

- адаптацию учебного материала посредством опорных, структурно-логических схем;
- предоставление учащимся алгоритма самостоятельного изучения темы (на каких страницах прочитать то или иное определение, какую опорную таблицу заполнить (или соотнести термины и определения));
- работу на карточках с заданиями разного уровня сложности и объема с определенной оценочной шкалой;
- замену задачи (задания) аналогичной, но с более простым содержанием;
- изложение формулировок простым языком;
- упрощение грамматических конструкций, определений и терминов;
- уменьшение объема учебного материала за счет второстепенного теоретического материала;
- разделение учебного материала на блоки или модули усвоения;
- усиление практической направленности изучаемого материала.

Психологические критерии и показатели толерантности – это одно из обязательных условий успешности инклюзии:

- социальная активность – готовность к взаимодействию в различных социальных ситуациях с целью выстраивания конструктивных отношений;
- дивергентность поведения – способность нестандартно решать обычные проблемы, задачи;
- мобильность поведения – способность к быстрой смене стратегии или тактики с учетом складывающихся обстоятельств;
- эмпатия – адекватное представление о том, что происходит во внутреннем мире другого человека;
- устойчивость личности – сформированность социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми иных этнических и социальных общностей.

Формирование инклюзивной культуры у участников образовательного процесса осуществляют по следующим направлениям:

1. Формирование готовности педагогов учреждения образования к работе с детьми, независимо от их особенностей, через:

- систематическое повышение квалификации педагогов по вопросам инклюзивного образования,
- готовность к изменениям, к психологическому принятию детей с ОПФР,
- готовность работать со всеми родителями как полноправными участниками инклюзивного образовательного пространства.

2. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов:

- в преодолении психологических проблем, имеющихся установок и стереотипов,
- по вопросам инклюзивного образования, развития конструктивных умений и навыков.

Именно поэтому важно проводить интерактивные мероприятия, одной из форм которых являются тренинги. Как отмечает В.В. Хитрюк, отличительной особенностью тренинга как формы организации групповой деятельности является включенность, интерактивность и рефлексия приобретаемых знаний, умений, компетенций. На сегодняшний день для реализации задачи повышения качества и результативности образовательного процесса многие педагоги одной из важнейших компетенций специалиста, реализующего инклюзивную практику, называют умение проектировать образовательный процесс и осуществлять адаптацию содержания учебных предметов для всех обучающихся, а основным критерием эффективности инклюзивного образования – успешность социализации и развитие социального опыта всех учащихся.

Список использованных источников

1. *Гайдукевич С.Е.* Методические основы организации образовательной среды инклюзивной школы // Ученые записки ф-та спец. образования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; науч. рук. С.Е. Гайдукевич, В.А. Шинкаренко, Н.В. Дроздова. Минск: БГПУ, 2016. С. 42–56.

2. Концептуальные подходы к развитию системы образования до 2020 года на перспективу 2030 [Электронный ресурс]. URL: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U617E2847. (Дата обращения: 21.09.2021).

3. Рекомендации в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его образовательных практик [Электронный ресурс]. URL: http://asabliva.by/sm_full.aspx?guid=118663. (Дата обращения: 19.09.2021).

РАЗВИТИЕ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С АНОМАЛИЯМИ ЗРЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РИСОВАНИЕМ

В. В. Чарыкова

магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: vsteklyanova@mail.ru

И. Э. Рахимбаева

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории, истории и педагогики
искусства, директор Института искусств, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: vsteklyanova@mail.ru

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме развития цветовосприятия. Рассмотрены важность цвета и высокого уровня цветовосприятия в формировании личности и в жизни человека в целом. Так же приведены возможные коррекционные упражнения, нацеленные на повышение цветовосприятия детей с аномалиями зрения, которые могут быть использованы как во время занятий, так и в перерывах, а также в домашних условиях.

Ключевые слова: развитие цветовосприятия, цвет, аномалии зрения, изобразительное искусство.

DEVELOPMENT OF COLOR PERCEPTION IN CHILDREN WITH VISUAL DISORDERS IN DRAWING CLASSES

V.V. Charykova, I. E. Rachimbaeva

Abstract: This article is devoted to the problem of the development of color perception. The importance of color and a high level of color perception in the formation of personality and in the life of a person in general is considered. Possible corrective exercises aimed at improving the color perception of children with visual abnormalities are also given, which can be used both during classes and during breaks, as well as at home.

Keywords: development of color perception, color, visual anomalies, fine arts.

Изучение теории цвета и тренировка цветовосприятия важны, особенно для современного человека, изменение цветовосприятия которого связано с современным образом жизни. Повседневно находясь в сером городском пространстве, мы не нуждаемся в способности быстро замечать опасность и всё больше времени уделяем гаджетам. Всё это отрицательно влияет на нашу способность цветовосприятия. Появляются сложности с передачей оттенков, теряется способность различения большого количества цветов, что в свою очередь может привести к множеству негативных последствий. Помимо этого, в жизни можно столкнуться с нарушениями цветоразличительных функций, вызванных заболеваниями сетчатки, зрительного нерва, центральной нервной системы (ЦНС) и общими заболеваниями организма: сосудистыми, воспалительными, дистрофическими, демиелинизирующими. Подобные нарушения цветовосприятия называются приобретёнными и могут при проведении регулярных коррекционных занятий давать значительные сдвиги в лучшую сторону и даже полностью нормализоваться [7, с. 159]. Следовательно, глаза нужно тренировать для постижения всех тонкостей цвета, также как тренируются и оттачиваются остальные навыки.

Но почему высокий уровень цветовосприятия и способность различать малейшие изменения оттенков так важны в жизни человека? В первую очередь, стоит отметить, что цвета являются рычагом воздействия на психоэмоциональное состояние человека, и с этим трудно поспорить, ведь многолетние исследования учёных только подтверждают тот факт, что цвет воздействует на самочувствие и настроение человека. Экспериментальные исследования показывают, что человек «мыслит» по-разному в разных цветовых средах, то есть цветовой эффект может либо мешать, либо способствовать решению проблемы. Ещё И. Гете писал: "цвета действуют на душу: они могут вызывать чувства, пробуждать эмоции и мысли, которые нас успокаивают или волнуют, они печалют или радуют". Взаимосвязь между производительностью труда и цветом исследовали многие специалисты (немецкий учёный И. Ридель, русский специалист Ю. Обухов, французский доктор Ферре и многие другие), и все они сошлись во мнении, что при организации умственной работы стоит учитывать цвет окружающей среды [2, с. 173]. Также в своей статье «Цветовое оформление учебных материалов и его влияние на восприятие информации» Никулова Г. А. экспериментально доказывает влияние цвета на когнитивные процессы (внимание, уровень обработки информации, мышление, память, внимание) [8, с. 80-83]. Таким образом, развитое цветовосприятие с раннего детства задаёт положительные ориентиры для будущего развития многих важных личностных качеств: наблюдательности, воображения, фантазии, креативности, концентрации. Если же ребёнок в раннем возрасте испытывает недостаток в восприятии окружающих цветов, то в дальнейшем могут наблюдаться проблемы в развитии нервно-психической деятельности. К настоящему времени проведено множество успешных экспериментов, подтверждающих, что цвет является мощным инструментом воздействия на человека, следовательно, развитие цветосприятия является актуальной задачей.

Многие специалисты, учёные и педагоги образовательных учреждений уделяют внимание этой проблеме. Но сложность заключается в том, что на данный момент проблема цветосприятия активно изучается в основном с теоретической точки зрения. Экспериментов по развитию цветосприятия проведено мало [6], но во всех отмечается положительный эффект от проделанной работы. Так же стоит отметить, что в работе по развитию цветосприятия отсутствует чёткая система и педагоги полагаются только на отдельные педагогические приёмы.

На данный момент разрабатываются и совершенствуются упражнения и задания, направленные не только на ознакомление детей с цветовой грамотой, но и на развитие цветосприятия детей с параллельным позитивным воздействием на общее психическое и сенсорное развитие детей. Для достижения данных целей подходит пособие «Развитие цветового восприятия у дошкольников с нарушениями зрения (из опыта работы)» [4], в котором автор Г.А. Дивненко предлагает эффективную систему заданий и упражнений, учитывающую

специфику развития детей с нарушениями зрения и сложности работы с такими детьми. В данном пособии встречаются упражнения, которые будут полезны не только для детей дошкольного возраста, но и для взрослых людей. Одним из таких упражнений, например, является упражнение со светофильтрами. Для работы используются черно-белые изображения, которые рассматриваются через цветные фильтры. Здесь развитие цветового восприятия идет путем растормаживания колбочкового аппарата [4, с.13].

Тренировку можно осуществлять также при помощи следующих коррекционных занятий и упражнений, нацеленных на повышение цветовосприятия: необходимо положить перед собой два белых листа бумаги. На середине одного размещается квадратик красной бумаги, в середине которого нарисован маленький крестик. В течение нескольких минут нужно неотрывно смотреть на него, а затем перевести взгляд на второй белый лист бумаги. Почти сразу на нем возникнет образ красного квадратика, только голубовато-зеленого цвета. Через несколько секунд он начнет бледнеть и вскоре исчезнет. Данный эффект происходит за счёт того, что глаза изначально были сфокусированы на красном квадрате, и интенсивно возбуждался соответствующий этому цвету тип колбочек. При переводе взгляда на белый лист интенсивность восприятия этих колбочек резко падает, и более активными становятся два других типа колбочек – зелено- и синечувствительных.

Также можно использовать упражнение с кругом (рис.1). Внимательно всматриваясь в цветные кольца при дневном свете, необходимо сосчитать количество цветов. Сначала делайте это от центра к периферии, а затем в обратном направлении. Желательно не просто считать, а называть каждый кружок, который отличается от соседних. Задача заключается в том, чтобы сделать это максимально точно и быстро. С каждым разом задачу можно усложнять, меняя количество колец в круге, а также их оттенок и яркость.

Помимо этого, существует методика А.Н. Лутошина, по которой каждому цвету присваивается эмоциональное состояние (например: красный цвет обозначает восторг, оранжевый – радость, зеленый – спокойствие, синий – печаль и т. д.). Требуется через равные интервалы времени или в случае резкой смены настроения описать своё состояние цветами и обязательно визуализировать его, представив цветное пятно в нужных оттенках [9, с. 28].

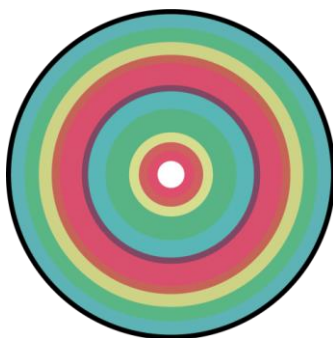


Рис.1. Пример круга для тренировки цветовосприятия.

Также немаловажным является оценка живописных полотен, суть которой заключается во всестороннем анализе цветовой палитры (определение преобладающего цвета, определение цветов на периферии, как данные цвета комбинируются и т.д.)

В своей работе автор Н.Н. Каранец описывает такие средства развития зрительного восприятия, как офтальмотренажеры [5]. Эти тренажеры служат для развития зрительно-моторной координации, бинокулярного зрения, разрешающей способности глаза, цветоощущения, остроты зрения и т.д. Они могут быть использованы как во время уроков, так и в перерывах между уроками. Один из таких тренажёров называется «Путаные дорожки» нацелен на развитие прослеживающих функций зрения и цветовосприятия. Тренажер представляет собой линии разных цветов (красный, синий, желтый, оранжевый, зеленый). В начале и в конце пути изображены точки. Тренажер может иметь разный вид, в зависимости от сложности. Упражнение заключается в том, что ребенку необходимо пройти глазами путь от точки А к точке В для каждой линии [5, с. 75].

Результатом систематической работы должно быть использование цвета с различными целями:

- как живописно пластического инструмента, передающего объём.
- как средства выражения пространственных отношений между изображёнными объектами;
- как способа передачи состояния природы, настроения человека [9, с.28].

Данные упражнения не занимают много времени и легко могут быть использованы на занятиях изобразительным искусством. Но стоит учитывать, что на восприятие цвета также существенное влияние оказывает уровень освещенности. Если в комнате слабое освещение, голубые и жёлтые цвета ощущаются слабее, зелёный становится похож на синий цвет, а жёлто-зелёный воспринимается как зелёный. При ярком освещении красные цвета приобретают более светлый жёлтый оттенок, а голубые цвета становятся более синими. Также цвет будет разным в зависимости от солнечного или искусственного освещения. Поэтому при обучении необходимо подбирать наиболее благоприятный режим освещенности в зависимости от угловой величины солнца, времени суток и сезона.

Результаты многолетней работы позволяют сделать вывод о том, что способность к цветоразличению и цветоощущению больше зависят от уровня развития ребенка, нежели от тяжести зрительного нарушения. Дети с низким уровнем развития цветовосприятия требуют больше внимания, терпения, времени, больше количества упражнений и тренировок, большей наглядности в овладении цветовым зрением [7, с. 161].

Также хотелось бы отметить работы Н. В. Гнайковой [3], Ю.Ю. Березиной, О.В. Князевой [1], Тихоновой Е. В., Тверитиной В. В. [10] и др., в которых рассматриваются методические основы формирования цветовосприятия. Данный материал будет полезен всем практическим работникам: педагогам,

учителям-дефектологам, психологам и др., так как в данных работах описываются методы и приемы развития чувства цвета у дошкольников, влияние цвета на обогащение эмоционально-чувственной сферы детей и совершенствование художественно-образного цветовосприятия.

Список использованных источников

1. *Березина Ю. Ю.* Методические основы формирования цветовосприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. Т. 10. № 2. С. 86-92.

2. *Галчинова Т. А.* Влияние цвета на эмоциональное состояние человека // Инновационная наука. 2020. № 5. С. 172-175.

3. *Гнайкова Н. В.* Формирование у детей дошкольного возраста цветовосприятия и цветоразличения в условиях ДОУ // Молодой ученый. 2017. № 11-1. С. 14-17.

4. *Дивненко Г. А.* Развитие цветового восприятия у дошкольников с нарушением зрения. Мурманск: МГПИ, 2002. 60 с.

5. *Каранец Н. Н.* Офтальмотренажеры как средство развития зрительного восприятия младших школьников с нарушениями зрения // Мир детства в современном образовательном пространстве. Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2012. 338 с. С. 73-76.

6. *Крупская И. И.* Экспериментальная проверка эффективности дидактических игр для развития цветовосприятия у дошкольников // Вестник Брянского государственного университета. 2008. № 1. С. 92-98.

7. *Кутрань О. Н.* Цвет и его характеристики. Значение цвета в жизни человека. Нарушение цветового зрения. Развитие цветовосприятия у дошкольников с нарушением зрения. // Молодой ученый. 2020. № 32. С. 157-161.

8. *Никулова Г. А.* Цветовое оформление учебных материалов и его влияние на восприятие информации // Вестник ПГПУ: Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2006. № 2. С. 77-84.

9. *Осадчая Е. С.* Способы развития человеческого глаза с помощью изобразительного искусства // Образование в России и актуальные вопросы современной науки. Пенза: РИО ПГАУ, 2020. С. 26-29.

10. *Тихонова Е. В.* Развитие цветовосприятия у детей дошкольного возраста на занятиях в изостудии // Проектная деятельность как модель образовательного пространства детских школ искусств: сборник трудов конференции / Отв. Редактор М. Ю. Мерзлова. Екатеринбург-Новоуральск 2019. С. 184-194. [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43162354_29092538.pdf (дата обращения 9.09.2021)

BUILDING GRAMMATICAL-LEXICAL COMPETENCE IN SPEECH-DISABLED PEOPLE WITH USE OF THE “MÓWik” SPEECH PROSTHESIS

Stanisław Milewski

Ph.D, professor of the University of Gdańsk
director of Post-Graduate Neuro-speech Therapy Studies
Institute of Speech Therapy
University of Gdańsk
e-mail: stanislaw.milewski@ug.edu.pl

Ewa Przebinda

DICO SC MÓWik Kraków
e-mail: e.przebinda@mowik.pl

Katarzyna Kaczorowska-Bray

Ph.D, professor of the University of Gdańsk
Director of the Institute of Speech Therapy
University of Gdańsk
e-mail: katarzyna.bray@ug.edu.pl

Mirosław Michalik

Ph.D., professor of linguistics
Chair of Polish Language
Institute of Polish Philology
Pedagogic University of Krakow
e-mail: miroslaw.michalik@up.krakow.pl

Abstract: This chapter presents objectives in the process of building grammatical-lexical competencies in prelingual speech-disabled people with use of the “MÓWik” speech prosthesis – a technically and conceptually advanced tool with AAC software. Referring to the logopaedic typology of speech disorders, while also invoking the proposal of dividing the phenomenon of lack of possibility to speak into ‘speech inability’ and ‘non-speaking’, objectives were formulated whose realisation allows the speech-disabled child to be provided with grammatical-lexical competency. We have recognised as its fundamental attributes, according to Polish linguistic and logopaedic tradition, grammaticalness and unconscious knowledge of the vocabulary of a given language.

Keywords: language system, speech inability, speech therapy procedure, AAC

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИКО-ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ РЕЧЕВОГО ТРЕНАЖЕРА “MÓWik”

S. Milewski, E. Przebinda, K. Kaczorowska-Bray, M. Michalik

Аннотация: В этой работе представлены задачи в процессе формирования грамматико-лексических компетенций у людей с доязычной речью с ограниченными возможностями с использованием речевого тренажера “MÓWik” – технически и концептуально продвинутого инструмента с программным обеспечением AAC. Ссылаясь на логопедическую типологию речевых расстройств, а также ссылаясь на предложение разделить явление отсутствия возможности говорить на “неспособность к речи” и “не говорение”, были сформулированы цели, реализация которых позволяет обеспечить грамматико-лексическую компетентность ребенка с нарушениями речи. Мы признали в качестве его основных атрибутов, в соответствии

с польской лингвистической и логопедической традицией, грамматичность и неосознанное знание словарного запаса данного языка.

Ключевые слова: языковая система, неспособность к речи, логопедическая процедура, ААС.

GRAMMATICAL-LEXICAL COMPETENCIES AND THEIR CONSTRUCTION IN THE MIND

Grammatical-lexical competency, in the spirit of educational linguistics, is defined by Teodozja Rittel and Stefan Jerzy Rittel in categories of communicative skills resulting from mastering a language as a system; i.e. practical knowledge of natural language in its basic functions and variations, with the condition of communicativeness in interactions; it is also subliminal knowledge necessary for constructing and understanding grammatically correct sentences [1, p. 78-79]. From the viewpoint of the undertaken discussion, its two most important components are: knowledge of the vocabulary of a given language and grammaticalness, i.e. formal correctness resulting from knowledge of syntactic rules appearing in the process of sentence building [2, p. 19].

The term *grammatical-lexical competence*, common in Polish literature and speech therapy, is used interchangeably with the more classic term *language competence*. This last term is more frequently recognised in categories of knowledge of implicit, unconscious, biologically given language, allowing language users to continually understand and speak new sentences and to distinguish grammatically correct sentences from those ungrammatical [3; 4]. It is in other words “knowledge biologically given to the ideal speaker – listener, allowing him to create and comprehend grammatical sentences of his own language” [1, p. 34].

From a historical viewpoint, it is worth noting that this term *expressis verbis* appeared in 1965 in the work of Noam Chomsky entitled *Aspects of the theory of grammar* [5, p. 63]. In spite of the considerable definitional agreement regarding terms, we use the first term more often in this work, as it places more emphasis on matters of communicativeness of utterances, which are crucial in the case of the subjects studied, i.e. people lacking the ability to speak and articulate. Another very important issue is that in the Polish linguistic and logopaedic tradition, mastering grammatical-lexical (language) competencies is practically equivalent to mastering the system of a given language [4; 6].

Diverging from the historical perspective, and concentrating on the conceptual range, grammatical-lexical competence means making use of the opportunities of a language system, defined as a phonetic-phonological, morphological, syntactic and semantic platform [1]. It should however be emphasized that even though language competence includes all the levels of description of a language system, considering the subject of discussion, i.e. people lacking the ability to speak, those phenomena connected to phonetics as a feature of natural language will not be considered by us.

A characteristic of many disorders of language communication is that the people affected by them do not possess a language system, that is *de facto* grammatical-lexical competence. This may result from two processes. The first, of a developmental character, results in the child’s inability to acquire grammatical-lexical competencies

due to the non-formation of certain biological, perceptive abilities. The second is characterised by the disintegration of the language system in people who had previously possessed it, most often the result of damage or disease affecting the person's brain. These processes, usually resulting in profound speech disorders, as well as methods of speech therapy mitigating their effects in a systematic manner, were discussed by Stanisław Grabias in his typology of speech disorders [2; 7].

In his taxonomic proposition, Grabias distinguished three large groups of speech disorders: 1. Speech disorders related to the non-formation of perceptive abilities, including: deafness and impaired hearing (audiogenic alalia and dyslalia), alalia and dyslalia, oligophasia, autism (non-intrinsic, delayed speech development resulting from autism), child epilepsy (non-intrinsic, delayed speech development resulting from child epilepsy); a result of these disorders is that in most of them speech cannot develop by itself; 2. Speech disorders related to the lack or insufficient development of performing abilities, including: dysglossia, cluttering, stuttering, dysarthria, anarthria; such patients have linguistic competence (language, communicative, cognitive), however there occur problems with their "externalisation" or realisation; 3. Speech disorders connected to the disintegration of language and communicative competencies, including: aphasia, pragnosia, schizophasia and senility; in such patients, this leads to a break-up of the language system and in effect to the inability of using speech [2, p. 54-57]. It should however be added that from the perspective of the entirety of therapeutic activities, one may distinguish three prognostic (therapeutic) procedures, constituting the basis of logopaedic classifications of speech disorders: I. Building language, communicative and cognitive competencies in the minds of individuals; the obligatory procedure in such communicative and developmental disorders as: deafness and impaired hearing, alalia and dyslalia, oligophasia, autism and various forms of epilepsy. II. Enhancing speech activities alongside acquired competencies in order to mitigate the effects of incomplete use of acquired competencies; it is implemented in the case of: dysglossia, stuttering and cluttering, dysarthria and anarthria. III. Restoring all types of competencies (speech activities and mind functioning) as well as stabilizing the deterioration of linguistic competencies. This is used together with enhancement of speech activities in: aphasia, pragnosia, mental illnesses, senility [2, p. 64-66]. It is interesting to note that building language competence (grammatical-lexical), the core of therapeutic activities for the first group of disorders, can and should be used also in the case of children who as a result of biological deficits are deprived of the ability to speak. In our proposal we call them prelingual speech-disabled people.

PRELINGUAL SPEECH-DISABLED PEOPLE

We recognize that in the world of people not verbally communicating, one may distinguish two groups: 1. Those affected by speech inability, i.e. not possessing speech (in the sense of language) and thus not undertaking the group of activities which a speaking person does with language; therefore not cognising reality at the level of speaking people and not conveying their interpretation to other participants of social life; 2. Those non-speaking, i.e. possessing a language system, but not passing on

information to the receiver, not selecting from the language code the appropriate vocabulary and grammatical structures, not putting in motion the speech organs that would carry out the form of chosen language units, and as a result not sending acoustic waves to the recipient's ear, in whose receptive organs there is no sound reception or mental interpretation.

The term 'speech inability', being the antonym of the compound noun 'speech ability', derives directly from Stanisław Grabias' definition of 'speech' [7], generally accepted in Poland, which states that it is a group of "activities that a person carries out with language, cognising reality and conveying its interpretation to other participants of social life" [7, p. 19]. The lexeme 'speech inability' in itself would be the contradiction of the term 'speech ability' [8, p. 498].

Making use of the classifying tradition of all logopaedic phenomena, we propose the following classification of speech-inability and non-speaking, taking into consideration the time of occurrence of the pathological factor: 1. Prelingual speech inability – a pathogenic factor resulting later in lack of speech and occurring before the mastering of speech, i.e. in the prenatal, perinatal and post-natal period in the child's first year;

2. Inability to speak and perilingual non-speaking – a pathogenic factor resulting in speech inability or non-speaking, occurring during speech development, i.e. between two and six years of age; 3. Speech inability and post-lingual non-speaking – the pathogenic factor occurs after mastering speech, i.e. starting from seven years of age. The occurrence of the pathogenic factor before mastering speech results in prelingual inability to speak, i.e. early lack of speech and therefore not undertaking the group of activities carried out with language by a speaking person, cognising reality and conveying its interpretation to other participants of social life [9].

It is our view, resulting firstly from knowledge on the subject of the role of the language system in a child's life, and secondly – from therapeutic experience, that even in prelingual speech disabled children, grammatical-lexical competence should be built. Indeed, it is an accelerator of mind processes, allowing comprehension of word communications, precisely allowing the child's needs to be expressed; without this the speech-disabled person has no chance to acquire the subcode of natural written language.

Grammatical-lexical competence of speech-disabled people is interiorised with use of alternative communication strategies. Its externalisation in the form of communication, allowing the conveyance of knowledge, also occurs through AAC systems. In defining the field, we assume that alternative and augmentative communication (AAC) refers to a group of research, clinical and educational activities. Trial tests are conducted, and when necessary – compensation of temporary or permanent difficulties, impaired activities, restricted participation in communication of people with serious difficulties in the area of language production and comprehension, both in its spoken and written aspect [9, p. 18].

The objective of therapy with the use of AAC is to continually enhance communication with the aid of increasingly precise language means, which are provided by grammatical-lexical competence.

In the framework of theory on grammatical-lexical competencies of speech-disabled people, key attributes include grammaticalness and assistance in communicativeness [1].

Considering the gradual, staged character of the process of building grammatical-lexical competencies in the speech-disabled child with use of AAC, it should be assumed that initially alternative communication fulfils the role of tool, “speech prosthesis”, while over time, as a goal, it may become something more – a sort of entity co-organising grammatical-lexical, cognitive, communicative and interactive processes [10]. Indeed, such potential is contained in the “MÓWik” speech prosthesis.

THE “MÓWIK” SPEECH PROSTHESIS IN THE PROCESS OF BUILDING GRAMMATICAL-LEXICAL COMPETENCE IN PRELINGUAL SPEECH-DISABLED PEOPLE

The “MÓWik” tool and software, often called a speech prosthesis, appears to be the most advanced instrument serving on the one hand building the grammatical-lexical competence of prelingual speech-disabled people, while on the other hand – its restoration in adults who have lost it. Of course it is also helpful in the case of enhancing the communicative system of non-speaking people, i.e. those possessing a language system, but not being able to realise phonic sequences. It is a program based on graphic symbols – similarly as in *Pictogram Ideogram Communication* or *Picture Communication Symbols* (PCS). Considering the processes of globalisation and technological development, it is used via devices and software serving communication – tablets and smartphones with a touch screen, equipped with the Android system. The program’s initiators, including Ewa Przebinda, a Krakow speech therapist, pursued two objectives: availability and functionality. The former involves creating a method of alternative communication which would be based on computer technology, though using it would not require computer-technological skills. The latter is related to attempts to overcome the language restrictions of available devices for alternative and augmentative communication produced in English-speaking countries. In fact, users who normally speak an inflected language (e.g. Polish, Russian) regret that they are not equipped with tables in their languages. These purposes guided the main principles of the program’s operations, basing on two factors: first the user selects symbols visible on the screen, then the device, thanks to its built-in speech synthesizer, expresses aloud the content of the indicated symbols. Even greater functionality has been achieved in the second version, introducing the following amenities: the program is ready to work with a disabled person immediately after switching on and installing it in the device. It does not require creation of tables, as they are already available; the tables can be added and expanded according to the user’s needs. The speed of mastering the equipment depends on the communication and cognitive capabilities of the disabled person. The program allows the addition of one’s own symbols, pictures and photos which may enhance communication; the software enables one to add in place of the *MÓWik tables*

symbols of other communication systems, e.g. Makaton, PCS, pictograms or even the Bliss system, and thanks to its virtual keypad, persons able to write may do so. *MÓWik* in this version enables the creation of grammatically correct utterances to a considerable degree. In fact, this feature is of key importance in the case of its use in building grammatical-lexical competencies of prelingual speech-disabled people. Each word presented with the aid of a symbol can be saved in a maximum of two to five steps (depending on the part of speech) and read out by the speech synthesizer in – we must emphasize – its appropriate grammatical form. The tables have two to five levels of grammar (noun – three, verb – four, adjective – five, and adverb – two) depending on the user's level of language awareness. Thus, one can make use of such grammatical categories as: case, number, person, tense, and gender, in a functional manner and fully appropriate to the Polish language system. Word inflexions are carried out on the basis of semantic algorithms, motor planning and listener feedback. The built-in so-called word prediction suggest those that are most frequently written. The suggestion is visible in the form of notes as well as images. The saved word can be immediately read aloud with the aid of the speech synthesizer, while its correctness is automatically checked. What is also interesting from the viewpoint of building lexical competencies, the structure of starting tables takes consideration of the distinction between core vocabulary and fringe vocabulary. The range of lexeme-symbols (ca. 12 thousand signs) can be enriched with one's own symbols and signs downloaded directly from the internet. The symbols reflect concepts originating from all parts of speech, thus allowing the creation of constructions in sentence form, i.e. building syntactic competence. They also contain ready expressions, colloquial expressions, etc., allowing the most natural communication with one's surroundings [11].

CONCLUSION

The presented tool and its software constitute a system of generative character, with rules for creating further symbols and their sequences, allowing clear indication of sentence groups with the aid of grammatical rules. Its internal cohesion facilitates the distinction and acquisition of new symbols and contributes to the user's notice of rules. The system of symbols, in order to constitute a tool for realising grammatical-lexical competence, should represent various parts of speech as well as wide ranges of vocabulary, not being limited to concrete concepts, but also enabling the expression of abstract concepts. We are convinced that the "MÓWik" speech prosthesis constitutes a functional bridge which will allow speech-disabled children to become nearly fully-fledged users of natural language – its grammar and vocabulary.

BIBLIOGRAPHY

1. *Rittel T., Rittel S. J.* Dyskurs edukacyjny. Zagadnienia – znaczenia – terminy. Wybór i opracowanie (The educative discussion. Issues – meanings – terms. A selection and elaboration). Krakow: Wydawnictwo „Collegium Columbinum”, 2015. 288 p.
2. *Grabias S.* O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania (On the sharpness of scientific reflection. The subject of speech therapy and logopaedic procedures) // *Logopedia. Wybrane aspekty historii,*

teorii i praktyki (Speech therapy. Chosen aspects of history, theory and practice) / ed. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis, 2012. p. 56–69.

3. *Polański K.* Kompetencja językowa (Language competence) // Encyklopedia językoznawstwa ogólnego (Encyclopaedia of general linguistics) / ed. K. Polański. Wrocław-Warsaw-Krakow, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1999. 305 p.

4. *Rittel T.* Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka (Bases of educational linguistics. Acquiring and shaping language) (2nd expanded edition). Krakow: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1994. 216 p.

5. *Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965. 251 p.

6. *Rittel T.* Lingwistyka edukacyjna i dyskurs edukacyjny. Ujęcie lingwoedukacyjne. (Educational linguistics and the educative discussion. A lingual-educational perspective). Krakow: Wydawnictwo Collegium Columbinum, 2017. 342 p.

7. *Grabias S.* Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii (Logopaedic procedures. Standards of therapy // Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego (Speech therapy. Standards of logopaedic procedures) / ed. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak. Lublin, UMCS, 2015. p. 13-35.

8. *Surowaniec J.* Logopedyczny słownik angielsko-polski, polsko-angielski (Logopaedic Dictionary English-Polish, Polish-English). Krakow: Wydawnictwo Naukowe UP, 2012. 659 p.

9. *Michalik M.* Lingwistyczno-logopedyczne podstawy komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Ujęcie metodologiczne (Linguistic-logopaedic bases of alternative and augmentative communication. A methodological view). Krakow: Wydawnictwo Naukowe UP, 2018. 240 p.

10. *Michalik M., Przebinda E.* Budowanie kompetencji lingwistycznej u osób niemówiących z wykorzystaniem strategii komunikacji alternatywnej (Building linguistic competence in non-speaking people with use of alternative communication strategies) // Metody terapii logopedycznej (Methods of speech therapy) / ed. A. Domagała, U. Mirecka. Lublin, UMCS, 2018. p. 143-183.

11. *Michalik M., Przebinda E.,* 2020. Inter- i transdyscyplinarność w opisie niemowności i niemówienia (Inter- and transdisciplines in the description of speech inability and non-speaking) // Interdyscyplinarność w logopedii: konieczność czy nadmiar (Interdisciplinary speech therapy: necessity or excess) / ed. I. Więcek-Poborczyk, J. Żulewska-Wrzosek, Warsaw, APS, 2020. p. 15-27.

РАЗДЕЛ 2

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОНТО- И ДИЗОНТОГЕНЕЗА

СВЯЗЬ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ МОЗГА И РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

М. В. Березная

студент IV курса кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
г. Саратов, Россия,
e-mail: mbereznaya@mail.ru

О. В. Якунина

кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: olgayakunina64@yandex.ru

Аннотация: В статье дан краткий обзор достижений в исследовании функциональной асимметрии мозга и ее связи с разными аспектами речевой функции. Рассматривается роль функциональной асимметрии мозга в развитии речевых нарушений и влияние нарушений речи на латерализацию мозга.

Ключевые слова: функциональная асимметрия мозга, речевые функции, нарушения речи

CONNECTION BETWEEN FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE BRAIN AND SPEECH

M. V. Bereznaya, O. V. Yakunina

Abstract: The article gives a brief overview of the achievements in the study of functional asymmetry of the brain and its relationship with various aspects of speech function; It discusses the role of functional asymmetry of the brain in the development of speech disorder and the effect of speech disorders on brain lateralization.

Key words: functional asymmetry of the brain, speech functions, speech disorders

Функциональная асимметрия мозга – неравнозначность функций правого и левого полушарий головного мозга, специфические особенности их свойств и структуры, обуславливающие то, что при осуществлении одних психических функций главенствует левое, а других – правое полушарие. Это одна из фундаментальных закономерностей организации мозга как человека, так и животных. Но важным отличием человека от животного является наличие второй сигнальной системы – речи. Мозг и речь неразрывно связаны друг с

другом. Изучение структуры этих связей как никогда актуально в рамках различных современных наук, в том числе и логопедии.

Изучение функциональной асимметрии началось во второй половине XIX века, и первые исследования были связаны именно с речевыми функциями мозга. П. Брока и К. Вернике открыли речевые зоны мозга, отвечающие за понимание и воспроизведение речи. Со временем появлялись все новые данные, а внедрение более современного оборудования позволяло глубже изучать уже знакомые процессы и явления.

В настоящее время благодаря учению о функциональной асимметрии мозга стали известны тончайшие различия в деятельности и физиологии полушарий. Например, достоверно известно, что при разных видах деятельности, вербальной и перцептивной, величина кровотока увеличивается в разных полушариях, левом и правом соответственно [2].

Было определено, что межполушарная асимметрия не носит абсолютного характера, она динамична. На нее влияют мыслительные процессы, активизирующиеся в тот или иной момент, условия среды, очаговые поражения мозга и многое другое.

Таким образом, правое полушарие берет на себя доминантные функции в моменты острого стресса, наркотического опьянения и в низком состоянии бодрствования, близком ко сну. Левое же полушарие в целом более активно в спокойном состоянии бодрствования и в момент усвоения нового навыка [7].

Помимо случаев активной доминантности одной из гемисфер, можно выделить и ситуации, в которых невозможно обойтись без их взаимодействия. Например, за распознавание эмоций в речи отвечает не только правое полушарие, речевые зоны коры левого полушария также вовлечены в процесс. Одновременная работа полушарий необходима, в том числе, для успешного творчества. Вербальная оригинальность повышается при доминировании правого полушария, но для построения оригинального по смыслу предложения необходимо участие левого полушария.

Исследования межполушарной асимметрии также активно развиваются в практическом направлении. Благодаря работе Жаворонковой Л.А. в настоящее время известно, что у левшей и правшей различаются процессы взаимодействия коры с регуляторными системами мозга [6]. У правшей это взаимодействие конкурентное, реципрокное, а у левшей – подкрепляющее, синфазное. Такая особенность работы мозга левшей может быть основой их успешной и плодотворной творческой деятельности, что подтверждается большой численностью левшей среди художников, музыкантов, архитекторов и т.д.

Левшество также располагает к некоторым видам спорта, требующим быстрой реакции – бокс, борьба, теннис, фехтование и др., так как у левшей образ воспринимается правым полушарием, двигательные команды от которого идут сразу к левой руке. У правшей образ также воспринимается правым полушарием, но двигательные команды идут от левого полушария к правой руке. То есть, правшам необходимо, чтобы образ из правого полушария дошел до левого, и

только после этого левое полушарие может дать команду конечности [9]. При этом в видах спорта, связанных со стрельбой, предпочтительнее полная правосторонняя асимметрия. Это связано не только с конструкцией оружия и спецификой позы, но и необходимостью постоянной оценки текущей ситуации и предвидением ее возможных изменений.

Речевые же функции полушарий в настоящее время наиболее изучены, для работы с ними были созданы разнообразные тесты и эксперименты, в результате применения которых мы имеем огромное количество данных.

Одним из фундаментальных исследований в этом направлении является работа В. Л. Деглина, Л. Я. Балонина и И. Б. Долининой [5]. Они на протяжении 15 лет работали с больными, проходившими курс электросудорожного лечения. Используемый метод унилатерализации припадков приводил к кратковременному отключению одного из полушарий мозга. Авторы делают несколько важных выводов относительно локализации речевых функций.

Левое полушарие ориентировано на опознание речевых звуков; оно располагает всеми средствами для внешнего, материального выражения мысли; владеет фонологической системой и языковыми морфологическими механизмами словоизменения и словообразования. Это полушарие свободно распоряжается всеми способами синтаксического структурирования высказываний. Левое полушарие отвечает за логичность, абстрактность речи, можно сказать, за ее теоретическую часть. В его ведении находится функция восприятия абстрактной лексики и квазислов. Но все высказывания, составленные только левым полушарием, поверхностны и формальны, его стремление к усложнению структуры высказывания может приводить к появлению множественных морфологических дериваций.

Правое же полушарие оказывает регулирующее воздействие на состояние речевых зон левого полушария; отвечает за различение супraseгментных средств речи и наполнение собственного высказывания интонационной окрашенностью; наполняет высказывание конкретным предметным содержанием. Правое полушарие безразлично к логической структурированности и концептуальности, языковой усложненности высказываний, но оно наполняет речь формами и красками конкретной действительности. Предполагается, что с языковыми функциями правого полушария связана именная лексика. Субдоминантное полушарие также ответственно за глубинные этапы формирования высказывания. В правом полушарии рождается неразвернутая, нерасчлененная мысль, которая после уточняется и логизируется в левом полушарии.

Важно отметить, что полноценное восприятие и продуцирование речи невозможно при участии лишь одного из полушарий. При угнетении левого полушария страдает продукция речи в целом, ухудшается опознание фонем. При угнетении правого полушария человек перестает понимать общий смысл обращений, речь переполняется семантически пустыми словоизменениями и словообразованиями, сильно затрудняется опознание речи при зашумлении.

Интересным направлением для изучения является изменение функциональной асимметрии мозга в онтогенезе. Организация мозговых функций ребенка отличается от таковой у взрослого человека. Более того, мозг ребенка постоянно развивается. Поэтому распределение функций между полушариями неустойчиво вплоть до подросткового возраста.

Морфологическая асимметрия полушарий обнаруживается уже в период пренатального онтогенеза. Обнаружено, что у зародышей на 20-22 неделях беременности диаметр левой гемисферы превышал диаметр правой.

Предпочтение правой руки и в целом двигательных реакций с правой стороны тела отмечается у большинства новорожденных, в семье которых нет левшей. Также отмечается активация ЭЭГ-показателей в левой гемисфере при восприятии голоса, при восприятии музыки и бытовых звуков показатели активизируются в правой гемисфере.

Первые два года жизни у ребенка доминирует правое полушарие, нейронные связи которого формируются в процессе общения и благодаря эмоциональному контакту с матерью.

Согласно исследованию И. Н. Боголеповой, в котором рассматривались непрерывные срезы мозга новорожденных, детей 2, 4, 7 и 12 лет, а также взрослого человека, размер зоны Брока изначально больше в правом полушарии, и только с семилетнего возраста преобладание обнаруживается в левом полушарии, далее разница только увеличивается [1].

Считается, что ребенок способен овладеть родным языком при наличии языкового окружения только до пяти лет. Исследователи отмечают, что наиболее эффективное усвоение второго языка будет происходить до 9-12 лет.

Мозговая организация в процессе становления речевой функции отличается высокой пластичностью. Удаление коры полушария, или даже целого полушария в младенческом возрасте не приводило к заметным нарушениям. Вербальные способности таких детей впоследствии оказывались на нормальном уровне [4].

Интересные особенности детского мозга были отмечены в исследовании А. В. Семенович [8]. Автор отмечает, что механизмы, лежащие в основе межполушарных различий в восприятии и воспроизведении вербальных стимулов, у взрослых и детей совершенно разные. Об этом свидетельствуют отличия, обнаруженные с помощью дихотонического прослушивания.

У детей при поражении левого полушария наблюдалось односторонние нарушения на контралатеральной пораженной стороне. Также отмечается, что снижение объема воспроизведения вербальных стимулов у детей происходило только при поражении височных отделов левого полушария, тогда как у взрослых на это влияло и поражение теменных и лобных отделов. При поражении правого полушария у взрослых наблюдались односторонние изменения, а у детей – билатеральные. При этом возникал «эффект очага» – воспроизведение воспринятых правым ухом вербальных материалов улучшалось.

Данные результаты показывают, что в процессе онтогенеза изменяются механизмы межполушарного и внутриполушарного взаимодействия. Автор предполагает, что подобные отличия в результатах дихотонического прослушивания являются результатом недостаточной зрелости связей между полушариями. При этом межполушарные процессы имеют иную, чем у взрослых направленность и знак.

При этом, функциональная асимметрия мозга у ребенка выражается ярче, чем у взрослого. Речевые нарушения после травм и операций проявляются более отчетливо, но при этом намного быстрее нивелируются. Это подтверждает предположение о «сосуществовании» в мозге ребенка высокой специализации и пластичности, которые обычно противопоставляются.

Для логопедической деятельности центральным аспектом в исследованиях функциональной асимметрии является ее связь с нарушениями речи. Результаты исследований в этом направлении часто оказываются противоречивыми из-за различных тонкостей проведения, различий во взглядах на интерпретацию полученных данных и т.д. Для объяснения механизмов нарушения речевого развития с точки зрения межполушарной асимметрии необходимо обратиться к исследованиям, направленным на поиск закономерностей соотношения проявлений нарушений речи и типа функциональной асимметрии.

Одним из таких исследований является диссертационная работа «Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушением речевого развития» В.И. Голода, целью которого является изучение особенностей межполушарного взаимодействия в процессах переработки слухо-речевой информации у детей с нарушением речевого развития [3].

Методика исследования основана на использовании варианта методики дихотонического прослушивания с предъявлением вербального материала. Для исследования был отобран 141 участник разных возрастов (от 7 до 19 лет) с речевым диагнозом ОНР (моторная алалия), от II-III степени в младших группах до остаточных явлений в старших группах. Была сформирована контрольная группа из 90 испытуемых без речевых нарушений, которая также состояла из участников разных возрастов.

Результаты дихотонического прослушивания в контрольной группе выявили наличие четырех типов доминантности по речи – выраженная и умеренная левополушарная доминантность, правополушарная доминантность и отсутствие асимметрии. Наиболее часто встречающейся в норме группой оказалась группа с выраженной левополушарной доминантностью, затем с умеренной (вместе 83,5%), затем группа с правополушарной доминантностью (14,3%), и самой редко встречающейся группой оказалась группа с отсутствием асимметрии (2,2%). При разных типах доминантности были обнаружены неодинаковые показатели взаимодействия полушарий, возрастные изменения динамики доминантности, изменения показателей продуктивности воспроизведения.

Было выявлено, что отличие правополушарного типа доминантности от левополушарного связано с ролью не ведущего по речи полушария. Функциональные возможности левого полушария при правополушарной доминантности оказались выше функциональных возможностей правого полушария при левополушарной доминантности. Из этого выводится предположение о различном типе взаимодействия полушарий в речевых процессах. При правополушарной асимметрии вклад субдоминантного полушария оказывается выше, чем при левополушарной доминантности. В группе с отсутствием асимметрии уровень функциональных возможностей обоих полушарий примерно равен, и соотносится с уровнем развития левого полушария при правополушарной доминантности.

При проведении дихотонического прослушивания в группе испытуемых с ОНР было выявлено отличное от нормы соотношение типов доминантности. Самым распространенным типом оказалась умеренная левополушарная доминантность, затем сильная (вместе 55,2%), правополушарная доминантность (23,9%) и отсутствие асимметрии (20,9%). Существенные отличия от нормы обнаруживаются во всех группах: количество испытуемых с левополушарной доминантностью значительно ниже, при этом количество правополушарной доминантности и отсутствия асимметрии увеличено.

При сопоставлении результатов дихотонического прослушивания в норме и у испытуемых с ОНР, было отмечено, что во всех группах доминантности при нарушении речевого развития наибольшая степень снижения функции наблюдалась в субдоминантном по речи полушарии. Такая особенность обусловила возникновение характерного при ОНР феномена – преимущество ведущего полушария оказывается более выраженным, чем в норме.

При сравнении результатов выполнения дихотонического теста детей с ОНР и детей с локальными поражениями мозга, было обнаружено, что при локальных поражениях мозга любой локализации отсутствует билатеральное снижение продуктивности воспроизведения, тогда как при ОНР оно обнаруживается во всех случаях. Степень снижения продуктивности воспроизведения с правого уха при левополушарной доминантности у испытуемых с ОНР практически идентична степени снижения продуктивности при локализации очага поражения в левом полушарии. При этом степень снижения функциональных возможностей правого полушария в группе с левополушарной доминантностью намного более выражена, чем при локализации очага поражения в правом полушарии.

Таким образом, основное отличие организации межполушарных отношений при левополушарной доминантности у детей с ОНР от такового у детей с локальными поражениями мозга заключается в билатеральном снижении функций полушарий, причем функции правого полушария снижаются сильнее, чем при правополушарной локализации очага поражения.

При правополушарной доминантности же снижение продуктивности воспроизведения ведущего полушария намного сильнее, чем при локальном

поражении правого полушария. При этом, если при локальном поражении правого полушария продуктивность субдоминантного полушария не снижается или даже оказывается несколько выше, чем в норме, при ОНР аналогичный показатель снижен в среднем на 50%, что свидетельствует о более грубом снижении функциональных возможностей левого полушария, чем при всех остальных типах доминантности.

Сопоставительный анализ результатов дихотонического теста групп с ОНР с лево- и правополушарной доминантностью позволил автору выдвинуть предположение о том, что возникновение правополушарной доминантности при ОНР связано с грубой дисфункцией левого полушария. При этом снижены и возможности правого полушария, что препятствует компенсации за счет сохраненных структур правого полушария.

Автор указывает на особую роль правого полушария не только в механизмах компенсации, но и в развитии речи в онтогенезе в целом. Выдвигается предположение, что для обеспечения нормального протекания речевых процессов требуется определенное соотношение доминантного и субдоминантного по речи полушария, каждое из которых вносит свой вклад в осуществление речевой функции. Соотношение этих «вкладов» с возрастом изменяется.

Выводы, которые делает автор, являются важными для понимания структуры мозговой организации при ОНР. Это понимание является одним из условий организации эффективной системы коррекции.

В исследовании Т. П. Хризман [10] рассматривается взаимосвязь речевых нарушений и организации функциональной асимметрии мозга с отличной точки зрения. Работа Т. П. Хризман посвящена изучению доминантных и субдоминантных отношений полушарий у детей с разными уровнями поражения речи.

В исследовании приняли участие дети трех групп (от 2 до 7 лет) – здоровые дети (217 человек), дети с дефектом речи без сопутствующих нарушений развития (72 человека) и слабослышащие дети с речевыми нарушениями (38 человек).

Дети тестировались на моторную асимметрию и доминантность полушарий. В группе слабослышащих проводились психологическое и сурдопедагогическое обследования, по результатам которых дети были разделены на две подгруппы: В1 – с более высоким уровнем речевого мышления и с хорошей динамикой восстановления речевых функций и В2 – с более грубыми формами нарушения речи и трудным ее восстановлением.

В результате проведения тестов было отмечено, что наличие асимметрии в группе здоровых детей отмечается уже с 2 лет, причем преобладает правшество, которое только усиливается с возрастом. Автором выдвигается предположение о влиянии развития речи, речевого мышления на процесс формирования полушарной асимметрии, и косвенно на возникновение моторной асимметрии.

Сурдопедагогическое обследование детей третьей группы выявило у них нарушения системной организации сложных речевых функций, реализация которых обеспечивается левым полушарием. Это привело к сглаживаю межполушарной асимметрии, и по результатам тестов дети не обнаруживали предпочтения той или иной руки. Дети же с более выраженным речевым нарушением чаще отдавали предпочтение левой руке.

Автор предполагает, что главная причина соотношения речевого развития и формирования моторной асимметрии заключается в том, что при нарушении речи нарушаются процессы речевой регуляции различных форм активной деятельности ребенка. При переходе от манипулятивной деятельности к предметной происходит обобщение опыта непосредственных действий с предметом, в сознании ребенка предмет становится знаком определенной системы действий, что стимулирует возникновение новых форм общения со взрослым, что требует перехода к речевому общению.

Наблюдения за глухими детьми показывают наличие у них трудностей при необходимости обобщения предметов, требующих разных способов действия. Таким образом, обнаруживается связь уровней обобщения и развития речи, что, вероятно, влияет на развитие моторной доминантности. Автор предполагает, что такая закономерность проявляется из-за преимущества правой руки при предметной деятельности, причиной которого было облегчение формирования речи на основе предметной деятельности, осуществляемой правой рукой, т.е. под контролем левого полушария.

Важность этого исследования состоит в том, что оно расширяет представление о взаимовлиянии развития речи и формирования межполушарной асимметрии. Оно более глобально помогает увидеть значение речи в онтогенезе.

Таким образом, в этой статье приведен краткий обзор основных достижений в исследовании функциональной асимметрии мозга, в том числе, ее связи с речевыми функциями. Результаты практических работ, рассматриваемых в статье, актуализируют необходимость работы в данном направлении для специалистов-логопедов. В исследованиях подтверждается и рассматривается с разных сторон взаимосвязь нарушений речи и функциональной асимметрии мозга. Раскрываются механизмы воздействия межполушарных отношений на речевой дефект, прослеживается влияние развития речи на формирование доминантных и субдоминантных отношений.

Список использованных источников

1. *Боголепова И. Н., Малофеева Л. И.* Межполушарная асимметрия зоны Брока коры мозга человека в постнатальном онтогенезе // *Асимметрия*. М., 2018. Т. 12, Вып. 1. С. 5-16.
2. *Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А.* Функциональные асимметрии человека. М.: Медицина, 1988. 201 с.
3. *Голод В. И.* Функциональная асимметрия мозга у детей с нарушением речевого развития: дис. ... канд. психолог. Наук. М. 1984. 181 с.

4. *Горошко Е. И.* Функциональная асимметрия мозга, язык, пол: Аналитический обзор. М.-Харьков: ИНЖЭК, 2005. 288 с.
5. *Деглин В. Л., Балонов Л. Я., Долиннина И. Б.* Язык и функциональная асимметрия мозга // Ученые записки Тартуского Университета. Труды по знаковым системам. Тарту: 1983. Т. 16. С. 31-42.
6. *Жаворонкова Л. А.* Особенности межполушарной асимметрии ЭЭГ правшей и левшей как отражение взаимодействия коры и регуляторных систем мозга // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия / Под ред. Н. Н. Боголепова, В. Ф. Фокина. М.: Научный мир, 2004. С. 287-292.
7. *Игнатова Ю. П., Макарова И. И.* Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы) // Экология человека. Тверь, 2016. № 9. С. 30-39.
8. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Academia, 2002. – 346 с.
9. *Фесенко Ю. А., Лохов М. И.* Леворукие дети и процесс обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. Череповец, 2015. № 5. С. 135-138.
10. *Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Белов И. М.* Функциональная асимметрия мозга и ее связь с развитием речи у детей // Вопросы психологии. М., 1983. № 5. С. 110-115.

КИНЕЗИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕОДОЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

С. М. Гулецкая

старший преподаватель кафедры дефектологии,
ГУО «Академия последиplomного образования», г. Минск, Беларусь,
e-mail: sgul1978@mail.ru

Аннотация: В статье затронута проблема кинезиологического подхода в преодолении речевых нарушений у детей с особенностями психофизического развития. Рассмотрено современное видение развития межполушарного взаимодействия, способствующего активизации мыслительной и речевой деятельности.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, кинезиология, кинезиологические упражнения, коррекция, речевые нарушения.

KINESIOLOGICAL APPROACH IN OVERCOMING SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH THE PECULIARITIES OF PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT

S. M. Guletskaya

Abstract: The article touches upon and considers the problem of the kinesiological approach in overcoming speech disorders in children with special features of psychophysical development. The modern vision of the development of interhemispheric interaction, which contributes to the activation of mental activity, is considered.

Keywords: children with special features of psychophysical development, kinesiology, kinesiological exercises, correction, speech disorders.

Актуальной проблемой дошкольного детства на современном этапе является увеличение количества детей с особенностями психофизического развития, в том числе с речевыми нарушениями.

Грамотная речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития личности. Активизация и пополнение словаря является инструментом для высказывания своих мыслей, для более глубокого познания окружающего мира, способствует социальному взаимодействию с детьми и взрослыми, что благоприятно сказывается на психическом развитии.

Речь – это результат согласованной деятельности структур головного мозга. Артикуляционный аппарат лишь подчиняется сигналам, поступающим из головного мозга.

Нарушения в звукопроизношении, несоответствие возрастным нормам и стойкость неправильных форм произношения характерны для различных случаев патологии. Это может быть обусловлено нарушениями фонематического слуха, а также недостаточной согласованностью процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга (процесс нейродинамики), несформированностью межанализаторных связей.

Одним из актуальных и инновационных подходов в преодолении речевых нарушений является кинезиология.

Кинезиология – это наука о развитии головного мозга посредством движений. Слово “кинезиология” происходит от греческого слова “кинезис”, обозначающего движение, и “логос” - наука, т.е. наука о движениях. Кинезиология – достаточно молодое и малоизвестное научное направление, возникшее в 60-х годах XX века как синтез древневосточных учений (философия, медицина) и современных наук (генетика, информатика, кибернетика, психонейрофизиология, психология, медицина, педагогика). Родоначальником кинезиологии стал американский исследователь и остеопат Джордж Гудхард. Он впервые заметил, что одна и та же мышца может иметь разную энергетическую силу, становясь то сильной, то слабой. Из этого наблюдения выросла наука, которая базируется на целостном подходе к человеку.

По исследованиям ученых физиологов, правое полушарие головного мозга – гуманитарное – отвечает за координацию движений, пространственное и кинестетическое восприятие. Кинестетическое восприятие является в свою очередь проводником отражения мира посредством телесных ощущений. Левое полушарие головного мозга – математическое, аналитическое – отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей и построений программ.

Функционирование мозга состоит из деятельности обоих полушарий, тесно связанных между собой системой нервных волокон, так называемых межполушарных связей (мозолистое тело).

Мозолистое тело необходимо для осуществления взаимосвязи и координации работы полушарий головного мозга, а также передачи информации из одного полушария в другое.

Нарушение функционирования мозолистого тела искажает и затрудняет игровую, учебную, продуктивную деятельность детей. Если проводимость через мозолистое тело по какой-либо причине нарушена, то ведущее полушарие начинает работать в активном режиме, следовательно, другое перестает функционировать. Исходя из этого, полушария головного мозга начинают работать без связи. Это проявляется в нарушении пространственной ориентировки, адекватной эмоциональной реакции, координации работы зрительного и слухового восприятия. Ребенок в таком состоянии испытывает значительные трудности при чтении и письме в связи с трудностями восприятия информации на слух [2].

Значительную часть коры больших полушарий мозга человека занимают клетки, связанные с деятельностью мелкой моторики: работой кистей рук. Доказано, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонкой моторики.

Формирование активной речи ребенка на прямую связано с движениями мелкой моторики пальцев рук. Развитие пальцевой моторики, в частности пинцетный захват, подготавливает благоприятную почву для последующего формирования речи. Исходя из тесной взаимосвязи и взаимозависимости речевой и моторной деятельности, особое внимание при коррекции речевых

нарушений нужно обратить на тренировку пальцевой моторики. Недостаточное развитие тонкой двигательной координации не только пальцев, но и кистей рук затрудняет формирование графо-моторных навыков, что в дальнейшем значительно затрудняет овладение письмом и рядом других учебных и трудовых навыков [1].

Основное развитие мозолистого тела у девочек совершенствуется до семи лет, у мальчиков до восьми лет. Поэтому дошкольный возраст является сензитивным периодом в становлении согласованной работы обоих полушарий головного мозга. Успешному дальнейшему обучению в школе способствует активное использование кинезиологических упражнений [4].

Кинезиологические упражнения универсальные и подходят для любой категории детей с особенностями психофизического развития, в том числе с речевыми нарушениями. Суть их заключается в развитии умственных способностей с помощью специальных двигательных упражнений, направленных на координацию работы обоих полушарий мозга, что приводит к общей согласованности в работе систем организма. Очень важно учитывать тот факт, что в процессе использования кинезиологических упражнений задействованы не столько механические, сколько психофизиологические законы развития человека. Исходя из этого, можно сделать вывод, что коррекция речевых нарушений осуществляется с учетом основной причины недоразвития.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать и совершенствовать межполушарное воздействие. В процессе использования кинезиологических упражнений формируется понятие о «схеме тела», улучшается чувствительность правой и левой сторон тела. Также упражнения для развития межполушарного взаимодействия способствуют концентрации слухового внимания и памяти, активизации мыслительной деятельности, что в дальнейшем способствует верному пониманию и воспроизведению сложных многоступенчатых инструкций. Эти упражнения очень полезны для детей с особенностями психофизического развития, в частности, речевого развития.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность всех сторон речи, выражающаяся в недоразвитии лексико-грамматических, фонетико-фонематических процессов и связной речи. Также характерной чертой является моторная неловкость, двигательная расторможенность, расстройства эмоционально-волевой, личностной сфер. Все вышеперечисленные особенности в развитии детей с речевыми нарушениями приводят к снижению работоспособности и как следствие – трудности в освоении учебной программы [3].

Исходя из вышесказанного, кинезиологические упражнения развивают и совершенствуют функцию мозолистого тела, повышают произвольность в различных видах деятельности, в частности, самоконтроля. Также синхронизируют работу обоих полушарий, улучшают мыслительные процессы, коррегируют мелкую и крупную моторику, способствуют активизации

процессов памяти и внимания, формируют пространственные представления, снижают утомляемость.

Использование кинезиологических упражнений является не только коррекционным компонентом, но и предупреждением вторичных нарушений в развитии речи детей с особенностями психофизического развития.

Владея этой информацией, специалист построит коррекционную работу с детьми с особенностями психофизического развития логически и последовательно с учетом зоны не только актуального развития, но и с более важной для каждого ребенка зоной ближайшего развития.

Условия успешного выполнения кинезиологических упражнений:

1. Основным условием является точное выполнение движений и приёмов. Педагог обязан безукоризненно владеть верной техникой исполнения.

2. Работа проводится сначала с ведущей руки поочередно, затем происходит одновременная работа обеих рук.

3. Упражнения должны проводиться в спокойной обстановке. Можно дополнительно использовать релаксирующую музыку для снятия напряжения.

4. Продолжительность выполнения упражнений зависит от возраста и может составлять от 5-10 (младший дошкольный возраст), до 20-35 (старший дошкольный возраст) минут в день.

5. Периодичность – ежедневно. Время занятий – утро, день.

6. Для постепенного усложнения упражнений можно использовать:

– постепенное ускорение темпа выполнения;

– выполнение с закрытыми глазами (тренировка кинестетического восприятия);

– согласованное одновременное выполнение с движениями глаз и языка с движениями рук.

Виды кинезиологических упражнений:

– Упражнения для развития мелкой моторики;

– Дыхательные упражнения;

– Глазодвигательные упражнения;

– Телесные упражнения;

– Растяжки;

– Массаж;

– Релаксационные упражнения

Упражнения для развития мелкой моторики:

1. «Дом»

Мы с тобой построим дом,

Ты и я – мы будем в нём.

Соединить подушечки выпрямленных пальцев рук. Пальцами правой руки коснуться пальцев левой руки (5 раз).

2. «Окошко»

С силой на окошко жмём,

Пусть свежий воздух в дом.

Кончиками пальцев правой руки с усилием нажать на ладонь левой руки.
Руки менять поочередно (5 раз).

3. «Плясовая»

Любят пальцы танцевать

И под песенку плясать.

Одновременное выполнение обеими руками: указательный и средний пальцы обеих рук «шагают» по столу, остальные в пальцы в кулаке (5 раз).

4. «Здравствуй, пальчик!»

Здравствуй, братец, это я!

Мы с тобой – одна семья!

Поочередно пальцы на правой, затем на левой руке «здороваются» с большим пальцем, начиная с указательного, соприкасаясь подушечками пальцев (4-6 раз).

5. «Художники»

Мы возьмем карандаши

Нарисуем мы шары!

Высоко они летят,

Вверху быть они хотят.

Одновременное рисование обеими руками кругов на листе бумаги (4-6 раз).

Телесные упражнения:

1. «Солдаты»

По кругу мы шагаем,

Ноги выше поднимаем.

Шагать по кругу медленно, высоко поднимая колени, касаясь коленом противоположного локтя руки. Выполнить 6 раз для каждой ноги.

2. «Вертушка»

Мы с тобою, как вертушки,

Заведенные игрушки.

Руки одновременно с противоположной ногой делают круговые движения.

Усложнение: одновременно с вращением глаз. Дается предварительно установка следить за определенной рукой или ногой. Время выполнения 1-2 минуты.

3. «Массаж»

Я поглажу свою спинку,

Чтобы ровной была, гибкой!

Правой рукой совершать круговые движения в области левой лопатки. Затем левой рукой в области правой лопатки. Пять кругов для каждой руки.

4. «Тень»

Мы с тобой всегда вдвоем

Неразлучные живем!

Встать спиной к стене. Двигаться вдоль стены приставным шагом. Затем повернуться лицом к стене, двигаться приставным шагом с одновременным синхронным касанием ладоней стены.

5. «Аист»

На болоте мы стоим

За лягушками следим.

Шагать на месте. Шаг правой ноги выполнить с одновременным взмахом левой руки. Затем шаг левой ноги выполнить одновременно со взмахом правой руки (4-6 раз).

Таким образом, кинезиологический подход может способствовать успешному преодолению речевых нарушений у детей с особенностями психофизического развития.

Список использованных источников

1. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.

2. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.

3. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. М.: АРКТИ, 2014. 60 с.

4. Шанина Г. Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков. М.: ВНИИФК, 1999. С.15 – 42.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С КУМЫКСКО-РУССКИМ БИЛИНГВИЗМОМ

А. В. Данилова

логопед реабилитационного отделения ГУЗ,
Саратовская городская клиническая больница № 10, г. Саратов, Россия,
e-mail: ale99460806@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема диагностики речевых нарушений младших школьников-билингвов с кумыкско-русским билингвизмом в условиях отсутствия логопеда в сельской местности. Приводится описание разработанного диагностического материала на русском и кумыкском языках и результаты диагностики нарушений устной и письменной речи у детей-билингвов.

Ключевые слова: логопедическая помощь билингвам с общим недоразвитием речи, кумыкско-русский билингвизм, нарушения письменной речи у младших школьников с билингвизмом, языковая интерференция

STUDY OF THE FEATURES OF SPEECH DISORDERS IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS WITH KUMYK-RUSSIAN BILINGUISM

A.V. Danilova

Annotation: The article deals with the problem of diagnosing speech disorders in younger bilingual schoolchildren with Kumyk-Russian bilingualism in the absence of a speech therapist in rural areas. The author provides a description of the developed diagnostic material in Russian and Kumyk languages and the results of diagnostics of oral and written speech disorders in bilingual children.

Keywords: speech therapy assistance to bilinguals with general speech underdevelopment, Kumyk-Russian bilingualism, written speech disorders in primary bilingual schoolchildren, language interference

Объективным фактом нашего времени является понимание билингвизма как комплексной научной проблемы, привлекающей внимание специалистов самых разных областей научного знания. Подробный обзор аспектов изучения проблемы двуязычия можно увидеть в работе Т.А. Бочкаревой [3], В.П. Крючкова [6], Якуниной О.В. [12] и др.

«Билингвизм традиционно понимается как попеременное использование в устной или письменной формах, в бытовом или официальном общении двух или более языков, которые могут быть развиты в неодинаковой степени» [3, с.190].

«В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением, и, как следствие, увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия. В первую очередь, это дети мигрантов, вынужденных переселенцев, дети из смешанных семей» [4, с. 33].

Актуальность изучения данной проблематики мотивируется необходимостью оказания помощи детям, проживающим в сельской местности и часто не имеющим возможности получить логопедическую помощь из-за отсутствия специалистов.

© Данилова А. В., 2021

Одной из народностей со своей культурой, обычаями и языком являются кумыки, численность которых составляет немногим более полумиллиона человек, часть их компактно проживает в Саратовском районе Саратовской области (поселок Центральная усадьба совхоза «15 лет Октября»).

В связи с этим интерес вызывает изучение такого актуального явления, как кумыкско-русский билингвизм.

Русский язык входит в восточную группу славянских языков индоевропейской языковой семьи. Кумыкский язык принадлежит к кыпчакской группе тюркских языков. С точки зрения языковой системы эти языки являются принципиально разными, поскольку русский относится к флективному типу языков, а кумыкский – к агглютинативному типу.

Известно, что «тип языка связан с его структурой в целом, с особенностями строения его единиц и отношений между ними» [2, с. 4-5]. Чем больше типологические различия, тем выше вероятность интерферентных «рисков» и отягощения имеющихся речевых нарушений в случаи наличия таковых у детей.

Данная тема является актуальной еще и в связи с тем, что билингвизм у младших школьников может быть причиной логопедического риска по дисграфии.

Экспериментальное исследование проходило на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа поселка центральная усадьба совхоза «15 лет Октября» Саратовского района Саратовской области.

Поскольку в школе отсутствует логопед, дети до начала экспериментальной работы не были обследованы, поэтому логопедическое заключение составлялось самостоятельно на основании полученных на констатирующем этапе данных.

С 1 по 15 сентября 2019 г. был осуществлен констатирующий эксперимент, который заключался в обследовании состояния устной и письменной речи пяти школьников четвертого класса с кумыкско-русским билингвизмом.

В экспериментальную выборку вошли 5 учеников 4 класса: Аиша Н, Малик Ш., Рустам Н., Беслан Ю., Зайнаб Ю. (2009 г.р.) с кумыкско-русским билингвизмом.

Все дети – выходцы из семей так называемых гребенских татар – переселенцев из станицы Гребенской Шелковского района Чеченской республики. Последние представляют собой неизученную этническую группу в составе татарского народа. Диаспора татар-переселенцев в станице была со времен Петра I. В советские времена до 1970-х годов в станице была татарская школа с преподаванием кумыкского языка, потом дети ходили в общую русскую школу. В Саратовскую область переселялись с конца 90-х годов XX века, в связи со второй чеченской войной. Название «кумыки» – этноним, так называют на Северном Кавказе татар-переселенцев. Так называют себя сами переселенцы. Кумыкский язык генетически родственен татарскому и входит в одну с ним кыпчакско-половецкую группу тюркских языков.

Так как в школе отсутствует логопед, нами самостоятельно было проведено полное логопедическое обследование речи, в котором особое внимание уделялось письменной речи.

Для обследования использовались следующие задания:

1. Устная речь на русском языке: по методике «Система работы с учащимися при двуязычии» Н.А. Румега [10];

2. Самостоятельно разработанные тесты с опорой на методики И.Н. Садовниковой [9], Р.И. Лалаевой, И.В. Прищеповой [7], О.В. Елецкой [5] по темам «Особенности словарного запаса и актуализации слов», «Словоизменение»;

3. Наглядный материал из «Логопедического альбома для проверки способностей к чтению и письму» И.А. Смирновой [11];

4. Методика О.И. Азовой «Диагностика и коррекция письменной речи у младших школьников»: диктант для 4 класса на стр.50, задание 8 на стр. 51, изложение «Путешественница» на стр. 45 [1];

5. Особенностью обследования детей-билингвов, представляющей обычно трудность в реализации, является привлечение к обследованию специалистов, владеющих языком детей-билингвов. Часто трудности связаны и с отсутствием соответствующих материалов для обследования на родном языке детей. Поэтому для проверки наличия нарушений в родном языке на кумыкский язык была переведена сказка «Лиса и козел» К. Ушинского из методики Н. Павловой «Послушай, прочитай, перескажи» [7]. Для анализа данных на кумыкском языке к работе в качестве консультанта был привлечен учитель начальных классов Нагуманова Е.А., носитель кумыкского языка.

В таблице 1 представлены логопедические заключения, сформулированные для каждого из детей экспериментальной выборки на констатирующем этапе на основании данных, полученных в ходе обследования.

Таблица 1 – Логопедические заключения, констатирующий этап

Имя ребенка	Дата рождения	Логопедическое заключение
Аиша Н.	08.11.2009	Смешанная дисграфия, обусловленная общим недоразвитием речи III уровня при билингвизме, дизорфография.
Малик Ш.	21.05.2009	Смешанная дисграфия, обусловленная общим недоразвитием речи III уровня при билингвизме, дизорфография.
Рустам Н.	04.02.2010	Смешанная дисграфия, обусловленная общим недоразвитием речи III уровня при билингвизме, дизорфография.
Зайнаб Ю.	24.12.2009	Смешанная дисграфия, обусловленная общим недоразвитием речи III уровня при билингвизме, дизорфография.
Беслан Ю.	08.05.2009	Специфические ошибки письма, обусловленные билингвизмом.

С опорой на полученные результаты обследования для четверых детей было сформулировано следующее логопедическое заключение: «Смешанная дисграфия, обусловленная общим недоразвитием речи III уровня при билингвизме, дизорфография».

Обосновать логопедические заключения на этих детей можно следующими примерами ошибок, которые дети допускали *в устной речи*:

– связанные с фонетико-фонематическим строем русского языка: маловыразительная речь; нарушенная дифференциация позиционных слогов *ся-ща, ша-ша, ча-тя*;

– связанные со словарным запасом: в русском языке это лексически бедная речь, когда дети испытывают трудности в подборе обобщающих понятий и назывании частей предмета, не могут подобрать синонимы и антонимы, назвать сложные слова; в кумыкском языке также бедный словарный запас, в основном, на уровне бытовой лексики;

– связанные с грамматическим строем речи: на русском языке это неправильный порядок слов в предложении, недостаточно развитые навыки словообразования; на кумыкском языке также присутствуют нарушения порядка слов в предложении и ошибки в согласовании частей речи между собой.

В письменной речи у детей присутствуют следующие специфические стойкие ошибки:

– артикуляционно-акустическая дисграфия: замена мягких согласных твердыми и наоборот: *плил* (плыл), *самий* (самый); различные замены согласных в группе сонорных – *порка* (полка) и др.;

– оптическая дисграфия: замена букв, которые состоят из одинаковых элементов, по-разному расположенных в пространстве, – *Ритта* и *Ритма* (как варианты написания имени Римма), *бырки* (дырки), *пробукты* (продукты), *птиша* (птица); букв, которые включают не только одинаковые, но и добавочные элементы: *незабутки* (незабудки), *косип* (косит), *работаюп* (работают), *груспный* (грустный), *улиуе* (улице), *искапъ* (искать), *согреться* (согреться); недописывание элементов букв типа [ш], [м] и [т]; пропуски и замены букв различного характера, особенно при соединении букв; замены другого характера, например, аффрикат между собой или на их элементы *молодцеватый* (молодцеватый), *тек* (чек), *терчеж* (чертеж) и др.;

– акустическая дисграфия: в виде нарушения связи отдельных букв или целых слов с их звуковыми образами, что выражается в низком качестве почерка (сильный нажим, неровные буквы); замена по принципу фонетической близости звуков: *лодга* (лодка), *платюшга* (платишко), *крап* (храп), *просение* (прощение) и др.;

– дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза: разнообразные пропуски гласных и согласных: *гусинца* (гусеница), *органзм* (организм), *малёнка* (маслёнка); добавление и перестановка букв, причем зачастую в одном слове – *театор* (театр), *четение* (течение), *работате* (работает); пропуск и добавление слогов: *чистотатный* (чистоплотный); слитное написание слов с предлогами и отдельное написание слов не для переноса – *надругой* (на другой), *всепередачи* (все передачи), *в езло* (везло), *зайтив* (зайти в) и др.;

– грамматическая дисграфия: нарушение смысловых и логических

связей между предложениями (ошибки такого характера четко прослеживаются непосредственно в текстах); искажение морфологической структуры слова – *лозеет* (лазает), *ползит* (ползет), *мучут* (мычат), *синеветь* (синеть); нарушения предложно-падежных конструкций: *листье* (листья), *дуплы* (дупла); неправильное употребление предлогов: *на теплые края* (в теплые края), *получил в город* (получил из города); нарушения согласования, управления: *запустить бумажные змея* (бумажного змея), *семь мелки* (семь мелков), *варенье из сливов* (из слив), *шесть уши, шесть ухов* (шесть ушей), *ребета забрала* (ребята забрались) и др.;

– дизорфография: ошибки при написании безударных гласных: *врогов* (врагов), *выгленул* (выглянул), *в лису* (в лесу); разделительного твердого и мягкого знаков: *скамя* (скамяю), *ночью* (ночью), *маленкий* (маленький); ошибки при написании непроизносимых согласных: *грусный* (грустный), *сонце* (солнце); ошибки в сочетаниях жи-ши, ча-ща, чу-щу: *размещяю* (размещаю), *настоящая* (настоящая); ошибки в словарных словах: *фидирация* (федерация), *сикунда* (секунда), *караблик* (кораблик), *корридор* (коридор) и др.

Учитывая то, что абсолютное большинство ошибок присутствует как в русском, так и в кумыкском языке, можно говорить об их стабильной частотности и обусловленности общим недоразвитием речи, которые отягощает билингвизм.

Ошибки пятого ребенка (Беслана) отличаются тем, что в речи на родном языке при логопедическом обследовании не было обнаружено нарушений. На русском языке у мальчика отсутствовали ошибки артикуляционно-акустического, оптического и акустического видов, а имеющиеся ошибки грамматического плана: в слитном написании слов с предлогом и в нарушении согласования (например, «к 13 пешеходов», «перед 4 абзацом») носят непостоянный характер. Кроме того, присутствующие ошибки в усвоении правил русского языка (например, написание безударной гласной [е] вместо [и], ошибки в обозначении мягкости согласного, неоправданное удвоение согласных, добавление гласных в закрытые слоги) также носят нерегулярный характер.

Таким образом, отсутствие нарушений речевой оформленности высказывания на родном языке, нестойкость выявленных нарушений письма на русском, явно интерферентный характер нарушений грамматики и орфографии позволяют логопедическое заключение на данного ребенка сформулировать следующим образом: «Специфические ошибки письма, обусловленные билингвизмом».

С учетом анализа полученных данных можно говорить о необходимости организации специальной логопедической помощи для четырех детей экспериментальной выборки, тогда как Беслану Ю. требуется помощь учителя русского языка для преодоления ошибок, вызванных языковой интерференцией.

Список использованных источников

1. *Азова О.И.* Диагностика и коррекция письменной речи у младших

школьников. М.: Сфера, 2011. 64 с.

2. *Бочкарева Т.А.* Способы передачи глагольного действия в языках разных типов: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Саратов. 1993. 22 с.

3. *Бочкарева Т. А.* Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. Научный журнал, 2015, № 12. С. 190–195.

4. *Бочкарева Т.А., Песчанская Л.А.* Особенности сформированности системы словоизменения у детей старшего дошкольного возраста (билингвов и монолингвов) с общим недоразвитием речи Шуровня // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становления речевой компетенции- 2015. Материалы международной конференции. СПб, 2015. С. 33-36.

5. *Елецкая О.В.* Методика диагностики дизорфографии у школьников. М.: Форум, 2016. 208 с.

6. *Крючков В.П.* Отечественный язык в педагогической системе К.Д. Ушинского и билингвальное образование в современной социокультурной ситуации// Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных и научно-методических трудов. Научный редактор В.П. Крючков. Саратов, 2018. С. 86-94.

7. *Лалаева Р.И., Прищепова И.В.* Выявление дизорфографии у младших школьников СПб.: СПбГУПМ, 1999. 36 с.

8. *Павлова Н.* Послушай, прочитай, перескажи. М.: Эксмо, Библиотека Ильи Резника, 2004. 64 с.

9. *Садовникова И.Н.* Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М.: Парадигма, 2011. 279 с.

10. Система работы с учащимися при двуязычии: Методические рекомендации для учителей-логопедов. Новокуйбышевск, 2006. 58 с.

11. *Смирнова И.А.* Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму. СПб.: Детство-Пресс, 2010. 64 с.

12. *Якунина О.В.* Билингвизм и нелитературные формы языковой системы как одна из проблем логопедии // Школьный логопед, 2005, № 1. С.19-24.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

О. Б. Додзина

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия,
e-mail: dodzina@yandex.ru

Аннотация: В статье анализируются психологические и психолингвистические исследования посвящённые изучению влияния познавательного, эмоционального и социального развития детей на развитие их речи. Сопоставляются основные вехи лексического развития детей с уровнем сформированности их восприятия, мышления, представлений об окружающем мире. Показывается зависимость пополнения активного и пассивного словаря от овладения предметными действиями. Характеризуется роль общения со взрослым и становления эмоциональной избирательности в лексическом развитии. Сделаны выводы о том, что овладение лексикой зависит от уровня познавательного, эмоционального и социального развития ребенка, что может свидетельствовать о диагностическом потенциале анализа специфики детского словаря.

Ключевые слова: лексическое развитие, когнитивные предпосылки усвоения языка, предметная деятельность, эмоциональные предпосылки усвоения языка, социальные предпосылки усвоения языка.

PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC PREREQUISITES FOR MASTERING VOCABULARY IN ONTOGENESIS

O. B. Dodzina

Annotation: The article analyzes the results of psychological and psycholinguistic research on how the cognitive, emotional, and social development of children affects the development of their speech. The main stages of the lexical development of children are compared with the level of development of their perception, thinking, ideas about the world around them. It is shown how the increase in active and passive vocabulary depends on the level of mastery of actions with objects. The role of communication with adults and the formation of emotional selectivity in lexical development is characterized. It is concluded that the acquisition of vocabulary depends on the level of cognitive, emotional and social development of the child, which may indicate the diagnostic potential of the analysis of the specifics of the children's vocabulary.

Keywords: lexical development, cognitive prerequisites for language acquisition, actions with objects, emotional prerequisites for language acquisition, social prerequisites for language acquisition.

Становление речи на начальном этапе овладения родным языком рассматривается в современной психологии, педагогике и лингвистике во взаимосвязи с общим психическим развитием ребёнка. Сформированы представления о неразрывной связи речевого развития детей с когнитивным и с овладением предметно-практической деятельностью [3, 8; 9].

Классическая теоретическая разработка темы когнитивного освоения языка принадлежит Ж. Пиаже. В многочисленных исследованиях он доказывает связь первых проявлений языковой способности с достижениями в области сенсомоторного интеллекта. Полученные им данные показывают, что вербальное поведение представляет собой не самостоятельную изолированную линию, а одну из сторон общего когнитивного развития [8].

Л.С. Выготский считает, что речевое развитие ребёнка имеет сложное и переменное отношение к структуре его познания. Он указывает на наличие не только прямой, но и обратной зависимости между познавательной деятельностью и овладением языком. Подчеркивалось, что языковое развитие оказывает существенное воздействие на когнитивное, закрепляя успехи ребёнка в познавательной деятельности [3].

Осмысливая отношение между речевым и интеллектуальным развитием, С. Л. Рубинштейн приходит к аналогичному выводу. Он отмечает, что определённый уровень развития мышления является предпосылкой каждого шага в речевом развитии ребёнка. Но речь в свою очередь оказывает определённое влияние на умственное развитие ребёнка, включаясь в процесс формирования его мышления. С. Л. Рубинштейн видит в усвоении языка мощный обучающий и развивающий фактор. Исследования Г. Л. Розенгарт-Пупко показали, что развитие речевой деятельности на ранних этапах неотделимо от овладения предметными действиями и развития восприятия.

Идея взаимосвязи когнитивного и языкового развития легла в основу когнитивно ориентированной лингвистики. Стоящий у её истоков Э. Сепир считал, что «с точки зрения языка, мышление может быть определено как наивысшее скрытое или потенциальное содержание речи. ... Язык можно считать лишь внешней гранью мышления на наивысшем, наиболее обобщенном уровне символического выражения... Вопреки распространенному, но наивному взгляду, язык не есть ярлык, заключительно налагаемый на уже готовую мысль... Язык и шаблоны нашей мысли неразрывно между собой переплетены, они в некотором смысле составляют одно и то же» [9, с. 36, с. 193].

В этом единстве язык выполняет вспомогательную роль: обеспечивает мыслительную деятельность. Если это так, то его структура в значительной степени предопределена когнитивной структурой. Это положение когнитивной лингвистики порождает два пути установления отношений между языковыми и когнитивными структурами: 1) от мышления к языку или 2) от языка к мышлению. На практике наиболее востребованным оказался второй путь, так как он может не только объяснить, почему языки устроены так, как они устроены, но и способствовать реконструкции существенных характеристик когнитивной структуры.

В основе современного когнитивного подхода к языку лежит идея целенаправленной реконструкции когнитивных структур по внешней языковой форме. Реконструкция опирается на постулат об исходной когнитивной мотивированности языковой формы: в той мере, в какой языковая форма мотивирована, она «отражает» стоящую за ней когнитивную структуру. Обнаружение и описание этой связи между языковыми формами и когнитивными структурами является целью многих лингвистических исследований [11, 12, 13, 14].

Обращаясь к лингвистике детской речи, С. Н. Цейтлин неоднократно подчеркивает, что развитие речи ребёнка отражает усложнение формирующейся у

него картины мира, динамику его мировосприятия и миропонимания. Она считает, что, появление в речи ребёнка новых лексических и грамматических средств возможно лишь тогда, когда формирующаяся в его сознании картина мира включает обозначаемые явления. Это утверждение иллюстрируется многочисленными фактами детской речи. Так усвоение слов, обозначающих количество и использование формы множественного числа происходит только после того, как ребёнок сможет разграничивать один и не один предмет. Лексическое и грамматическое оформление категории времени усваивается после разграничения прошлого, настоящего и будущего, а категорию лица и соответственно правильное употребление местоимений дети осваивают вслед за усвоением различий между полами живых существ. Принадлежность получает речевое оформление после осознания отношений между субъектом и объектом обладания. Владение предметными действиями не только опережает их наименование, что отмечалось и в более ранних исследованиях детской речи, но и качество освоенных предметных действий определяет направление пополнения лексики [14].

Соглашаясь с С. Н. Цейтлин, Т. Н. Ушакова отмечает и обратное влияние овладения лексикой на познавательное развитие: «ребёнок постольку усваивает слова, поскольку они соответствуют его ментальному опыту. Позднее язык сам становится, конечно, мощным фактором умственного развития ребёнка» [11, с. 17].

Влияние положения о взаимосвязи интеллектуального и речевого развития прослеживается и в работах Р.М. Фрумкиной. Подходя к речи как с позиции лингвистики, так и психологии, исследователь видит в ней «ключ» к пониманию познавательного развития, средство анализа жизненного опыта. Р.М. Фрумкина считает, что обязательным условием выделения, дифференциации и осмысления объектов и явлений окружающего мира является их означивание. «Все объекты и ситуации, выделенные ребёнком из окружения, неизбежно обретают имя. Несколько утрируя, можно сказать, что пока нечто не означено, не названо, пока нет слова, как бы нет и явления» [13, с. 66].

Г. М. Лямина утверждает, что словарь детей раннего возраста отражает в известной мере уровень их знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Подробно описанные А. Н. Гвоздевым закономерности лексического и грамматического развития в раннем возрасте акцентируют внимание на значении опыта ребёнка в овладении номинацией. Данные А. Н. Гвоздева показывают, что ребёнок, начиная говорить, называет те предметы, которые находятся вокруг него. Зарубежные исследователи, наблюдавшие за лексическим развитием детей раннего возраста, также связывают рост словаря с усложнением отношений с окружающей действительностью, с дифференциацией предметного мира. Их данные показывают, что с ростом числа выделенных объектов растёт и число обозначений [4].

О взаимосвязи жизненного опыта и лексики говорят и кросс-культурные исследования детского языкового развития. Были выявлены содержательные различия начального словаря у малышей, живущих в Италии и Америке. У маленьких итальянцев (16-30 мес.) по сравнению с их американскими сверстниками более широким оказался «социальный репертуар», включающий собственные имена и бытовые слова. Так, например, слово «бабушка» было пятым по времени появления у итальянцев и тринадцатым у американцев. Это объясняется культурными различиями между странами: в Италии дети обычно живут в многопоколенных семьях [15].

Отечественные исследователи, описывая начальный детский лексикон, так же пришли к выводу, что ребёнку легче всего усвоить предметные имена и глаголы, указывающие на вещи, события и действия, которые непосредственно соотносятся с его жизненным опытом [4, 11, 12, 14].

Д. Слобин, рассматривая когнитивные предпосылки развития речи, полагал, что до развития определённых когнитивных способностей ребёнок не может овладеть некоторыми формами, структурами и словами, несмотря на их высокую частотность в речи взрослых [10]. То есть многие речевые формы не могут появиться в речи ребёнка до того, как он овладеет соответствующими аспектами действительности. К таким формам относят прилагательные, местоимения, предлоги и вопросы.

Зависимость объёма словаря качеств от развития восприятия и мышления общепризнана в психологии, педагогике и лингвистике [4, 5].

Такие исследователи, как А. Н. Рыбников, А. Н. Гвоздев, А. М. Леушина, С. Н. Цейтлин, Р. М. Фрумкина, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев приводят убедительные доводы о связи овладения специфической семантикой местоимений, характеризующейся относительностью, изменчивостью их значений с существенным продвижением в интеллектуальном развитии.

Работы С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. М. Леушиной, И. С. Якиманской, Т. Мусейбовой, А. В. Семенович доказывают зависимость овладения предлогами от формирования пространственной ориентировки. Показателем развития пространственной ориентировки психологи считают постепенный переход от использования ребёнком системы с фиксированной точкой отсчёта, локализованной в самом субъекте, к системе со свободно перемещаемой точкой отсчёта, локализованной в любых объектах. Соотнесение развития пространственной ориентировки и овладения предлогами приводит исследователей к мысли, что лишь формирование генетически более зрелой пространственной ориентировкой «от объекта» позволяет детям усвоить и выражающие эти отношения предлоги.

В работах Л. С. Выготского, В. Штерна, Е. К. Кавериной, К. И. Чуковского, Е. Н. Винарской, С. Н. Цейтлин показано, что появление в речи детей вопросов и порядок овладения ими стоит в непосредственной связи с развитием осмысленного восприятия действительности, с уяснением разнообразных

отношений (пространственных, функциональных, принадлежности, временных, причинных, целевых) между предметами, людьми и явлениями.

Речевое развитие детей, пополнение их словаря во многом зависит от овладения манипуляциями с предметами и формирования предметной деятельности. Ещё И. М. Сеченов писал о том, что предметные действия способствуют переходу отражённой действительности в форму образов-представлений, которые в свою очередь помогают развитию словесного наименования предметов. Психологические исследования Ф. И. Фрадкиной, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Г. М. Ляминой, М. М. Кольцовой, так же показали, что дети быстрее начинают понимать и использовать названия тех предметов, с которыми они активно действуют, а не просто видят. Исследователи объясняют эти факты тем, что при действиях с предметами разные по модальности ощущения сливаются в комплекс и связываются в сознании с данным предметом. На этой основе происходит дифференцирование предметов, которое проявляется в их адекватном использовании и, что важно для нас, - назывании. По данным Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгиной, Е. Ульяшовой практические манипуляции с предметами определяют направление накопления словаря сенсорных свойств.

Неразрывная связь речевого и когнитивного развития прослеживается не только в нормальном онтогенезе, она выделяется и в исследованиях особенностей лексики детей с отклонениями в развитии. В характерной для таких детей бедности словаря, ограниченном владении значениями слов дефектологи видят не изолированные тенденции речевого недоразвития, а их взаимосвязь с нарушением познания окружающего, проявления нарушения развития мышления с недостаточностью развития интеллектуальных операций [2, 5].

К факторам возникновения речи, а, следовательно, и речевого развития вообще относят аффективное и социальное развитие. Р. Е. Левина полагает, что рождение речи происходит в диалоге ребёнка и взрослого. Вклад ребёнка в диалог заключается в «аффективно направленном обращении к окружающему... возникающему по поводу привлекшего впечатления», а роль взрослого она видит в придании смысла тому, на что обращено указание, внесение его в контекст осмысленности. Так Р. Е. Левина подходит к мысли о том, что «речь рождается из слияния аффекта, движущего ребёнком со смыслом, с которым его сталкивают окружающие» [5, с. 64].

Влияние идеи Р.Е. Левиной прослеживается в трудах Е. Н. Винарской, которая особое внимание уделяла изучению эмоциональных предпосылок освоения языка. Исследование Е. Н. Винарской обнаруживает принципиальную значимость для потенциального языкового развития способности выделять из потока впечатлений субъективно важные. Её исследование показало, что именно ситуации высокой субъективной ценности активизируют лепет, а в дальнейшем способствуют овладению языковой номинацией и адекватной содержанию высказывания интонацией. Анализируя особенности эмоционального и языкового развития при некоторых дизонтогенезах, Е. Н. Винарская приходит к выводу, что причиной

трудностей овладения языком может стать и эмоциональное недоразвитие и доказывает необходимость учёта при диагностике аномалий овладения языком уровня актуального развития системы субъективных ценностей [2].

Согласно теоретическим представлениям Т. Н. Ушаковой, в развитии, а затем и функционировании языка первичными оказываются внутренние психологические состояния (впечатления, переживания) и желание поведать о них миру. Они представляют собой психологическое содержание сознания или намерение, цель, мысль говорящего. Согласно данным Т. Н. Ушаковой, намерения (интенции) имеют существенную возрастную динамику, которая даёт основание характеризовать не только речевое развитие, но и психологические состояния детей, стоящие за их высказываниями. Исследовательская работа Т. Н. Ушаковой и З. С. Бартеневой подтвердила теоретические представления и показала результативность анализа интенционально-целевых высказываний, производимых дошкольниками в игре не только для характеристики их речевого и игрового поведения, но также для рассмотрения активности их психической деятельности как одного из факторов обуславливающих поведение детей в социуме [12].

Общение со взрослым так же относят к факторам речевого развития детей [3, 6]. По мнению Л.С. Выготского, общепризнанному в современной психологии и педагогике «детская речь не является личной деятельностью ребёнка», а рассматривается как часть диалога, сотрудничества взрослого и ребёнка, в котором взрослый сознательно или не осознанно «обучает» ребёнка языку и коммуникации [3].

Общепризнано негативное влияние дефицита и тем более отсутствия общения со взрослым на психическое развитие детей и развитие речи, в частности [1]. Так развитие вне социальной среды приводит не только к выраженному недоразвитию психики, но и не позволяет овладеть речью, а одним из основных проявлений госпитализма является задержка развития речи. Исследователи высказывают предположение, что отставание в развитии речи детей может наблюдаться даже при недостатке личностных, положительно окрашенных, эмоциональных контактов со взрослыми.

Многолетние исследования М. И. Лисиной и её учеников доказали ведущую роль общения со взрослым в развитии речи. Школа М.И Лисиной рассматривает речь как составной элемент структуры коммуникативной деятельности, как «средство общения». Такой подход трактует возникновение речи из потребности в общении, для его нужд, в условиях общения и лишь тогда, когда осуществление коммуникативной деятельности ребёнка становится невозможным без овладения этим особым средством. Дальнейшее обогащение и развитие речи происходит в контексте усложнения и изменения общения ребёнка с окружающими людьми, под влиянием преобразования встающих перед ним коммуникативных задач. Задержка в переходе к более сложному взаимодействию со взрослым закономерно задерживает принятие соответствующих коммуникативных задач и развитие речи ребёнка [6].

Конкретные примеры взаимосвязи социального и лексического развития дают нам исследования усвоения детьми местоимений и вопросов. Так овладение вопросами немислимо без развития коммуникации и взаимодействия взрослого и ребёнка, формирования структуры диалога. Предшественниками появления в словаре малышей местоимений являются выделение внешнего Я из сознания первичной общности ПРА-МЫ, что указывает на переход к новой социальной ситуации развития, в которой появляются двое: ребёнок и его партнёр по взаимодействию: взрослый [3, 7].

Таким образом, изучение закономерностей развития речи не замыкается на рассмотрении этого процесса как изолированного и самодостаточного явления. Во многих случаях детская речь интересует исследователей не сама по себе, а как источник знаний о познавательном, эмоциональном и социальном развитии ребёнка. Данные психологических исследований, свидетельствующие о взаимосвязи познавательного, эмоционального и социального развития с развитием речи позволяют думать, что анализ особенностей словаря детей поможет приблизиться к пониманию особенностей этих линий развития.

Список использованных источников

1. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО - Пресс, 2000. 1008 с.
4. *Гвоздев А.Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребёнка. Куйбышев: Саратов. ун-т., 1990. 104 с.
5. *Левина Р.Е.* К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). М.: Эксперим.- дефектологический ин-т, 1936. 78 с.
6. *Лисина М.И.* Общение, личность и психика ребёнка. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1997. 384 с.
7. *Мухина В.С.* Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. тр. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 640 с.
8. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребёнка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
9. *Сепир Э.* Язык. Введение в изучение речи. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. 223 с.
10. *Слобин Д., Грин Дж.* Психоллингвистика. М.: Прогресс, 1976. 350 с.
11. *Ушакова Т.Н.* Рождение слова: Проблемы психологии речи и психоллингвистики. М.: Институт психологии РАН, 2011. 524 с.
12. *Ушакова Т.Н., Бартенева З.С.* Психологическое содержание речи ребёнка 3-5 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 56-65.
13. *Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика: уч. пособие. М.: Академия, 2003. 320 с.
14. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: уч. пособие. М.: Владос, 2000. 240 с.
15. *Bates E., MacWhinney B., Smith S.* Pragmatics and syntax in psycholinguistic research // Language development at the crossroads: Papers from the interdisciplinary conference on language acquisition at Passau. Т.: Narr, 1983. P.11-30.

**СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ
И КОММУНИКАТИВНЫХ ФУНКЦИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
С ЦЕНТРАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ВОСПРИЯТИЯ
И ПЕРЕРАБОТКИ АУДИТОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ
(ЦАНВП, CAPD, CARD). ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ
ЦЕНТРА «ЛОГОПЕД-ПРОФИ».**

О. С. Жукова

учитель-логопед, Центр развития и абилитации ребёнка Олеси Жуковой ООО
«ЛОГОПЕД-ПРОФИ», г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: olesya_j@mail.ru,

З. Л. Леонова

учитель-логопед, Центр развития и абилитации ребёнка Олеси Жуковой ООО
«ЛОГОПЕД-ПРОФИ», г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: leozoya@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются способы и типы упражнений по развитию семантико-прагматических и коммуникативных функций речи у детей с центральными нарушениями восприятия и переработки аудиальной информации, описанные по результатам опыта работы специалистов центра «ЛОГОПЕД-ПРОФИ». Также значимое место отведено рекомендациям по раннему введению средств дополнительной коммуникации, а также важности введения визуального расписания и адаптации обучающего материала. В статье даются авторские рекомендации по использованию различных видов информационно-коммуникативных технологий для развития аудирования, например, использование базы звуков, детских песен, социальных роликов, видео уроков и т.п., что способствует улучшению развития семантико-прагматических и коммуникативных функций речи у детей.

Ключевые слова: семантико-прагматические, коммуникативные, сенсорная алалия, центральные слуховые нарушения, аудирование, CAPD, аудиальная дисфункция, сенсорная интеграция, АДК.

**WAYS OF DEVELOPMENT OF SEMANTIC-PRAGMATIC AND
COMMUNICATIVE FUNCTIONS OF SPEECH IN CHILDREN WITH CENTRAL
AUDITORY PROCESSING DISORDERS (CAPD, CARD).
FROM THE EXPERIENCE OF THE WORK OF THE SPECIALISTS
OF THE CENTER "LOGOPED-PROFI"**

O. S. Zhukova, Z. L. Leonova

Abstract: The article reveals the methods and types of exercises for the development of semantic-pragmatic and communicative functions of speech in children with central impairments in the perception and processing of auditory information, described based on the experience of the specialists of the LOGOPED-PROFI center. Also, a significant place is given to recommendations for the early introduction of additional communication tools, as well as the importance of introducing a visual schedule and adapting training material. The article gives the author's recommendations on the use of various types of information and communication technologies for the development of listening, for example, the use of a base of sounds, children's songs, social videos, video lessons, etc., which helps to improve the development of semantic-pragmatic and communicative functions of speech in children.

Keywords: semantic-pragmatic, communicative, sensory alalia, central auditory disorders, listening, CAPD, auditory dysfunction, sensory integration, AAC.

В Центр «ЛОГОПЕД-ПРОФИ» обращаются семьи из разных регионов РФ, ближнего и дальнего зарубежья. На занятия приезжают дети разного возраста с различными задержками, единичными и множественными нарушениями развития, в том числе дети с центральными нарушениями восприятия и переработки аудиальной информации, как с изолированным нарушением, так и в структуре других нарушений развития. На протяжении 10-летней работы Центра отмечается увеличение количества таких детей. Данный факт подтверждает статистика ВОЗ, где сказано, что каждый год около 30 миллионов детей рождаются недоношенными, маловесными или больными. Порядка 1 миллиона выживших маловесных и больных новорожденных становятся инвалидами. Они страдают от пожизненной инвалидности, включая хронические болезни, задержки развития, трудности в обучении, а также проблемы со зрением, слухом, речью, опорно-двигательным аппаратом и комплексные нарушения развития.

По данным Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи, нарушения слуха выявляются у 1 из 1000 новорожденных. Среди новорожденных, находящихся в палатах интенсивной терапии (недоношенные дети, дети с высоким уровнем билирубина и другими патологиями), частота встречаемости нарушений слуха составляет 20-30 детей на 1000. У 1-3 детей из 1000 нарушения слуха развиваются в течение 1-2 лет жизни. 10-12% детей имеют центральные расстройства слуха, которые проявляются в нарушениях слухового внимания, слуховой памяти и др. Для этих детей характерно также наличие нарушения речевого развития, проблемы обучения. Зарубежные исследования оценивают распространенность центральных нарушений восприятия и переработки аудиальной информации среди детского населения следующим образом: от 2% до 3% (Chermak & Musiek, 1997) и 7% населения (Vamliou, Musiek, & Luxon, 2001) [7].

Профессор Берлинского университета имени Гумбольдта Л. Хоппе в своей статье описывает историю изучения вопроса о центральных нарушениях восприятия и переработки звуковых сигналов [5]. Л. Хоппе говорит о том, что исследование данных нарушений ведется за рубежом с 50-х годов 20 века, а в России центральные нарушения слуха в своих трудах описывает профессор И.В. Королёва. Однако это не совсем так, Н. Н. Трауготт еще в 30-х годах 20 века с помощью условно-рефлекторной методики изучала работу слухового анализатора при детской тугоухости, алалии и афазии. Она описывала детей с сенсорной алалией, у которых при наличии физического слуха понимание и собственная речь отсутствуют, т.е. ей удалось выявить своеобразную неполноценность слуховой функции центрального характера. Стоит обратить внимание, что В.К. Орфинская в лингвистической классификации сенсорной алалии и афазии раскрывает механизмы центральных слуховых нарушений на разных языковых уровнях. В книге "Разбалансированный ребенок" Кэрол Сток Карновиц описывает аудиальную дисфункцию у детей с различными

нарушениями сенсорной интеграции, возникшими вследствие поражения ЦНС в пренатальном, натальном и постнатальном периоде [3].

По результатам сбора анамнестических данных, основными причинами возникновения центральных нарушений восприятия и переработки аудиальной информации можно назвать влияние перечисленных ниже факторов, повреждающих подкорковые и корковые центры слуховой системы.

В пренатальный период:

- Генетические факторы. В настоящее время известно более 100 генов, мутации в которых приводят к нарушению слуха различной этиологии [2].
- Внутриутробные TORCH инфекции. Наиболее часто встречаемая в анамнезе цитомегаловирусная и герпесная инфекции, реже токсоплазмоз.
- Воздействие нейротоксинов (например, тяжелых металлов, органических растворителей) у жителей городов с химической и металлургической промышленностью.

В натальном и постнатальном периоде:

- Асфиксия/гипоксия при рождении (недостаток кислорода во время родов).
- Гипербилирубинемия (тяжелая форма желтухи в неонатальный период).
- Недоношенность и гипотрофия (низкий вес при рождении).
- Другие перинатальные осложнения и последствия их лечения.
- Эпилепсия.
- Поствакцинальные осложнения.
- Менингит и другие инфекционные заболевания.

По результатам медико-психолого-педагогической диагностики специалисты центра (психоневролог, логопед, сурдопедагог и дефектолог) выделяют ряд характерных симптомов у детей с центральными нарушениями восприятия и переработки аудиальной информации (ЦАНВП):

- Трудности локализации звука в пространстве.
- Сложности распознавания неречевых и речевых звуков.
- Сложности с идентификацией человека по голосу и различению похожих по звучанию слов.
- Трудности вслушивания в речь говорящего и быстрая истощаемость психических процессов при работе на слуховой основе.
- Сложности восприятия речи при дихотическом слушании.
- Трудности коммуникации в среде сверстников, связанные с нарушением понимания разговорной речи, на шумном фоне, в шумной среде или при быстрой разговорной речи.
- Часто пациенты просят повторить устное сообщение, переспрашивают, у некоторых встречаются эхолалии.
- Имеется гиперacusia: раздражают громкие, внезапные, металлические и очень высокие звуки. А также наблюдается синдром

избирательной звуковой чувствительности (мисофония) на определенные звуки, типа звук мела по доске, храп, шмыгание, тикание часов и т.п.

- Ответ носит непоследовательный или несоответствующий характер, переводят разговор на знакомую им тему.
- Трудности удержания в слухоречевой памяти многоступенчатых инструкций и сложных предложений.
- Трудности в разучивании песен, стихов.
- Непонимание сарказма или шуток, изменение интонаций.
- Трудности с концентрацией внимания, дети быстро отвлекаются, трудно работают при предъявлении информации, требующей задействования двух или нескольких сенсорных каналов.
- Плохая успеваемость в школе по предметам, где отсутствует визуализация материала.

Этот список является неполным и представляет собой обобщенную картину симптомов ЦАНВП, которые могут присутствовать в составе других психоневрологических расстройств: сенсорной афазии и алалии, дизартрии и врожденной расщелины нёба, дислексии и дисграфии, СДВГ, расстройства аутистического спектра, умственной отсталости и т.д. Центральные нарушения восприятия и переработки аудиальной информации (ЦАНВП) относятся к нейросенсорным нарушениям слуха и наступают из-за повреждения корковых центров слуховой системы, а также повреждения кохлеарных ядер в подкорке головного мозга [6].

У детей с центральными нарушениями восприятия и переработки аудиальной информации (ЦАНВП) нарушаются семантико-прагматические и коммуникативные функции речи, ведь для того, чтобы воспринимать и понимать речь, ребёнок должен слышать звуки не только ушами, но и мозгом. А именно:

1. уметь обнаруживать, различать, опознавать и хранить в памяти разные речевые сигналы-фонемы, слоги, слова, фразы;
2. овладеть системой языка: значениями слов (лексика), их звуковым составом (фонетика), правилами изменения (морфология) и соединением слов в предложения (синтаксис);
3. уметь порождать и развивать замысел высказывания, преобразовывать структуру замысла в последовательность речевых единиц;
4. овладеть правилами использования речи для общения (прагматика).

В нашем центре для обучения детей с ЦАНВП и для развития семантико-прагматических и коммуникативных функций речи мы используем различные средства и способы АДК уже на этапе диагностики: пиктограммы (рис. 5) и карточки PECS, коммуникативные кнопки (рис. 4) и таблицы (рис. 3), визуальное расписание, программу LetMeTalk (рис. 1, рис. 2) установленную на смартфоне и планшете. Раннее введение АДК способствует формированию и развитию всех уровней речевой функциональной системы (прагматики и коммуникации, лексики и фонетики, морфологии и синтаксису), абстрактному мышлению, улучшению слухового восприятия и понимания речи.



Рис.1. Бесплатные электронные средства ААК (приложения для смартфонов).

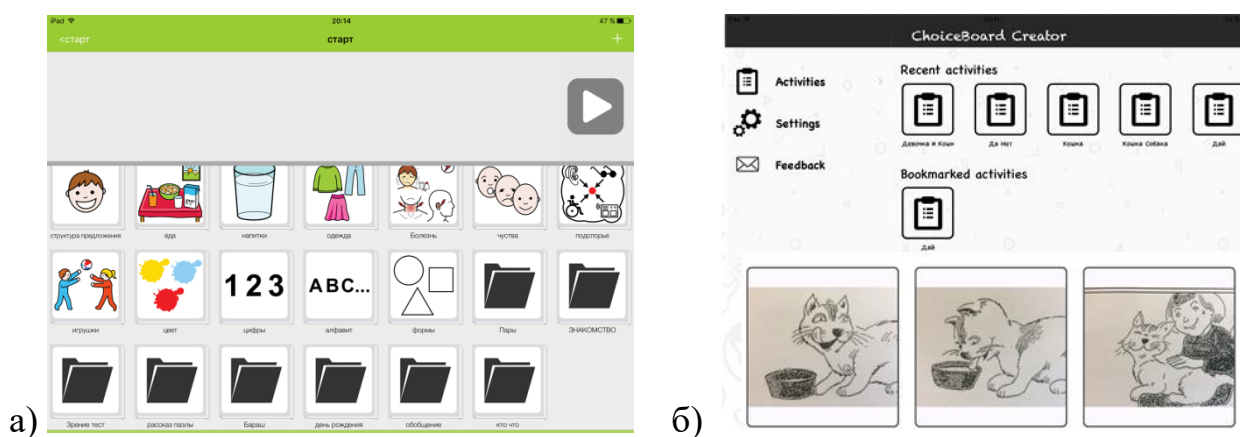


Рис.2. Электронные приложения «LetMeTalk» (а) и «ChoiceBoard Creator» (б).

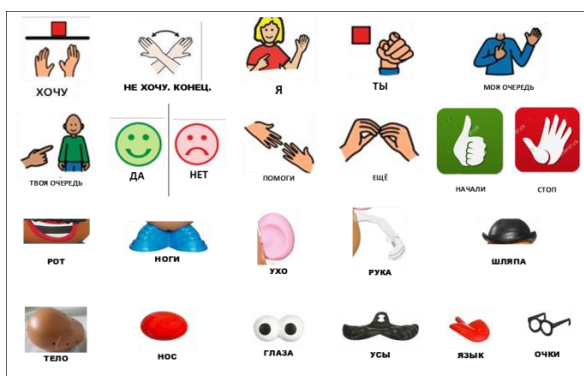


Рис.3. Коммуникативная таблица.



Рис.4. Коммуникативные кнопки

(пособие, разработанное специалистами центра «ЛОГОПЕД-ПРОФИ»).



Рис.5. «Увлекательные истории в картинках» - пособие, разработанное специалистами центра «ЛОГОПЕД-ПРОФИ».

Также для улучшения образовательных возможностей детей с ЦАНВП специалистами центра выделены следующие полезные рекомендации:

Чтобы уменьшить отвлекающие факторы звука и зрения и улучшить доступ к речи, необходимо выполнить стратегическую рассадку, чтобы ребенок находился ближе всего к говорящему (например, первая парта в центральном ряду).

- Необходимо предварительное обучение новым или незнакомым словам с опорой на визуальное подкрепление. Применение наглядных пособий: схемы, таблицы, индивидуальные задания на парте и т.п.
- Как вариант повторения заданий и улучшения навыка слушания, записанные уроки для последующего просмотра.
- Хочется также отметить различные методы и компьютерные программы для детей с ЦАНВП, способствующие стимуляции и коррекции аудиальной дисфункции:
 - Метод Томатиса является программой для нейросенсорной стимуляции.
 - SPPS терапия в основе, которой лежит психо-аудио-лингвистический метод польского ученого, профессора Генрика Скаржинского.
 - Слуховая терапия Берара, или Слуховое Интеграционное Стимулирование (АИТ).
 - Подход Поргеса. Метод основан на прослушивании детских песен, видоизмененных по составу частот и подаваемых через наушники.
 - Fast ForWord —специальная компьютерная методика коррекции нарушений развития речи, слухового восприятия, понимания и осознания разговорного языка.

Специалистами центра широко применяется методика аудирования при работе с детьми с центральными нарушениями восприятия и переработки аудиальной информации. Данный способ развития аудиторной функции показал свою эффективность.

На занятии с детьми применялись следующие виды работ:

- Использование базы звуков и соотнесение с картинкой, для развития слухового восприятия на материале неречевых и речевых звуков.
- Прослушивание детских песен и выделение значимых слов, словосочетаний, предложений, общего смысла.
- Просмотр социальных роликов и беседа по содержанию.
- Просмотр видео уроков по материалам школьной программы с последующим разбором содержания.
- Слушание детских новостей, диалогов между детьми на Youtube.
- Использование уроков и аудиофайлов из методики обучения РКИ (русский как иностранный).
- Разговор по мессенджерам, прослушивание аудиосообщения, разговор по телефону.

Многолетний опыт работы специалистов центра «ЛОГОПЕД-ПРОФИ» с детьми с центральными нарушениями восприятия и переработки аудиальной информации показал важность и эффективность раннего (с момента выявления нарушения) включения средств АДК, а также развитие навыка аудирования на всех этапах коррекционного процесса. Данные педагогические технологии способствуют развитию семантико-прагматических и коммуникативных функций речи у детей, испытывающих трудности в общении и обучении, что существенно повышает уровень их обучаемости и социализации, улучшает качество жизни семьи и ребенка.

Список использованных источников

1. *American Academy of Audiology Clinical Practice Guidelines: Diagnosis, Treatment and Management of Children and Adults with Central Auditory Processing Disorder.* 8/24/2010 [Электронный ресурс]. URL: https://audiology-web.s3.amazonaws.com/migrated/CAPD_Guidelines_8-2010.pdf_539952af956c79.73897613.pdf (дата обращения: 29.09.2021).

2. *Dzhemileva LU, Barashkov NA, Posukh OL, et al. Carrier frequency of GJB2 gene mutations c.35 delG, c.235delc and c.167delT among the populations of Eurasia // J Hum Genet. 2010. Vol. 55. P. 749-754.*

3. *Крановиц Кэрол Сток.* Разбалансированный ребенок: как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации: [пер. с англ. Изд. испр., доп. Санкт-Петербург: Редактор, 2012. 379 с.

4. *Трауготт Н. Н.* Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской // Специальное образование. 2019. №3 (55) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-analiz-afazii-i-alalii-v-rabotah-v-k-orfinskoj> (дата обращения: 29.09.2021).

5. *Xonne Л.* Дети с центральными нарушениями слуха в Германии // Специальное образование. 2015. №XI [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-s-tsentrалnymi-narusheniyami-sluha-v-germanii> (дата обращения: 29.09.2021).

6. *Черкасова Е.Л.* Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): Учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология». М.: АРКТИ, 2003. 192 с.

7. *Palfery TD, Duff D.* Central auditory processing disorders: review and case study. *Axone*. 2007, 28(3): 20-3.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ В КОРРЕКЦИОННО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПРИ АФАЗИЯХ

О. А. Константинова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: olgakonstantino@mail.ru

Аннотация: в представленной статье раскрываются аудиовизуальные методы и обосновывается их применение в восстановительном обучении при разных формах афазии. Использование аудиовизуальных методов позволяет оптимизировать восстановительное обучение, способствует повышению интереса пациентов с афазией к занятиям, значительно повышает эффективность занятий.

Ключевые слова: пациенты с афазией, афазия, аудиовизуальные методы, технические средства обучения.

AUDIOVISUAL METHODS OF CORRECTION RECOVERY WHILE APHASIA

O. A. Konstantinova

Abstract: The following article reveals audiovisual methods and justifies their application in recovery education for different forms of aphasia. The usage of audiovisual methods allows to optimize restorative learning, expands the interest of patients with aphasia during educational process, and significantly increases the effectiveness of classes.

Keywords: patients with aphasia, aphasia, audiovisual methods, technical means of education

По статистике, острое нарушение мозгового кровообращения занимает первое место среди патологий, служащих причиной инвалидности. Острое нарушение мозгового кровообращения (или инсульт) – это острое заболевание головного мозга, обусловленное закупоркой (ишемия) или разрывом (кровоизлияние – геморрагия) того или иного сосуда, питающего часть мозга, или же кровоизлиянием в оболочки мозга. Наиболее значимым и распространенным последствием острого нарушения мозгового кровообращения является афазия [7].

Восстановление речи при афазии – одна из наиболее актуальных проблем современной реабилитации больных с последствиями мозгового инсульта [1].

«Содержание восстанавливающего обучения лиц с афазией базируется на фундаментальных трудах П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, И. П. Павлова, А. Н. Леонтьева, К. Вернике, П. Брока, А.Р. Лурия, Л.С. Выготского, Э. С. Бейн, Т. Г. Визель, М. Г. Храковской, В. М. Шкловского, М. М. Щербаковой, Л. С. Цветковой и др.» [3, с. 24]. Отечественными и зарубежными исследователями были разработаны и описаны основные принципы структурно-функциональной организации психических процессов, механизмы и факторы, лежащие в основе их построения, речевые синдромы, возникающие при поражении головного мозга, методы и способы преодоления расстройств речевой и других высших психических функции.

С каждым годом технические средства обучения (ТСО) все больше входят в повседневную жизнь людей [8]. В связи с этим особо актуальна задача научного обоснования, создания и использования ТСО в восстановительном обучении пациентов с афазией. Основная проблема при написании подобных программ заключается в обязательной их универсальности, то есть они должны быть полезны не только для определенной группы пациентов (например, с моторными афазиями), а применяться в большинстве случаев. Для этого программы должны включать в себя различный материал для растормаживания речи, стимулирования понимания вербальной информации, обогащения словарного запаса, восстановления процессов чтения, а также для формирования фразовой речи.

Одним из наиболее результативных способов восстановления речи у больных с последствиями мозгового инсульта считается включение в программу обучения аудиовизуальных методов.

Цель исследования – описать аудиовизуальные методы и обосновать их применение в восстановительном обучении при разных формах афазии.

Экспериментальную группу составили 6 (100%) больных в остром периоде инсульта (от 0 до 21 дня), продолжившие реабилитацию в раннем восстановительном периоде (с 22-го дня до 3 месяцев). Все обследуемые были правшами и перенесли ишемический (83%), либо геморрагический (17%) инсульт в левом полушарии головного мозга (по данным КТ/МРТ исследований). Среди них были 4 мужчины и 2 женщины, средний возраст больных с афазией составлял 61 [от 27 до 86] год. В остром периоде инсульта тотальная афазия отмечалась у 2 (33%) пациентов, сенсомоторная афазия наблюдалась у 4 (67%) больных. Грубая степень выраженности речевого дефекта отмечалась у 2 (33%) пациентов, умеренная степень – у 4 (67%). Характеристика пациентов с афазией представлена в Таблице 1.

На констатирующем этапе эксперимента было организовано исследование с целью выявления особенностей общего состояния, речевых нарушений и высших психических функций у пациентов с последствиями острого нарушения кровообращения. Изучение общего состояния, речевых нарушений и высших психических функций у пациентов с последствиями острого нарушения кровообращения проводилось с помощью методики нейропсихологической системы А. Р. Лурия в модификации Т. Г. Визель [4,5,6].

Таблица 1– Описание больных экспериментальной группы

№	Ф.И.О. пациентов	Пол, возраст	Диагноз
1.	Е.М.С.	Мужчина, 27 лет	Цереброваскулярная болезнь (ЦВБ). ОНМК по ишемическому типу в бассейне левой среднемозговой артерии (б. ЛСМА). По данным МРТ, лакунарный ишемический ОНМК моста больше слева (острый период). Тотальная афазия.

2.	Б.Э.Р.	Мужчина, 60 лет	Цереброваскулярная болезнь (ЦВБ). ОНМК по ишемическому типу в бассейне левой среднемозговой артерии (б. ЛСМА). Сенсомоторная афазия грубой степени выраженности. Умеренный правосторонний гемипарез с акцентом в кисти.
3.	Е.Е.М.	Женщина, 75 лет	ОНМК по геморрагическому типу в блСМА По КТ головного мозга, геморрагический инсульт в блСМА.
4.	Б.К.С.	Женщина, 65 лет	Ишемический инсульт головного мозга. Тотальная афазия.
5.	М.А.И.	Мужчина, 86 лет	ЦВБ, ОНМК по ишемическому типу в блСМА. Грубая степень выраженности сенсомоторной афазии. Правосторонняя пирамидная недостаточность.
6.	Б.А.Г.	Мужчина, 53 лет	ЦВБ, ОНМК по ишемическому типу в блСМА, грубая степень выраженности моторной афазии.

Пояснение сокращенных терминов в Таблице 1:

Цереброваскулярная болезнь (ЦВБ);

*Острое нарушение мозгового кровообращения (ОНМК);
левая среднемозговая артерия (ЛСМА).*

Анализ результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что у многих пациентов на раннем этапе реабилитации имеются грубые специфические нарушения вербальной коммуникации, вплоть до ее полного отсутствия. В дальнейшем были разработаны индивидуальные программы восстановительного обучения для пациентов с афазией экспериментальной группы с применением аудиовизуальных методов по следующим направлениям:

1. Растворение и преодоление расстройств произносительной стороны речи.
2. Преодоление расстройств понимания ситуативной и бытовой речи.
3. Восстановление чтения и письма.

Аудиовизуальный метод – это метод обучения, который включает в себя многократное прослушивание и проговаривание языковых структур и речевых моделей, в процессе обучения это приводит к автоматизации полученных навыков.

Аудиовизуальные методы отвечают задачам восстановительного обучения, направленного на преодоление как специфических, так и неспецифических дефектов психических функций путем создания новых функциональных систем на основе сохранных анализаторов, с одной стороны, и создания оптимальных условий осуществления пострадавшей функции – с другой [9].

Преимущество аудиовизуальных методов заключается в следующем. Прежде всего, эти методы позволяют включить больного в привычную сферу

деятельности, а специальный подбор материала и музыкального сопровождения создает условия для создания положительного эмоционального фона у больных. Эти методы позволяют учитывать индивидуальные особенности личности (пол, возраст), интересы, а также и вербальные возможности пациентов (легкая, средняя и тяжелая степень выраженности афазии), становятся важным средством для растормаживания речи и речевой деятельности. Эти методы восстанавливают, помимо вербальной, и невербальную активность больного, вырабатывают самостоятельность и осознанность как в его речевом, так и неречевом поведении.

Важнейшей особенностью этих методов является возможность с их помощью объединить в работе все сохранные звенья различных анализаторных систем, а также и разные уровни, на которых осуществляется речевая деятельность.

Наконец, значение этих методов заключается в возможности создания наиболее оптимальных условий для активного контроля больных за восстановлением речи, а также преемственности этапов реабилитации речи в постстационарном периоде.

В процессе коррекционно-логопедической работы с пациентами использовались аудиовизуальные методы восстановительного обучения:

- метод просмотра кинокадров с одновременным прослушиванием соответствующего кадрам текста с диктофона;
- метод озвученного чтения;
- метод «отрицательного подкрепления»;
- метод активного самостоятельного озвучивания больными каждого кадра и фильма в целом с последующим активным контролированием текста;
- метод просмотра диафильма, озвученного диктором в сопровождении музыки;
- кинометодика;
- «диктофонный» метод и другие.

Раскроем содержание некоторых методов работы, использованных в процессе логопедической работы.

Например, метод «озвученного» чтения, описанный Н.В. Репиной. Он предполагает синхронное чтение пациентом слов и фраз при прослушивании текста. Данный метод включает в восстановительную работу речеслуховой анализатор и помогает улучшить понимание значения некоторых слов [10]. Коррекционная работа способствует восстановлению и зрительного восприятия букв, преодолеваются оптические нарушения при чтении и устраняются моторные нарушения в устной речи.

Эффективным в логопедической работе является «конфликтный» метод – метод несоответствия между содержанием предъявляемого кадра из кинофильма (диафильма) и его озвучиванием (содержанием текста). Этот метод «отрицательного подкрепления» помогает преодолеть «речебоязнь» афазиков и восстановить их готовность к речи [7].

Метод активного самостоятельного озвучивания больными каждого кадра из фильма (диафильма) и последующее активное контролирование текста является эффективным средством восстановления активности речи и ее правильности в лексике, грамматике и других компонентах речи. Метод просмотра диафильма, озвученного диктором в сопровождении музыки, позволяет создать нужный эмоциональный фон на занятии. Музыкальное сопровождение текста создает уникальные условия для восстановления речи у пациента, стимулирует его к активному говорению и пониманию собственной речи.

Сопровождение показа фильмов (диафильмов и др.) соответствующим кратким и четким текстом, правильно и хорошо интонированным, ритмизированным, приводит к симультанной совместной работе слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Такая работа выводит афазика из малого пространства деятельности, общения в большое пространство.

Э. С. Бейн, М. К. Бурлакова, Т. Г. Визель отмечали, что аудиовизуальные методики позволяют создать условия для осуществления самостоятельного контроля больного за собственной речью. Данная методика заключается в том, что речь больного записывается на диктофонную пленку, а затем дается ему для прослушивания. Для записи предлагается тот материал, который оптимален для каждого пациента по своему объему: предложение, фраза, текст; пауза в тексте; время для демонстрации материала. В подобных случаях диктофон позволяет подобрать оптимальные временные параметры и объем вербального материала, доступные для непосредственной переработки, для активного его анализа и понимания [2].

«Диктофонный метод», предложенный Л. С. Цветковой, в логопедической работе использовался для восстановления понимания речи у пациентов с сенсорной и акустико-мнестической афазией. На диктофон записывались различные тексты на нескольких этапах восстановительного обучения, отвечающие ряду параметров, например: 1) выбор темы занятия и длина (объем) текста (количество предложений); 2) степень сложности грамматических конструкций и их частотность; 3) частотность слов, включенных в текст (актуализация значения и понимания); 4) фонетическая сложность и длина слов; 5) эмоциональная окраска содержания текста [11].

Изменения в логопедической работе происходили по линии усложнения параметров (увеличения длины текста, усложнения его грамматической стороны, снижения частотности слов, усложнения фонетической структуры слов и т. д.).

Аудиовизуальные методики позволяют включить больного в привычную сферу деятельности, а специальный подбор материала и музыкального сопровождения, создают условия для создания положительного эмоционального фона у больных.

Занятия при помощи аудиовизуальных методов показали высокую эффективность. Значительное улучшение наблюдалось: в 62% случаев, у пациентов контрольной группы данный показатель составил 50%.

Таким образом, установлено, что аудиовизуальные методы могут решать различные задачи: растормаживание речи на ранних этапах работы, стимулирование понимания речи, выработка контроля за речью. Однако необходимо отметить, что никакой отдельный метод или программа не заменит полностью занятий с логопедом. Наибольший эффект от занятий с использованием аудиовизуальных методов и иных ТСО (компьютерные программы, тренажеры) достигается в тех случаях, когда пациент занимается ежедневно, вне занятий с логопедом, упражняя свои вновь приобретенные речевые навыки.

Отличительной особенностью использования аудиовизуальных методов в восстановлении речи после инсульта является учет индивидуальных особенностей пациента. Основными условиями использования данного метода являются: во-первых, достаточный уровень бодрствования, способность удерживать внимание, хорошая переносимость умственных нагрузок, способность усваивать инструкции, обучаемость. Во-вторых, отсутствиеотягчающихзаболевание факторов: эпилепсия, неустойчивость уровня артериального давления, тяжелая соматическая ослабленность (онкологические заболевания, сахарный диабет), тяжелые когнитивные нарушения, психоэмоциональное истощение, психические расстройства или наличие их в анамнезе, нарушения зрения и слуха. Последние пункты можно обозначить как противопоказания для использования аудиовизуальных методов в восстановлении речи.

Использование аудиовизуальных методов и иных ТСО рассматривается нами как преемственный этап реабилитации речи и в постстационарном периоде, когда речевые возможности пациента доведены до степени определённой готовности речевого общения.

Список использованных источников

1. *Ахутина Т. В.* Диагностика развития зрительно-вербальных функций: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: АCADEMIA, 2003. 59 с.
2. *Бейн Э. С., Бурлакова М. К., Визель Т.Г.* Восстановление речи у больных с афазией. М.: Медицина, 2002. 248 с.
3. *Бочкарева Т.А., Ланцекова В.Е.* Диагностика нарушений и восстановление речевой функции при акустико-мнестической постинсультной афазии// Актуальные проблемы логопедии. Вып. V. Сборник научных и научно-методических трудов. Саратовский национально-исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. Научный редактор В.П. Крючков. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 24-31.
4. *Визель Т. Г.* Как вернуть речь. М.: Секачев, 2005. 222 с.

5. *Визель Т. Г.* Нейропсихологическое блиц-обследование. М.: В. Секачев, 2005. 24 с.
6. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии. М.: Психология, 2006. 286 с.
7. *Кандыба Д. В.* Инсульт // Российский семейный врач. 2016. №3. С. 5–15.
8. *Копичева А.А., Крючков В.П.* Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе/ Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза// Сб. науч. ст. по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 152-159.
9. *Пурицванидзе О. П.* Аудиовизуальная стимуляция в коррекционной работе при афазии // Теория и практика общественного развития. М.: 2011. №3. С. 175–176.
10. *Репина Н. В.* Основы клинической психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 479 с.
11. *Цветкова Л. С.* Афазиология – современные проблемы и пути их решения. М.: Издательство МПСИ, 2002. 640 с.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

В. П. Крючков

доктор филологических наук, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: vpks1@yandex.ru

Т. Д. Нестерова

студент профиля Логопедия Саратовского государственного университета,
г. Саратов, Россия,
e-mail: tannja2001@mail.ru

Аннотация: Рассматриваются экономические представления и их вербализация младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Эмпирической базой явились результаты письменных опросов, проведенных среди учащихся 4 класса с ТНР. Анализируется восприятие детьми таких понятий, как банкомат, бережливость, бедный, богатый, премия и т.д. Делается вывод о некоторых различиях в восприятии экономической лексики по гендерному признаку.

Ключевые слова: экономические представления, экономическое воспитание, тяжелые нарушения речи, гендерные особенности.

ECONOMIC IDEAS AND THEIR VERBALIZATION BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS: GENDER ASPECT

V. P. Kryuchkov, T. D. Nesterova

Abstract: Economic ideas and their verbalization by younger schoolchildren with severe speech disorders are considered. The empirical basis was the results of written surveys conducted among 4th grade students with TNR. The author analyzes children's perception of such concepts as ATM, thrift, poor, rich, premium, etc. It is concluded that there are some differences in the perception of economic vocabulary by gender.

Keywords: economic ideas, economic education, severe speech disorders, gender characteristics.

Знание экономической лексики, особенно в современной хозяйственно-экономической ситуации, является необходимым условием успешной социализации личности, выстраивания жизненных приоритетов, определения своего места в обществе. Вместе с тем, владение экономической лексикой и усвоение экономических представлений служат показателем и общекультурного развития индивида, средством бытовой, профессиональной и межкультурной успешной коммуникации.

Вербализм (несоотнесение значения слова с его реальным содержанием) в экономической сфере грозит негативными последствиями, принятием неправильных, рискованных решений. Поэтому роль экономического воспитания и образования в последнее время еще более возрастает, о чем свидетельствует, например, стремление взрослых доходчиво объяснить дошкольникам и младшим школьникам экономические термины и понятия, в том числе в виде занимательных рассказов и сказок [2, 3].

© Крючков В. П., Нестерова Т. Д., 2021

Экономическая лексика не является легкой для усвоения данной категорией детей и в силу своей абстрактности (если только речь не идет, например, о монетах, которые можно и увидеть, и ощутить тактильно), и в силу своего этимологического своеобразия: в основном экономическая лексика в русском языке – иностранного происхождения. По данным исследователей, в экономической лексике русского языка доля исконно русских слов составляет всего 18,8% (98 из 520 – общего лексического состава экономической лексики), а доля заимствованных экономических терминов составляет 81,2 % (422 из 520) [4, с. 57]. Однако процесс освоения лексики данного типа в последнее время значительно облегчается общей вестернизацией русского языка, включением англицизмов за счет бурного развития интернет-лексики, а также за счет активного вхождения в жизнь новых экономических реалий.

В реальности младшие школьники осваивают экономические процессы и лексику в рамках семьи, где обсуждаются вопросы семейного бюджета, первоочередных покупок, текущих расходов и т.п. и получают, таким образом, первичный экономический опыт. Общение со сверстниками расширяет экономические горизонты современных детей, которые зачастую прежде взрослых научаются обращаться с гаджетами и т.д. Навязчивая реклама в интернете ныне зачастую непосредственно обращается к детям, рекламируя косметику для девочек, различные игры для мальчиков и т.д. В этих условиях финансово-экономическая грамотность, разумное экономическое поведение становятся тем более необходимыми.

Целью данной статьи является исследование понимания экономической лексики детьми с тяжелыми нарушениями речи, т. е. **когнитивный** уровень экономических представлений, которые включают в себя также **поведенческий** и **эмоционально-ценностный** компоненты [1, с. 71-72]. Однако ответы детей на вопросы анкеты позволяют сделать отдельные наблюдения и относительно других компонентов экономических представлений.

Методика проведения эксперимента. Ученикам четвертого класса с ТНР в количестве 18 человек был предложен для подготовки письменных ответов опросник, включающий 21 вопрос по экономической терминологии, при этом использовалась в основном методика «толкование слова» учениками. Принято считать, что к 9—10 годам ребенок усваивает представления о «цене» денег [6]. Отдельные вопросы выходили за пределы собственно терминологии, например, *«Чтобы ты купил, если бы у тебя было много денег? Напиши небольшой рассказ»*.

Были предложены следующие вопросы: *«Банк – это что? Банкомат – что это и зачем он нужен? Безработный – это кто? Почему человек может быть безработным? Бережливый – это какой человек? Быть бережливым – это хорошо или плохо? Бедный это кто? Почему становятся бедными? Богатый – это кто? Почему становятся богатыми? Деньги – это что? Зачем они нужны? Долг – это что? Как он получается? Зарплата – это что? За что ее дают? Пенсия – это что? Кто получает пенсию и за что? Премия – это что? Кто*

получает премию и за что? Семейный бюджет – это что? Зачем он нужен? Товар – что называют товаром? Транжира – это кто? Хозяйственный – это какой человек? Почему его называют хозяйственным? Экономный – это какой человек? Почему его называют экономным? Зачем нужны деньги? Что такое банкомат? Что такое карточка и зачем она нужна? Откуда деньги берутся? Чтобы ты купил, зачем и почему, если бы у тебя было много денег (напиши небольшой рассказ)». Вопросы были сформулированы с направляющими пояснениями для лучшего их понимания детьми с ТНР.

Критериями выбора слов для толкования была их распространенность в реальном общении в кругу семьи и среди сверстников, а также встречаемость в рамках учебного процесса, так как часть исследуемой лексики встречалась детям при изучении школьных предметов. Г.М. Кулаевой была предпринята попытка составления экономического лексикона – «микрословника» – для учеников начальных классов массовой школы, включающего около 30 слов [3], однако мы видоизменили и сократили состав предложенной ученикам с ТНР терминологии, посчитав, что наш вариант будет более доступен детям данной категории.

Требуют уточнения **критерии оценки ответов** детей, так как здесь изначально заложена некоторая субъективность. Т.О. Фомина, например, при оценке толкования детьми терминов определила три критерия: «*понимает термин*», «*не понимает термин*», «*близок к пониманию*» [5, с. 188]. Во-первых, для определения «понимает – не понимает» лучше было бы сослаться на один из толковых словарей (кратких, конечно), чтобы можно было стремиться к объективности, а, во-вторых, есть смысл добавить и уточнить критерии, что мы и сделали, используя следующие формулировки с учетом речевого статуса детей: 1) *отказ от ответа*, 2) *не понимает термин*, 3) *понимает термин*, 4) *ответ детализированный*, 5) *ответ оценочный*.

Ответы детей показали, что во всех случаях, в большей или меньшей степени, имели место отказы детей с ТНР от ответов (кроме слова **богатый**, это слово знакомо всем из разных источников, начиная прежде всего со сказок). Наибольшее затруднение вызвало слово **транжир/транжира**, что и предполагалось, однако четверем детям это слово все-таки знакомо, видимо, из разговоров взрослых, т.к. в словаре оно имеет помету *разг.*

В большинстве оказались понятными детям и вызвали их вербализованную реакцию слова: **банк, банкомат, безработный, бедный, богатый, зарплата, товар, экономный, хозяйственный**. Детализированными, а также и оценочными были ответы детей при толковании слов **бережливый, бедный, богатый**.

Приведем толкование детьми с ТНР некоторых терминов (с сохранением специфических особенностей), сравнивая ответы мальчиков и девочек.

Банк - это что?

Ответы мальчиков:

Отказ от ответа – 2.

Неверно толкуют термин – 2 ученика.

Обозначение по месту нахождения: «Это место которой охраняют очень-очень много», «Это где хранятся деньги», «это хранилище, где хранятся деньги», «где хранятся деньги», «это сооружение где хранятся деньги и драгоценности», «Это где хранятся деньги»

Обозначение по функционалу, детализированное: «Это такой опарат нужен чтобы получить наличные деньги из карточки», «Банк – это место, где можно заплатить за свет, интернет, электричество, чтобы их было больше», «Это место, где откладываешь деньги но банковский щёт банкомат нужен для того чтобы положить деньги на карту», «Это место для того, чтобы выводить деньги на карту или забирать деньги из карты чтобы получить наличные деньги», «место где переводят деньги на карточку», «это место там получают денек»

Ответы девочек:

Одна ученица – нет ответа.

Ответы девочек беднее по словарному запасу и аргументированности, объему словесных конструкций, менее точные: «это место где платят деньги», «это хранилище где хранятся деньги», «это сооружение где платят деньги», «это вызываю взрослых и документы дают и деньги получают».

Безработный – это кто? Почему человек может быть безработным?

Ответы мальчиков:

Отказ от ответа - нет.

Понимание термина не вызвало затруднений: «безработный тот человек, который не работает», «человек, который без работы», «это человек без работы», «это человек у которого нет работы», «Человек который без работы»,

В основном ответы детализированные, с пояснениями причинно-следственных отношений: «человек не мог найти работу», «Это человек который остался безработным из-за того, что его, например, уволят», «безработный это человек который без работы он или она не может устроится на работу», «безработный это тот кто не работает. Человек может быть безработный из-за того что не принимают на работу»

4 ответа – оценочные, содержали оценку безработного: «Этот человек плохо учился в школе и стал безработным», «это человек который ленился и не работает», «Этот, кто ничего не работает тот человек не знает и тот не трудолюбивый», «это человек, который не выбрал работу вот что такое безработный».

Удивил «философский» ответ – не по возрасту: «Безработный – это кто не работает. Человек имеет право не идти на никакую работу».

Ответы девочек менее развернутые и не богатые по лексическому составу

Один ответ – «не знаю».

Три ответа – безоценочное объяснение слова: «это когда у кого нет работы», «это такой человек без работы», «это кто без работы».

Один ответ – оценочное объяснение значения слова: *«без работы что он не может найти работу и он безработный»*

Бедный это кто? Почему становятся бедными?

Ответы мальчиков:

Отказ от ответа 1.

Не понимают термин – 1.

Понимает термин (ответы безоценочные, констатирующие): *«это человек у которого нет денег».*

Ответы детализированные: *«Человек который получает маленькую зарплата и становица бедным. Это кто которы бедна живут», «бедный тот человек который зарабатывает мало и мало денег», «Бедный человек – это кто остался без денег. И он ничего самого важного и нужного не может ничего купить», «Бедный – это кто человек без денег и без дома и без работы», «ну это человек который бедный без семьи, денег, машины», «бедный это человек которай у него порванная одежда мало деник и т.п.», «тот у которого нет нечево и даже денег и работы», «Бедный это тот, кто живет в бедной семье. Бедные становятся такими кто живет без денег», «бедных нет ни ничего и они просят денги».*

Оценочные ответы, негативно характеризующие бедных: *«Бедный – это плохой человек, без дома», «Бедный – это кто ничего не имеет. Бедные становятся кто не работает и нечего не делает».*

Неожиданный в данном контексте ответ: *«Это человек который у каждого человека есть неприятная новость или ситуация проблемная».* Но этот ответ имеет свою опору в семантическом поле «бедность» (*бедный ты, бедный* – говорят с сочувствием о ком-либо):

Ответы девочек:

Один ответ – «не знаю».

Остальные ответы безоценочно поясняют значение слова: *«это когда у кого денег нет», «бедный – это без денег вот этот человек у него нет дома даже», «это такой человек который без дома», «это кто человек без денег».*

Богатый – это кто? Почему становятся богатыми?

На этот вопрос ответили все мальчики, хотя бы потому, что понятия *бедный* и *богатый* знакомы детям уже по фольклору.

Констатирующие ответы, безоценочные: *«это тот у кого много денег», «богатый – это человек, у которого много денег», «это человек у которого многи при много денег», «у кого много денег», «богатые очень редко ... можно, у него моного денги», «Богатый – это тот кто живет в богатой семье. Богатыми становятся те кто живет с деньгами», «Богатый – это человек, у которого есть очень много денег Их называют баренами», «богатый человек у корого всё отлично что у него хорошая одежда или много денег и п.д.».*

Пять ответов, в которых содержится и определение богатого, и причины, по которым он становится богатым: *«Это человек стал богаты потомушта он учился на 5 и ста миленером. Это – уково много денег», «Это человек который*

очень много ценных предметов. Потому что кто много работает тот много денег получает», «богатый тот человек который много зарабатывает и у него много денег», «богатый человек это тот у кого много денег и люди много откладывают», «богатый тот который хорошо работает и он или она много получает денег», «Богатый – это у кого много денег. Богатые становятся кто много работает».

Ответы девочек:

Один ответ – «не знаю».

Остальные ответы безоценочно поясняют значение слова: *«богатый это у кого много денег у кого большой дом», «богатый – это когда человек имеет дорогие вещи и много денег», «Это такой человек у которого много денег», «это человек которые есть очень много денег».*

Транжира – это кто?

Ответы мальчиков:

Преобладают ответы «не знаю» - 10 учеников.

Ответы-понимание –4: *«Это кто тратит много денег», «не может экономить», «кто тратит деньги», «Не может экономить свои деньги».*

Ответы девочек:

Нет ответов

Слово транжир/транжира - из французского языка, поэтому его этимология для носителя русского языка не прозрачна, что обуславливает трудность его понимания и употребления. В то же время в словаре под ред. Кузнецова это слово имеет помету *разг.*, т.е. оно относительно частотно употребляется в речи, выражая негативно оценочное суждение о человеке-небережливом: *«Тот, кто транжирит что-л.; расточитель, мот».* Иноязычное происхождение затрудняет восприятие значения слова, поэтому все девочки не дали ответа, а присутствие его в разговорной речи все-таки позволило одной девочке с ТНР сформулировать; *«это такие человеки какие тратет сразу все деньги».*

Чтобы ты купил, зачем и почему, если бы у тебя было много денег (напиши небольшой рассказ)

Ответы мальчиков:

Нет ответа – 1 ученик.

Какие приоритеты были у мальчиков при возможности купить что-то, если бы было много денег?

На первом месте – **проблема приличного жилья**. 6 детей из 14 хотели бы купить **дом**: *«Хороший дом», «дорогой дом», «чтобы там жить», «большой дом, чтобы там жить», «большой дом чтобы жить сканфортom», «дом двухэтажный».* Причем именно дом, а не квартиру.

На втором месте – **профессия**, мальчики хотят быть занятыми в жизни, мечтают о профессии: *«хотел бы купить «большой офис», «я бы купил свой магазин и буду продавать дорогие предметы», «чтобы не закончилась работа профессию которая делает настольные игры а еще у меня была профессия*

плотник», «животных на ферму трактора комбаен и прицепа», «я купил бы дорогую машины и дорогой дом дорогую работу».

На третьем месте – **транспорт**, средства передвижения, т.к. машина – неотъемлемый атрибут мужчины, причем присутствуют обозначения конкретных марок автомобилей: «Я бы купил машину бмв чтобы катаца», «купил бы машину», «я купил бы дорогую машины», «машину ларгус». Или на худой конец – велосипед: «Я бы хотел купить велосипед. Потому что хотел кататься по дорожке», «я купил велосипед что бы нанем кататься мой старый велосипед сломался».

Компьютер и компьютерные принадлежности, гаджеты также занимают значимое место в числе планируемых покупок: «Я еще хотел купить компьютер. Потому что чтобы удовольствием играл в игры», «купил новый компьютер», «я хотел купить планшет», «я бы купил ноут и телефон», «новые беспроводные наушники чтобы слушать музыку везде», «телевизор».

В целом желания детей обозначают, очевидно, невысокий материальный уровень семьи – желание купить дом, машину и т.д. Причем превалируют сугубо «мужские» покупки. В основном мальчики заботятся о себе, о других, о семье – редко, они еще не созрели в социальном отношении. Только один мальчик написал: «Я был бы очень рад, потому что много денег – это хорошо и конечно я бы поделился с мамой. А там она купит все, что она захочет».

Дети, что вполне ожидаемо для этого возраста, сосредоточены на предметах личного обихода, играх: «новые беспроводные наушники чтобы слушать музыку везде, новые очки для плавания с трубкой мои старые очки утонули в пруде», «Я бы купил мороженое и еще много чего», «я был миллионером, я потратил деньги на надувной круг, на магнит на холодильник, на кепку», «новые очки для плавания с трубкой мои старые очки утонули в бруде», «Я вошел в магазин и купил себе: мороженое, чипсы, кока-колу, лимонад, орех, печенье, конфеты».

Покупки, которые планируют **девочки**, несколько отличаются от мальчиговых предполагаемых покупок. У девочек больше, чем у мальчиков, «социальных» желаний, четче представлены эмоциональные аспекты: «Если бы у меня было много денег мы с мамой бы купили летние наряды, для того чтобы их носить летом», «если у меня было много денег я бы покупала чтото маме», «я хочу купить для кота игрушки. У него мало игрушек». Также присутствуют в числе желанных покупок велосипед: «я бы купила себе велосипет потому что у меня сломался велосипед», «игрушки, фрукты, овощи», «еда». Заметно, что у девочек отсутствуют в числе необходимых покупок дом, машина, компьютер и гаджеты, отсутствуют реалии, связанные с выбором профессиональных занятий, зато преобладает эмоциональная сторона и бытовая.

Однако какие-либо принципиальные выводы по поводу гендерных различий мы в данной статье не рискуем делать ввиду малой выборки и ввиду специфики детей с ТНР, так как эта категория детей изначально неоднородная

по своим психологическим и речевым характеристикам. Мы представляем наши наблюдения, но и они, по нашему мнению, небезынтересны.

В данной статье опубликованы частичные результаты исследования экономических представлений детей с тяжелыми нарушениями речи в силу ограниченности объема публикации. Анкетирование проводилось не только с детьми с ТНР, но и с детьми с нормативным развитием (более 100 человек), однако сравнение тех и других детей, в том числе и в гендерном аспекте – это тема другой статьи.

Список использованных источников

1. *Голубева Е. В.* Особенности экономических представлений у детей 7-8 лет из семей с различным типом детско-родительских отношений // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. №5. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ekonomicheskikh-predstavleniy-u-detey-7-8-let-iz-semey-s-razlichnym-tipom-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 17.10.2021).
2. Детский экономический словарь, или Маленькие рассказы не очень маленьким детям об экономике / Составители Г. М. Евменова, О. И. Меньшикова; Науч. редактор Т. Л. Попова. 2-е изд. М.: Просвещение: Учеб. лит., 1997. 96 с.
3. *Кулаева Г.М.* Методические пути обогащения речи обучающихся экономической лексикой на уроке русского языка в начальной и средней школе // Школа будущего. 2020. № 1. С. 224 – 233.
4. *Луннова М.Г.* Экономическая лексика с точки зрения происхождения // Известия ПГУ. Гуманитарные науки. 2007. № 4 (8). С. 56 – 58.
5. *Фомина Т.О.* Система изучения экономической терминологии на уроках русского языка // Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты. Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Пенза: Издательство: Наука и Просвещение, 2020. С. 187 – 190.
6. *Щедрина Е.В.* Исследования экономических представлений у детей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912157.htm> (дата обращения 15.09.2021).

ЛИТЕРАТУРНЫЕ АНЕКДОТЫ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

В. П. Крючков

доктор филологических наук, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: vpks1@yandex.ru

Я. Я. Токарева

студент профиля Логопедия, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: tockjana@yandex.ru

Аннотация: Исследуются особенности восприятия литературного анекдота современными студентами-гуманитариями. Отмечаются особенности жанра литературного анекдота как жанра прежде всего письменного в отличие от традиционного фольклорного анекдота. Жанровая специфика литературного анекдота отражается на характере его восприятия. Основой для анекдотов послужили прежде всего тексты отечественной классики: А.С. Пушкина, М.А. Булгакова и др. Оценивалось знание студентами прецедентных текстов, понимание анекдотов и способность вербализовать собственную интерпретацию анекдота.

Ключевые слова: литературный анекдот, рецепция анекдота студентами.

LITERARY ANECDOTES IN THE PERCEPTION OF MODERN SPEECH THERAPY STUDENTS V.P. Kryuchkov, Ya.Ya. Tokareva

Abstract: The features of the perception of a literary anecdote by modern humanities students are investigated. The features of the genre of literary anecdote as a genre primarily written, in contrast to the traditional folklore anecdote, are noted. The genre specificity of a literary anecdote is reflected in the nature of its perception. The basis for the jokes was primarily the texts of Russian classics: A.S. Pushkin, M.A. Bulgakov, etc. The students' knowledge of precedent texts, understanding of jokes and the ability to verbalize their own interpretation of the joke were evaluated.

Keywords: literary anecdote, reception of an anecdote by students.

В литературном энциклопедическом словаре анекдот определяется как 1) короткий рассказ о незначительном, но характерном происшествии, преимущественно из жизни исторического лиц, и 2) краткий устный рассказ злободневного бытового или общественно-политического содержания с шутливой или сатирической окраской и неожиданной остроумной концовкой» [2]. В наше время актуальным стало второе значение слова анекдот, оно и будет нас интересовать в нашей статье.

В последние десятилетия анекдот стал предметом пристального изучения отечественных лингвистов, психологов, культурологов. В том числе к жанру анекдота обращались и представители саратовской школы генетики. Изучались жанровые особенности анекдота как разговорного, фатического жанра, предлагались различные классификации, в основу которых были положены различные основания.

Так, традиционной является тематическая классификация, в рамках которой выделяются анекдоты политические, армейские, студенческие, медицинские, еврейские, анекдоты о чукче, эротические и т.д. Заметим, что состав анекдотов исторически изменчив и отражает изменения в обществе, движение прогресса. Например, ныне получили значительное распространение среди пользователей интернета компьютерные анекдоты и анекдоты о виртуальном пространстве, которые можно объединить в следующие тематические группы: 1) противопоставление виртуального мира миру реальному, 2) неисправная работа оборудования и программного обеспечения, 3) пользователи интернета, их взаимоотношения и отношения с людьми, не включенными в данный вид дискурса, поведение в сети и при работе за компьютером, 4) интернет-зависимость, 5) общение между пользователями и службой поддержки / системными администраторами [3].

Наряду с тематической, существуют другие классификации, касающиеся собственно формальной стороны анекдота, например, лингвистическая, а также психолингвистическая классификации.

И. А. Терентьева описывает в своей статье сугубо лингвистическую классификацию анекдотов по признакам графическим, фонетическим, словообразовательным, морфологическим и синтаксическим [5, с. 38].

К. Ф. Седов в своей работе «Психолингвистика в анекдотах» подробно анализирует языковые основания анекдотов, отмечая их важнейшее свойство – языковую игру. При этом выделяет три разновидности языковой игры в современном народном анекдоте, рассматривая его сквозь призму карнавальной народно-смеховой культуры, сформулированной М.М. Бахтиным: 1. игра как реализация потенциалов языковой системы; 2 игра на уровне текстового строения; 3 игра жанровыми нормами речевого взаимодействия, причем внутри этих групп выделяет уровни фонетический, лексический, текстовый, ложной антиципации, со скрытым смыслом и т.д. [4, с. 15].

Не только тематическая специфика и жанровые особенности анекдота, но его рецепция также стала предметом научного исследования, правда, это направление изучения анекдотов представлено пока единичными работами. Например, исследовала с психологической точки зрения отношение к анекдотам современных молодых взрослых О. В. Щербакова [6], нарушения чувства юмора при шизофрении и аффективных расстройствах изучала Е. М. Иванова [1].

Очевидно, что в целом проблема рецепции анекдота в различных его разновидностях заслуживает большего внимания и может дать дополнительные штрихи к характеристике различных социальных групп: возрастных, профессиональных, этнических и т.д. В таком случае изучение восприятия анекдота может соприкасаться с социо- и этнолингвистикой, этносоциологией и этнопсихологией и т.д.

Для дальнейшего нашего исследования необходимо оговорить жанровые свойства анекдота в его традиционном бытовании: *фольклорный* характер (т.е. безымянность, отсутствие автора); *двуплановость* построения, часто – сочетание

несочетаемого, несовпадение следствия и причины; *фатический* характер анекдотического высказывания, направленного на установление контакта; *артистичность* и изобразительность повествования, анекдот каждый раз разыгрывается, а если повествование намеренно безынтонационно, то это служит дополнительным средством изобразительности; *шутливый, дружеский* характер общения коммуникантов. Сказанное относится к народному анекдоту как жанру устной речи.

Нас в нашей статье интересует прежде всего литературный анекдот, в котором первая часть отсылает к исходному (прецедентному) классическому художественному тексту, а вторая часть двухчастного по структуре анекдота является неожиданным (анекдотическим) поворотом известного литературного сюжета. Литературный анекдот сложно отнести к жанру устной речи, так как фатическая установка, артистичность, шутливый характер в нем менее актуальны, и прецедентный текст уже включает в себе все то богатство содержания, которое затем обыгрывается во второй части миниатюры-анекдота. Соответственно, при восприятии литературного анекдота требуется в большей степени умственная работа и непосредственная эмоциональная реакция как бы отступает на второй план. Это осложняет процесс восприятия анекдота. И разумеется, необходимо знание самого литературного прецедентного текста, чтобы по достоинству можно было оценить его остроумную трансформацию. Подчеркнем – именно остроумное, а остроумие и юмор принципиально различны.

Заметим, что работы, посвященные восприятию литературных анекдотов различными возрастными группами, или отсутствуют, или не попали в поле нашего зрения. Между тем «смешные» анекдоты, тем более литературные, важны не только как носители комического, – характер и уровень их понимания отражает общий уровень развития реципиента, а также является и значительным стимулом когнитивной активности мозга.

Цель исследования заключалась в выявлении особенностей восприятия литературных анекдотов современными студентами. Выявлялось знание студентами исходных литературных текстов, понимание смысла анекдота, способность вербализовать смысл анекдота – в собственной интерпретации, развернутость текста-интерпретации и его качество как небольшого по объему литературного сочинения на заданную тему.

Организация и методика исследования. Стимульные тексты-анекдоты (12 анекдотов) были даны 77 студентам в письменном виде и было предложено записать подробно, как они поняли тот или иной анекдот. Текстами-стимулами служили произведения классической литературы: А.С. Пушкина, М.А. Булгакова, Л.Н. Толстого, И.С. Тургенева, Даниэля Дефо, Ф.М. Достоевского, Шекспира, включены были анекдоты на литературно-языковую тематику. Методы обработки ответов студентов носили количественный и качественный характер.

Студентам были предложены для понимания следующие тексты:

1. *Ай да Пушкин! Ты сам-то изумруды грызть пробовал??!! – БЕЛОЧКА.*
2. *Встретился Берлиоз с Воландом на Патриарших, а дальше все как по маслу.*
3. *Разговаривают два машиниста в поезде: - знаешь Анну Каренину? – Нет. А что? – Да ничего, проехали.*
4. *Герасим всегда отличался своими утопическими взглядами.*
5. *Первый, кто начал радоваться пятнице, был Робинзон Крузо.*
6. *Мальчик, читавший школьную литературу в кратком изложении: родился, женился и умер.*
7. *Похоже, когда Шекспир писал, что весь мир – театр, он еще ничего не знал о цирке!*
8. *Попал мужик в будущее. Заходит в кафе. – Мне, пожалуйста, один кофе! – Вы шо, грамоте не учились? Кофе – «одна»! Вам черную или с молоком?*
9. *Анна Каренина в юности боялась, что её замуж никто не возьмет. – Не плачь, Анна, - бывало, утешала её мать, - твой поезд еще не пришел.*
10. *Самоучитель «Как отдавать кредиты». Автор: Р.Р. Раскольников.*
11. *– Кафку любишь? – Да, особенно грёфневую!*

Критериями оценки ответов студентов были: отказ от ответа, знание/незнание прецедентного текста; особенности непонимания смысла анекдота; особенности понимания смысла анекдота; уровень креативности в интерпретации анекдота студентами.

Результаты количественного и качественного анализа представлены в таблице 1.

Таблица - 1 Результаты качественного и количественного анализа

Анекдот	Отказ от ответа или незнание текста-стимула %	Ответ-непонимание анекдота %	Ответ-понимание анекдота %	Креативный ответ, развитие идеи анекдота %
1.	8	49	35	8
2.	10	49	33	8
3.	1	85	10	4
4.	1	65	30	4
5.	0	7	40	53
6.	0	40	20	40
7.	0	0	60	40
8.	1	47	40	12
9.	1	46	33	20
10.	0	0	67	33
11.	0	27	46	27
ИТОГ	2	38%	37%	23%

Приведем примеры понимания отдельных анекдотов студентами, а затем прокомментируем общие итоги исследования.

Анекдот № 2. «Встретился Берлиоз с Воландом на Патриарших, а дальше все как по маслу».

Отказ от ответа или незнание текста-стимула – 8 %

Ответ-непонимание анекдота – 49%: «В целом задачей Воланда было показать сущность жителей Москвы (их мелочь, жадность)».

Ответ-понимание анекдота – 35%: «Анекдот для читающих! В романе Аннушка с маслом является причиной гибели человека (атеиста Берлиоза). Мораль: «Человек предполагает, Бог располагает!».

Креативный ответ, развитие идеи анекдота – 8%: «А дальше Аннушка разлила масло на трамвайных рельсах, и бедному Берлиозу пришёл конец. Не о таком конце он мечтал, но деваться некуда. Масло разлито. И тут опять используется каламбур. Кто не читал «Мастера и Маргариту», не поймут этот анекдот! Некоторые одноклассники не поняли, к сожалению».

Анекдот № 5. Мальчик, читавший школьную литературу в кратком изложении: родился, женился и умер.

Отказ от ответа или незнание текста-стимула – 0

Ответ-непонимание анекдота – 7%: «Этот анекдот про то, что мальчик слишком рано читал».

Ответ-понимание анекдота – 40%: «Если человек читает книги в кратком изложении, то и его жизнь будет короткой и менее насыщенной»

Креативный ответ, развитие идеи анекдота – 53%: «Как читал литературу, так и прожил свою жизнь – короткую, ненасыщенную, сухую. Художественная литература учит нас воображению, образам, в целом жизни, т.к. в хорошей литературе затрагивается немало важных проблем. Обогащает наш словарный запас и расширяет кругозор. Начитанный человек, начитанный человек глубокомыслящий, а не поверхностный. С таким человеком можно много о чем поговорить, а значит, и жизнь такого человека насыщеннее и ярче».

Анекдот № 7. Попал мужик в будущее. Заходит в кафе. – Мне, пожалуйста, один кофе! – Вы шо, грамоте не учились? Кофе – «одна»! Вам черную или с молоком?

Отказ от ответа или незнание текста-стимула – 0

Ответ-непонимание анекдота: 0.

Ответ-понимание анекдота – 60%: «Смысл анекдота в деградации людей в будущем».

Креативный ответ, развитие идеи анекдота – 40%: «Я предполагаю, что в данном анекдоте поднимается проблема современной речи. К сожалению, сейчас происходит деградация языка, так как теряется интерес к литературе. Безусловно, есть люди, которые любят читать, изучать язык, как, например, мужчина из анекдота, так как можно увидеть, что его речь грамотнее, чем у его собеседника. Если так и будет продолжаться, то это приведет к полной безграмотности».

Выводы. 1. Классические литературные произведения, на основе которых студентам-логопедам были предложены анекдоты для интерпретации, знакомы студенческой аудитории, что выразилось в незначительном количестве отказов интерпретировать литературные анекдоты или ответах «не знаю» – таких отказов было отмечено 2%. Заметим, что исследование проводилось и со студентами-логопедами «бюджетниками», и «коммерческими»; некоторые различия в уровне их базовой школьной подготовки сыграли в данном случае определенную роль, однако данный аспект не входил в нашу задачу.

2. Наибольшие трудности вызвали анекдоты, в которых обыгрывается не общая идея того или иного литературного произведения, а конкретные факты из текста. Например, анекдот по роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» *«Встретился Берлиоз с Воландом на Патриарших, а дальше все как по маслу»*. по сути не поняли половина опрошенных студентов (49%), типичный ответ здесь был следующий: *«В целом задачей Воланда было показать сущность жителей Москвы (их мелочность, жадность)»*. Однако это лишь общие схемы, преобладающие в школьном изучении данного произведения.

3. Трудными оказались анекдоты «со вторым планом», в которых был заложен двойной смысл. Например, анекдоты *«Герасим всегда отличался своими утопическими взглядами»* (не поняли 65% студентов) и *«Разговаривают два машиниста в поезде: - знаешь Анну Каренину? – Нет. А что? – Да ничего, проехали»* (не поняли 85% студентов). Пример непонимания анекдота: *«Как известно, Герасим утопил свою собаку Муму, поэтому в данном анекдоте акцент делается на слове «утопические»*.

4. В целом 37% студентов верно поняли смысл анекдотов, например: *««В произведении И. С. Тургенева «Муму» Герасим утопил свою собаку. Словосочетание «утопические взгляды» является отсылкой к данной ситуации. Здесь имеет место игра слов»*. Ответы студентов в данном случае были верными, однако в недостаточной степени развернутыми и аргументированными.

5. 23% ответов были не только верными, но развернутыми, аргументированными, креативными. Например, интерпретация анекдота *«Попал мужик в будущее. Заходит в кафе. – Мне, пожалуйста, один кофе! – Вы шо, грамоте не учились? Кофе – «одна»! Вам черную или с молоком?»*: *««Мы живем в эпоху информационных технологий – гаджетов и соц. сетей. Многие искажают речь нарочно, говорят неправильно. Остальные же это употребляют. Слышат неграмотную речь людей и читают неграмотный контент. Сейчас очень многие искажения и неправильное произношение становятся нормой, русский язык модифицируется, поэтому возможно в будущем он станет несколько иным, с другими нормами и правилами»*.

6. Проведенное исследование восприятия литературных анекдотов студентами позволяет создать представление о качественном интеллектуальном составе студенческой гуманитарной аудитории, уровне эрудиции и креативных способностях студентов.

7. В данной статье представлен фрагмент более объемного исследования восприятия анекдотов современными студентами, в целом утрачивающими интерес к жанру народного анекдота, в основном, видимо, под влиянием интернета и новых форм комического.

Список использованных источников

1. *Иванова Е.М.* Нарушения чувства юмора при шизофрении и аффективных расстройствах [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/26605/> (дата обращения 16.09.2021).
2. Литературный энциклопедический словарь / под. общ. ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. М.: «Сов. энциклопедия», 1987. 752 с.
3. *Лутовинова О.В.* Анекдот в смеховом мире Интернета [Электронный ресурс]. URL: <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/1598-анекдот-в-смеховом-мире-интернета.html> (дата обращения 18.07.2021).
4. Психолингвистика в анекдотах: Учебное пособие / Составитель К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2007. 112 с.
5. *Терентьева И. А.* Типы лингвистических анекдотов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 36 – 38.
6. *Щербакова О. В.* Несмешно и непонятно: восприятие жанровых особенностей анекдота современными молодыми взрослыми // Вопросы психолингвистики. 2019. 1 (39). С. 165 – 179.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л. М. Лапшина

кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия,
e-mail:lapshinalm728@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ реализации серьезного практико-ориентированного исследования по проблеме коммуникативного развития детей с ТМНР. На основе экспериментального изучения состояния коммуникативного опыта дошкольников с ТМНР доказана необходимость осуществления коррекционной работы в данном направлении. Эта работа включает в себя формирование профессиональных компетенций у педагогов и составление индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения для каждого воспитанника по развитию коммуникации у детей с ТМНР.

Ключевые слова: коммуникативный опыт, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, средства дополнительной и альтернативной коммуникации.

FORMATION OF COMMUNICATIVE EXPERIENCE OF CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DISORDERS BY MEANS OF ADDITIONAL AND ALTERNATIVE COMMUNICATION

L. M. Lapshina

Annotation: the article presents an analysis of the implementation of a serious practice-oriented research on the problem of the communicative development of children with SMD. On the basis of an experimental study of the state of the communicative experience of preschoolers with DMS, the need for corrective work in this direction has been proved. This work includes the formation of professional competencies in teachers and the preparation of an individual program of psychological and pedagogical support for each pupil on the development of communication in children with SMD.

Keywords: communicative experience, children with severe and multiple disorders, means of additional and alternative communication.

Изменения во всех сферах жизни современной России – социально-экономической, политической и культурной – находят свое отражение во всех основных сферах жизнедеятельности общества, в том числе, в отношении лиц, относящихся к так называемой группе «незащищенные слои населения». Социальная политика государства в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, особой категории лиц с ОВЗ – детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) – ориентирована на повышение качества медико-социальной и коррекционно-педагогической помощи, оказываемой данному контингенту детей, их максимально возможную социализацию и интеграцию в условиях учреждений проживания [4, 6].

На документальном уровне это закреплено в большом количестве документов различной направленности: в основном законе Российской Федерации – «Конституции РФ», в государственных документах в сфере образования – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 79), «Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» и др.; в Федеральных документах в сфере социальной защиты – Федеральный закон «О социальной защите инвалидов», Федеральный закон «О государственной социальной помощи» и др. Обозначенная нормативно-правовая основа регламентирует требования к содержанию, условиям и результатам сопровождения таких детей [7]. Анализ этих документов позволяет констатировать необходимость создания в государственных учреждениях особого назначения – по сопровождению лиц с ТМНР – условий проживания, направленных на повышение качества оказания помощи таким детям посредством внедрения инновационных технологий развивающего ухода за ними. Это во многом достигается через реализацию следующих направлений [5]:

Во-первых, социализирующая доминанта результатов сопровождения детей с ТМНР, а именно – необходимость обеспечения личностных результатов, которые в совокупности с индивидуальными возможностями составляют овладение каждым воспитанником максимально возможным количеством жизненных компетенций на максимально для него возможном уровне [4]. Именно это должно обеспечить для ребенка «возможности решения практических задач в повседневной жизни, формирование и развитие у него социальных отношений с окружающими, сформированность на доступном уровне двигательной активности и коммуникативной компетентности» [9, с. 21].

Во-вторых, обеспечение возможности ребенку с ТМНР получения качественных образовательных услуг от группы специалистов педагогического (воспитатель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог) [6] и медицинского (педиатр, психиатр, массажист, физиотерапевт) профилей в условиях учреждения [5]. При этом успешность и результативность достижений ребенка будет зависеть, с одной стороны, от методически правильной организации сопроводительного процесса и коррекционно-педагогической поддержки, с другой стороны – от согласованности и адекватности медико-педагогических [1, 6] и социально-психологических воздействий всех участников сопроводительного процесса, от профессиональной компетентности специалистов [1, 8, 9].

Сферой деятельности специалиста в работе с детьми с ТМНР является создание индивидуальной образовательной среды, создание на материале реальной жизни каждого ребенка практики расширения собственных возможностей [2, с. 553]. В данном случае специалист выступает в качестве центрального субъекта, координирующего основные задачи и действия всех участников психолого-медико-педагогического и социального сопровождения в

максимальной коррекции и компенсации недостатков развития ребенка с ТМНР [2], тем более, что в образовании этих детей часто не участвует семья [3, 9].

Актуальность и значимость задач, сформулированных государством и обществом в отношении лиц с ТМНР напрямую связана с вопросами компетентностно-ориентированной профессиональной подготовки сотрудников учреждения, способных к эффективной реализации указанных задач. Среди инновационных компонентов, присущих современной модели профессиональной подготовки такого специалиста, особое значение приобретает формирование профессиональных компетенций в сфере социализации детей с ТМНР, формирования у них не только двигательной активности, но и коммуникативной компетентности [2, 8], отводя коммуникативным умениям ведущую роль.

Для решения обозначенной проблемы сотрудниками ГСУСО «Троицкий центр содействия семейному воспитанию» г. Троицка Челябинской области в рамках грантовой деятельности было организовано собственное теоретическое и практическое исследование в виде реализации проекта «Цветик-семицветик». В исследовании приняла участие группа воспитанников отделения «Милосердие» ГСУСО «Троицкий центр содействия семейному воспитанию» г. Троицка с умеренной и тяжелой умственной отсталостью (20 человек), с ТМНР. Все дети имеют социальный статус «без попечения родителей».

Экспериментальная часть исследования была организована по классической системе социально-педагогического исследования и реализована в три этапа, основное содержание которых следующее:

– констатирующий этап: определение параметров диагностики; диагностика первоначального уровня сформированности исследуемых показателей социального развития – коммуникативных навыков – у детей, участников эксперимента [1].

– формирующий этап: разработка и внедрение содержания сопровождения детей с ТМНР с использованием современного оборудования и технологий сопровождения – технологии АДК.

– контрольный этап: повторная диагностика уровня сформированности коммуникативные навыки у детей-участников эксперимента с целью оценки эффективности разработанного и внедренного содержания сопровождения детей с ТМНР с использованием современного оборудования и технологий АДК.

В ходе констатирующего этапа эксперимента решались задачи определения и отбора методов диагностики, позволяющих объективно оценить начальный уровень диагностируемых параметров развития участников эксперимента: коммуникативные навыки, двигательная активность (общая и мелкая моторика), навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки у детей-участников эксперимента.

С этой целью педагогами (воспитатель) и специалистами (учитель-дефектолог, учитель-логопед и педагог-психолог) были определены не только параметры диагностики, но и сами диагностические процедуры, и формы

фиксирования результатов диагностики. Специфика структуры дефекта детей-участников эксперимента такова, что в широкой практике отсутствуют четко прописанные критерии, диагностические процедуры и параметры диагностики; некоторые параметры диагностического исследования очень индивидуальны не только в уровне сформированности, но и способах обследования и способах фиксирования результатов обследования [4, 6].

Взяв за основу материалы диагностического обследования и мониторингового наблюдения за развитием ребенка (карты диагностического обследования, предложенные специалистами ГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения» г. Пскова), педагогами Троицкого центра были составлены собственные карты диагностики, отвечающие целям данного исследования, в т.ч. и комплект диагностических материалов специалистов педагогического коллектива (воспитателя, логопеда, дефектолога, психолога) [1].

Таким образом, были обследованы дети с ТМНР, участники эксперимента. Детальному анализу были подвергнуты коммуникативные навыки; в рамках данного исследования они рассматриваются как основа процесса социализации детей с ТМНР.

Результаты диагностики особенностей развития коммуникативных навыков у детей с ТМНР, воспитанников центра г. Троицка представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Уровень развития коммуникативных навыков у детей с ТМНР, воспитанников центра содействия на констатирующем этапе эксперимента

Уровень развития коммуникативных навыков	Количество детей	
	человек	%
ИР – Импрессивная речь (понимание обращенной речи, в том числе частичное)	14	70
АР – Активная речь (от сочетания звуков, звукоподражания до фразы)	6	30
АДК – Общение с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации	-	-

Общий анализ результатов исследования показывает, что в данной группе детей уровень развития коммуникативных навыков крайне низок: большая часть детей – 70% – практически не включаются в общение; для них характерно лишь развитие импрессивной речи на уровне понимания обращенной речи, в том числе частичное. Эти дети слышат и могут частично понимать обращенную к ним речь, однако, уровень собственного речевого развития таков, что ответить партнеру по общению, реализовать коммуникацию не представляется возможным.

30% детей имеют в начале исследования уровень развития коммуникации в виде активной речи; это дети, которые, владея на определенном уровне устной внешней речью, могут ограниченно вступить в диалог. Однако бедный словарный запас, недостаточность других сторон речевого развития и не

владение альтернативными формами коммуникации делает коммуникативное взаимодействие этой группы детей очень ограниченным.

На констатирующем этапе эксперимента не выявлено детей, у которых общение реализуется с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) – наиболее оптимальной формой коммуникации для людей данной нозологической группы: с ТМНР. Во многом это связано с тем, что условий для обучения средствами АДК (оборудование, компетентность педагогов и др.) на данном этапе эксперимента не было.

По результатам констатирующего эксперимента была разработана программа проекта «Цветик-семицветик», в ходе которой педагоги центра повысили свою классификацию, пройдя курсы повышения квалификации, обучившись по программе «Средства альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с ТМНР по формированию навыков социального взаимодействия» [1]. Педагоги ознакомились с теорией и освоили практический аспект технологии АДК, после чего эти знания начали активно использовать в работе с воспитанниками центра.

Воспитателями и специалистами на каждого воспитанника, участника исследования, была составлена «Индивидуальная комплексная программа развивающего ухода», которая была реализована в ходе непосредственной образовательной деятельности на специально организованных коррекционно-развивающих занятиях, в режимных моментах и в досуговой деятельности детей. Реализация программы была направлена на комплексное сопровождение воспитанников при формировании у них основных навыков социализации, в т.ч. коммуникативных навыков. В зависимости от индивидуальных особенностей речевого развития детям были предложены такие формы АДК, как система жестов, система PECS, коммуникация с помощью символов, глобальное чтение, общение с использованием коммуникаторов и т.д. Для отдельных детей были составлены и использованы комплексы технологий по развитию коммуникации [1]. Индивидуальная программа была реализована в течение учебного года.

Данная программа на каждого воспитанника была составлена в результате анализа проведенных воспитателем и специалистами (учитель-дефектолог, учитель-логопед и педагог-психолог) диагностических процедур. Заполняемые при этом формы – диагностические карты – составлены педагогами с учетом специфики структуры дефекта и направлениями коррекционного воздействия; они являются базой как входящей и итоговой диагностики, так были использованы и в ходе мониторинговых исследований.

Воспитателями, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом с детьми целевой группы ежедневно проводились специально организованные занятия с использованием технологий АДК, способствующих развитию коммуникативных навыков.

Сформировано 20 коммуникативных альбомов, которые были использованы на занятиях, в повседневном общении с детьми целевой группы проекта и при организации их досуговой деятельности.

Помимо коррекционно-образовательного процесса, организованного с детьми, значительную роль в коммуникативном развитии воспитанников сыграла досуговая деятельность, в которую воспитанники были активно вовлечены и при реализации которой также использовался спектр форм АДК.

После полной реализации программы индивидуальных программ сопровождения воспитанников с ТМНР по формированию основ коммуникации (содержания формирующего эксперимента) была организована контрольная диагностика.

Результаты диагностики особенностей развития коммуникативных навыков детей с ТМНР-воспитанников центра г. Троицка на контрольном этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Уровень развития коммуникативных навыков у детей с ТМНР-воспитанников центра содействия на контрольном этапе эксперимента

Уровень развития коммуникативных навыков	Количество детей	
	человек	%
ИР – Импрессивная речь (понимание обращенной речи, в том числе частичное)	5	25
АР – Активная речь (от сочетания звуков, звукоподражания до фразы)	3	15
АДК – Общение с помощью средств альтернативной и дополнительной коммуникации	12	60

Общий анализ результатов исследования показывает, что в данной группе детей уровень развития коммуникативных навыков изменился: большая часть детей – 60% стали включаться в общение, используя средства АДК, чего не было на констатирующем этапе. Увеличилось количество детей, имеющих в своем арсенале активную речь. Безусловно, это связано с тем, что, пройдя обучение на КПК по АДК, педагоги использовали эти знания для работы с детьми. Можно констатировать, что в уровне развития коммуникативных навыков у воспитанников наблюдается выраженная положительная динамика. Несмотря на то, что все дети по-прежнему могут демонстрировать импрессивную речь, в общении они стали более активны, а их взаимодействие с другими людьми более продуктивным. Каждый ребенок повысил свой уровень коммуникативного развития.

Таким образом, цель исследования достигнута: использование АДК способствует формированию у детей с ТМНР основ взаимодействия с другими людьми в форме коммуникации. Индивидуализированный набор средств АДК делает эту деятельность максимально эффективной.

Список использованных источников

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сборник статей международной научно-практической конференций 18–20 сентября 2014 г. / под научной редакцией В.Л. Рыскиной. СПб., 2014. 345 с.

2. *Колмогорова Н.В., Лысова А.А.* Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2-х частях. 2020. С. 552 - 555.

3. *Коробинцева М.С.* Работа учителя-логопеда общеобразовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития // Комплексное сопровождение семьи: история, тенденции развития, современные технологии помощи и поддержки. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2020. С. 350-356.

4. *Лапина Л.М.* Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. / Под общей редакцией О.Н. Усановой. М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. С. 351-354.

5. *Лапина Л.М.* Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 8. С. 261-266.

6. *Лапина Л.М., Левченко В.А.* Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженными нарушениями интеллекта // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2016. С. 186-190.

7. *Ульянова Е.А., Лысова А.А.* Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: Изд-во: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020. С. 174-177.

8. *Чистякова М.А., Лапина Л.М.* Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. С. 86-89.

9. *Шереметьева Е.В., Щелокова Е.Г., Лапина Л.М., Игнасио М.* Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в

овладении речью» // Современные проблемы науки и образования, 2018. № 4. С. 106.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С МОТОРНОЙ АФАЗИЕЙ

Я. А. Сугмбаева

логопед, ГУЗ «Областная клиническая больница», Саратов, Россия,
e-mail: sugmbaeva.ya@yandex.ru

Аннотация: В данной статье проведено исследование состояния устной речи и рассмотрены особенности логопедической работы по преодолению нарушений речи у детей младшего школьного возраста с моторной афазией.

Ключевые слова: афферентная моторная афазия, эфферентная моторная афазия, логопедическая работа, младшие школьники.

THE FEATURES OF LOGOPEDIC WORK WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MOTOR APHASIA

YA. A. Sugmbaeva

Abstract: In the given article research of speech is conducted and the peculiarities of logopedic work towards overcoming speech disorders of primary school age children with motor aphasia are described.

Keywords: afferent motor aphasia, efferent motor aphasia, logopedics, junior pupils.

Вопрос изучения и восстановления речи у детей с приобретенными нарушениями речи является одним из важнейших и наименее проработанным в связи с увеличением количества детей с данными нарушениями речи. Поэтому эта проблема весьма актуальна на сегодняшний день.

«Содержание восстанавливающего обучения лиц с афазией базируется на фундаментальных трудах П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, И. П. Павлова, А. Н. Леонтьева, К. Вернике, П. Брока, А. Р. Лурия, Л. С. Выготского, Э. С. Бейн, Т. Г. Визель, М. Г. Храковской, В. М. Шкловского, М. М. Щербаковой, Л. С. Цветковой и др.» [2, с. 24].

Целью данной работы является выявление особенностей проведения логопедической работы по преодолению нарушений речи у детей младшего школьного возраста с моторной афазией.

Исследование проводилось на базе ГБОУ №1 «Школа-интернат для детей-инвалидов» г. Саратова. Были отобраны 5 детей младшего школьного возраста 8–9 лет. Логопедическое заключение – моторная афазия. Все дети из наблюдаемой группы имели медицинское заключение «острые нарушения мозгового кровообращения», произошедшие в различные периоды времени.

Для исследования состояния устной речи у детей младшего школьного возраста с моторной афазией нами была использована методика Э. С. Бейн [1, с. 26], М. К. Бурлаковой [3, с. 723], а также ряд методических рекомендаций по обследованию речи авторов Т. Г. Визель [4, с. 66], Л. С. Цветковой [5, с. 408]. Каждый вид задания оценивался качественно, количественная оценка результатов не проводилась, так как группа изучаемых детей небольшая. Обследование проводилось в индивидуальном порядке.

Изучили неврологические статусы детей до получения черепно–мозговой травмы:

Анамнез жизни Алексея П.: Наследственность неотягощена. Родители здоровы. Социально-бытовые условия в норме. Первая беременность. Роды затяжные. Родовая травма костно-суставной системы (перелом ключицы). Вес ребенка при рождении 4100 г. До 5 лет частые простудные заболевания. Рос и развивался соответственно возрасту.

Аллергоанамнез: неотягощен

Неврологический статус: Сознание ясное. Ориентирован во времени и месте. Зрачки S=D. Реакция на свет живая. Движение глазных яблок в полном объеме. Конвергенция нормальная. Лицо симметричное. Нистагма нет. Язык по средней линии. Слух нормальный. Глоточный рефлекс живой. Глотание нормальное. Повороты головы в стороны в полном объеме. Координаторные пробы выполняет уверенно. В позе Ромберга устойчив. Симптом Бабинского отрицателен с обеих сторон.

Заключение: Патологии нервной системы не выявлено.

Анамнез жизни Венеры Б.: Социально-бытовые условия неблагоприятные. Первая беременность. Употребление алкоголя и курение. Резус-конфликт матери и плода. Вес ребенка при рождении 3500 г. Росла и развивалась соответственно возрасту.

Аллергоанамнез: неотягощен

Неврологический статус: Сознание ясное. Гиперактивна, быстрая смена настроения, расстройство сна. Ориентирована во времени и месте. Зрачки S=D. Реакция на свет живая. Движение глазных яблок в полном объеме. Конвергенция нормальная. Лицо симметричное. Нистагма нет. Язык по средней линии. Слух нормальный. Глоточный рефлекс живой. Глотание нормальное. Повороты головы в стороны в полном объеме. Координаторные пробы выполняет неуверенно. В позе Ромберга неустойчива. Симптом Бабинского отрицателен с обеих сторон.

Заключение: F90.0 Гиперкинетические расстройства.

Анамнез жизни Софии В.: Наследственность неотягощена. Родители здоровы. Социально-бытовые условия в норме. Вторая беременность. Резус-конфликт матери и плода. Вес ребенка при рождении 3500 г. Состоит на учете у аллерголога. Росла и развивалась соответственно возрасту.

Аллергоанамнез: бронхиальная астма

Неврологический статус: Сознание ясное. Ориентирована во времени и месте. Зрачки S=D. Реакция на свет живая. Движение глазных яблок в полном объеме. Конвергенция нормальная. Лицо симметричное. Нистагма нет. Язык по средней линии. Слух нормальный. Глоточный рефлекс живой. Глотание нормальное. Повороты головы в стороны в полном объеме. Координаторные пробы выполняет уверенно. В позе Ромберга устойчива. Симптом Бабинского отрицателен с обеих сторон.

Заключение: Патологии нервной системы не выявлено.

Анамнез жизни Дмитрия А.: Социально-бытовые условия неблагоприятные. Вторая беременность. Употребление алкоголя. Вес ребенка при рождении 3500 г. Состоит на учете у окулиста. Рос и развивался соответственно возрасту.

Аллергоанамнез: не отягощен

Неврологический статус: Сознание ясное. Быстрая смена настроения, расстройство сна. Ориентирован во времени и месте. Зрачки S=D. Реакция на свет живая. Движение глазных яблок в полном объеме. Конвергенция нормальная. Лицо симметричное. Нистагма нет. Язык по средней линии. Слух нормальный. Глоточный рефлекс живой. Глотание нормальное. Повороты головы в стороны в полном объеме. Координаторные пробы выполняет неуверенно. В позе Ромберга неустойчив. Симптом Бабинского отрицателен с обеих сторон.

Заключение: F90.0 Гиперкинетические расстройства.

Анамнез жизни Марии С.: Наследственность не отягощена. Родители здоровы. Социально-бытовые условия в норме. Первая беременность. Вес ребенка при рождении 3000 г. Росла и развивалась соответственно возрасту.

Аллергоанамнез: не отягощен

Неврологический статус: Сознание ясное. Ориентирована во времени и месте. Зрачки S=D. Реакция на свет живая. Движение глазных яблок в полном объеме. Конвергенция нормальная. Лицо симметричное. Нистагма нет. Язык по средней линии. Слух нормальный. Глоточный рефлекс живой. Глотание нормальное. Повороты головы в стороны в полном объеме. Координаторные пробы выполняет уверенно. В позе Ромберга устойчива. Симптом Бабинского отрицателен с обеих сторон.

Заключение: Патологии нервной системы не выявлено.

В результате изучения медицинских документов детей после получения черепно-мозговой травмы установлен ряд некоторых особенностей анамнеза данных детей: у 1-го ребенка отмечается гипертензионный синдром; у 2-х младших школьников минимальная церебральная дисфункция; 2 детей относятся к часто болеющим детям, которые с раннего возраста находились на длительных госпитализациях; у 1-й матери исследуемых детей выяснилось наличие затяжных родов; у 2-х – наличие неблагоприятных социальных факторов.

Таким образом, все дети в анамнезе имели черепно-мозговую травму, перенесенную в разные периоды времени. Можно выделить и соматическую ослабленность всех детей, значительное отставание в двигательной сфере.

Наиболее часто констатировали нарушения опорно-двигательного аппарата – у 2-х детей, нарушения зрения – у 1-го ребенка, астма – у 1-го ребенка.

Средний уровень физического развития отмечен у 2-х детей, высокий уровень – у 1-го, выше среднего – 0, ниже среднего – у 1-го ребенка, низкий уровень – у 1-го, дисгармоничность – у 1-го младшего школьника.

Изучение состояния общей и ручной моторики показало следующее: у 2-х детей темп движения при выполнении проб – замедленный; у 1-го ребенка – быстрый; у 2-х детей – умеренный.

Неполный объем движений наблюдался у 1-го ребенка, неточность движений – у 4-х детей. В речевой моторике у 4-х детей отмечался повышенный тонус, у 3-х – неполный объем артикуляционных движений. У 2-х детей были отмечены наибольшие трудности при выполнении движений по словесной инструкции.

Синдром гипервозбудимости – у 1-го ребенка, неврозоподобное состояние – у 3-х детей.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что анамнез исследуемых детей с моторной афазией отягощенный.

Представим результаты проведенных исследований констатирующего этапа эксперимента.

Результаты обследования № 1. Алексей П., 9 лет, 6 месяцев. 4 месяца назад перенес серьезную черепно-мозговую травму, полученную в результате удара головой об асфальт. Мальчик активен, к контакту доступен. Экспрессивная речь практически отсутствует, несвязная, характерно присутствие эмбол. Простые словосочетания понимает. Сложные словосочетания не может понять, часто теряется. Воспроизведение счета до 10 самостоятельно не получилось. В процессе повторения за экспериментатором повторял преимущественно окончания слов – *..ин, ...а, ...ри, ...тыре*. и т.п. В обратном порядке воспроизвести счет самостоятельно не смог. Повторить звуки, слоги, слова, различные по звуковой структуре, фразы и скороговорки не смог. Ребенку были показаны картинки из серии «семья», повторять четко слова не смог – застревал на первом слоге, при подсказках называл правильно. Составить фразы с предлогами и без предлогов по сюжетным картинкам самостоятельно не смог. С заданием самостоятельно повторить ряд близких фонем не справился. По подражанию повторял лишь четко «па-ба». Звуки повторяет, присутствует замена звука [ш] на [с]. Слова и фразы самостоятельно повторить не смог. Объем слухоречевой памяти значительно сужен, трудности в проговаривании слов и фраз. Смысл слов понимает, но не может их объяснить. Чтение вслух отсутствует, но глобальное чтение некоторых слов и фраз сохранно, понимает общий смысл прочитанного текста (небольшого по объему), вслух пыталась произносить отдельные буквы. Письмо отсутствует, возможно написание некоторых букв под диктовку. Исследование орального и пространственного праксиса демонстрирует следующие особенности: одна рука сжата, другая развернута. Задание «кулак-ребро-ладонь» выполняет, но в процессе серий заданий путается, реакция на переключение поз замедленная. Пробу Хэда выполняет, но медленно, с ошибками. На просьбу написать слово «Алеша» взялся писать с большим энтузиазмом. При попытке написать, как зовут маму, написал следующее: З о о о. Задание «открой рот» – смог выполнить без затруднений. Высунуть язык – не получилось. Ряд каких-либо движений языком

выполнить не может, не способен понять положение языка, не определяет правильную позу. Характерно частое покашливание. Дуть, пощелкивать языком не способен.

Логопедическое заключение: Афферентная моторная афазия. Псевдобульбарная дизартрия.

Результаты обследования № 2. Венера Б., 9 лет, 2 месяца. Девочка активна, стремится вступать в контакты. Экспрессивная речь фразовая, развернутой формы. Темп речи является замедленным, затухающим. В процессе быстрого разговора «комкает» окончания. Понимание речи сохранно. Логико-грамматические конструкции без нарушений. Устные инструкции, нахождение предметов, короткие сюжетные тексты понимает, выполняет правильно и самостоятельно. Нарушений автоматизированных речевых рядов не выявлено. Слова может пропеть, но с некоторыми затруднениями, девочке не хватает дыхания, голос затухает и угасает. Звуки, слоги, слова, различные по звуковой структуре, фразы и скороговорки самостоятельно повторяет, но наблюдаются нарушения звуков: [р] заменяет на [л], [в] заменяет на [ф]. При просьбе повторить гласную [о] наблюдается оральная синкenezия. Реальные предметы и картинки называет. Правильно отвечает на вопросы по сюжетным картинкам. Нарушений фразовой речи не было выявлено. Нарушений фонематического слуха не было выявлено. При повторении серии звуков выявлены сложности, так, например, звуки повторяла за экспериментатором, но допускала ошибки в замене звуков, замены случайные, не по фонематическому сходству. Короткие и длинные сложно-построенные фразы повторяет самостоятельно. Чтение сохранно, затухает голос, читает про себя, понимает смысл прочитанного. Письмо сохранно. Задание «открой рот» – смогла выполнить без затруднений. Высунуть язык – получилось. Язык девочки напряжен, находится в состоянии спазма, упражнения не выполнила, поцокать не получилось, не может вывести язык вверх. Дуть, пощелкивать языком не способна. Движения в шее скованные.

Логопедическое заключение: Остаточные явления моторной афазии. Псевдобульбарная дизартрия.

Результаты обследования № 3. София В., 9 лет, 2 месяца. 9 месяцев назад перенесла черепно-мозговую травму, полученную в результате удара головой. Активна, к контакту доступна. Экспрессивная речь фразовая, развернутой формы. Темп речи является замедленным, затухающим. В процессе быстрого разговора сворачивает звуко-слоговую структуру слова, спотыкается. Понимание речи не нарушено. Логико-грамматические конструкции без нарушений. Специальные устные инструкции, нахождение предметов, короткие сюжетные тексты выполняет самостоятельно, правильно. Автоматизированные речевые ряды сохранены. Функция называния сохранна. Нарушений фразовой речи не было выявлено. Нарушений фонематического слуха не было выявлено. Смысл слов понимает. Читает вслух самостоятельно, но при чтении затухает голос, читает про себя, понимает смысл прочитанного. Письмо самостоятельное, без грубых нарушений. Задание «открой рот» – смогла выполнить без

затруднений. Высунуть язык – получилось. Язык девочки напряжен, находится в состоянии спазма, но, поцокать получилось. Дуть, пощелкивать смогла с затруднениями. Движения в шее скованные.

Логопедическое заключение: Остаточные явления моторной афазии.

Результаты обследования № 4. Мария С., 8 лет 3 месяца. 6 месяцев назад перенесла черепно-мозговую травму, полученную в результате удара головой. Ребенок активен, к контакту доступен. Экспрессивная речь фразовая, развернутой структуры, но недостаточно связная. Темп речи является замедленным, «комкает» слова. Понимание речи без нарушений. Логико-грамматические конструкции без нарушений. Специальные устные инструкции, нахождение предметов, короткие сюжетные тексты выполняет самостоятельно, правильно. Автоматизированные речевые ряды сохранены. Пение слов может выполнить, но с затруднениями. Звуки, слоги, слова, различные по звуковой структуре, фразы и скороговорки самостоятельно повторяет, но наблюдаются нарушения звуков. Функция называния без нарушений. Нарушений фразовой речи не было выявлено. Нарушений фонематического слуха не было выявлено. При повторении серии звуков звуки повторяла, но множественные ошибки в замене звуков. Короткие и длинные сложно-построенные фразы повторяет самостоятельно. Смысл слов понимает. Чтение сохранно, но при чтении затухает голос, читает про себя, понимает смысл прочитанного. Письмо сохранно. Задание «открой рот» – смогла выполнить без затруднений. Высунуть язык – получилось. Язык девочки напряжен, поцокать получилось с трудом. Дуть, пощелкивать языком не смогла.

Логопедическое заключение: Эфферентная моторная афазия.

Результаты обследования № 5. Дмитрий А., 8 лет, 7 месяцев. Полгода назад перенес черепно-мозговую травму, полученную в результате удара головой. Дима активен, к контакту доступен. Экспрессивная речь фразовая, развернутой формы. Темп речи является замедленным, затухающим. Понимание речи сохранно. Логико-грамматические конструкции понимает без выраженных нарушений. Специальные устные инструкции, нахождение предметов, короткие сюжетные тексты выполняет самостоятельно, правильно. Нарушений автоматизированной речи не выявлено. Задание, связанное с пропеванием слов, выполняет, но с затруднениями, мальчику не хватает дыхания, голос угасает и затухает. Но звуки, слоги, слова, различные по звуко-слоговой структуре, небольшие фразы и скороговорки самостоятельно повторяет, нарушения не выявляются. Функция называния не нарушена. Нарушений фразовой речи не было выявлено. Фонематический слух сохранен. Понимание смысла слов не нарушено. Чтение сохранно, но при чтении затухает голос, читает про себя, понимает смысл прочитанного. Письмо без грубых нарушений. Задание «открой рот» – смог выполнить без затруднений. Высунуть язык – получилось. Язык мальчика напряжен, находится в состоянии спазма, поцокать получилось. Дуть, пощелкивать смог с затруднениями.

Таким образом, обследование детей по методике Э.С. Бейн и М.К. Бурлаковой показало:

- 1 ребенок – эфферентная моторная афазия,
- 1 ребенок – афферентная моторная афазия,
- 2 детей – с остаточным явлением моторной афазии,
- 1 ребенок – с остаточным явлением моторной афазии с проявлениями дизартрии.

В соответствии с результатами проведенного исследования при проведении логопедической работы по преодолению нарушений речи при моторной афазии был составлен план восстановительного обучения.

Этап восстановительного обучения (начальный) в себя включал:

- Процесс растормаживания экспрессивной речи, который представлен: проговариванием автоматизированных рядов; пением знакомых песен; декламацией стихов; называнием имен знакомых людей.
- Процесс формирования правильного дыхания – этап восстановительного обучения. На данном этапе для каждого ребенка определен индивидуальный план работы, направленный на восстановление речи.

Восстановительное обучение для Алексея П.: логопедический массаж, артикуляционная гимнастика, упражнения на растормаживание экспрессивной речи, упражнения на восстановление мелкой моторики и коррекцию пространственной ориентации.

Восстановительное обучение для Венеры Б.: логопедический массаж, артикуляционная и дыхательная гимнастика, упражнения над просодическими компонентами речи.

Восстановительное обучение для Софии В.: логопедическая ритмика, физическая культура.

Восстановительное обучение для Дмитрия А.: упражнения для преодоления кинестетической апраксии, логопедический массаж, артикуляционная и пальчиковая гимнастика, упражнения на растормаживание экспрессивной речи, упражнения по закреплению звуков речи.

По результатам исследования были определены основные этапы логопедической работы, направленные на восстановление речи детей с моторной афазией.

В восстановительной работе всех детей с моторной афазией обязательно использовались упражнения на расслабление мышц лица, шеи, языка, а с учетом наличия мышечного напряжения языка необходимо было проводить регулярный массаж этих мышц.

После проведения коррекционно-восстановительных работ состояние общей и ручной моторики характеризуется следующим образом: у 1-го ребенка замедленный темп движения; у 1-го – быстрый; у 3-х – умеренный.

Неполный объем движений наблюдается у 1-го ребенка, неточность движений – у 2-х детей. В речевой моторике отмечается повышенный тонус у 3-х детей, у 2-х – неполный объем артикуляционных движений. У 1-го ребенка

были отмечены наибольшие трудности при выполнении движений по словесной инструкции.

Синдром гипервозбудимости – у 1-го ребенка, неврозоподобное состояние – у 2-х детей.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод о том, что у всех исследуемых детей с моторной афазией наметилась положительная динамика в восстановлении речи.

Список использованных источников

1. *Бейн Э.С., Бурлакова М.К., Визель Т.Г.* Восстановление речи у больных с афазией. М.: Медицина, 2014. С. 26.

2. *Бочкарева Т.А., Ланцекова В.Е.* Диагностика нарушений и восстановление речевой функции при акустико-мнестической постинсультной афазии // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных и научно-методических трудов. V вып. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 24-31.

3. *Бурлакова М.К.* Коррекционно-педагогическая работа при афазии. М.: Владос, 2016. С. 723.

4. *Визель Т.Г.* К вопросу о природе афазии // Дефектология, 2014. №6. С. 65–70.

5. *Цветкова Л.С.* Афазиология: современные проблемы и пути их решения. М.: МОДЭК, 2002. С. 408.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Н. Д. Творогова

доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и медицинской психологии
ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М.Сеченова, г. Москва, Россия,
e-mail: n.tvorogova@gmail.com

Аннотация: В статье коммуникация рассматривается как составляющая общения участников образовательного процесса; рассматривается значимость общения при подготовке специалистов помогающих профессий. У учащихся наряду с знаниями должно быть сформировано и умение – профессиональное общение, обладающее свойствами оздоравливающего. В контексте современного определения здоровья рассматривается взаимосвязь состояний социального, психического и физического благополучия индивида, а также значимость саногенного (оздоравливающего) общения для поддержания индивидуального здоровья. Представлены результаты проведенного эмпирического исследования влияния деятельности общения, приобретенного студентом в своей учебной группе межличностного статуса на его состояния психического и физического благополучия.

Ключевые слова: состояния социального благополучия/неблагополучия студентов, саногенное общение

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

N. D. Tvorogova

Abstract: Communication as information exchange is treated as a component of the whole communication (including information exchange, interaction and social perception) between educational process participants; the importance of communication in the training of specialists in helping professions is considered. Along with knowledge, students should form professional communication that has healing properties. In the context of the modern definition of health, the interrelation between the states of social, mental and physical well-being of an individual is considered, as well as the importance of sanogenic (healing) communication for maintaining individual health. The article presents the results of the empirical research on the influence of communication activity, interpersonal status acquired by a student in the study group on the student's state of mental and physical well-being, conducted by the author of the article.

Keywords: states of social well-being/ill-being of students, sanogenic communication

Коммуникация в обучении. Составляющая обучения – коммуникативный процесс. Коммуникация в узком смысле слова – это обмен информацией; важные коммуникативные функции: передача информации, сохранение ее во времени, обработка ее в целях осознания и воспроизведения [10] (в текст этой статьи мы включили ссылки и на авторов прежних времен; проводя в настоящее время аналогичные исследования, можно изучать устойчивые и динамичные психические закономерности).

Принятие личностью информации происходит через своеобразный фильтр «доверия/недоверия» к ней [1]. Изучается и доверие/недоверие учащегося источнику информации – преподавателю, учебному заведению [6].

Субъективный образ мира (формирование знаний). Мозг конструирует образ внешнего мира; в концепции Е.Ю. Артемьевой, образ мира, опирающийся на субъективный опыт, имеет поуровневую организацию: а) поверхностный слой – «перцептивный мир»; б) семантический слой – картина мира, включающая

отношения индивида к актуально воспринимаемым им объектам; в) глубокий слой, формируемый при участии понятийного мышления [3]. Субъект может быть включен в разные виды деятельности, каждая из которых вносит свой вклад в формирование субъективного опыта и образа мира, образов объектов этого мира. В соответствии с идеями постмодернизма, каждый человек по-своему моделирует мир, т.е. отражение происходит не только между физическим и психическим, но и между психическим одного уровня (ощущение, образ) и психическим другого уровня (сознание). Сознание, следовательно, реагирует на порожденные психикой образы.

При исследовании образов неоднократно обращалось внимание, что образы существуют не изолированно, а образуют некоторую структуру, составляющую «перцептивное поле» (гештальтистская концепция), «план сознания» [7, с. 129], континуум образов [2, с. 31] и пр. Каждый образ как бы окружен другими виртуальными образами; мы изучали топологию пространства образов индивида [13]. Наличие структуры образов позволяет личности при решении задач совершать «в уме» взаимные пространственные смещения образов-объектов, соотносить их между собой [7], делать во внутреннем плане ряд предварительных попыток, предшествующих внешнему действию.

При обучении профессиональному общению с целью повышения коммуникативной компетентности учащихся важно создавать у них образ высококвалифицированного общения, включенный в их общую картину мира, в образ продуктивной профессиональной деятельности.

Коммуникация как составляющая общения. Коммуникация входит в состав общения наряду с другими его составляющими: перцептивной и интерактивной [1]. Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися. В условиях обучающего общения информация не только передается, но и уточняется, развивается с целью достижения единства образов мира обучающего и обучающегося; при единой системе значений обеспечивается возможность понимать партнерами друг друга. Однако между общающимися могут возникать коммуникативные барьеры из-за особенностей их «перцептивного мира» (он сложнее образов восприятия).

Важно подготавливать преподавателей к созданию своего вызывающего доверие учащихся имиджа, а также имиджа учебного заведения. Информация о профессиональном общении должна передаваться учащимся преподавателями не только посредством речи (что, конечно, важно делать на лекциях, семинарских занятиях, пр.), но и путем демонстрации профессионального общения во время практических занятий, а также путем успешного общения с учащимися по ходу занятий, индивидуальных и групповых консультаций и т.д.

Обучающее общение. Для улучшения качества обучения учащихся важно знать зону их ближайшего развития (ЗБР). Концепция ЗБР подразумевает, что система образования включает коммуникативный процесс между учителями и учениками, общение учащихся с учителями в процессе обучения. П.Я. Гальперину и его последователям удалось применить идеи Л.С. Выготского,

разработав теорию поэтапного формирования умственных действий, показывающую, когда и как можно переводить ученика на самостоятельное обучение.

Деловое общение представителя помогающей профессии (к помогающим профессиям относятся профессии педагога, психолога, медицинского работника, др.), как и представителей других профессий, – это ролевое общение. Требования к нему частично описаны в должностных инструкциях, в принятых в профессиональной среде правилах поведения, частично закреплены в традициях учреждения, где он работает. Чтобы, например, врачу выполнять требования своей профессии, не нарушить с пациентом терапевтических отношений, специалист (и будущий специалист – студент) нередко прибегает к *супервизии* (форма консультирования более опытным специалистом). В некоторых западных клиниках на помощь приходит и участие в «*баллинтовских группах*» (дискуссионные групповые семинары с практикующими врачами) с целью анализа каждым своих взаимоотношений с пациентами, что способствовало освоению ими «*пациент-центрированной*» медицины, преодолевающей ограничения «*болезнь-центрированной*» медицины.

В соответствии с действующим в настоящее время государственным образовательным стандартом преподаватель отвечает за профессиональные знания и умения выпускников вуза, а не за их личностные качества, коммуникабельность и т.д. Раньше воспитательный процесс в вузе всегда дополнял процесс обучения; но в период усиления опосредованности общения преподавателя со своими студентами техническими средствами, массовости обучения дистанция между преподавателем и студентами во всем мире увеличивается. Целенаправленное обучение научно обоснованным технологиям профессионального общения должно быть и в настоящее время составляющей подготовки врача, психолога, педагога и др.

В январе 2021 г. в газете «Сеченовские вести» было сообщение (стр. 8) о новом онлайн-курсе по современной коммуникации в медицине; общая тема этого номера газеты (стр. 1) – «новый год начинается, год науки и технологий». В год науки хочется напомнить: *эффективность работы научного сотрудника зависит не только от его теоретической профессиональной подготовленности и уровня интеллекта, но и от его умения кооперироваться в своей работе с коллегами, от уровня его профессионального общения* [15].

Обучение профессиональному общению должно начинаться со «студенческой скамьи», с опорой на результаты эмпирических исследований (доказательная психология). Причем, *нужно учить общению не только профессиональному, но и межличностному в своей учебной группе, общению со своими преподавателями, без чего обучение профессиональному общению будет менее эффективным* [12]. *К профессиональному общению необходимо подготавливать и преподавателей.*

Оздоравливающее общение. Президент России В.В. Путин в послании Федеральному собранию РФ еще 10 мая 2006 года дал указание:

«...сосредоточиться на решении важнейших для страны проблем ... «сбережении народа»». В Федеральной целевой программе развития образования на 2016—2020 годы в качестве ведущих были выделены задачи разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирования ценности здоровья и здорового образа жизни.

В 90-е годы прошлого столетия в связи с перестройкой в стране к нам пришло определение здоровья, записанное в Уставе ВОЗ. Современная научная модель человека (принятая в большинстве стран мира) – биопсихосоциальная, что способствовало появлению позитивного определения здоровья (до этого здоровье рассматривалось как отсутствие болезни): «здоровье – *состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов*» (Устав ВОЗ, 1948). Аналогичное определение здоровья включено и в Федеральный закон РФ №323-ФЗ. В соответствии с современным определением здоровья можно не иметь болезней, но не быть здоровым.

В связи с определением здоровья ВОЗ изучаются состояния не только физического, но и психического, социального благополучия/неблагополучия индивида. Так, например, считается, что благополучие социальное проявляется в широкой динамичной системе социальных связей, с наличием межличностных отношений в форме дружбы, любви [5, с. 110-111].

Общение в ряде случаев может приводить к возникновению расстройства здоровья (основная линия исследования в этом контексте: общение – стресс – иммунитет – нарушение физического, психического здоровья). **Саногенным общением** мы назвали общение, *которое по своей направленности и способам осуществления приближает его участников к здоровью (благополучию социальному, психическому, физическому)*; это оздоравливающее общение [8, с.468-469]. Общение специалиста помогающей профессии призвано обладать свойствами саногенного общения. Саногенному общению необходимо учить. В частности, при общении с учащимся (осваивающим помогающую профессию) педагогу (владеющему технологией обучения саногенному общению) важно уметь направлять его творческое мышление на освоение саногенного общения.

Эмпирическое исследование саногенного общения. **Цели** нашего эмпирического психологического исследования: а) изучение личностно-ориентированного общения студента, обеспечивающего его социальное благополучие в своей учебной группе; б) выявление взаимосвязи социального, психического, физического благополучия.

Актуальность исследования. Для поддержания физического благополучия студентов, преподавателей, менеджеров учебного заведения традиционно проводится их ежегодная диспансеризация.

Для поддержания состояния психологического здоровья (определение введено И.В. Дубровиной, чтобы не путать состояние психического благополучия/неблагополучия с традиционно медицинским термином

«психическое здоровье») в нашей стране в учебные заведения стали внедряться психологические службы.

Для поддержания социального благополучия студентов (и преподавателей) обращается внимание на организационную культуру вуза. Однако личность и сама может влиять на свое состояние социального благополучия/неблагополучия, осознанно управляя своим поведением, общением (аутогенный менеджмент – термин введен нами – Творогова Н.Д., 2002); для возрастной группы студентов большую субъективную значимость имеет положения каждого среди себе подобных.

Контингент испытуемых, методы психодиагностики. В исследовании приняли участие 351 студент (ВОЗ обратила внимание, что студенты относятся к группе риска в отношении многих заболеваний) Первого МГМУ им. И.М. Сеченова. Каждый из этих студентов проходил диспансеризацию в поликлинике вуза.

Нами использовались следующие психодиагностические методики: структурированный вариант ТАТ, методика дифференциальных эмоций Изарда, САН, методика Плучека, социометрия, аутосоциометрия, шкала одиночества UCLA и разработанная нами анкета.

Результаты.

1) У многих студентов выявлена нацеленность на высокий социометрический статус в своей учебной группе. Выявлены взаимовлияния между их мотивами общения и процессом его осуществления: целями общения, адекватностью социальной перцепции, техникой общения, межличностным статусом студента в своей учебной группе. Положение студента в своей группе в свою очередь влияет на его процесс общения в ней.

2) Коммуникативные характеристики студента влияют практически на все сферы его жизнедеятельности в вузе. Успешность студента в неформальном общении в своей учебной группе сказывается на его общественной активности (статусе), на его общении с преподавателем, на субъективной удовлетворенности своим учением, выборе вуза.

3) 44% опрошенных нами студентов не были удовлетворены взаимоотношениями в своей учебной группе (хотя 23% из них были выбираемы в ней при проведении социометрии).

4) При неудовлетворении актуализированной потребности в общении у части студентов неосознанно включались механизмы интрапсихической защиты.

5) У студентов с высоким уровнем мотива аффилиации, для которых их учебная группа референтна, но которые в ней оказались изолированными (проведенное исследование выявило, что 12% опрошенных студентов не имели в группе близких друзей), по результатам диспансеризации, выявлены показатели их физического неблагополучия. У изолированных в группе студентов выявлена высокая вероятность эмоционального перенапряжения, возникновения психосоматических заболеваний и др.

Выводы. Выявлено влияние состояния социального благополучия студента на его состояния благополучия психического и физического. Объективные и субъективные показатели состояния социального благополучия личности не всегда совпадают.

Развитие образования. В зависимости от возраста индивида выделены основные места его обучения: а) семья (первичная система образования); б) школа, колледж, университет (вуз); в) рабочее место как система обучения.

В этих моделях система образования рассматривается как вид «коммуникационной системы», в состав которой должны входить подсистемы поддержки (поддержка должна иметь дело с первостепенными нуждами) и контроля (с учетом не только запланированных целей обучения, но и имеющихся возможностей). Класс успешно функционирует: а) по своей природе он является системой общения; б) интегрируется в системы обучения, которыми являются дом и рабочее место; в) является краеугольным камнем общества в целом; нужно с большой осторожностью относиться к возможности замены класса чем-либо иным [10, с. 118].

Изучается влияние разных типов общества на развитие образования в них и на мировую систему образования.

Нами (кафедрой педагогики и медицинской психологии Сеченовского Университета) в конце прошлого и в начале этого столетия проводились занятия по обучению общению ординаторов (будущих организаторов здравоохранения), аспирантов, медсестер (получавших в медвузе высшее образование), семейных врачей и, конечно, преподавателей медицинских и фармацевтических вузов (приезжавших на ФПКп повышать свою квалификацию). В 2020 г. был издан учебник «Психология» [14], в котором есть разделы: «Психология общения» (С. 489- 538), «Психология групп» (С. 539-580), «Психология развития» (С. 581-616), «Психология индивидуальных различий» (С. 617-658), в котором представлен не только информационный материал, но и методические разработки к практическим занятиям. В 2021 г. было издано учебное пособие Психология управления: [15], в котором есть раздел по деловому общению (С. 279-462). В каждой из этих учебных книг рассматривается и саногенное общение. Обучать не только учащихся, но и преподавателей, организаторов образования деловому (саногенному) общению, на наш взгляд, необходимо.

Научная педагогика традиционно отвечает на 2 основных вопроса: «Чему учить?» (в результате многовековых реформ менялось то, чему учат) и «Как учить?». Профессор МГУ Н.Ф. Талызина ввела еще один вопрос, на который тоже надо давать ответ: «Для чего надо этому учить?». Мы считаем, что есть еще один (4-й) вопрос, на который организаторы обучения должны иметь ответ, предлагая ту или иную технологию обучения: «Кого учить?». Желательно знать следующие характеристики учащегося: а) возраст; б) пол; в) его состояния психического, социального благополучия/неблагополучия; г) физически или психически больной ли он; если «да», то чем; д) пр.; (однако, учить можно и: работа, биоробота, пр.). Отвечая на вопросы «Чему учить», «Для чего надо этому

учить?», «Кого учить?», можно творчески подойти к ответу на вопрос «Как учить?».

Мы, изучая состояния социального и психического благополучия индивида (составляющие современного определения здоровья), саногенное (оздоравливающее) общение представителей помогающих профессий, считаем, что, обучая людей, надо использовать персонифицированный подход доказательной педагогики, психологии. В частности, можно предложить обучающимся на их выбор следующие формы обучения: а) дистанционное, б) традиционное: в учебном классе с преподавателями, ведущими специалистами в сфере преподаваемой каждым из них учебной дисциплины; в) с преподавателями, не только ведущими специалистами в сфере преподаваемой учебной дисциплины, но и владеющими обучающим саногенным общением; г) комбинированное обучение, совмещающее дистанционную и традиционную формы обучения; д) др. Потом на протяжении нескольких лет необходимо оценивать результаты эффективности (объективной, субъективной) каждой из этих форм обучения, нацеленность каждой из них на определенный контингент учащихся, пр.

Да, мир меняется, образование развивается, трансформируется. Однако, остаются люди, осваивающие выбранные ими профессии: психологию, медицину, педагогику (это массовые помогающие профессии, каждую из которых чаще всего начинают осваивать еще не самоопределившиеся юноши, девушки, пришедшие из разных семей, имеющие не всегда благополучный социальный опыт, а также ценности, убеждения не только гуманистической направленности). Для науки всегда была характерна эстафетность: одно поколение ученых, двигаясь вперед, опирается на достижения предыдущих, извлекая уроки даже и из их ошибок. *Эта эстафетность*, на наш взгляд, должна затрагивать не только отечественную научную психологию, медицину, но и педагогику (важно учиться решать новые задачи, но не терять и достижения предыдущих эпох).

Список использованных источников

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. Москва: Аспект Пресс, 2005. 301 с.
2. *Анохин П.К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. Москва: Медицина, 1971. 46 с.
3. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. Москва: Наука; Смысл, 1999. 349 с.
4. *Дубровина И.В.* Теоретические основы и прикладные аспекты развития школьной психологической службы: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1988. 311 с.
5. Клиническая психология: энциклопедический словарь / под общ. ред. проф. Н.Д. Н.Д. Твороговой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Практическая медицина, 2016. 608 с.

6. *Кулешов Д.В.* Доверие к вузу (психологическое исследование): научная монография / Д.В. Кулешов; Первый МГМУ имени И.М. Сеченова, 2017. 240 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и сознание // Вопросы философии. 1972. № 12. С.129–140.
8. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева, 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Когнито-Центр», 2015. 672 с.
9. *Талызина Н.Ф.* Педагог в условиях НТР. М.: Педагогика, 1986. С.13-14.
10. *Таффин Джон, Раджасингам Лалита.* Что такое виртуальное обучение. Образование в информационном обществе. Москва: Информатика и образование, 1999. 312 с.
11. *Творогова Н.Д.* Психология. Выпуск 3. «Деловое общение», рабочая тетрадь. Москва: ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 130 с.
12. *Творогова Н.Д.* Общение: диагностика и управление. Москва: Смысл, 2002. 246 с.
13. *Творогова Н.Д.* Топология пространства образов. // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / Под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл. 2011. 472с. С. 40-60.
14. *Творогова Н.Д.* Психология: Учебник. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2020. 664 с.
15. *Творогова Н.Д.* Психология управления: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2021. 480 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А. С. Ходякова

ассистент кафедры логопедии,

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия,
e-mail: a-hodyakova@mail.ru

Аннотация: В статье представлено обобщение результатов экспериментального изучения особенностей речевых высказываний детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Отмечается необходимость проведения комплексной коррекционно-воспитательной работы с данной категорией детей. Представленное в данной статье исследование позволило определить направления работы по подготовке коррекционно-педагогической модели по формированию коммуникативных навыков дошкольников с ЗПР посредством знаково-символических видов детской деятельности.

Ключевые слова: задержка психического развития, речемыслительная деятельность, связная речь, дошкольники.

THE STUDY OF THE FEATURES OF SPEECH-THINKING ACTIVITY OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

A. S. Khodyakova

Abstract: The article presents a generalization of the results of an experimental study of the features of speech utterances of preschool children with mental retardation (PSD). The necessity of carrying out complex correctional and educational work with this category of children is noted. The research presented in this article allowed us to determine the directions of work on the preparation of a correctional and pedagogical model for the formation of communication skills of preschoolers with ZPR through symbolic and symbolic types of children's activities.

Keywords: mental retardation, speech-thinking activity, coherent speech, preschoolers.

Современное дошкольное образование направлено на повышение качества и эффективности воспитания детей в соответствии с требованиями ФГОС. Содержание обучения должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей с различным уровнем речевого и когнитивного развития, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей. Сложный и многоаспектный характер данного процесса обуславливает появление и необходимость решения вопросов, связанных с уровнем подготовленности дошкольников к освоению родной речи и языка.

Установлено, что процесс овладения произвольным высказыванием играет важную роль в речевом и когнитивном развитии дошкольников [2]. Это объясняется тем, что связная речь определяется как акт коммуникации в широком понимании данного термина [3, 6]. Формирование коммуникативной составляющей речемыслительной деятельности дошкольников является трудоемким процессом, особенно для детей с особыми образовательными потребностями (с задержкой психического развития) [1, 3, 4, 5].

Ввиду того, что коммуникативная потребность у дошкольников с ЗПР снижена, целевые ориентиры программно-методической литературы направлены на развитие потребности в общении и владении компонентами произносительной, лексической, грамматической, связной сторон речи [1].

Отметим, что формирование речемыслительной деятельности дошкольников в ходе восприятия и интерпретации произведений живописи предоставляет возможность накапливать материал по изучению вербальных и невербальных психических процессов [4, 6]. Являясь произведением изобразительного искусства, картина предстает как знаково-символическая система, которая способна передать окружающую нас действительность [4, 6].

Определяя научно-практическое значение исследования, мы предположили, что применение знаково-символических средств имеет немаловажное значение в изучении связного высказывания дошкольников с задержкой психического развития. Для подтверждения высказанного предположения нами был проведен констатирующий эксперимент.

Исследование было направлено на изучение особенностей речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития в процессе восприятия картин. Методическую основу констатирующего эксперимента составили методики О.П. Гаврилушкиной, И.Н. Лебедевой по использованию знаково-символических средств в коррекционно-развивающей работе [4, 6].

Таким образом, экспериментальное исследование осуществлялось в условиях объединения процессов общения и мышления в единое целое. Это обусловлено тем, что продуктивность как восприятия картины, так и её словесная интерпретация взаимосвязаны с выбором коммуникативной стратегии.

В экспериментальном исследовании приняли участие 30 дошкольников с разным уровнем речевого и когнитивного развития. Эксперимент проводился на базе дошкольных образовательных организаций Московской области (г. Мытищи) и г. Санкт-Петербург. В рамках исследования были предложены три серии заданий.

Исследование особенностей речемыслительной деятельности дошкольников осуществлялось по ряду направлений:

1 – изучение особенностей речевой деятельности в процессе восприятия и словесной интерпретации содержания художественной картины;

2 – изучение возможностей ребенка в воспроизведении смыслового содержания картины;

3 – изучение способности продуцировать речевое высказывание по прослушанному тексту.

Отметим, что к каждому заданию представлена система уровневой оценки. В данной статье нами будут представлены результаты выполнения тех заданий, которые являются наиболее значимыми для нашего исследования.

При выполнении первой серии заданий экспериментатор предлагал детям простую в композиционном плане картину, по которой проводилась беседа. После чего дошкольник составляет рассказ по увиденной картине, в то время как экспериментатор схематично зарисовывает все элементы, которые выделены ребенком. В заключении проводится беседа о содержании картины и составленного рисунка.

Изучение результатов экспериментальной группы показало, что среди дошкольников с задержкой психического развития преобладает достаточно низкий уровень восприятия и словесной интерпретации картины. В ходе исследования дети не составляли рассказ, а перечисляли основные объекты, изображенные на картине; ошибочно определяли время года.

Рассказы состояли из периодически повторяющихся грамматических конструкций, что приводило к нарушению связности, стройности и логичности речевого высказывания. Стоит отметить, что часть участников эксперимента приносила в рассказы элементы, не относящиеся к содержанию картины, переходила на разговор о том, что с ними недавно происходило, забывая поставленную задачу. В большинстве случаев расположение объектов относительно друг друга не было обозначено. Дошкольники с ЗПР часто использовали указательные жесты, которыми заменяли речевые высказывания по содержанию картины.

Анализ результатов выполнения данной серии заданий контрольной группой позволил выявить, что дошкольники с нормальным уровнем речевого и умственного развития показали высокий, достаточно высокий и средний уровни восприятия и словесной интерпретации содержания предложенной картины. Полученные данные подтверждают, что большая часть контрольной группы обследуемых определяет смысловые связи между объектами картины. Однако значительное количество дошкольников так же, как и экспериментальная группа, испытывали трудности при отражении сюжета, связей между объектами.

Необходимо заметить, что в процессе выполнения данного задания все испытуемые изъявляли желание зарисовать картину либо добавить недостающие элементы.

Задания второй серии позволяют изучить как возможности восприятия и понимания картины, так и способности по продуцированию рассказа по прослушанному тексту.

В качестве первого задания дошкольникам предлагалось рассмотреть иллюстрацию, подобранную к адаптированному рассказу «Грядки гвоздики» К.Д. Ушинского. Прочитав текст, экспериментатор проводит беседу по содержанию рассказа и картины. Затем рассказ прочитывается повторно. Для поддержания интереса к выполнению задания обыгрывалось появление игрушки (тетушки Совуны), которая просила ребенка пересказать прослушанный текст.

Заметим, что при составлении системы оценивания данного задания нами была применена методика набора ключевых слов [6]. С этой целью было

организовано дополнительное исследование 50 человек в возрасте от 18-50 лет посредством анкеты в формате Google формы.

Полученные ответы детей экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень выполнения данного задания. Значительное количество дошкольников смогли составить небольшие рассказы, однако часто повторяли уже сказанное, что нарушало стройность и логичность связного высказывания.

Кроме этого, для произвольных высказываний детей было характерно нарушение программирования текста, отставание планирующей функции речи, снижение контроля за смысловой стороной речи. Дошкольники использовали только некоторые ключевые слова. Отметим, что часть обследуемых отказалась от выполнения задания, проявляя негативизм, интерес к окружающей обстановке, но в то же время большая часть испытуемых поняла основную мысль предложенного сюжета.

Данные контрольной группы показали, что сюжет и суть прослушанного рассказа были переданы в полном объеме. Дошкольники составляли свое высказывание, сохраняя последовательность изложения. Заметим, что у детей данной группы отмечались пропуски некоторых смысловых звеньев рассказа, которые не снижали понимание фактического содержания текста.

Основной задачей третьей серии заданий являлось изучение возможности детей восприятия и понимания картины. В процессе исследования педагог выкладывает несколько иллюстраций, к каждой из которых подобран небольшой рассказ. Ребенку необходимо было посмотреть на картины и выбрать одну из них. Экспериментатор предлагает послушать внимательно рассказ, в котором есть ошибки. После чего ребенку необходимо рассказать, какие ошибки были допущены в тексте.

В ходе выполнения вышеописанного задания большинство детей экспериментальной группы не замечали допущенных экспериментатором ошибок в отличие от испытуемых контрольной группы. Дошкольники с задержкой психического развития утверждали, что рассказ полностью соответствует выбранной иллюстрации. Их высказывания сводились к перечислению изображенных объектов, что демонстрирует неосмысленность свойств объекта. Следует заметить, что речевые проявления детей зачастую не соответствовали изображенному на картине.

Анализируя вышеописанные результаты исследования, нами были выявлены следующие особенности речемыслительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития: потребность в постоянной стимулирующей помощи; трудности в кодировании и декодировании текста; неумение планировать высказывание; затруднения в определении основных и второстепенных объектов картины; трудности в принятии и удержании словесной инструкции; нарушение стройности, логичность произвольного высказывания; трудности в понимании взаимоотношений между объектами.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил получить заключение о нарушении таких важных функций речи, как планирование и контроль, что проявлялось в трудностях удержания словесной инструкции и нарушении восприятия и словесной интерпретации предложенных сюжетов.

Описанное исследование позволяет уточнить направления коррекционно-образовательной деятельности по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития посредством знаково-символических видов деятельности.

Список использованных источников

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. проф. Л. В. Лопатиной. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014. 386 с.

2. *Алексеева М.М., Яшина Б.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2000. 400 с.

3. *Баряева Л. Б.* Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: коллективная монография. М.: Добрый мир, 2018. 348 с.

4. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 40-47.

5. *Лебедева И. Н.* Социально-коммуникативное и речевое развитие дошкольников с ОВЗ в инклюзивном дошкольном образовании // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сборник научно-методических трудов с международным участием. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. С. 2019-222.

6. *Лебедева И.Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2009. 175 с.

РАЗДЕЛ 3

ИЗУЧЕНИЕ, ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ, ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ НАД ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

Т. А. Бочкарева

кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: tab1161@mail.ru

Т. И. Губанова

музыкальный работник, ФКУДОУ № 118, г. Хабаровск, Россия,
e-mail: gubanova-1986@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается коррекционно-логопедический потенциал логоритмических приемов в работе над фонетико-фонематической стороной речи дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня. Приводятся конкретные примеры использования данных приемов не только на специальных занятиях по логоритмике, но и на логопедических занятиях на разных этапах коррекции произносительной стороны речи. Делается вывод об эффективности данных приемов как на стадии автоматизации, так и на стадии постановки звуков. Особо отмечается роль народной музыки в качестве материала для отработки ритмических моделей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи третьего уровня, логоритмика, логоритмический прием, коррекция произносительной стороны речи

CORRECTIVE AND DEVELOPING POTENTIAL OF LOGORHYTHMIC METHODS IN WORKING ON THE PHONETIC AND PHONEMIC SIDE OF SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH THE THIRD LEVEL OF GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

T.A. Bochkareva, T.I. Gubanova

Annotation: The article examines the correctional and speech therapy potential of logorhythmic techniques in the work on the phonetic and phonemic side of speech of preschoolers with the third level of general speech underdevelopment. The authors give specific examples of the use of these techniques not only in special classes in logorhythmics, but also in speech therapy classes at different stages of correction of pronunciation. They make a conclusion about the effectiveness of the use of logorhythmic techniques not only at the stage of automation, but also at the stage of sound production. The researchers especially note the role of folk music as a material for practicing rhythmic patterns.

Keywords: the third level of general speech underdevelopment, logorhythmics, logorhythmic technique, correction of pronunciation

Актуальность исследования определяется необходимостью совершенствования методического коррекционного арсенала логопеда в
© Бочкарева Т. А., Губанова Т. И., 2021

условиях постоянно возрастающего количества детей с общим недоразвитием речи, имеющих наряду с речевыми нарушениями нарушения неречевых психических функций. Известно, что «для детей с системными речевыми нарушениями, выражающимися в общем и фонетико-фонематическом недоразвитии речи характерно несовершенство слухо-зрительно-двигательной координации» [4, с.1].

Одним из возможных продуктивных путей решения указанной проблемы является, на наш взгляд, синкретичное использование вербальных и невербальных коммуникативных средств: слов, музыки в сочетании с развитием двигательной сферы, расширяющее коммуникативный регистр дошкольников с речевыми нарушениями. Именно такие возможности представляет логопедам логоритмика.

Под логоритмикой традиционно понимается одна из форм кинезитерапии, направленная на преодоление речевых нарушений путём развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой [1, с. 5].

В настоящее время разработаны концептуальные основы логоритмики, содержание и методы использования логоритмики применительно к разным видам речевых нарушений [1,2,3,5,7,8]. Можно констатировать, что логоритмика активно внедряется в образовательное пространство как самостоятельная коррекционно-развивающая технология. Однако возможности логоритмики этим не исчерпываются, и логоритмические приемы могут эффективно использоваться логопедом и в ходе логопедического занятия. В сочетании же с логоритмическими занятиями эффективность технологии в целом увеличивается.

Цель данной работы – показать практические возможности реализации некоторых логоритмических приемов в коррекции нарушений фонетико-фонематического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Экспериментальное исследование по данной теме проводилось на базе ФКУДОУ № 158 г. Хабаровск. Для участия в нём были отобраны 10 детей 5 – 6 лет, которые были поделены на группы. В первую, контрольную группу, состоящую из 5 человек, вошли дети с нормативным речевым развитием. Во вторую, экспериментальную группу – 5 детей с ОНР III уровня.

На этапе констатирующего эксперимента нами была проведена диагностика особенности развития фонетико-фонематической стороны речи участников групп. С этой целью мы использовали IV блок «Произносительная количественная сторона речи и речевые психические функции» количественного мониторинга общего и речевого развития детей с общим недоразвитием речи, разработанный А. М. Быховской и Н. А. Казовой.

Блок обследования произносительной стороны речи и речевых психических функций включал в себя: исследование анатомического строения артикуляционного аппарата, состояния звукопроизношения, дыхательной и голосовой функций, просодических компонентов речи, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, звуко-слоговой структуры слов.

По окончании обследования мы проанализировали полученные результаты.

У детей экспериментальной группы показатели достигают *среднего* уровня (Вова З., Родион Б. – 11 баллов; Ангелина Т., Катя Я. – 12 баллов; Родион Б. – 14 баллов). У детей контрольной группы – уровень *высокий* (Игорь Ж., Лера К., Артём Ф., Вова А. – 21 балл; Максим Д. – 19 баллов).

Таким образом, уровень развития фонетико-фонематической стороны речи детей экспериментальной группы остаётся недостаточно сформированным. У детей присутствуют патологии в анатомическом строении речевого аппарата; трудности в произношении шипящих, свистящих, сонорного звука в словах, предложениях, спонтанной речи; недостаточный объём дыхания, сила выдоха; присутствуют нарушения в темпо-ритмической организации речи, бедная интонационная окраска высказываний; выявлены нарушения фонематических процессов, касающихся восприятия, фонематического анализа и синтеза, воспроизведения звуко-слоговой структуры слова.

В данной работе мы предлагаем корректировать выявленные нарушения, включая в работу логоритмические приемы в совокупности с самостоятельными занятиями логоритмикой.

На протяжении всего исследования перед нами стояли следующие задачи:

1. Развитие дыхательной и голосовой функции:

- работа по формированию правильного речевого дыхания;
- обучение детей умению коротко и бесшумно вдыхать (не поднимая плечи), спокойно и плавно выдыхать;
- выработка умения произвольно изменять силу голоса: говорить тише, громче, громко, тихо.

2. Формирование фонетико-фонематических процессов:

- развитие слухового внимания и восприятия на материале речевых и неречевых звуков;
- постановка и автоматизация звука р;
- уточнение правильного произношения звуков: [с], [с’], [з], [з’], [ш];
- различение этих звуков на слух;
- развитие навыков дифференциации согласных звуков по твердости - мягкости: [с] - [с’], [з] - [з’]; звонкости – глухости: [с], [з];
- формирование умения характеризовать звук;
- выделение звуков из состава слова;
- формирование умения воспроизводить слова, состоящие из четырех и более слогов;
- развитие просодических компонентов речи;
- анализ и синтез слогов: обратных, прямых и выкладывание схемы.

Попутно на занятиях логоритмикой достигалось **развитие моторных навыков**: развитие четких координационных движений артикуляционного аппарата; развитие ощущений от движений органов артикуляции; формирование умения анализировать положение артикуляционных органов при произнесении

звук; развитие общей моторики, выработка координации речи с движением; развитие мелкой моторики рук: пальчиковая гимнастика; обучение мимической гимнастике.

Обзор изученной нами по данной теме литературы показал, что авторы современных известных методик предлагают проводить логоритмические занятия 1 раз в неделю, не замечая ими основные логопедические занятия [2, 4].

В нашем эксперименте занятия логоритмикой проводились 2 раза в неделю и 1 раз в неделю мы использовали логоритмические приёмы на индивидуальных занятиях по коррекции фонетической стороны речи. Приёмы, применяемые на индивидуальных занятиях, служили подготовкой для занятий логоритмикой и были логическим продолжением друг друга. Занятия по нашей методике рассчитаны на 2 месяца: 8 основных логопедических занятий с применением логоритмических приёмов, проводимых в индивидуальной форме, и 16 подгрупповых занятий непосредственно логоритмикой. В рамках исследования всего было проведено 24 занятия.

На занятиях использовался музыкальный материал, состоящий из народных мелодий, наигрышей, хороводной музыки, частушек. Данный вид музыкальных произведений выбран неслучайно. Основные черты народной музыки – закреплённость в традиционной культуре и синкретизм, т. е. связь музыки с поэзией, танцем, игрой. Музыка на протяжении многих веков была связана со словом и продолжает эту связь. Кроме того, музыкальное интонирование тесно связано с речевым. Также доказано, что связь между народной песней и музыкой образует ритм. В основу народно-песенного стиха кладётся количество времени, нужное для произнесения первичной ритмической единицы – слога, т. е. слог близок к ноте музыки. Музыкальные звуки, также, как и речь, воспринимаются слухом. Звуки в свою очередь складываются в мелодию. Дети дошкольного возраста очень восприимчивы к музыке. Наиболее благоприятно ими воспринимается народная музыка.

В русской народной культуре издавна существовали хороводы. По структуре они были различными. Одни из них состояли только из плясовых действий, другие сопровождались песнями и играми. Данный приём был использован нами на занятиях логоритмикой для коррекции фонетической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Под характерную для этого вида танца музыку можно выполнять разнообразные дыхательные и голосовые упражнения. Сами по себе хороводные движения не представляют особой трудности для детей и их можно сочетать со словом, а игровые приёмы делают занятия для детей более интересными и увлекательными.

Большинство народных мелодий имеют чёткий и легко воспроизводимый ритм. Он слышен детям и доступен для запоминания. Эти мелодии мы использовали для выполнения движений и игры на музыкальных инструментах, тем самым формируя у детей ритмические способности, которые необходимы в коррекции слоговой структуры слова. С помощью изменения размера используемой народной музыки возможно усложнение заданий по

формированию структуры слова. На первоначальном этапе детей учат слышать и воспроизводить музыкальный размер в 2/4, затем 4/4.

В методиках коррекции звукопроизношения с помощью логоритмики многие авторы рекомендуют использование логоритмических приёмов на этапе *автоматизации* звука [6].

Мы разработали комплекс логоритмических игр и упражнений, которые можно применить уже на этапе *постановки звука*: артикуляционная гимнастика под музыку, отхлопывание и одновременное произнесение стихотворных текстов, формирование воздушной струи в сопровождении музыкального произведения, пропевание слогов под музыку с отстукиваем ритма, повторение артикуляционного уклада звука, которые дублируются телодвижениями и т. д.

На индивидуальных занятиях с помощью логоритмических приёмов нами проводилась работа по формированию и коррекции речевого дыхания, необходимого для правильного произнесения звуков. Детям предлагалось с помощью воздушной струи переместить, покатать предмет. Во время упражнений использовался музыкальный материал. В соответствии со звучащей музыкой ребёнок должен был выбрать силу воздушной струи. При этом ему давалась инструкция:

Логопед: «Послушай, какая мелодия сейчас играет? Правильно! Тихая, спокойная. Давай вместе с тобой под эту мелодию будем дуть на катушку».

Далее мелодии меняются, в зависимости от их характера меняется сила и протяжённость воздушной струи. Данный приём используется на начальном этапе постановки звуков. Со временем задание усложняется, и одновременно с выдыхаемой струёй ребёнку необходимо произносить заданный звук. Постепенно музыка убирается и звук произносится с правильно сформированной воздушной струёй без опоры на музыкальное сопровождение.

Другой приём по развитию речевого дыхания мы использовали на подгрупповых занятиях логоритмикой. В ходе исполнения хороводных движений детям предлагалось, поднимая руки сделать вдох, опуская – медленный выдох. Инструкция о качестве воздушной струи и выполняемых упражнений будет зависеть от характера звучащего музыкального произведения, а выбор музыкального произведения – от целей и задач занятия. Например, цель занятия: научить детей правильно произносить звук Р. В соответствии с целью необходимо подобрать такое музыкальное произведение, которое будет опорой для формирования сильного выдоха. Это может быть хороводная музыка, напоминающая звук метели. Нужно учитывать, что детям во время прослушивания музыкального произведения обязательно должна быть дана словесная инструкция, помогающая понять смысл звучащего произведения. Далее, как и в случае с индивидуальными занятиями, задание усложняется. Добавляется произнесение звука под музыку.

Эксперимент показал, что данное упражнение с опорой на народную музыку эффективно способствует развитию воздушной струи и помогает ребёнку научиться самому регулировать её силу и протяжённость.

Наравне с развитием речевого дыхания для формирования правильного произношения звуков необходимо развивать, корректировать и укреплять артикуляционную моторику. Обследование детей с общим недоразвитием речи III уровня показало, что почти все они изолированно звук произносят правильно. Трудности возникают, когда звук нужно правильно воспроизвести в потоке речи. Поэтому во время эксперимента перед нами стояла задача закрепить и скорректировать изолированное произношение звука и автоматизировать его в слогах, словах, предложениях. Для этого на начальном этапе индивидуальных занятий мы применяли *приём повторения артикуляции звука телесными движениями*.

Логопед: «Какое положение занимают губы? (они растянуты в улыбке). Покажите руками какая широкая улыбка. А что вы можете сказать о зубах? (зубы сближены и создают преграду для воздушной струи). Покажите руками, как сближены зубы?»

Повторение движений руками служило опорой и подсказкой для определения положения артикуляционных органов, что способствовало закреплению образа звука. Данный приём на начальном этапе использовался и на логоритмических занятиях.

Для укрепления артикуляции мы применяли *приём выполнения упражнений артикуляционной гимнастики под музыку*. Здесь в выборе музыкального материала мы ориентировались на музыкальный размер. Это помогало одновременно формировать и чувство ритма у детей. Т. к. музыкальный размер 2/4 для понимания и воспроизведения детьми наиболее прост, в нашем эксперименте для выполнения упражнений мы использовали его. Дети сначала выполняли упражнения вместе с логопедом, а затем им предлагалось самостоятельное выполнение. Когда дети осваивали данный музыкальный размер, им предлагался усложнённый материал на 4/4.

В ходе нашего эксперимента артикуляционная гимнастика под музыку позволила решить нам одновременно несколько задач. Она помогла скорректировать и укрепить речевую моторику, а также развить чувство ритма и паузы у детей с ОНР III уровня.

Для развития интонационной выразительности и ритма речи мы использовали голосовые упражнения, сопровождаемые ритмичными постукиваниями рукой по столу с ударением на последнем слоге, ритмичными движениями кисти руки вперед – назад. Детям предлагалось произнести слоговые сочетания с акцентом на последний слог: ТА - ТА, ТЫ - ТЫ, ТО -ТО и одновременными ритмичными движениями руки. При выполнении задания нужно учитывать, какой музыкальный размер используется в других упражнениях и играх на данном этапе. Если это размер 2/4, то ребёнок будет произносить слоги следующим образом: ТА – ТА, ТА – ТА, ТА – ТА, ТА – ТА (в этом произнесении прослеживается тактовый размер); на следующий «такт» меняется слог ТЫ – ТЫ, ТЫ – ТЫ, ТЫ – ТЫ, ТЫ – ТЫ. На начальном этапе для упражнения подбираются слоги, в которых нет звуков, затруднительных для

произношения ребёнком. Количество используемых слогов варьируется логопедом. Данное упражнение с логоритмическим приёмом может использоваться на этапе автоматизации звука. Упражнение позволило нам научить детей слышать изменения ритма не только в словах, но и музыке. Когда детьми освоен словесный ритм произносимых слогов, в упражнение можно добавить музыку и сочетать её с постукиванием по столу, произнесением слогов с определённой интонационной окраской.

Другие упражнения для развития интонационной выразительности речи применялись нами на логоритмических занятиях. Детям предлагалось послушать музыку и показать мимикой, какое настроение она передаёт. В дальнейшем им предлагались слова, словосочетания и предложения, которые они должны были произнести в соответствии с интонационной окраской услышанного произведения. Упражнения для развития выразительности речи помогли нам показать детям, что не все предложения и слова произносятся одинаково, помогли обратить на это их внимание и научить придавать эмоциональную окраску своим высказываниям.

Работу над коррекцией фонематических процессов мы начали с развития слухового внимания. Задания по развитию слухового внимания достаточно вариативны. Мы использовали задания на угадывание звучания народных инструментов, это одновременно было подготовкой к игре на них. В процессе коррекции задание усложнялось. Дети должны были двигаться под музыку и прекращать движение (замереть, присесть), если они услышат звук определённого музыкального инструмента. Это позволило научить детей слышать нужный звук в потоке мелодии, других звуков.

Для развития фонематического слуха подбирались упражнения, в которых было необходимо сочетать музыкальный материал с произношением звука. Ребёнок должен хлопнуть в ладоши, когда услышит нужный звук. Логопед произносит сначала звуки, затем слоги и слова с корректируемым звуком под музыку. В нашем эксперименте мы использовали музыкальные распевки. Каждый звук или слог произносился с разной высотой. За основу мы брали ноты до, ре, ми и в обратном порядке – ми, ре, до. Для тренировки распознавания звука в словах мы брали слова, которые состоят из трёх слогов. Данное упражнение способствовало решению нескольких задач. Во-первых, сочетаясь с музыкой, оно привлекало внимание детей и вызывало у них интерес, во-вторых, помогало одновременно тренировать фонематический слух, чувство ритма и корректировать силу и высоту голоса.

На основных занятиях логоритмикой для развития фонематического слуха мы предлагали детям дополнить строки стихотворения словами, подходящими по рифме. Рифму необходимо было подобрать на слух. Если возникали затруднения, озвучивались опорные слова. После неоднократного произнесения стихотворения включалось музыкальное произведение, например, мелодия частушки, и дети пропевали этот стих.

Развитие звуко-слоговой структуры слова основывалось на развитии у

детей чувства ритма. На индивидуальных занятиях мы объясняли детям, что каждое слово имеет свой ритм.

Логопед: «Мы с тобой будем произносить слова, помогая себе рукой. Услышав слог, мы будем опускать руку на стол. Так мы узнаем музыку слова, его ритм».

Далее детям предлагалось сыграть в игру «Четвёртый линий».

Логопед: «У некоторых слов ритм будет одинаковый, но есть слова, у которых ритм отличается. Мы будем вместе называть слова, а тебе нужно определить слово, в котором ритм отличается.

КУКЛА, МЯЧИК, МАШИНА, ЧАСЫ
МЫШКА, КОШКА, ВНУЧКА, БАБУШКА».

На подгрупповых занятиях для развития звуко-слоговой структуры слова мы использовали ударные музыкальные инструменты (ложки, ксилофон, трещотки, бубен).

Логопед: «Ребята, сегодня мы с вами сами попробуем сыграть музыку весне».

Дети под музыку на инструментах отхлопывают ритм произносимой речи, а на месте проигрыша выстукивают ритм мелодии, не произнося слова (одиночные удары через равный промежуток времени):

Са – са – са – приходи скорей весна.

Су – су – су – мы зовём весну – красу.

Со – со – со – нам весной всегда тепло.

Сы - сы – сы – лужи быстро потекли.

Для выполнения этого упражнения требуется подбор музыкального материала. Ритм музыки должен гармонично сочетаться с произносимой речью. На первых занятиях у детей с помощью этого упражнения закрепляется понимание простого ритма в словах и музыке, что в дальнейшем служит опорой для усложнения заданий с помощью изменения ритма музыки.

После проведения коррекции с использованием логоритмики мы провели повторное обследование детей экспериментальной группы.

Средний показатель в 11 баллов у двоих испытуемых (Вова З., Кирилл Р.) улучшился и достиг отметки 14 и 16 баллов, что соответствует повышенному среднему и пограничному показателям. У троих детей (Ангелина Т., Катя. Я., Родион Б.) средние показатели в 14 и 12 баллов повысились до пограничных 16 баллов. В среднем показатель у всех испытуемых повысился на 3 балла. Это свидетельствует об успешности применения логоритмических приемов в коррекции произносительной стороны речи дошкольников с ОНР III уровня.

Таким образом, доказана возможность и эффективность применения не только самостоятельных логоритмических занятий, но и отдельных логоритмических приемов на разных этапах коррекции нарушений фонетико-фонематического строя речи у дошкольников с ОНР III уровня.

Список использованных источников

1. *Аксанова Т. Ю.* Логопедическая ритмика в системе коррекционной работы с дошкольниками с ОНР: учебно-методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. 40 с.
2. *Бабушкина Р. Л.* Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. СПб.: КАРО, 2005. 109 с.
3. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2009. 272 с.
4. *Воронова А. Е.* Логоритмика для детей 5-7 лет. М.: «Сфера», 2019. 128 с.
5. *Георгица Е.А.* Использование логопедическо ритмики в преодолении заикания у дошкольников// Актуальные проблемы логопедии. Вып. IV. Сборник научных и научно-методических трудов. Научный редактор В.П. Крючков. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 46-51.
6. *Лукина Н. А.* Логоритмические занятия с детьми раннего возраста (2-3 года): практическое пособие. СПб.: Паритет, 2004. 112 с.
7. *Рычкова Н.А.* Логопедическая ритмика. Диагностика и коррекция произвольных движений у детей, страдающих заиканием. Методические рекомендации. М.: Издательство ГНОМ и Д. 32 с.
8. *Шапкина Г.Р.* Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. М.: Академия, 2009. 192 с.

АБИЛИТАЦИОННО-СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ИГРЕ И С ИГРОЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И. Г. Вечканова

кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель заведующего по учебно-воспитательной работе
ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского района С-Петербурга,
г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: ivechkanowa@gmail.com

Аннотация: В статье представлен опыт использования междисциплинарной командой педагогов игр, а также альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) как интерактивных технологий при создании абилитационно-образовательной среды в инклюзивном детском саду в группах комбинированной направленности и Службе ранней помощи. Исследование было посвящено повышению коммуникативного потенциала детей с ОВЗ, обучающихся совместно с нормативно развивающимися детьми раннего возраста, с помощью игровых пособий, в том числе кубиков с пиктограммами.

Ключевые слова: абилитация, альтернативная и дополнительная коммуникация, игровые технологии

HABILITATION AND SOCIALIZING POTENTIAL OF USING ALTERNATIVE AND AUGMENTATIVE COMMUNICATION IN PLAY AND WITH PLAY FOR CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

I. G. Vechkanova

Abstract: The article presents the experience of using of games by an interdisciplinary team of teachers, as well as alternative and augmentative communication (AAC) as interactive technologies when creating an habilitation and educational environment in an inclusive kindergarten in groups of a combined orientation and the Early Assistance Service. The study was devoted to increasing the communicative potential of children with disabilities, studying together with normatively developing young children, using play aids, including boxes with pictograms.

Keywords: habilitation, alternative and augmentative communication, game technologies

Актуальность постановки проблемы конструирования абилитационного пространства в психолого-педагогической литературе не ослабевает с точки зрения организации условий социальной интеграции и среды инклюзивного образования, поскольку цель обеспечения максимально возможного самостоятельного независимого образа жизни лиц с ОВЗ в соответствии с возрастными социальными эталонами [1, с. 15] стоит перед специалистами, работающих в различных сферах – педагогике, здравоохранение, социальном обеспечении.

Для нашего исследования важно определение, данное Аксеновой Л.И. и использованное в работах Тюриной Н.Ш. [10], «абилитации как комплекса мер, направленных на формирование новых и мобилизацию, усиление имеющихся ресурсов социального, психического и физического развития человека [1, с. 21].

Решение вопроса коммуникации неговорящих детей за счет использования альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) позволяет осуществить «равный старт» [1, 2, 9] детям, в том числе в инклюзивной группе, что обеспечивает возможность «делать состоятельными» их в среде сверстников, что и означает «абилитировать» [1, с. 22].

Цель специалистов в абилитационной педагогике – разработка и реализация программ сопровождения особого ребенка и его семьи, включающих раннее обнаружение, идентификацию, диагностику и стимуляцию развития [1, с.12], а также разработка и внедрение семейно-центрированных программ, позволяющих восстановить функции семьи, находящейся в состоянии длительного эмоционального напряжения [6, 10].

Современное преобразование практики социально-психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ предполагает кардинальные изменения на уровне конструирования инновационного жизненного пространства для абилитации: создание развивающей полифункциональной среды, организация условий социальной интеграции и условий инклюзивного образования с целью обеспечения максимально возможного самостоятельного независимого образа жизни в соответствии с возрастными социальными эталонами [1, 9].

Экосистемные основания абилитации в широком смысле (реализация основных видов и форм вхождения ребенка с ОВЗ в общество) проявляются в рамках пяти концентров адаптации (ступеней обучения) [8, с. 5], из них четыре ступени проходят во взаимодействии с дошкольным учреждением: 1) социокультурное взаимодействие внутри семьи, 2) общение с ближайшим окружением, 3) образование в ДОУ, 4) коммуникация во дворе дома.

В современных исследованиях принята модель системы семейных интеракций с точки зрения социально-экологического подхода с его центральной идеей прогрессирующего согласования взаимодействия растущего организма и его непосредственного окружения на уровне микро-, мезо-, экзо- и макросистемы [6, 8, 9].

При изучении потребностей родителей [6, 7, 8, 9] доказано, что кросскультурная перспектива потребностей носит универсальный характер: потребности информационного плана и финансовые повторяются в национальных выборках (Россия, Китай, США, Швеция), а в России приоритетными являются «институциональные» (дружеские, профессиональные), а не «родственные связи», поэтому Смирнова Е.Р. [8, с. 4] придает большое значение разработке социальных технологий помощи семье. Нами отмечалось, что у родителей детей с интеллектуальной недостаточностью преобладают информационные потребности и потребности во вмешательстве, формальной поддержке со стороны образовательного учреждения, причем особое внимание уделяется установкам на взаимодействие в конативном аспекте [4, с. 121]. С позиции субъект-субъектного взаимодействия важна помощь и поддержка для ребенка, при этом ребенок рассматривается как сложная и

саморазвивающаяся система, обладающая внутренним потенциалом для саморазвития [1, с. 23].

В статье представлен опыт комплексного введения АДК наряду с использованием традиционных игровых технологий в инклюзивном ГБДОУ №83 в трех группах комбинированной направленности, где воспитываются совместно по 20 нормативно развивающихся детей раннего возраста (2-3 года всего 60 детей) и трое детей с ОВЗ (с генетическими синдромами – Дауна, хондрометаплазия), а также в практике работы Службы ранней помощи с 6 детьми с синдромом Дауна.

Работа команды педагогов была ориентирована на принципы, введенные Ф. Фребелем [11] и лежащие в основе ФГОС дошкольного образования, построенные на следовании интересам ребенка. Педагоги знакомили детей с первым и третьим дарами Фребеля в комбинации с использованием современных коррекционно-развивающих технологий на основе АДК.

Перед началом абилитационной работы педагоги при наблюдении в группе за детьми раннего возраста выявили особенности коммуникативного развития. При сравнительном анализе результатов заполнения матрицы коммуникации [5] в начале учебного года педагогом-психологом совместно с родителями и в середине учебного года учителем-логопедом, были выявлены следующие закономерности:

– при первичном составлении профиля ребенка были выделены в качестве усвоенных такие коммуникативные навыки, которые позже, в середине года, не были выбраны (либо были выбраны в формулировке «на стадии становления») другим специалистом. Мы предположили, что во взаимодействии с родителями ребенок зачастую демонстрирует большее количество умений и различных эмоциональных и моторных проявлений, что обусловлено более тесным эмоциональным контактом между ребенком и родителями, а также наличием большего спектра ситуаций взаимодействия, в которых ребенок может проявлять себя;

– при повторном составлении профиля другим специалистом (без участия родителей) были отмечены в качестве усвоенных навыков новые вербальные проявления и использование традиционных и специальных жестов, «на стадии усвоения» – использование карточек АДК. Это мы связываем с результатами успешно проводимой коррекционно-развивающей работы.

Результативность переноса навыков подтвердилась при наблюдениях перехода девочки Д. с синдромом Дауна из одной группы в другую: в совместной деятельности с ребенком было отмечено, что адаптация прошла достаточно положительно и легко, выявленный уровень коммуникативного общения у ребенка остался без изменений.

Параллельно друг другу воспитатели группы создавали матрицу коммуникативного общения, характеризующую особенности другой девочки К. с синдромом Дауна. По результатам наблюдения и работы с ребенком К., был сделан вывод о том, что в зависимости от времени суток она демонстрирует или

же не демонстрирует определенные коммуникативные навыки общения. К примеру, в первой половине дня К. показывает желание заняться чем-то новым, просит отсутствующий предмет (5 уровень Матрицы коммуникации-«Конкретные символы»). Во второй половине дня другим воспитателем было отмечено, что эти же навыки у К. только на стадии становления. Также были отмечены и другие изменения: на 6-м уровне общения («Абстрактные символы») К. в первой половине дня отказывается от чего-нибудь, может попросить чего-то большего, привлекает к себе внимание, демонстрирует привязанность, может поприветствовать кого-либо, отвечает на вопросы «да», «нет», а во второй половине дня данные навыки явно не выражаются. До введения альтернативной коммуникации К. не могла ответить на вопросы, используя слова «да» и «нет», не могла попросить чего-то больше («еще»). После месяца того, как в общении с К. стали использовать альтернативную коммуникацию, К. начала произносить слова «мама», «папа», научилась говорить слово «еще», когда хочет получить что-то больше, подкрепляя данное слово указательным жестом, а также стала использовать жест «здорово» (палец вверх), когда радуется и когда что-то получается. Также и воспитатели, и родители заметили, что после введения альтернативной коммуникации ребенок стал более улыбчивым.

В 2020-21 уч. гг. междисциплинарная команда специалистов ГБДОУ детского сада №83 в работе по введению альтернативной и дополнительной коммуникации предлагали детям «дары» Ф. Фребеля [11]: первый – мячики на веревочках, третий дар – кубики. Команда участвовала в апробации современной интерпретации конструктора Фребеля – набора «Кубиков-пиктограмм» (ООО «Альма» С-Петербург), и плоскостного конструктора Л.Б. Баряевой (ООО «Альма»).

Педагоги создавали коммуникативные ситуации в комбинированной группе, где при игре с шариками стимулировался обмен информацией (дай, положи в стаканчик, домик того же цвета), способствовали взаимному восприятию и совместному вниманию, попытками малышей влиять друг на друга («отдай/попроси; большой/маленький мяч»).

В ходе исследования абилитирующего потенциала были апробированы различные наглядные пособия с изображением пиктографических кодов. Одним из основных принципов по внедрению системы дополнительной коммуникации является принцип «от более реального к более абстрактному». При обучении использованию графической системы символов ребёнку сначала предъявлялись фотографии реального объекта, потом — рисунок с объектом, и затем — пиктограмма [2, 3, 9]. Так, в эту работу педагоги включали картины художников с реалистичными изображениями, что также является элементом работы по обучению детей воспринимать графические символы. Работа была направлена на то, чтобы развивались операции сравнения: ребята соотносили себя с детьми, изображенными на картине Кашель Н.Я. «Игра с мячом». С помощью педагога соотносили и сравнивали мячи на картине с различными мячами, в том числе с

мячиками Ф. Фребеля. В играх с круглыми деталями плоскостного конструктора дети соотносили и дифференцировали различные мячики и шары по размеру. Рассматривая игрушку «неваляшки», дети вместе сравнивали ее детали с шарами разных размеров, плоскими кругами из плоскостного конструктора. Также, используя первый «дар» Ф. Фребеля, дети учились различать и соотносить цвета, сортируя мячики по цветным контейнерам. Всю эту работу сопровождали элементы альтернативной и дополнительной коммуникации – жесты, карточки с реалистичными изображениями и пиктографические коды. Так дети активно взаимодействовали друг с другом и с педагогами, а педагоги стимулировали к показу карточек и использованию различных слов, таких как: «мяч», «дай», «на», «играть», «строить», «прятать», «большой», «маленький», «в коробку» и другие.

Игровое методическое пособие, кубики альтернативной дополнительной коммуникации (АДК), использовалось с детьми с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в общении на занятиях специальных педагогов: учителей-дефектологов, логопедов, психологов, а также воспитателей в индивидуальной и подгрупповой работе. Учебно-методическое пособие может быть использовано также и тьюторами, сопровождающими детей с ОВЗ во время посещения групповых занятий по физическому и музыкальному развитию. Включение кубиков было апробировано во время режимных моментов в детском саду, таких, как утренняя и бодрящая гимнастика, подвижные игры на прогулке и сюжетные игры в группе. Полифункциональным дополнительным средством поддержки были кубики АДК для всех детей в инклюзивной группе (при переходе в младшую группу семи детям был поставлен диагноз ОНР, 2 уровень речевого развития). Они визуально дополняют четкую словесную инструкцию педагога, могут «рассказать» о планировании действий или правильном порядке выполнения инструкций взрослого во время режимных моментов дня и/или на занятии (расписание), просто быть строительным цветным мягким материалом для детей раннего возраста.

Положительное влияние использования полифункционального пособия - мягких кубиков с пиктограммами, где изображены на гранях АДК («Кубики-пиктограммы» ООО «Альма» Санкт-Петербурга), отметили все педагоги команды. Поскольку они подобны дару Ф. Фребеля, воспитатели организовывали игры на сенсорное развитие (кукле важно идти по «дорожке» из синих кубиков, строим «башню» из красных, «большую» поляну из зеленых). Цветовая маркировка кубиков для разграничения грамматической категории слов (синий – существительные, красный – глаголы, зеленый – прилагательные) позволяет визуально способствовать систематизации пассивного лексического запаса [2, 3]. Выкладывание кубиков последовательно с разными цветными гранями помогает построить правило игры и протофразу: «мяч» – «играть», «яблоко» – «резать». Предложение взрослым игр с кубиками одного цвета в коробке способствует интуитивному выбору ребенком слов одной видовой категории и, соответственно, созданию ситуации успеха. Например, педагог спрашивает: «Что будем класть на стол?». Педагог начинает выкладывать кубики

с синим фоном («лимон»), мотивируя к дальнейшему присоединению ребенка и произнесению слов («яблоко», «груша», «банан» и т.п.). Затем ребенок с ОВЗ сам включался в сюжетные игры с нормативно развивающимися детьми: «покормим куклу», «мыть» в игрушечной раковине. Также детали данного конструктора в качестве пиктографических кодов могут быть включены в работу по обучению детей соотносить реальные предметы (и/или реалистичные изображения) с пиктограммами, играть на соотнесение в «парочки» (закреплять слово и жест «одинаково»).

Интерактивность технологий (игры и альтернативные, дополнительные средства коммуникации) обеспечивается свойствами: наглядности, предметности, учитывающими психологию ребенка с ОВЗ. Педагоги при стимуляции речи у «неговорящих» детей начинали включать театрализацию в практику совместной деятельности при знакомстве со стихами и иллюстрациями, например, с книгой А. Барто «Игрушки».

Далее приведем примеры, как формировалась предметная и образная игра в сочетании с введением средств альтернативной коммуникации у дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: игра с реальными предметами в ритме песен про прятки «Где же, где же у Даши руки (ложка, брюки и др.)» (карточка «прятаться»), «Строить дом» (кубик с пиктограммой «строить»), «Держи – не урони» (по подобию игры Е.И. Грачевой), с музыкальными инструментами (кубик с пиктограммой «петь», «прыгать»). Понравились всем детям в группе игры с подкидыванием кубиков, когда после того, как выпала определенная грань, нужно было показать жест (например, «спать») или найти в помещении соответствующий предмет или заменитель (например, кровать).

Этап формирования познавательных действий и ориентировки в пространстве, отраженном в знаках, с наглядными иллюстрациями, с предметами-заместителями проходил в ходе игровой и предметно-практической деятельности. Основой для сюжета-сценария игр стала последовательность от потешек и пестушек, песенок – к стихам, сказкам, спектаклям в «интеграционном театре». Особо мотивированы дети на показ карточек, после чего взрослый рассказывает стихи в сопровождении с «самоходными» игрушками («Идет бычок» – карточки «ходить»), или движениями взрослых с театральными игрушками на руках («Крокодил солнце в небе проглотил» – кубик «есть», «солнце»).

Вместе с педагогами дети в более старшем возрасте упражнялись в моделируемой воображаемой ситуации – с моделями, схемами, пиктограммами, ролью, символами. Выкладывание из плоскостного конструктора (ООО «Альма») кругами мячей разного размера, неваляшки, пирамидки, конструирование изображений (например, деревья, яблоко, каталка) воспринималось детьми как создание плоскостных декораций (для режиссерских игр с куклами) по сюжетам коротких сказок.

Вывод исследования об абилитирующем потенциале согласуется с мнением Аксеновой Л.И. о том, что совместное образование ребенка с ОВЗ,

увеличивая его шансы на саморазвитие и самореализацию, должно осуществляться с раннего возраста в диалогическом процессе, поэтому включение технологий АДК в постоянное и активное взаимодействие с социокультурным окружением [1, с.15] способствует речевому развитию детей раннего возраста и вовлечению родителей в абилитационное пространство.

Проанализировав опыт увеличения потенциала социально-коммуникативного развития, мы выделили методические аспекты основных этапов. При постановке целей команда педагогов стимулирует и помогает ребенку, в том числе с ОВЗ, выбрать посильную для него задачу на определенный отрезок времени. При совместной разработке проекта игры происходит привлечение детей к участию в планировании деятельности по достижению цели: к кому обратиться за помощью; в каких источниках (картинки, жесты, схемы, алгоритмы правил, цветовые шкалы) можно найти и выразить информацию; какие представления, окружающую среду использовать; с какими предметами, технологиями АДК научиться работать (различать по цвету, по изображению действий) для достижения цели. Затем реализуется проект в ходе совместной игровой практики. Подведение результатов и представление игрового проекта может происходить в группе, на интеграционных досугах, совместных мини-спектаклях.

В итоге повышается коммуникативный абилитационный потенциал, показатель активности и участия детей с ОВЗ и их родителей на микро- и мезо-уровне в абилитационно-образовательных и досуговых мероприятиях.

Список использованных источников

1. *Аксенова Л.И.* Абилитационная педагогика. Учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2008. 377 с.

2. *Баряева Л.Б., Лопатина Л.В.* Методические аспекты работы с неговорящими детьми с использованием системы альтернативной коммуникации// Специальное образование, 2018, №4. С. 5-20.

3. *Баряева Л.Б., Лопатина Л.В.* Технологии дополнительной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебно-метод. пособие. СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2017. 48 с.

4. *Вечканова И. Г.* Потребности родителей во взаимодействии с педагогами при создании реабилитационной среды в образовательной организации для дошкольников с ОВЗ// Научное мнение (Психолого-педагогические и юридические науки), 2016, № 6. С. 120-124.

5. Матрица общения. [Электронный ресурс]. URL: <https://communicationmatrix.org/>

6. *Михайлова Н.Ф.* Концепция семейного стресса и копинг-парадигма в изучении семей «особых» детей (обзор литературы) // Вестник Южно-Уральского университета (Психология) 2014, № 3. Т. 7. С. 32-46.

7. *Селигман М.* Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями [пер. с англ.] 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

8. *Смирнова Е.Р.* Семья нетипичного ребенка: Социокультурные аспекты. Саратов: Изд-во Саратовского гос. ун-та, 1996. 192 с.

9. *Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.

10. *Тюрина Н.Ш.* Формирование абилитационной компетентности родителей в условиях раннего комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности// Образование и семья: проблемы сопровождения. Тезисы IV межд. научно-практ. конференции. СПб., 2008.

11. *Фребель Ф.* Педагогические сочинения Т.1: Воспитание человека. Изд-е 2. Москва: Книгоизд-во К.И.Тихомирова: Кузнецкий Мост, 1913. 359 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ТРУДНОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПРОЦЕССОМ ЧТЕНИЯ

В. В. Гладкая

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дефектологии,
Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь,
e-mail: vgladkaja@mail.ru

Аннотация. В статье представляется психологическая структура процесса чтения на каждой ступени его освоения как основа определения содержания диагностической и коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения.

Ключевые слова: психологическая структура процесса чтения, диагностические карты, механизмы процесса чтения, направления и цели коррекционной работы.

THEORETICAL BASES FOR DETERMINING THE CONTENT OF DIAGNOSTIC AND CORRECTIONAL WORK IN DIFFICULTY OF TEACHING PUPILS READING PROCESS

V. V. Gladkaya

Abstract: The article presents the psychological structure of the reading process at each stage of its development as the basis for determining the content of diagnostic and correctional work in the difficulties of students mastering the reading process.

Keywords: psychological structure of a reading process, reading process mechanisms, diagnostic cards, the direction and goals of correctional work.

Один из важнейших процессов, осваиваемых детьми в школе, – это процесс чтения. Дети с задержкой психического развития часто испытывают затруднения в овладении данным процессом, что подтверждается результатами проведенного нами эмпирического исследования. В исследовании, проводившемся в течение трех лет (2016–2018 гг.), приняли участие 284 учащихся с задержкой психического развития, обучавшиеся на I ступени общего среднего образования. Учителям предлагалось оценить состояние процесса чтения учащихся, завершающих обучение в I–V классах, по следующим критериям: способ чтения, правильность чтения (отсутствие/наличие ошибок, их характер), понимание прочитанного.

Оценивание процесса чтения по первому критерию показало, что для учащихся одного и того же класса характерен разный способ чтения.

I класс (37 учащихся): позвуковое (19 %), отрывистое слоговое (24 %), плавное слоговое (30 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (11 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (8 %); некоторые учащиеся вовсе не освоили чтение за первый класс (8 %);

II класс (67 учащихся): отрывистое слоговое (15 %), плавное слоговое (22,5 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (22,5 %), чтение

целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (34 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (6 %);

III класс (73 учащихся): отрывистое слоговое (7 %), плавное слоговое (18 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (34 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (29 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (12 %);

IV класс (53 учащихся): отрывистое слоговое (9,5 %), плавное слоговое (5,5 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (21 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (36 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (28 %);

V класс (54 учащихся): отрывистое слоговое (2 %), плавное слоговое (9 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (20 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (43 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (26 %).

Несмотря на то, что от класса к классу увеличивается количество детей, читающих целыми словами, все же можно констатировать факт, что учащиеся каждого класса находятся на разных ступенях формирования процесса чтения. Следовательно, в один и тот же временной период они находятся на разных ступенях формирования этого процесса, осваивают разные его механизмы.

Оценивание процесса чтения с позиции правильности показало, что учащиеся одного класса допускают ошибки разного характера. Это свидетельствует о разных причинах возникающих затруднений.

У подавляющего большинства учащихся учителями отмечаются также трудности понимания прочитанного. Однако эти трудности могут быть не только трудностями собственно осмысления прочитанного, но и следствием неправильного прочтения.

Разнообразные трудности освоения процесса чтения учащимися с задержкой психического развития обусловлены его сложной психологической структурой, что важно учитывать учителю-дефектологу при определении содержания коррекционной помощи. Анализ научной литературы [1–10 и др.] позволил выделить комплексы базовых психических функций, участвующих в реализации операций процесса чтения. На этой основе нами была разработана психологическая структура процесса чтения на каждой ступени, учитывающая требуемый уровень развития базовых функций для каждой ступени.

В данной статье представим психологическую структуру процесса усвоения букв. С психологической точки зрения, при изучении букв ребенок осваивает *механизмы перекодирования* (перевода информации с языка одного кода на язык другого кода):

- из слухоречевой системы в знаковую: кодирование звуков речи графическими знаками – буквами;

- из знаковой системы в слухоречевую: декодирование – соотнесение буквы со звуком речи, который она обозначает.

Правильное декодирование свидетельствует об успешном усвоении букв.

Для реализации механизмов перекодирования необходима «включенность в работу» комплекса психических функций и определенный уровень их развития. Представим в таблице психологическую структуру процесса усвоения букв, включающую 3 компонента:

- механизмы процесса чтения, осваиваемые ребенком при изучении букв;
- психические функции, необходимые для успешной реализации каждого механизма;
- роль психических функций в реализации осваиваемых механизмов, требующийся уровень их развития.

В таблице показаны также проявления трудностей освоения механизмов перекодирования – ошибки, что в рамках данной таблицы указывает на их психологическую природу.

Таблица- 1 Психологическая структура процесса усвоения букв

Осваиваемые механизмы процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации осваиваемых механизмов	Роль психических функций в реализации механизмов процесса чтения, требующийся уровень их развития	Проявления трудностей освоения механизмов процесса чтения
<i>механизм кодирования звуков речи графическими знаками – буквами</i>	фонематическое восприятие	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>формирование четкого слухового образа каждого речевого звука, умение его выделять в словах, независимо от вариантов звучаний (т.е. умение узнавать фонему – специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука речи);</i> ▪ <i>узнавание и дифференциация фонем;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ошибки узнавания, различения акустически сходных звуков (дифференцированные замены)</i>
	фонематический анализ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>четкое представление о том, что слово состоит из звуков, позволяет формировать обобщенные звуковые образы, правильно и быстро узнавать их;</i> ▪ <i>выделение звука из ряда звуков слова;</i> ▪ <i>определение звука в заданном месторасположении в слове;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ошибки определения наличия/отсутствия заданного звука в слове;</i> ▪ <i>выделение из слова не звука, а их сочетания (ма);</i> ▪ <i>ошибки выделения звука в заданном месторасположении в слове (в начале, в середине, в конце слова);</i>
	кинестетическое восприятие речевых движений,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>хорошо развитая речевая моторика обеспечивает формирование кинестетического</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ошибки различения звуков, сходных по месту образования</i>

артикуляционная моторика	<p><i>(речедвигательного) образа звука;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ точность артикуляционных движений при произнесении звука; ▪ дифференциация артикуляторно близких звуков; ▪ произвольная артикуляция; 	<p>(дифференцированные замены);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки выбора артикуляционных укладов, смешение близких артикулем;
звукопроизношение	<ul style="list-style-type: none"> ▪ правильное звукопроизношение обеспечивает дифференциацию звуков речи и на слух, и по артикуляции 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ искажения, замены звука при произнесении
взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ установление соответствия между слуховым и речедвигательными образами конкретного звука (фонема – артикулема) обеспечивает <i>формирование четкого слухо-произносительного образа звука</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ слышит звук, но не умеет его произнести; ▪ произносит звук неверно и не замечает, что в его произношении есть отличия от верного произношения взрослым;
зрительное восприятие, пространственная ориентировка, зрительно-пространственный анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>формирование зрительно-пространственного образа буквы;</i> ▪ восприятие и дифференциация букв как целостных графических объектов (символов); ▪ зрительно-пространственный анализ буквы – выделение в объекте восприятия всех элементов: их количество и основные смыслоразличительные характеристики (форма, величина, пространственное расположение на плоскости листа и друг относительно друга); ▪ зрительно-пространственный синтез букв на основе восприятия их элементов; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трудности формирования зрительно-пространственного образа буквы как особого целостного графического объекта – символа; ▪ трудности дифференцированного усвоения букв со сходной конфигурацией; ▪ трудности их сравнения (нахождения признаков сходства и различия); ▪ ошибки выполнения зрительно-пространственного анализа и синтеза букв;
зрительная память	<ul style="list-style-type: none"> ▪ запечатление, сохранение зрительного образа буквы; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трудности запоминания изображений символов - букв;
мышление	<ul style="list-style-type: none"> ▪ овладение стратегиями анализа, синтеза, обобщения, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки выделения звука из слова,

		сравнения речезвуковых объектов (звуков, слов), графических объектов, умениями устанавливать взаимоотношения «целое – часть», отношения противоположности	сравнения звуков, слов, характеристики звуков; <ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки выполнения анализа и синтеза букв, их сравнения;
	взаимодействие слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ установление прочного соответствия между слуховым, речедвигательным и зрительным образами (фонема – артикулема - графема), т.е. собственно <i>усвоение букв как оптических символов звуков речи</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ слышит звук, правильно его произносит, но букву показывает неверно (недифференцированные замены) – не упрочена связь между звуком и соответствующей ему буквой (при этом зрительные образы графем дифференцирует, проблем со зрительно-пространственным восприятием нет);
	учебная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> ▪ интерес к учебным заданиям; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки узнавания любых букв (недифференцированные замены, смешения);
	произвольная регуляция учебной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> ▪ принятие деятельности, заданной извне, ее цели; ▪ устойчивое внимание на задании до конца его выполнения, сохранение цели деятельности; ▪ самоконтроль за правильностью выполнения действий; 	
<i>механизм декодирования</i> – соотнесение буквы со звуком речи, который она обозначает	зрительное восприятие, пространственная ориентировка, зрительно-пространственный анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none"> ▪ узнавание и дифференциация букв; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки узнавания оптически сходных букв
	зрительная память	<ul style="list-style-type: none"> ▪ припоминание зрительного графического образа (буквы), узнавание буквы на основе соотнесения непосредственно воспринимаемого зрительного образа с представлением о нем; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ забывание букв;
	фонематическое восприятие	<ul style="list-style-type: none"> ▪ дифференциация акустически близких звуков; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния букв, обозначающих звуки, имеющие акустическое сходство;

кинестетическое восприятие речевых движений, артикуляционная моторика	<ul style="list-style-type: none"> ▪ точность движений при произнесении звуков; ▪ дифференциация артикуляторно близких звуков; ▪ произвольная артикуляция; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния букв, обозначающих артикуляторно близкие звуки;
звукопроизношение	<ul style="list-style-type: none"> ▪ правильное звукопроизношение обеспечивает точность связи между буквой и соответствующим звуком (правильное название буквы) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния букв, обозначающих неверно произносимые звуки (при правильном определении звуков на слух);
взаимодействие зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ установление прочной взаимосвязи между зрительным, акустическим и речедвигательным образами: графема – фонема – артикулема; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния любых букв (недифференцированные замены, смешения);
учебная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> ▪ интерес к учебным заданиям 	
произвольная регуляция деятельности	<ul style="list-style-type: none"> ▪ принятие деятельности, заданной извне, ее цели; ▪ устойчивое внимание на задании до конца его выполнения, сохранение цели деятельности; ▪ программирование деятельности, выполнение заданной программы действий; ▪ самоконтроль за правильностью выполнения действий 	

Представленная в таблице психологическая структура процесса усвоения букв свидетельствует о том, что его успешность обеспечивается комплексом психических функций при определенном уровне их развития:

✓ фонематическое восприятие (четкий слуховой образ каждого речевого звука, умение его выделять в словах, независимо от вариантов звучаний, дифференциация акустически близких речевых звуков);

✓ фонематический анализ (представление о том, что слово состоит из последовательности звуков; умение выделять звук из ряда звуков слова, умение определять звук в заданном месторасположении в слове – в начале, в середине, в конце слова);

✓ кинестетическое восприятие речевых движений, артикуляционная моторика (точность артикуляционных движений при произнесении речевых звуков, дифференциация артикуляторно близких звуков, произвольная артикуляция);

✓ правильное звукопроизношение;

- ✓ зрительное восприятие (различение схожих графических объектов – изображений символов), зрительный анализ и синтез изображений символов;
- ✓ пространственная ориентировка (выделение и дифференциация пространственных признаков графических объектов-символов – формы, величины; анализ расположения элементов изображения символа относительно друг друга и на плоскости листа);
- ✓ зрительная память (запоминание и узнавание графических объектов – знаков, символов; умение устанавливать ассоциации по внешнему сходству объектов);
- ✓ мышление (владение стратегиями анализа, синтеза, обобщения, сравнения графических объектов, звуков, слов; умениями устанавливать взаимоотношения «целое – часть», отношения противоположности);
- ✓ взаимодействие слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов (установление прочной взаимосвязи между слуховым, речедвигательным и зрительным образами: фонема – артикулема – графема);
- ✓ учебная мотивация (интерес к изучению букв, желание научиться читать);
- ✓ произвольная регуляция деятельности (принятие деятельности, заданной извне, ее цели, устойчивое внимание на задании до конца его выполнения, сохранение цели деятельности, программирование деятельности, выполнение заданной программы действий, самоконтроль за правильностью выполнения действий).

Данный перечень психических функций указывает на направления (развитие указанных психических функций) и цели (достижение необходимого уровня развития психических функций) развивающей работы с детьми в процессе их подготовки к школе. Именно такая направленность работы, а не собственно обучение чтению, позволяет создать необходимый фундамент для успешного усвоения детьми букв в школе и способствует предупреждению возникновения трудностей при обучении грамоте.

Диагностические карты, составленные на данной основе и заполненные по результатам изучения процесса чтения школьника в случае возникших затруднений, дают возможность учителю-дефектологу получить стратегически важную для коррекционной работы информацию:

в освоении каких механизмов процесса чтения ребенок испытывает затруднения;

направления коррекционной работы («проблемные» базовые функции);

цели коррекционной работы (тот уровень развития базовых функций, который необходимо достичь в процессе коррекционной работы, чтобы устранить возникшие у ребенка трудности).

Показателем успешности коррекционной работы станет устранение либо уменьшение ошибок, отраженных в четвертой колонке таблицы.

Разработанная в представленном ключе психологическая структура процесса чтения позволяет определить содержание диагностической и

коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения на каждой ступени его освоения.

Список использованных источников

1. *Барт К.* Трудности в обучении: раннее предупреждение: учеб. пособие / пер. с нем. Н.А. Горловой, А.А. Михлина; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.
2. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006. 304 с.
3. *Колповская И.К., Спирина Л.Ф.* Характеристика нарушений письма и чтения // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 187–207.
4. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
5. *Корнев А.Н.* Психология усвоения чтения // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. С. 79–87.
6. *Костенкова Ю.А.* Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. С. 88–99.
7. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. СПб.: СОЮЗ, 1998. 224 с.
8. *Левина Р.Е.* Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 13–57.
9. *Русецкая М.Н.* Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография. СПб.: КАРО, 2007. 192 с.
10. *Спирова Л.Ф.* Недостатки чтения у детей и пути их преодоления // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 10–18.

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА РЕЧЕВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О. Е. Грибова

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ИКП РАО, г. Москва, Россия,
e-mail: gribova@ikp.email

Е. Е. Решетникова

аспирант Института коррекционной педагогики, г. Москва, Россия,
e-mail: janeresh18@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты апробации речевого материала по обследованию связной речи и лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием. Сопоставление результатов обследования позволило выявить диагностически значимый и незначимый речевой материал.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дети с нормой речевого развития, обследование, старшие дошкольники.

SPEECH THERAPY EXAMINATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND WITH NORMAL SPEECH DEVELOPMENT AND PROBLEMS OF MODERN DIAGNOSTICS

O. E. Gribova, E.E. Reshetnikova

Annotation. The article presents the results of approbation of speech material on the examination of coherent speech and the lexical and grammatical structure of speech in children with general speech underdevelopment and children with normal speech development. Comparison of the examination results made it possible to identify diagnostically significant and insignificant speech material.

Keywords: general speech underdevelopment, children with normal speech development, examination, older preschoolers.

Современная логопедия находится в постоянном активном поиске путей совершенствования и оптимизации процесса обучения и развития детей с ТНР на разных возрастных этапах и в различных образовательных условиях [2, 4, 5, 6, 7, 8]. Эффективность логопедической работы во многом зависит от того, насколько правильно и грамотно была проведена диагностика речевого недоразвития. Одним из условий адекватной диагностики является использование речевого материала, доступного для детей с нормативным развитием речи исследуемого возраста [1, 3, 9, 10, 11].

Целью данного исследования была апробация речевого материала для логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста. Обследование проводилось на базе ГБОУ школы № 1861 Загорье с дошкольным отделением города Москвы. В эксперименте участвовала 10 детей с общим недоразвитием речи (7 мальчиков и 3 девочки) и 10 детей с нормальным речевым развитием (6 мальчиков и 4 девочки) шестого и седьмого годов жизни.

Сопоставление результатов обследования, по нашему мнению, поможет выделить значимый диагностический речевой материал и виды заданий с учетом нормативного речевого развития современных дошкольников.

При обследовании реализовался принцип индивидуального и дифференцированного подхода. Обследование проводилось по традиционным направлениям. Речевой материал был отобран и систематизирован по уровню сложности.

Одним из традиционных направлений, позволяющих выявить наличие речевого недоразвития является обследование связной монологической речи:

Детям предлагалось два задания: составление рассказа по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок (3 картинки).

Рассказы детей с нормой речевого развития соответствовали логике сюжета картинки и были достаточно распространены. Например: *«Котята увидели на столе варенье и хотели полакомиться. Начали есть и уронили банку. Мама кошка пришла с работы и их наругала.»*; *«Котята ели варенье и случайно разлили и все испачкались. Мама кошка увидела это и стала ругаться на котят».*

При обследовании по серии сюжетных картинок дети с нормальным речевым развитием на этапе выстраивания логической цепочки проявляли самостоятельность. Трудности вызывали только достраивание окончания сюжета. Большинству дошкольников при выполнении данного вида задания (7 человек) не требовалась помощь педагога. Рассказы носили развернутый характер, отсутствовали смысловые лакуны: *«Девочка встретила с другой девочкой. Потом они начали разговаривать. У какой-то девочки что-то упало из сумки. Вот эта девочка несла какую-то еду. А собака унесла ее. И они начали думать куда она делась»*; *«Девочка выходила из магазина с сосисками. Она встретила другую девочку, положила пакет на пол. Песик выбежал унюхал сосиски, побежал, раскрыл пакет и вытащил сосиски. Девочка посмотрел на свой пакет, а там только было пусто.»*

При обследовании уровня сформированности связной речи по сюжетной картинке у детей с ОНР было выявлено, что большинству из них (8 детей) требуется помощь в виде дополнительных наводящих вопросов, так как дети ограничивались одним предложением, например:

Ребенок: *«Котята разлили».*

Педагог: *«Что?»*

Ребенок: *«Варенье».*

Педагог: *«И что же случилось дальше?»*

Ребенок: *«Мама ругалась на них» и т.д.*

Без наводящих вопросов составили рассказ только 2 ребенка. *«Котенки лизали банку с вареньем. Они испачкались. Мама косяка их лугает».* *«Косьяка пьет молоко, котолое лизали случайно дети.»*

При составлении рассказа по серии картинок было выявлено, что детям также требовалась помощь педагога в виде наводящих вопросов либо подсказок:

«Мася пошла в магазин, вдруг ей присла подруга Дася и потом они с ней болтали. Что случилось потом? Потом прибежала собачка Даси. Они пока отвлекались, собака забрала сосиску. Что случилось дальше? Потом они

увидели, нету сосиски и подумали, что это собака съела и собака убежала.»; «*Сначала девочка вышла из школы, потом там сидела собака и она подружилась с девочкой, а собака забрала сосиски.»;* «*Девочка шла домой с мясом потом подошла собака и хотела съесть это мясо. Съела мясо и убежала. А девочка встретилась с другой девочкой. Разговаривали.».*

В ходе исследования на данном материале было выявлено, что 5 детей с ОНР теряли логическую цепочку сюжета, пропускали отдельные звенья, «теряли» некоторых действующих лиц в рассказе либо путали их.

В ходе исследования было выявлено, что детям с ОНР сложнее составлять рассказ по серии сюжетных картинок, чем по одной сюжетной картинке, что выражается в проблемах установления логической последовательности событий между эпизодами, изображенными на отдельных картинках. Возможно, что данные проблемы обусловлены либо особенностями зрительного восприятия, либо недостатками логического анализа событий и неумением устанавливать причинно-следственные связи. Наличие подобных трудностей требует дальнейшего изучения и значимо с точки зрения разработки методического обеспечения процесса коррекции, поскольку противоречит традиционным представлениям о иерархии заданий по степени их сложности для обучения составлению рассказов детьми с ОНР.

Проблемы выделения и учета нескольких признаков в структуре текста проявились у детей с ОНР при отгадывании загадок. Детям было предложено отгадать три загадки. Если ребенок не мог отгадать первую загадку, экспериментатор еще раз повторял загадку, и уже вместе с ребенком, прибегая к помощи наводящих вопросов, помогал дать правильный ответ, показывая в конце картинку-отгадку.

Дети с нормальным речевым развитием отгадали все загадки выражая заинтересованность в этом задании, без подсказок, стараясь сами догадаться. У большинства детей с ОНР (8 детей) были выявлены трудности при отгадывании загадок – преимущественно отказ от ответа, и необходимость помощи в виде наводящих вопросов, подсказывающих ответ.

Диагностически значимым, естественно, является изучение словарного запаса.

При обследовании словарного запаса детей с нормальным речевым развитием, посещающих детский сад, было выявлено, что отдельные дети (2 человека) не могли назвать обобщающие понятия – дикие и домашние животные, долго вспоминали. У 8 детей не было обнаружено ошибок при анализе этих заданий, дети успешно объединили предметы в различные группы: овощи, фрукты, мебель, животные, одежда, транспорт, игрушки, возникли трудности только с обобщением школьных принадлежностей – дети называли их школьными предметами.

У детей с ОНР возникали большие трудности владения родовидовыми понятиями: – «уличные животные», вместо диких животных; «живут дома» (домашние животные); долго вспоминали название посуды; профессии (врач,

строитель). В ходе обследования были выявлены большие проблемы у детей с ОНР в назывании частей тела человека: брови и ресницы обозначают одним словом – «бровья» (6 человек); не знают, что такое подбородок и локоть (8 человек).

Также в ходе обследования мы увидели, что и у детей с общим недоразвитием речи и с нормой вызывает трудности владение лексикой, обозначающей видоые понятия, дети заменяют их на лексику с относительно обобщенным значением или видовым понятием из той же группы, например, «комбинезон; шорты» называли одним словом – «штаны» (7 человек с общим недоразвитием речи), дети с нормой и с общим недоразвитием речи не знают такой предмет одежды как «толстовка»; дрова называли «досками» (9 человек с общим недоразвитием речи), вместо сосны называют елку и дети с нормальным речевым развитием, и дети с общим недоразвитием речи. Сужение словарного запаса также обусловлено отсутствием знаний об объектах, не входящих непосредственно в сферу интересов детей, например, не знакомы со словами кактус (6 человек с общим недоразвитием речи), пень (10 человек с общим недоразвитием речи и 4 человека с нормальным речевым развитием), стрекоза, полка, кастрюля, кресло (7 человек с общим недоразвитием речи); не знают что такое рябина, из фруктов и дети с общим недоразвитием речи, и с нормой не знают ананас и киви; слова – «перекресток», «улица», «фонтан» и «клумба» – особенно вызвали трудности и у детей с общим недоразвитием речи (10 человек) и у детей с нормой (6 человек).

В ходе обследования словарного запаса детям было предложено задание «Закончи предложение. Солнце светит как?», которое оказалось недоступным для понимания дошкольникам как с общим недоразвитием речи, так и с нормальным речевым развитием, что свидетельствует о низком уровне сформированности метаязыковых представлений на данном возрастном уровне. Инструкция стала доступной только после переформулирования инструкции, дополнением её наводящими вопросами: «Расскажи про солнце. Какое оно? Как солнце светит?».

Разница в выполнении задания состояло не столько в отборе лексике, сколько в количестве признаков, и в трудностях актуализации лексики у детей с ОНР. Дети с ОНР давали только по одному признаку либо при помощи указательных и изобразительных жестов, либо отказывались от задания: Солнце светит как? – *светло, ярко* – либо показывали на окно с ответом – *так вот там светит, идите и посмотрите сами*. Ветер какой? – *холодный, холодненький*. Змея ползет как? *Дети начинали показывать на себе, извиваться как змея*. Повар готовит как? – *вкусно*.

Дети с нормальным речевым развитием давали больше признаков и более развернуто: Ветер дует как? *Сильно, быстро, холодно очень*; Машина едет как? *Быстро, очень быстро, часто тормозит*; Повар готовит как? *Вкусно, быстро*.

При этом дети обеих групп не смогли назвать признаки таких предметов, как: кино, мультфильм, дети, фломастеры, кроссовки.

Результаты исследования показали, что у детей с нормой речевого развития сформированность активного словаря на более высоком уровне, чем у детей с общим недоразвитием речи, за исключением некоторых обобщений, что связано с особенностями социального окружения и энциклопедическими знаниями детей с нормальным речевым развитием.

При обследовании грамматического строя речи, в частности, навыков словообразования было выявлено трудности образования притяжательных прилагательных у обеих групп испытуемых. При этом характер ошибок не позволял выявить специфичные для ОНР ошибки.

При обследовании словообразования у детей с нормальным речевым развитием на предложенном задании «Чей хвост?», были зафиксированы следующие ответы: *тигровый, львовый, белкин хвост, обезьяны хвост, крокодилий, лошадиный*.

У детей с ОНР – *хвост крокодила, лошачий, у белочки хвост, обезьянин хвост, лева хвост, собачки хвост, волченый, заячик, хвост волка, лева, собаки, белкин*.

Значительные трудности испытывали и дети с нормативным речевым развитием и с ОНР при образовании существительных множественного числа родительного падежа. При предъявлении обучающимся заданий на преобразование существительных во множественном числе 9 детей с ОНР следующие ошибки, например, *ухо–ухи, много ух; много котенков, ножов, ежов, стул–стулов, щенок-щенёнков, котенок-котёнков*. Один ребёнок отказался его выполнять и не дал никакого ответа.

Такие же ошибки допускали дети с нормальным речевым развитием (5 человек) – «*один еж – много ежов, моржов*».

Проблемы выполнения данного задания свидетельствуют о незавершенности процесса освоения данных грамматических конструкций в дошкольном возрасте, наличие выраженных тенденций к генерализации грамматических форм. Соответственно, при оценке уровня сформированности грамматического строя данные задания имеют недостаточный диагностический вес и не могут служить показателем патологии речевого развития.

Более валидным для диагностики выступает задание по обследованию навыков словообразования и словоизменения на более простом материале, например, при суффиксальном образовании уменьшительно-ласкательных форм имен существительных, образовании системных падежных форм, с которыми дети с нормативным речевым развитием успешно справляются.

Таким образом, специфика освоения речезыковой системы современными детьми накладывает определенные ограничения на отбор речевого материала для обследования старших дошкольников. Сопоставительный подход, реализованный нами в ходе исследования, позволил выявить наличие незавершенности процесса освоения грамматических форм и конструкций, специфику ограничения словарного запаса у детей с нормативным речевым развитием. По итогам сопоставительного анализа результатов

обследования связной речи и лексико-грамматической стороны речи был определен валидный для диагностики уровня речевого развития речевой материал.

Список использованных источников

1. *Грибова О.Е.* Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2019. 96 с.
2. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. под ред. Нищевой. М.: Изд. Детство-пресс, 2018. 240 с.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) Спб.: Союз. 1999. 160 с.
4. *Лопатина Л. В., Недоленко С. В., Яковлев С. Б.* Современные тенденции образования детей с тяжелыми нарушениями речи // Логопедия. 2015. № 2. С. 53-57.
5. *Микляева Н. В. [и др.].* Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: учебник для вузов М.: Юрайт, 2021. С. 308.
6. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. СПб., 2014. 386 с.
7. ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г. N 1155 (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 N 31) [Электронный ресурс]: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201902140015?index=0&rangeSize=1>
8. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В.* Персонификация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // The Central European Journal Of Social Sciences And Humanities (CEJSH). Journal Logopedia. 2019. V. 48 (1). P. 159-168.
9. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. Пособие. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. С. 224
10. *Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч.2. Второй год обучения (подготовительная группа). М.: Альфа, 1993. 87 с.
11. *Шичанина О.В.* Особенности подбора дидактического материала при проведении логопедического обследования современных детей дошкольного возраста // Обучение и воспитание детей с нарушениями развития – 2021. №6. С. 70-77.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

М. С. Дементьева

учитель-логопед МДОУ «Детский сад № 4», г. Саратов, Россия,
e-mail: margrita0203@yandex. Ru

Аннотация: Количество детей с расстройством аутистического спектра (РАС) стабильно увеличивается, что делает актуальным поиск оптимальных путей коррекции речевого развития детей с этим нарушением. В статье представлены наиболее частотные нарушения речевого и коммуникативного развития детей с расстройством аутистического спектра. Описываются некоторые приемы работы логопеда по устранению этих нарушений. Особо отмечается необходимость тесного взаимодействия и сотрудничества с родителями детей с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, речевое развитие, нарушения коммуникации, вербальные и невербальные особенности речи детей-аутистов.

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

M. S. Dementieva

Abstract: The number of children with autism spectrum disorder (ASD) is steadily increasing, which makes it urgent to find optimal ways to correct the speech development of children with this disorder. The article presents the most frequent violations of speech and communicative development of children with autism spectrum disorder. Some techniques of the speech therapist to eliminate these violations are described. The need for close interaction and cooperation with parents of children with ASD is emphasized.

Keywords: autism spectrum disorder, speech development, communication disorders, verbal and nonverbal speech features of autistic children.

В настоящее время встречается все больше детей с расстройством аутистического спектра (РАС), что делает актуальным поиск оптимальных путей коррекции речевого развития детей с этим нарушением.

Аутизм представляет собой нарушение всех сторон личности [5]. Ранний детский аутизм – нарушение психического развития, характеризующееся аутистической формой контактов с окружающими, расстройствами речи и моторики, стереотипностью деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия [1, 2, 3].

Речевое развитие детей с РАС заметно отличается по сравнению с нормально развивающимися детьми [4]. Иногда нарушение аутистического спектра можно выявить уже на ранних этапах развития ребенка: у детей выявляется специфичность плача, который похож на крик; гуление отсутствует, либо проявляется редко; лепет чаще отсутствует, и вместо него ребенок может использоваться крик, визг.

В раннем возрасте аутизм очень сложно точно отличить от сходных по симптоматике нарушений. Например, рассмотрим РАС и задержку речевого развития (ЗРР), так как у этих нарушений отмечаются общие черты в виде значительной задержки развития как импрессивной, так и экспрессивной речи.

Дети раннего возраста редко используют слова, обозначающие то, что они хотят, эмоциональные конструкции. Но все же у детей с РАС и у ЗРР есть масса различий в этом процессе.

У детей с ЗРР словарный запас накапливается достаточно быстро, эмоциональные реакции не проявляются, коммуникативная функция практически не нарушена, чего нельзя сказать о детях с РАС. У детей с РАС речевое развитие рассматривают со стороны имитации и отдельного внимания раннего возраста, так как это дети, у которых полностью отсутствует спонтанность имитаций, вербальная коммуникация. При этом, если рассматривать коммуникацию на паралингвистическом уровне, то невербальная коммуникация (жесты, мимика и др.), развивается у них более успешно, чем вербальная. При тяжелых течениях аутизма дети могут не начать говорить совсем, но у них есть способность использовать альтернативные способы коммуникации.

Также выявляются случаи, когда у детей с аутизмом речь развивается быстрыми темпами, но при этом понимание речи затруднено. Это видно в нарушениях понимания смысла пословиц, поговорок, метафор, фраз с переносным значением.

Характерным проявлением в развитии речи детей с аутизмом является утрата возможности использовать речь, жесты, коммуникативные навыки и умения. Качество может проявиться как спонтанно, так и постепенно развиваться.

До настоящего времени неизвестен механизм, лежащий в основе аутизма, но к факторам, которые могут влиять на проявление нарушений аутистического спектра, относят: ускоренный рост головы, генетические нарушения, судороги или другие электрофизиологические нарушения, влияние прививок и вакцин, нарушения пищеварения, иммунный дефицит [3].

Рассмотрим основные этапы работы по развитию речи при аутизме и способы ее развития.

Окружающим очень сложно коммуницировать с детьми, т.к. сами дети с РАС часто безразличны к общению, которое доставляет им массу негативных эмоций. Родители сталкиваются с этой проблемой постоянно, поэтому ищут способы ее решения.

Для развития речи и коммуникативных навыков родители обращаются за помощью к логопеду. Педагог в своей работе сталкивается с массой трудностей. Чаще всего дети с РАС начинают новые знакомства с эмоционального всплеска, негативизма, мутизма. Это связано с вторжением в привычное окружающее пространство ребенка, которые он очень болезненно воспринимает.

Для изучения ребенка и поиска путей коммуникации логопеду необходимо много времени, чтобы ребенок смог привыкнуть и начать общаться. Иногда частью работы на начальных этапах является простое наблюдение за действиями ребенка в привычной обстановке. Педагог отмечает, какие предметы ему нравятся, какие вызывают наиболее яркие эмоции, а какие, напротив, вызывают

негативные реакции.

Также в этот период необходима поддержка окружения ребенка: в таком содружестве контакт будет найден в более короткий срок. На этом этапе ребенок играет сначала сам, а родитель подстраивается под него. Далее, переходя на следующий этап, стоит воздействовать на ребенка через родителей, предлагая задание ребенку и отслеживая правильность их выполнения с помощью его близких.

Постепенно воздействие со стороны близкого окружения минимизируется и увеличивается педагогическое воздействие – данный переход является самым сложным, но именно на этом этапе начинается привыкание к индивидуальным занятиям с логопедом. Логопедическое воздействие осуществляется на все стороны речевого развития, но с учетом индивидуальных черт личности ребенка.

Рассмотрим особенности развития артикуляционной моторики у детей с РАС. У детей с расстройством аутистического спектра нарушены кинетические и кинестетические ощущения, они плохо их реализуют, а также воспринимают. Для развития данной способности в работе используются разнообразные методы. Одним из них является массаж органов артикуляции, в частности, языка.

Массаж является эффективным способом развития артикуляционной моторики, но дети с РАС с трудом дают возможность промассировать все мышцы языка, поэтому этот метод действует только в том случае, если ребенок уже привык к прикосновениям и спокойно реагирует на них.

Артикуляционная гимнастика с детьми с РАС имеет массу особенностей. Зеркало у детей с РАС вызывает много эмоций как позитивных, так и негативных, поэтому работа с зеркалом затруднена. Восприятие инструкций у детей нарушено, поэтому логопеду необходимо уделять больше внимания картинному материалу, символам и действиям по образцу. Работа начинается с простых упражнений, затем она постепенно усложняется, добавляются речевые инструкции.

Понимание обращенной речи является одним из основных направлений в работе логопеда по формированию речи детей с расстройством аутистического спектра. На начальном этапе отрабатывается понимание коротких реплик: «Дай», «Возьми», «Покажи». Эти действия отрабатываются в сопровождении дублирования жестом. Сначала логопед показывает, что нужно сделать, затем говорит и рукой ребенка выполняет необходимое действие, затем ребенок учится выполнять действие самостоятельно. Далее инструкции педагога усложняются, и по этой схеме также вводятся в речь ребенка. В качестве вспомогательных наглядных материалов можно использовать карточки PECS, лото, компьютерные презентации.

Стимуляция речевой активности детей с РАС является очень долгим процессом. Часто в речи таких детей встречаются однотипные звуки, которые являются непонятными для окружающих. Этими звуками ребенок выражает все свои эмоции, поэтому для него речь не является главным способом общения. Стимуляция речи детей с РАС проходит практически те же этапы, что и с детьми

с ЗРР, но есть и особенности, т.к. восприятие речи детьми с РАС ограничено, поэтому возрастает необходимость в картинном, символическом материале. При обучении чтению часто используется метод глобального чтения в совместном использовании с карточками PECS. Данный метод является эффективным в работе с детьми с расстройством аутистического спектра.

По данным ученых, исследующих развития речи у дошкольников с РАС, известно, что у аутичных детей понимание слов по сравнению с произнесением слов в большей степени задержано. Работа начинается с развития внутренней речи и ее постепенное развитие развивает и обогащает и активную внешнюю речь.

В отличие от детей с ЗРР у аутичных детей в речи появляются не отдельные слова, а сразу фразы. Часто дети с РАС произносят фразы, но не понимают их значения, не могут их применять в конкретных прагматических ситуациях. Это происходит из-за того, что ребенок запомнил её и использует в речи как шаблон. Работа логопеда в этом случае направлена на коррекцию шаблонности, осознания смысла и способа использования фраз. На этом этапе используются различные игры: «Что какое?», «Чей хвост?», «Какой сок, варенье?», также необходимо работать с играми «Выбери правильный ответ», «Что перепутал художник»? и др.

В речи детей с РАС помимо шаблонов встречаются «эхолалии». Эхолалия (от др.-греч. «эхо, повторение» и «речь, разговор») – это эхо-симптом, при котором происходит неконтролируемое автоматическое повторение слов или их частей, услышанных в чужой речи. Дети на автоматизме повторяют речь окружающих, но при этом никакой информации эти фразы не несут. Это происходит из-за частого повторения определенных слов, фраз и ребенок начинает воспринимать все услышанные слова как повторения. Для коррекции эхолалии используются различные схемы по составлению предложений, **рассказа**, пересказа; последовательности картинок и отдельные картинки на понимание смысла каждой ситуации и ее вербализации.

Речь ребенка с РАС является скандированной и монотонной, поэтому важно использовать упражнения для формирования просодических компонентов речевого высказывания: темпо-ритмического оформления речи. Данное направление работы формируется с помощью различных музыкальных инструментов (необходимо учитывать особенности восприятия ребенка), музыки, песен. Дети очень хорошо запоминают песни и начинают их петь дома, тем самым продолжая преемственность развития дыхания и ритмической организации речи уже вне логопедического занятия. Также для отработки ритма и темпа используются ритмические ряды слов, которые сначала произносятся медленно, и по мере изучения – с увеличением темпа. Работа логопеда на данном этапе может продолжаться достаточно длительное время, но для уменьшения сроков работы все упражнения отрабатываются дома с родителями, это является важным условием успешности обучения.

Отметим еще раз особую важность в коррекционном воздействии этапа

обучения родителей правильным формам взаимодействия с детьми. В эту работу входят консультации, беседы с близкими детей с РАС, также показ практических методов воздействия. В этом взаимодействии важно найти контакт с родителем и построить надежные доверительные отношения, результатом которых станет процесс формирования правильной речи их детей. Необходимо научить родителя в общении с ребенком говорить четко, давать короткие, но конструктивные инструкции, использовать больше наглядности, составлять четкое расписание, которое дублируется в визуальном образце, использовать поощрения.

Таким образом, развитие речи при РАС характеризуется спецификой речевых средств, качественными коммуникативными нарушениями, а также низкой социализацией детей с РАС. Поведенческая стереотипия проявляется и в речевом развитии в виде эхоталий, вербальных ритуалов и шаблонности. Речь детей с РАС может быть необычной и по своим паралингвистическим компонентам: интонации, темпу, ритму и громкости.

На начальных этапах развитие речи при РАС и ЗРР схожи в проявлениях, поэтому логопеду очень важно уметь дифференцировать сходные проявления речевых нарушений для оказания своевременной и адекватной помощи детям с РАС.

Подводя итог, можно сказать, что речь детей с аутизмом развивается медленными темпами и требует долгой, кропотливой комплексной работы специалистов в обязательном содружестве с родителями.

Список использованных источников

1. *Баенская Е.Р., Никольская О.С., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 1997. 212 с.
2. *Морозов С.А.* Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра. М.: САМИЗДАТ, 2014. 448 с.
3. *Москаленко А.А.* Нарушение психического развития детей - ранний детский аутизм // Дефектология. 1998, № 2. с. 89-92.
4. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Москва: МГУ, 1990. 196 с.
5. *Рудзинская Т.Ф.* Расстройства аутистического спектра в контексте инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2016. № 2 (2). С. 151-159.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Г. Ю. Козловская

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
г. Ставрополь, Россия,
e-mail: gkozlovskaja@ncfu.ru

Аннотация: В статье анализируются отечественные и зарубежные подходы к формированию навыков чтения у младших школьников с РАС с учетом специфики психофизиологического базиса письменной речи данной категории детей.

Ключевые слова: навыки чтения, визуальная поддержка, глобальное чтение.

WAYS TO OPTIMIZE THE PROCESS OF FORMATION OF READING SKILLS IN CHILDREN OF YOUNG SCHOOL AGE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

G. U. Kozlovskaja

Abstract: The article analyzes domestic and foreign approaches to the formation of reading skills in primary schoolchildren with ASD, taking into account the specifics of the psychophysiological basis of written speech for this category of children.

Key words: reading skills, visual support, global reading.

Формирование навыков чтения даже при отсутствии патологии речи и умственного развития – изначально сложный процесс, который многократно усложняется при расстройствах аутистического спектра.

На начальном этапе, когда формируется технология чтения, происходит воссоздание звуковой формы слов по их графической модели. Это означает, что ребенок должен видеть букву, дифференцировать букву, определять, какая это буква, а затем он должен видеть, различать и определять следующую букву. И только если время распознавания второй буквы не больше времени забывания предыдущей, не будет забывания, ребенок сможет распознать слог. Эти этапы у ребенка проходят достаточно долго.

Существуют различные подходы к обучению чтению детей с РАС. Во многих современных исследованиях отмечается, что детям с РАС подходит метод прямого обучения (Flores and Ganz 2007; Ganz and Flores 2009), обучения в естественных условиях с использованием аутентичных материалов и вознаграждений (Koegel et al. 2009), использования многих видов поддержки (Arick and Krug 1978), опосредованное сверстниками (Whalon и Hanline 2008) и расширенное для родителей обучение (Benson et al. 2008), а также компьютерное обучение (Bosseler and Massaro 2003; Moore и Calvert 2000)) [6]. Существуют многочисленные исследования специального обучения для детей с РАС. Тем не менее, в литературе описано мало методик обучения пониманию чтения, и большинство из них сосредоточены на методических подходах, а не вмешательствах, которые направлены на конкретные трудности понимания прочитанного.

Так, Нил Н. Нгуен, П. Лейтам, П. Ш. Уитби, Дж. И. Гелфер разработали и представили методику для успешного понимания прочитанного младшими школьниками с РАС, включающую следующие этапы [7].

1 этап – построение базовых навыков – предусматривает два подэтапа: перед чтением: визуальная поддержка в виде просмотра опорных картинок, иллюстраций, предоставляющих ребёнку информацию, связанную с текстом и второй подэтап – актуализация и обобщение словарного запаса для дальнейшего закрепления при чтении. Второй этап, также реализуемый перед чтением, направлен на создание мысленных образов. Он получил название «Picture Walk» и включает предварительный просмотр истории с использованием изображений («Посмотри на эту картину. Что мы видим?») или «Можешь описать, как выглядит картина?»). Такая визуальная поддержка позволяет смягчить механистичность формирования навыков чтения.

Третий этап – создание связей во время чтения – также использует картинки, имеющие связь между собой. Это визуальное представление истории (например, события, последовательность, персонажи). На четвертом этапе, который осуществляется после чтения, педагог моделирует взаимные вопросы для детей, обучая умению создавать и отвечать на вопросы по прочитанному. («Мы только что прочитали о проблеме. Почему - хороший вопрос, чтобы больше узнать о том, что мы прочитали. Почему с персонажем произошло ...?»).

Заключительный, пятый этап, – подведение итогов понимания. После прочтения учитель вместе с детьми проговаривает прочитанную историю. Цель этого этапа – обучение детей созданию причинно-следственных связей и причинных цепочек.

Авторами предполагается, что данная методика поможет адаптировать программу обучения чтению учителям начальной школы для ребёнка с РАС, без изменений учебного плана других учеников в классе.

Н.Б. Лаврентьева для освоения письма и чтения аутичными детьми предлагает создание «Личного букваря» как первоначальной работы для дальнейшего обучения чтению. Данный букварь даёт возможность развивать смыслообразовательные связи у ребёнка, формировать осмысленность навыков на основе опыта, пережитого ранее [2].

Т.Ю. Быстрова, Ю.Ю. Липунцова указывают на создание дизайна букваря с опорой на представления об особенностях визуального восприятия детей с расстройствами аутистического спектра, где стилистика и визуализация учебника разработана с учетом использования методов искусствоведческого анализа рисунков детей с РАС и живописи различных исторических периодов, наблюдения за ними во включённой среде [1].

Многие исследователи, занимающиеся вопросами обучения и воспитания детей с задержками развития, в т.ч. эмоционального (Г. Доманн, О. С. Никольская, Л. Г. Нуриева) указывают на целесообразность и возможность обучения чтению и письму на основе метода «глобального чтения» для значительной части обучающихся.

Чтение целыми словами или «глобальное чтение» заключается в показе обучаемому табличек со словами, написанными красными буквами, и соответствующей картинкой в течение нескольких секунд, представление которой поддерживается произношением слова. Эта техника, по мнению многих авторов, кажется более подходящей для обучения аутичных детей, чем побуквенное или послоговое чтение. Дело в том, что, научившись складывать буквы или слоги, аутичный ребенок может долгое время читать «механически», не понимая смысл прочитанного. Ему нравится сам процесс соединения букв и слогов, то есть фактически он начинает использовать его для автостимуляции.

С помощью «глобального чтения» этой опасности можно избежать, поскольку слово всегда сочетается в поле зрения ребенка с объектом, который оно обозначает.

Кроме того, аутичного ребенка легче и быстрее научить читать целыми словами, чем буквами и слогами, так как, с одной стороны, он с большим трудом воспринимает разрозненную информацию (поступающую в виде букв, слогов) и т. д.), а с другой стороны, он способен мгновенно запоминать, «фотографировать» то, что находится в его поле зрения.

Удобно и то, что методика делает акцент в основном на произвольном внимании ребенка, на том, что он изначально запоминает слово просто как графический образ, как картинку.

О. С. Никольская в своей популярной книге «Аутичный ребёнок. Пути помощи» очень подробно приводит методику обучения «глобальному чтению» в применении к аутичным детям [3]. Работа с ребёнком проводится в 4 этапа:

- на первом этапе ребёнок должен привыкнуть к учебной ситуации, поэтому рекомендуется рассматривание семейного альбома с проговариванием простых слов, изображённых на фотографиях, освоение понятий «карточка», «надпись-табличка»;

- на втором этапе оформляется альбом совместно с мамой ребёнка, куда помещаются фотографии с подписями, постепенно набор табличек увеличивается;

- на третьем этапе учим ребёнка составлению фраз с опорой на любимые книги ребёнка с простым содержанием;

- на четвёртом этапе ребёнок закрепляет ранее полученные навыки, выкладывает слова и фразы текстовый материал усложняется, а также начинается освоение письма и счёта [1].

Л.Г. Нуриевой в работе «Развитие речи у аутичных детей. Методические разработки» подробно описана методика работы по обучению детей с расстройствами аутистического спектра глобальному чтению. Обучение чтению целесообразно вести по трем направлениям:

- глобальное чтение (целыми словами);
- послоговое чтение;
- аналитико-синтетическое (побуквенное) чтение.

Занятие строится по принципу чередования всех трех направлений, так как каждый из этих типов чтения задействует различные языковые механизмы ребенка. Используя приемы аналитико-синтетического чтения, мы даем ребенку возможность сосредоточиться именно на звуковой стороне речи, что создает базу для включения звукоподражательного механизма [4].

При изучении глобального чтения необходимо соблюдать этапы и последовательность. Слова, которым мы хотим научить ребёнка, должны обозначать знакомые для него действия, явления. Можно вводить этот тип чтения не раньше, чем младший школьник сможет соотнести предмет и его изображение, подобрать парные объекты или картинки.

Л.Г. Нуриева предлагает такие виды работ, как чтение автоматизированных энграмм (имя ребенка, имена его близких, клички домашних животных), чтение слов, работа над пониманием письменных инструкций и чтение предложений.

Глобальное чтение позволяет выяснить, насколько не говорящий ребенок понимает обращенную речь, позволяет ему преодолеть негативное отношение к занятиям, дает уверенность в себе.

Кимберли А. Хенри в своей книге «Как мне научить этого малыша читать?» описывает методику и приводит ряд последовательных методов для освоения аутичными детьми навыками чтения:

1. Развитие фонематического восприятия (методы: создание алфавитной книги; тематической азбуки; логоритмические алфавитные упражнения; работа с магнитной азбукой; развитие языковых навыков с помощью книг доктора Сьюза; изучение групп схожих слов; дифтонговые песенки).

2. Развитие словарного запаса (методы: использование книг только в картинках без текста; «знакомая книга» основанная на вывесках и картинках, которые ребёнок видит каждый день; «стена из слов», где слово подкреплено картинкой; «увидеть услышанное» с использованием специального устройства; текст в одном слове в качестве зрительной опоры; «Я читаю!» с использованием карточек Дольча; «паутина из слов», где в центре обозначена одна иллюстрация, а от неё поля для записи слов; «стихотворение-список»).

3. Понимание прочитанного (методы: рассказ о приятном воспоминании; коробка с историей; простой и предсказуемый текст в виде книги Саймон говорит; найди картинку к тексту; «Угадай книжку по обложке»; «Прогулка по картинкам» чтобы формировать у ребёнка навык прогнозировать; вопросы на палочках; подсказки к вопросам; «Используй подсказки»; «Думай картинками»; «Перерыв на комментарий», чтобы ребёнок мог задуматься над прочитанным; развитие понимания чувств; «Прямо в тексте», визуальные схемы).

4. Развитие беглости чтения (методы: чтение вслух; «Эхо»; предсказуемый текст; доска-менотром; игра «Конструктор предложений»; адаптированные книги) [5].

Перед переходом к формированию навыков чтения у ребенка с расстройствами аутистического спектра необходимо сформировать учебное поведение.

Рассмотрим также несколько приемов формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с аутизмом.

Так, при обучении чтению можно вначале ориентироваться на хорошую произвольную память ребенка, на то, что он, играя с магнитной азбукой или с кубиками, на сторонах которых написаны буквы, может быстро механически запомнить весь алфавит (так, мы знаем пример, когда один мальчик произвольно выучил алфавит, так как часто ел печенье в форме букв). Взрослому достаточно время от времени называть буквы, не требуя от ребенка постоянного повторения, не проверяя его, так как всё, что требует произвольного сосредоточения, тормозит ребенка, может вызвать у него негативизм.

При организации процесса по формированию навыков чтения у детей с РАС можно использовать социальные истории, чтобы ребенку было проще понять эмоции персонажей и точки зрения разных людей. Социальная история может быть простым «руководством», которое описывает правила для определенной ситуации в очень простой форме. Например, история может описывать чувство «злости», и тогда в ней будут описываться причины, по которым люди могут злиться (например, они не смогли добиться своего), как злость выглядит со стороны (например, лицо краснеет), и как можно разрешить такую ситуацию (например, если я злюсь, я могу глубоко вдохнуть).

Другой прием – чтение комиксов – является эффективным способом развивать навыки понимания персонажей и разных точек зрения. Разные типы «облачков» в комиксах помогают ребенку понять, что человек может думать одно, а говорить другое. Это важно не только для чтения, но и для развития социальных навыков в целом. В комиксах также очень четко показана последовательность событий, и по ним очень просто пересказывать прочитанное, используя понятия «сначала» и «затем».

Подсказки с помощью повторяющихся слов – это обучение ребенка тому, как вычленять повторяющееся слово, очень часто это местоимение, в тексте и определять, к чему относится данное слово. Это не только помогает обучать местоимениям, но и поощряет ребенка остановиться и активно, а не пассивно взаимодействовать с текстом.

Таким образом, рассмотренные нами методы и методики формируют зрительную память, развивают импрессивную речь и мышление, фонематическое восприятие, словарный запас, осмысление каждого усвоенного навыка, беглость чтения, а также понимание прочитанного.

Педагог при подборе методики, а также планировании работы по формированию навыков чтения должен учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка.

Список использованных источников

1. *Быстрова Т.Ю., Липунцова Ю.Ю.* Дизайн букваря с учетом особенностей восприятия и базовых моделей поведения детей с РАС // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции, 14–16 декабря 2016 г., Москва. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016.- 449 с. [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/ckeditor_assets/attachments/896/sbornik_full.pdf
2. *Лаврентьева Н.Б.* Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) чтению и письму с помощью создания «Личного букваря» // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. №29. [Электронный ресурс]. – URL.: [http://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-30/teaching-children-with-autism-spectrum-disorder-\(asd\)-to-read-and-write-by-creating-a-personal-primer](http://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-30/teaching-children-with-autism-spectrum-disorder-(asd)-to-read-and-write-by-creating-a-personal-primer)
3. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М: Теревинф, 2007. 341 с.
4. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. Изд. 3-е. М.: Теревинф, 2017. 112 с. (Серия «Особый ребёнок»)
5. *Хенри А.К.* Как мне научить этого малыша читать? [Электронный ресурс]. URL: <http://aytenok.ru/kak-mne-nauchit-etogo-malysha-chita>
6. Neil L., Olsson N.C., Pellicano E. The Relationship Between Intolerance of Uncertainty, Sensory Sensitivities, and Anxiety in Autistic and Typically Developing Children [Electronic resource] //Journal of Autism and Developmental Disorders, June 2016, vol. 46, iss. 6, pp. 1962—1973. Available at: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-016-2721-9>(Accessed 12.04. 2020)
7. Reading Comprehension and Autism in the Primary General Education Classroom By: Neal Nghia Nguyen, Patrick Leytham, Peggy Schaefer Whitby, Jeffrey I. Gelfer <https://www.readingrockets.org/article/reading-comprehension-and-autism-primary-general-education-classroom> [Электронный ресурс]. URL: <https://www.readingrockets.org/article/reading-comprehension-and-autism-primary-general-education-classroom>

ИНТОНАЦИОННАЯ ПРОПЕДЕВТИКА В КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Л. В. Лопатина,

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия,
e – mail: l.v.lopatina@mail.ru

Аннотация: в статье рассматриваются методические аспекты содержания и реализации «интонационной пропедевтики», предшествующей логопедической работе по формированию восприятия, понимания и оценки комплекса интонационных средств в импрессивной речи и умений использовать звуковые средства выразительности речи, оценивать их использование в экспрессивной речи дошкольниками со стёртой дизартрией.

Ключевые слова: стёртая дизартрия, комплекс интонационных средств, «интонационная пропедевтика», интонационно-смысловой анализ.

INTONATIONAL PROPAEDEUTICS IN THE CORRECTION OF PROSODIC DISORDERS IN PRESCHOOLERS WITH LIGHT DYSPHRIA

L. V. Lopatina

Abstract: the article discusses the methodological aspects of the content and implementation of "intonation propaedeutics", which precedes speech therapy work on the formation of perception, understanding and evaluation of the complex of intonation actions in impressive speech and the ability to use sound features of speech expressiveness, to evaluate their use in expressive speech by preschoolers with light dysarthria.

Keywords: light dysarthria, complex of intonation actions, "intonation propaedeutics", intonation-semantic analysis.

В настоящее время в логопедической теории и практике стёртая дизартрия определяется как лёгкая степень выраженности дизартрических расстройств. В структуре речевого дефекта при стёртой дизартрии первичными и ведущими являются нарушения фонетического компонента речевой функциональной системы: звукопроизношения и просодики.

В картине просодических нарушений широко и вариативно представлены расстройства интонационного оформления речи, приводящие к нарушению коммуникативного аспекта интонации, дающего информацию о том, является ли высказывание законченным или незаконченным, содержит ли оно в себе вопрос, ответ, утверждение и т.д. В каждом акте коммуникации отражается не только содержание высказывания (денотативный компонент), но и отношение к сообщению самого говорящего (коннотативный компонент). Эмоциональная составляющая интонации, отражающая эмоциональное состояние говорящего, может определённым образом воздействовать на слушающего [1]. Эти два аспекта интонации (денотативный и коннотативный) взаимосвязаны, и нарушения одного из них так или иначе может приводить к нарушению другого.

Нарушения интонационной выразительности речи у детей со стёртой дизартрией проявляются в расстройствах процессов восприятия и самостоятельного воспроизведения предложений различных коммуникативных

типов, предполагающих слухо-произносительную дифференциацию определённых видов интонации. При этом более нарушенным оказывается процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации [2].

В коррекции фонетических нарушений у детей со стёртой дизартрией в большей степени разработаны методические аспекты преодоления нарушений звукопроизношения и фрагментарно представлены приёмы и методы коррекции интонационных расстройств. При этом методические рекомендации к проведению логопедической работы встречаются в отношении только одного из компонентов интонации как сложного звукового явления – мелодики [3]. Приёмы и методы логопедической работы, направленные на коррекцию других её компонентов (длительности, интонационного темпа, интонационной интенсивности, паузы, просодического тембра) в методической литературе практически не встречаются.

В рамках комплекса принципов, реализуемых в процессе логопедической работы по коррекции фонетических нарушений в структуре речевого дефекта при стёртой дизартрии наиболее значимыми для осуществления «интонационной пропедевтики», а в дальнейшем для формирования интонационных средств выразительности в импрессивной и экспрессивной речи, являются следующие:

1. Принцип понимания интонационных средств как комплекса, выступающего в качестве плана выражения интонации, где степень участия каждого компонента этого комплекса в оформлении высказывания различна.

2. Принцип коммуникативно-ориентированного подхода.

Рассматривая единицы фонетического уровня системы языка (в частности, супрасегментные – просодические) как систему компонентов и правил их употребления, используемых в коммуникативной деятельности, при проведении логопедической работы необходимо осуществлять формирование интонационных средств в процессе коммуникативной и речевой деятельности посредством освоения ребёнком коммуникативных /речевых ситуаций и форм выражения языкового значения путём соотнесения их с изменяющимися ситуациями действительности.

3. Принцип активного противопоставления языковых единиц.

Противопоставление высказываний различных коммуникативных типов является эффективным способом их опознания, оценки и дифференциации, способствует формированию представлений о роли супрасегментных единиц (комплекса интонационных средств) в установлении смысла и эмоционально-экспрессивного значения.

4. Онтогенетический принцип.

При определении последовательности и содержания логопедической работы учитываются данные о становлении интонационной системы в онтогенезе, об опережающем развитии восприятия ребёнком интонации по

сравнению с реализацией интонационных структур предложений в экспрессивной речи.

Формированию восприятия и воспроизведения компонентов интонационной системы языка предшествует логопедическая работа по проведению «интонационной пропедевтики». Целью «интонационной пропедевтики» является формирование первичных представлений о компонентах интонации, на основе которых в дальнейшем формируются умения воспринимать и оценивать комплекс основных компонентов интонации и понимать их связь со смыслом и эмоциональным значением высказываний.

Таким образом, формируется первая группа интонационных умений в рамках каждого компонента интонации: умение слышать интонационные средства выразительности звучащей речи и оценивать их использование в условиях конкретной ситуации действительности. Эта группа умений формируется посредством упражнений, предусматривающих развитие «слуховой культуры» и носящих преимущественно аналитический характер. Основным методом работы по формированию этих умений является метод интонационно-смыслового анализа звучащих образцов. Так как восприятие и говорение представляют собой две стороны единого процесса речевой деятельности, осуществление интонационно-смыслового анализа звучащей речи играет важную роль в формировании собственной выразительности речи. Подражание является чрезвычайно значимым в становлении речевых навыков. Поэтому при усвоении принятых правил интонационного оформления речи необходимо опираться на механизм подражания, который присущ человеку. Прослушивание звучащего образца уже может служить средством обучения интонационной выразительности речи, так как при восприятии звучащего образца включается в работу не только речевой слух, но и, в соответствии со звучащим образцом, развивается способность артикулировать звуки, модулировать голос по силе, высоте, речь по темпу и т.д.

Осуществляясь первоначально непроизвольно, механизм подражания способен в дальнейшем поддаваться сознательному регулированию. Следовательно, звучащий образец создаёт основу и должен использоваться для осознания элементарных фонетических обобщений о средствах интонационного оформления речи.

Основным методом формирования фонетических обобщений, языкового «чувства» является коммуникативный метод, реализуемый через систему коммуникативных упражнений, построенных на основе создания речевой ситуации. При реализации данного метода используются следующие приёмы: осознание эмоционального состояния человека (персонажа иллюстрации, пиктограммы) по его позе, мимике, жесту; соотнесение использования комплекса интонационных средств оформления высказывания с различными сюжетными картинками; оценка интонационного оформления высказываний в контексте определённой коммуникативной ситуации; сравнение и оценка

интонационных средств оформления высказывания и определение звуковых средств, соответствующих содержанию и основной мысли высказывания.

В процессе проведения «интонационной пропедевтики» у детей со стёртой дизартрией формируются первичные элементарные представления об интонационной выразительности речи. Основными задачами «интонационной пропедевтики» выступают: привлечение внимания детей к интонационно-окрашенной речи; формирование «эмоционального слуха»; сигнализирующей функции интонации; развитие эмоциональной отзывчивости детей; развитие невербальных средств выражения различных эмоций.

В качестве подготовительной работы для формирования представлений об интонационных средствах выразительности рекомендуется проведение работы по развитию эмоциональной отзывчивости детей со стёртой дизартрией, по развитию жестов и мимики, где выделяется несколько этапов.

Первый этап – «без слов», основной задачей которого является знакомство детей с различными жестами (локальными – изобразительными, указательными; ритмическими – в считалках; модальными – «да»-«нет»; этикетными – «привет», «пока») и мимикой, употребляемых в ситуации, когда можно обойтись без слов. Ознакомление детей с различными проявлениями мимики осуществляется в процессе рассматривания рисунков-схем: пиктограмм с последующим их анализом. Дети должны не только найти заданную пиктограмму, отражающую различные эмоциональные состояния и осуществить их анализ, но и разыграть мимические этюды (например, «Хитрая лиса», «Испуганный мальчик», «Сердитый дедушка»).

Второй этап – «жест – мимика – слово», предусматривающий установление вспомогательной по отношению к слову функции невербальных средств: жестов, мимики («Что скажешь?», «Что покажешь?», «Как выразишь на лице?»).

Третий этап – «слово – жест – мимика», где жест и мимика рассматриваются как средства выразительности устной речи.

В процессе логопедической работы необходимо соблюдать режим интонационной выразительности речи логопеда, которая является образцом интонационного оформления высказывания. Она должна содержать сильные акценты на логических центрах; улавливаемые на слух использованные паузы; чёткое движение мелодики, характерное для различных коммуникативных типов высказываний. Соблюдение режима интонационной выразительности речи логопеда обеспечивает «погружение» ребёнка в определённое эмоциональное состояние и создаёт благоприятные предпосылки по созданию положительной мотивации к общению у детей.

При проведении работы используются игры на развитие выразительности движений, их раскованности, произвольности. Детям предлагается с помощью мимики и пантомимики изобразить какое-либо животное или персонаж сказки (например, «Храбрый лев», «Трусливый заяц», «Красная шапочка», «Карabas Барабас» и т.п.), а затем отгадать, кто был изображен. Впоследствии задания

усложняются. Изображаются различные коммуникативные ситуации (поведение мальчика в кабинете стоматолога, встреча волка и зайца и т.п.). Логопед моделирует коммуникативную ситуацию между её персонажами и предлагает детям в соответствии с этой ситуацией выразить определённые эмоции при помощи жестов и выразительных движений. Затем в процессе беседы выясняется поняли ли дети смысл разыгранной ситуации и настроение, эмоции её участников.

Параллельно проводятся упражнения, направленные на развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умения выразить своё. При проведении таких игровых упражнений формируется умение «видеть» за конкретным словом объекты реальной действительности и получать от этого образа определённые настроения, эмоции, соответствующим образом окрашивающие речь.

Проведение курса «интонационной пропедевтики» обеспечивает основу работы по формированию восприятия, понимания и оценки комплекса интонационных средств. В качестве основных задач такой работы выступают: развитие возможностей детей воспринимать разнообразие интонаций человеческой речи, передаваемые комплексом различных интонационных компонентов; дифференциация разных эмоциональных значений, смысла высказывания, реализованного посредством использования вариативных интонационных средств; знакомство с высказываниями различных коммуникативных типов, средствами их выражения и способами обозначения; формирование умения различать высказывания разных коммуникативных типов в импрессивной речи.

Проводимая «интонационная пропедевтика» способствует не только созданию предпосылок для формирования восприятия, понимания и оценки комплекса интонационных средств в импрессивной речи, но и для формирования в дальнейшем второй группы интонационных умений (в рамках каждого компонента интонации) – умений использовать звуковые средства выразительности речи и оценивать их использование в собственной речи. Данная группа умений формируется посредством упражнений, направленных на развитие «произносительной культуры» и носящих преимущественно синтетический характер. В ходе выполнения этих упражнений предметом практического усвоения становятся различные компоненты, обеспечивающие интонационное оформление как текста, так и фразы, представляющей собой единицу связного текста.

Список использованных источников

1. *Зиндер Л. Р.* Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. 312 с.
2. *Лопатина Л. В.* Особенности восприятия и воспроизведения интонационной предложения дошкольниками со стёртой дизартрией // Психолингвистика и современная логопедия. М.: Экономика, 1997. С. 268 – 273.
3. *Лопатина Л. В.* Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников со стёртой дизартрией: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 259 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. Д. Насибуллина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский
государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия,
e-mail: ani6064@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме использования метода интервьюирования в процессе формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Данный метод позволяет формировать речевую мотивацию, создавать необходимые условия для формулирования вопросов, самостоятельных высказываний и рассуждений, развитию связной речи у детей с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, вопросительные высказывания, метод интервьюирования

THE POSSIBILITIES OF THE INTERVIEWING METHOD IN THE FORMATION OF INTERROGATIVE STATEMENTS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

A. D. Nasibullina

Abstract: The article is devoted to the problem of using the interviewing method in the process of forming interrogative statements in older preschoolers with general speech underdevelopment (ONR). This method allows you to form speech motivation, create the necessary conditions for the formulation of questions, independent statements and reasoning, the development of coherent speech in children with ONR.

Keywords: general speech underdevelopment, preschoolers with general speech underdevelopment, interrogative statements, interviewing method

Одним из основных направлений процесса обучения и воспитания дошкольников с речевыми нарушениями является их социальная адаптация. В этой связи в условиях дошкольных образовательных организаций, в которых оказывается логопедическая помощь, решаются не только проблемы преодоления имеющихся у детей речевых нарушений, но и подготовки их к школе, формирования умений и навыков, позволяющих без затруднений вступать в процесс коммуникации.

В научных работах ученых (Т. В. Волосовец, О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) указывается, что у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) коммуникативные умения развиты недостаточно, что в значительной мере препятствует продуктивному общению, как со сверстниками, так и со взрослыми [8,10, 11].

Одним из значимых аспектов в работе по преодолению нарушений коммуникативно-речевой деятельности дошкольников с ОНР является формирование у них вопросительных высказываний.

В психолого-педагогической и методической литературе освещены некоторые приемы работы по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с ОНР (Н. М. Путкова, Т. А. Серебрякова, Н. Б. Шумакова и др.).

© Насибуллина А. Д., 2021

Анализ исследований позволил выделить следующие особенности процесса становления вопросительных высказываний у данного контингента детей: слабо сформированы мотивы возникновения подобных высказываний, затруднения с пониманием способов осуществления инструкций таких, как «спроси, задай вопрос», более поздние сроки овладения существенными функциями вопросов – познавательной и коммуникативной [4, 6, 9].

Между тем, следует отметить, что проблема формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с ОНР изучена не в полной мере. В настоящее время существует противоречие между недостаточной теоретической разработанностью этого вопроса в логопедии и востребованностью методических рекомендаций по формированию вопросительных высказываний в практической деятельности учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций для детей с нарушениями речи.

На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №199» г. Оренбурга нами было проведено исследование, цель которого состояла в выявлении особенностей сформированности вопросительных высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровня. Обследование проводилось индивидуально по следующим методикам: задание «Диалог по картинке» методики И. Д. Коненковой, «Вопрошайка» Н. Б. Шумаковой (серия 1) [2, 5].

В эксперименте участвовало 20 дошкольников с ОНР III уровня в возрасте 6-7 лет.

Проанализируем результаты обследования старших дошкольников с ОНР, полученных по заданию «Диалог по картинке» методики И.Д. Коненковой на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Дошкольникам была предложена сюжетная картина «Осень в парке» с понятным сюжетом о времени года. Для более детального анализа мы выделили 3 параметра: умение слушать вопросы, развернутость ответов, умение задавать вопросы в ходе диалога.

Уровень ниже среднего является преобладающим, так как у половины дошкольников экспериментальной группы выявлен данный уровень выполнения предложенного задания.

У 10 детей наблюдали то, что они неохотно вступали в предложенную форму диалога, хотя были доброжелательны в общении. Испытуемые не всегда понимали в полном объеме инструкцию к заданию, слушали вопросы. Они часто отвлекались на посторонние шумы, отвечали односложно. Сюжетную картину дети разглядывали внимательно непродолжительное время, но быстро теряли интерес к изображенным персонажам.

У дошкольников с ОНР, отнесенных к этому уровню, отмечены значительные трудности в ответах на вопросы, их формулировании, выполнении задания потребовало от экспериментатора постоянных побуждений к действию («Посмотри внимательно на картинку», «Что здесь нарисовано?» и др.).

Самостоятельных простых вопросов по сюжетной картине эти дети составить не смогли. Можно отметить, что задание выполнено только с помощью логопеда, дети повторяли вопросы за ним.

У 6 респондентов выявлен средний уровень. Эти дошкольники с ОНР гораздо лучше выполнили предложенное задание. Дети смогли дать частично развернутые ответы на вопросы о содержании картины.

После разъяснения задания испытуемые пытались его выполнить, но как только возникали трудности, переходили на другие побочные темы, рассказывая, что они сегодня делали в группе, какое животное есть дома, какую игрушку купили на выходных. При этом отказались выполнить задание 4 респондента.

Проанализируем выполнение по каждому из параметров задания «Диалог по картинке». Так, по параметру «Умение слушать вопросы» мы выяснили, что данное умение сформировано у большинства испытуемых, кроме Адама Б. и Саши К., которые не проявили интерес к предложенному заданию.

По параметру «Развернутость ответов» мы выявили, что умение отвечать полными ответами по содержанию картины сформировано лишь у 6 дошкольников с ОНР. Эти дети смогли по вопросу построить правильные и полные ответы.

Остальные дошкольники экспериментальной группы затруднились при ответах на вопросы, предпочитая отвечать односложно. При этом они часто отвечали не по содержанию вопроса, вербальный вариант ответа заменяли невербальным (кивали головой, показывали пальцем на картину). Многим из них приходилось неоднократно повторять вопрос.

По параметру «Умение задавать вопросы в ходе диалога» лучше всех выполнили задание лишь 6 дошкольников, которые смогли частично поддержать диалог. Самостоятельных простых вопросов по сюжетной картине эти дети составить смогли только два – «Что здесь?», «Что делают дети?».

Остальные дошкольники экспериментальной группы затруднились задавать вопросы в ходе диалога.

Соответственно, по заданию «Диалог по картинке» методики И. Д. Коненковой можно сделать вывод, что у старших дошкольников с ОНР III уровня, несмотря на сформированный интерес к общению, недостаточно сформировано умение задавать вопросы, вступать и поддерживать диалог.

Перейдем к рассмотрению результатов констатирующего этапа эксперимента, проведенного по серии 1 по методике «Вопрошайка» Н. Б. Шумаковой.

Детям было предложено рассмотреть картинку «Волк и зайцы» и затем поиграть в игру «Вопрошайка», которая потребовала дополнительных разъяснений и объяснений содержания картинки.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что преобладающими вопросами, которые были заданы дошкольниками экспериментальной группы, были коммуникативные («Возьмете меня?», «Картинки еще покажите?» и т.п.) и вопросы-уточнения («Это волк?», «Это дерево?», «Что это?», «Веревка?» и т.п.).

Как и в предыдущем задании отказались от участия в исследовании 4 респондента.

Уровень ниже среднего является преобладающим, так как у половины дошкольников экспериментальной группы выявлен данный уровень выполнения предложенного задания.

У 10 детей наблюдали то, что они неохотно вступали в предложенную форму диалога, хотя были доброжелательны в общении. Испытуемые не всегда понимали в полном объеме инструкцию к заданию, слушали вопросы. Они часто отвлекались на посторонние шумы, отвечали односложно. Сюжетную картину дети разглядывали внимательно непродолжительное время, но быстро теряли интерес к изображенным персонажам.

У дошкольников с ОНР, отнесенных к этому уровню, отмечены значительные трудности в ответах на вопросы, их формулировании, выполнении задания потребовало от экспериментатора постоянных побуждений к действию («Посмотри внимательно на картинку», «Что здесь нарисовано?» и др.). Самостоятельных простых вопросов по сюжетной картине эти дети составить не смогли. Можно отметить, что задание выполнено только с помощью логопеда, дети повторяли вопросы за ним.

У 6 респондентов выявлен средний уровень. Эти дошкольники с ОНР гораздо лучше выполнили предложенное задание. Дети смогли дать частично развернутые ответы на вопросы о содержании картины. После разъяснения задания испытуемые пытались его выполнить, но как только возникали трудности, переходили на другие побочные темы, рассказывая, что они сегодня делали в группе, какое животное есть дома, какую игрушку купили на выходных. Отказались выполнить задание 4 респондента.

В целом, анализ данных исследования позволил сделать вывод о том, что у дошкольников с ОНР III уровня отмечается низкий уровень сформированности умений задавать вопросы, вопросительно-исследовательской активности, стереотипное использование простых форм вопросительных высказываний.

Очевидно, что при осуществлении коррекционного обучения в отношении детей с системными нарушениями речи необходимо учитывать структуру дефекта [7].

Т. Б. Филичева обращает внимание на то, что дошкольнику с ОНР будет недостаточно повторения вопроса логопеда в силу дисгармоничности его речевого развития и трудностей актуализации полученных навыков [10].

Коррекционно-развивающая работа по формированию вопросительных высказываний у рассматриваемой категории детей должна базироваться на таких общеметодологических принципах, как системность, последовательность, наглядность, доступность, учет ведущей деятельности, индивидуально-дифференцированный подход, и частно-логопедических (онтогенетический, учет первичных и вторичных нарушений, комплексный, коммуникативно-деятельностный подход) принципах.

На основе анализа научных и методических работ (А. А. Алексеевой, Н. М. Путковой) мы пришли к выводу, что логопедическая работа по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с ОНР включает 3 этапа, представленных в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы логопедической работы по формированию вопросительных высказываний у дошкольников с ОНР

Этап	Задачи	Средства
I этап (подготовительный)	<ul style="list-style-type: none"> - стимулирование речевой активности; - формирование партнерской позиции; - формирование зрительного контакта; - формирование вопросительной интонации; - развитие невербальных средств общения; - развитие познавательных процессов 	<p>Дидактические, словесные, подвижные игры и упражнения, речевые упражнения на развитие интонационной выразительности, психогимнастика.</p>
II этап (основной)	<p>1. Формирование социально-коммуникативных вопросительных высказываний:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) наблюдение за использованием вопросов с целью знакомства в процессе восприятия художественных произведений; б) упражнение в знакомстве со сверстником (знакомым и незнакомым); в) упражнение в знакомстве со взрослым (знакомым и незнакомым); г) активизация социально-коммуникативных высказываний в свободной речевой продукции детей. <p>2. Формирование познавательных вопросительных высказываний:</p> <ul style="list-style-type: none"> а) наблюдение за использованием вопросов познавательного характера в процессе восприятия художественных произведений; б) формирование в речи моделей вопросительных предложений (вопросы группируются по тематическому принципу: о предметах и явлениях, о месте, о качестве, о времени и т.д.), использование их в разных ситуациях общения; в) активизация в речи познавательных вопросов как средства исследования проблемной ситуации и получения информации 	<p>Дидактические, словесные, подвижные игры и упражнения, игры-драматизации, игровые обучающие ситуации, сюжетно-ролевые игры, карты-схемы, графические модели, картинный план, опорные рисунки, логопедические мультфильмы.</p>

III этап (итоговый)	- развитие вербальных средств общения; - развитие просодических компонентов речи - закрепление в речи социально-коммуникативных и познавательных вопросов как средства исследования проблемной ситуации и получения информации	Дидактические игры и упражнения, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, карты-схемы, графические модели, картинный план, опорные рисунки, логопедические мультфильмы.
------------------------	--	--

Н. М. Путкова отмечает, что в основе обучения постановке вопросов дошкольников с ОНР лежит создание активно-стимулирующей мотивационно-потребностной базы как основы, обеспечивающей формирование речевой инициативы, что содействует формированию вопросительных высказываний [10].

По нашему мнению, необходимо воспитанников логопедических групп не только ознакомить с моделями вопросительных предложений, но и ввести их в различные коммуникативные ситуации (разные условия общения, виды деятельности, собеседники). При разработке последовательности введения в речь детей различных типов вопросов важно учитывать не только их тип и структуру, но и социально-коммуникативную значимость, степень шаблонности.

Цель такой работы заключается в формировании вопросительных высказываний и развитии коммуникативно-познавательной деятельности.

Анализ педагогической практики показывает, что воспитанники логопедических групп, имеющих ОНР, испытывают затруднения в диалоге, недостаточно инициативны, у них слабо сформированы навыки рассуждения, отсутствует аргументация. Нередко наблюдается такая ситуация, когда дошкольник говорит только о себе, произошедших с ним событиях и не слышит собеседника, не всегда точно понимает его эмоциональное состояние и реакцию на сказанное.

Одним из эффективных средств формирования вопросительных высказываний является метод интервьюирования. Как мы отмечали ранее, данный метод усиливает речевую мотивацию, позволяет создать необходимую ситуацию для формулирования вопросов, умений строить сначала с помощью, затем самостоятельно вопросительные высказывания, а также отрабатывать навыки произнесения вопросительной интонации.

Рассмотрим понятия «метод», «интервью», «метод интервьюирования».

В словаре Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина «метод – базисная категория методики, в самом общем значении – способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность» [1, с. 135].

«Метод интервью в педагогике. Вспомогательный метод исследования с помощью интервью. Протекает в форме беседы, при этом ставится задача получить ответы опрашиваемого на определенные (обычно заранее подготовленные) вопросы» [1, с. 85].

«Интервью – вид коммуникативного упражнения, направленного на развитие устной речи» [1, с. 85].

Выделяют следующие виды интервью, наглядно представленные на рисунке 3.

Метод интервьюирования – метод обучения диалогической речи в виде беседы, в процессе которой происходит практическое усвоение вопросно-ответной формы; позволяет соотносить содержание фразы – высказывания с предметом и темой высказывания, а также овладевать простыми синтаксическими конструкциями [1].

Данный метод в логопедической работе с дошкольниками с ОНР позволяет отойти от традиционной учебной модели занятия и содействует:

- процессу обучения планирования речевого высказывания;
- пониманию различных ситуаций общения;
- совершенствованию умений использовать невербальные средства общения
- развитию личностных качеств дошкольников, позволяющих преодолевать речевой негативизм;
- формированию необходимых умений активного собеседника;
- выработке правильного речевого дыхания при ведении диалога;
- овладению связным описательным и последовательным рассказом об увиденном, умением пользоваться различными типами предложений.

Соответственно, можно сделать вывод, что метод интервьюирования повышает эффективность логопедических занятий.

Как показывает анализ педагогической практики, использование метода интервьюирования на логопедических занятиях содействует развитию уверенности в себе, своих речевых возможностях и умениях у дошкольников, имеющих речевые нарушения.

Анализ методических рекомендаций таких авторов, как Н. В. Дроздова, А. В. Вепрева, Н. М. Путкова, позволил определить тематику интервью для дошкольников с ОНР III уровня:

1. «Профессии» («Расскажи о профессии своей мамы», «Кем ты хочешь стать?»).
2. «Знаменитые герои» (интервью с «героями» сказок, мультфильмов).
3. «Интервью в музее» (интервью с работником музея по изделиям народных промыслов).
4. «Клуб «Почемучки» (интервью познавательного характера: о животных, космосе, общественных праздниках, времени года и явлениях природы по изученной лексической теме недели).
5. «Моя семья» (интервью о семье, ее составе, традициях и т.п).
6. «Мои увлечения» (интервью о любимых игрушках, питомцах и т.п).
7. «Один день в детском саду» (интервью о детском саду и т.п) [3, 9].

Таким образом, заявленная проблема является актуальной на теоретическом и практическом уровнях. Общепризнанной является точка

зрения, рассматривающая вопросительные высказывания как эффективное средство повышения речевой и познавательной активности дошкольников с ОНР в процессе коррекционного обучения.

Использование метода интервьюирования в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОНР позволяет решать многие педагогические задачи, касающиеся формирования коммуникативных умений, навыков, творческого рассказывания.

Список использованных источников

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Баранова Э. А.* Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. СПб.: Речь, 2005. 128 с
3. *Дроздова Н. В., Венрева А. В.* К проблеме формирования вопросительных высказываний у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Коррекционная и социальная педагогика и психология.* 2013. С. 204-209.
4. *Зотова М. О., Бурыкина М. Ю.* Формирование вопросительных высказываний у детей с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] // *Молодой ученый.* 2019. №13 (251). С. 267-269. URL: <https://moluch.ru/archive/251/57717/>
5. *Коненкова И. Д.* Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М.: ГНОМ и Д, 2005. 80 с.
6. *Лаптева Н. В., Ильина Е. Н.* Формирование вопросительных предложений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // *Концепт.* – 2016. – Т. 8. С. 100–103 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://econcept.ru/201656128.html>.
7. *Насибуллина А. Д., Польшина М. А.* Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе подготовки к обучению в школе // *Казанский педагогический журнал.* 2017. №2. С. 130-134.
8. *Преодоление общего недоразвития речи: учебно-методическое пособие.* М.: Сфера, 2007. 256 с.
9. *Путкова Н.М.* Формирование вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // *Логопед.* 2005. С.12 – 17.
10. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В.* Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи // *Логопедия.* 2006. №2 (12). С. 57-69.
11. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М.: Айрис–пресс, 2008. 224 с.

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

А. А. Никитенко

старший преподаватель кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
nastasia.nikitenko@yandex.ru

Аннотация: В статье приведены методы коррекции интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой формой дизартрии, применяемые в логопедической работе.

Ключевые слова: дизартрия, стертая дизартрия, интонационная сторона речи, интонация, коррекция, речь, нарушения речи.

METHODS OF CORRECTION OF INTONATIONAL EXPRESSIVENESS OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH ERASED DYSARTHRIA

A. A. Nikitenko

Abstract: The article presents the methods of correction of intonational expressiveness of speech in preschoolers with an erased form of dysarthria, used in speech therapy work.

Key words: dysarthria, erased dysarthria, intonation side of speech, intonation, correction, speech, speech disorders.

Дети с нарушениями речи – это дети с сохраненным интеллектом, у которых имеются нарушения в речевом развитии. Нарушения речевой деятельности разнообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматической системы речи, лексической стороны, а также в нарушении темпа и плавности речи.

Интонационная сторона речи играет большую роль в формировании «харизмы» личности. Человек, владеющий навыками интонационной выразительности и широким спектром «окрашенности» собственной речи, завоевывает внимание окружающих, к нему прислушиваются. Такой человек привлекает голосом любую аудиторию, так как сила и обаяние, а также интонация его голоса накладывает особый отпечаток на слушателей, на любой произносимый им текст.

По мнению Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Е. Н. Винарской, Л. В. Лопатиной, Л. А. Копачевской, Н. А. Туговой и др., у большинства дошкольников с различными нарушениями речи наряду с нарушениями лексико-грамматического строя речи в той или иной степени отмечается неспособность оформлять свою речь интонационными или просодическими языковыми элементами. Речь детей чаще всего характеризуется как маловыразительная, монотонная, а интонирование речевых высказываний затруднено.

Преодоление несформированности или нарушения интонационной стороны речи является необходимым элементом для полноценного развития

речи, подготовки дошкольников к дальнейшему успешному школьному обучению, а также профилактики школьной и дошкольной дезадаптации детей с разными нарушениями различных категорий.

Организация коррекционно-логопедической работы с дошкольниками со стертой дизартрии остается актуальной проблемой, с учетом распространенности данного речевого нарушения.

Что же касается проблемы диагностики стертой дизартрии и разработки методики коррекционно-логопедической работы, стоит отметить, что в данном направлении пока еще проводятся научные исследования. В научных исследованиях Г. Г. Гутцмана, О. В. Правдиной, Л. В. Мелеховой, О. А. Токаревой, И. И. Данченко, Р. И. Мартыновой прослеживается глубокое изучение вопросов симптоматики дизартрических расстройств речи, при которых наблюдается «смытость», «стертость» артикуляции. Такие авторы научных трудов, как Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Э. Я. Сизова, Э. К. Макарова и Е. Ф. Собонович исследуют вопросы диагностики, дифференциации обучения, воспитания и коррекционно-логопедической работы в группах дошкольников со стертой дизартрией.

Цель исследования – определение пути коррекции интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией.

Дизартрия является расстройством речи, возникающим в результате неврологического повреждения компонентов речевой системы, и характеризуется плохой артикуляцией [1].

Дизартрия определяется термином диагностики речи, который может использоваться для классификации различных типов нервно-мышечных нарушений речи. Дизартрия возникает в результате заметных степеней одной или нескольких аномалий, связанных с речевой мускулатурой, включая слабость, паралич, нарушение координации, сенсорную депривацию, неконтролируемую двигательную активность и избыточный или пониженный тонус. Трудности с речью во многом связаны с нарушениями контроля движений одной или нескольких групп мышц, составляющих речевой механизм. Название каждого подтипа дизартрии частично получено из основных характеристик основных движущихся нарушений [3]. Примечательно, что нормальное производство речи включает в себя интеграцию и координацию пяти основных физиологических подсистем:

- дыхание (поддержка дыхания);
- фонообразование (озвучивание);
- артикуляция (произношение слов);
- резонанс (носовое или устное качество голоса);
- просодия (скорость, ритм и перегибы речи).

Начинать работу над развитием интонационной выразительности с дошкольниками целесообразно с речевой разминки. Для коррекции можно использовать следующие эффективные методики.

1. Работа над оформлением повествовательной интонации. Данная работа во многом зависит от изменения высоты ударного слога, внимание уделяется выделению ударного слога в слове и работе над ритмикой целого слова.

В предложениях, где целое находится в синтагме, как и в слове, выделяют предварительно напряженную – ударную часть, а затем работа над ритмом предполагает обучение оформлению различных частей слова по отношению к ударению с использованием соответствующих звуковых средств (изменения высоты, длительности гласных).

2. Работа над интонационной выразительностью вопросительной фразы.

При формировании вопросительной интонации в предложении дошкольникам объясняется, что при воспроизведении вопросительной интонации голос поднимается над словом, несущим логическое или фразовое ударение. Когда вопрос повторяется, голос повышается и становится еще выше и его диапазон увеличивается. Далее дошкольникам предлагается произнести вопрос вместе с логопедом, далее повторить за ним, а затем самостоятельно произносят данную фразу-вопрос.

3. Работа над интонацией восклицательной фразы.

Разрабатывается восклицательная интонация в предложении на основе междометий с использованием образов и стихов.

Восклицательная интонация вырабатывается в предложении, выражающем просьбу, призыв, восклицание (произносимые с логопедом, дети повторяют и произносят самостоятельно).

4. Дифференциация интонационных структур предложений в выразительной речи.

Она основана на материале диалогов, счетчиков, сказок, сценических игр, разыгранных по ролям. Дошкольникам предлагается научиться подражать интонациям и голосам разных героев сказок, сценических игр [4].

На протяжении всей коррекционной работы над развитием интонационной выразительности речи логопед широко использует упражнения с междометиями, звукоподражаниями, сказки, диалог. На ранних стадиях работы практикуются интонационные подражания: детям предлагается произносить различные интонационные структуры совместно, повторять после логопеда, а затем самостоятельно, для закрепления способности использовать в речи основные интонационные средства (высоту, силу голоса, ритм речи и т.д.).

Таким образом, у дошкольников развивается способность интонационно и эмоционально окрашивать свою речь.

Затем решаются задачи формирования способности выражать свои эмоции с помощью интонационной выразительности. Для этого может быть разработан комплекс специальных приемов, направленных на практику интонации на материале эмоциональных междометий, выражающих:

- радостные чувства и положительная оценка фактов действительности, например: «Ай-ай-ай. Кстати! Браво! Сенсация!»;

- тяжелые психологические состояния или негативное отношение к реальным фактам (горе, печаль, тревога, ужас, разочарование): «А. Аа! О! О! Увы! Трудности! Горюшко! Фу!»;

- удивление, например: «О! Ничего себе! О! Ба!»; страх: «Упс! Ой! Сенсационный ужас!»

Эта работа может быть выполнена на материале стихов, сказок, повестей и других литературных произведений, уже известных детям.

Работа по формированию интонационной стороны речи проводится по всем компонентам интонации [6]. С учетом различной степени сложности процессов восприятия, воспроизводства, дифференциации интонационных структур у детей со стертой дизартрией предлагается определенная последовательность логопедических приемов.

Логопедическая работа по формированию интонационной стороны речи проводится поэтапно. Этапы делятся на подготовительный и основной, который, в свою очередь, состоит из 2 разделов. Первый раздел - формирование представлений об интонационной стороне речи во внушительной речи. Второй - формирование интонационной стороны речи в выразительной речи.

Формирование интонационной стороны в речи как впечатляющей, так и выразительной осуществляется по 4 направлениям: работа над интонацией повествования, восклицанием, вопросительными фразами, а также их дифференциацией [5].

Таким образом, у детей со стертой дизартрией, вследствие артикуляторных нарушений и органической мышечной недостаточности речевого аппарата нарушаются просодические компоненты, а именно: темп и тембр речи, сила и высота голоса, интонационная конструкция речи, способность различать и воспроизводить ритм, ударение, паузу в речи.

Работа по формированию интонационной стороны речи у детей с дизартрией должна проводиться по всем компонентам интонации.

Список использованных источников

1. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. 319 с.

2. *Борозинец Н. М.* Логопедические технологии: учебное пособие: Направление подготовки – 050700.62 Специальное (дефектологическое) образование. Профиль подготовки «Логопедия». Бакалавриат. Ставрополь: изд-во СКФУ, 2014. 256 с. URL: <https://lib.rucont.ru/efd/304103> (дата обращения: 16.09.2021)

3. *Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб.: Союз, 2000. 192 с.

4. *Никитенко А. А.* Преодоление нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией при детском церебральном параличе// Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: Сборник научно- методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-

во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С.114-117.

5. *Никитенко А. А.* Нарушения интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой формой дизартрии// Актуальные проблемы логопедии: сборник научных и научно-методических трудов. V выпуск/ Под редакцией Крючкова В.П. Саратов: Саратовский источник, 2020. С.85-93.

6. *Якунина О. В., Айдова О. П.* Коррекция компонентов просодики у детей с общим недоразвитием речи III уровня// Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М.: Перо, 2016. С.363-370.

О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ

И. В. Прищепова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии,
институт дефектологического образования и реабилитации,
Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрываются ведущие направления и приемы логопедической работы по профилактике у второклассников с общим недоразвитием речи дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности. Формирование описанных психологических и языковых механизмов орфографически верного письма является частью системы по предупреждению других видов дизорфографии у данной категории школьников.

Ключевые слова: алгоритм, дизорфография, морфологический принцип орфографии, орфографическая деятельность, языковые процессы.

ABOUT THE PREVENTION OF DYSORPHOGRAPHY IN SCHOOLCHILDREN

I. V. Prishchepova

Annotation: The article reveals the leading directions and techniques of speech therapy for the prevention of second-graders with general speech underdevelopment of dysorphography caused by the underdevelopment of the morphological basis of spelling activity. The formation of the described psychological and linguistic mechanisms of orthographically correct writing is part of the system for preventing other types of dysorphography in this category of schoolchildren.

Keywords: algorithm, dysorphography, morphological principle of spelling, orthographic activity, language processes.

Теоретические и практические аспекты профилактики у второклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, являются актуальными. Данная проблематика широко освещается в специальной литературе. Это обусловлено большим количеством третьеклассников и четвероклассников данной категории. Без соответствующей своевременной логопедической помощи дети испытывают многочисленные, систематические и стойкие затруднения при опознавании и выборе орфограмм, которые регулируются морфологическим (морфематическим) принципом. Ученики не различают такие написания и с другими орфограммами [3, 4, 5]. Дети не усваивают формулировку, содержание, концепт и алгоритмы соответствующих правил, поэтому не аргументируют выбор того или иного орфографического действия и смешивают их с действиями правил других принципов, пропускают или заменяют отдельные звенья грамматико-орфографической цепочки. Недостаточный объем знаний и умений в области морфематики, морфологии и синтаксиса препятствует развитию у них морфологических обобщений, представлений об опознавательных признаках орфограмм. Школьники не

владеют таким терминами как: «ударение», «слог», «безударная гласная», «непроизносимая согласная», «корень слова».

Несформированность стратегической основы овладения орфографически верным письмом проявляется в отсутствии потребности и низкой мотивации писать грамотно. Недостатки стиля кодирования не позволяют ученикам, например, проводить морфологический анализ, что вызывает ошибки при написании имен собственных и имен нарицательных. Дети ошибаются при распределении слова в соответствии с наличием в них орфограмм (*несчастный, белизна, грустный, мечтать*). Это связано с характером типа реагирования на языковой материал [6], а также с трудностями развития процессов дифференциации. В норме такие операции становятся универсальными компонентами орфографических действий. Обучающиеся не умеют определять в слове значение корневой морфемы, и в ходе письма школьники вынуждены опираться на деструктивные процессы речедвигательной и слуховой памяти. Поэтому даже после устного разбора таких слов дети не могут правильно выполнить задание. Устные работы и письменные ответы учеников отражают неполноценность ориентировочной основы предстоящих орфографических действий, а также низкий уровень контроля (особенно предварительного), самооценки и навыков проверки. Задерживаются в своем развитии процессы интериоризации, автоматизации и процессы переноса орфографических умений на новый языковой материал. В связи с этим снижается их успеваемость и усвоение всего программного материала.

Система логопедических занятий строится с учетом теоретических основ профилактики дизорфографии у второклассников с ОНР [5]. В результате работы по уточнению и закреплению представлений об орфограмме, о грамматико-орфографических понятиях и терминах у детей формируется «микросистема» знаний и умений в рамках одной орфографической темы («Способы проверки слов с парными глухими и звонкими согласными») и «макросистема» – в пределах нескольких тем («Проверка безударных гласных», «Проверяемые и непроверяемые безударные гласные»). Противопоставление орфограммы другим языковым элементам позволяет школьникам усвоить систему знаний и умений в рамках овладения морфологическим (морфематическим) принципом орфографии.

При формировании орфографической деятельности у каждого ребенка развиваются умения находить и объяснять суть собственных грамматико-орфографических затруднений, произвольно применять способы проверки слабой позиции фонемы (орфограммы) сильной позицией. Так, для написания безударной гласной в качестве проверочного слова дети учатся использовать подбор близкородственного слова или прием словоизменения. Детей учат следовать алгоритмам орфографического правила, опираясь на разные виды моделирования, комментирования, а в дальнейшем – на автоматизированные умения. На практическом («житейском»), а затем на теоретическом уровне формируются умения классифицировать орфограммы морфологического

принципа и дифференцировать их с орфограммами других принципов. В ходе комментирования ученики закрепляют навыки выбора алгоритма решения грамматико-орфографической задачи, применения терминологии, контроля и оценки все компонентов собственной орфографической деятельности, опираясь на обобщенный способ решения поставленных орфографических задач.

Учитывается лингвистическая и психологическая основы усвоения орфограмм морфологического принципа правописания [8]. В устных заданиях при определении и аргументации наличия орфограмм (например, оглушения звонких согласных на конце слов) в названных логопедом словах у детей 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. Школьники 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 системы [7]. На начальных ступенях становления грамматико-орфографических действий (например, выбор в слове неударного слога и звука (орфограммы)) и их алгоритмов (анализ и сопоставление фонематического состава проверяемого слова и проверочного слова) умения формируются в материализованной форме – при устном комментировании письма, которое затем сворачивается и исчезает из внешней речи, сохраняясь, возможно, в умственном плане. Такая работа позволяет предупреждать дизорфографию, обеспечивает усвоение грамматико-орфографических обобщений, основ лингвистической компетенции, знаково-символического и логического мышления.

Используются задания по дополнению и систематизации знаний и умений, полученных в первом классе, усваиваются знания из всех разделов курса русского языка второго года обучения, восполняются пробелы в речевом развитии учеников с ОНР. Упражнения коррекционно-развивающего характера сочетаются с заданиями из учебника. Это позволяет соблюдать оптимальную учебную нагрузку и оптимизировать процесс усвоения школьной программы. Анализ теоретических сведений (например, знаний о звонких и глухих согласных) варьируется со способами решения учебных задач. Например, учитель-логопед диктует детям слова, предлагает их запомнить, повторить, назвать проверочное слово, орфограмму и распределить с учетом наличия парных согласных звуков в словах (*прорубь, лодка, рыбка, ягодка*).

Становление 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. Учащиеся учат устанавливать в речевом материале логические связи, что 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 сформулировать орфографическую задачу, найти способ ее решения, провести анализ языкового материала, выделить на этой основе общие и частные признаки орфограммы или составные части правила, умения сопоставлять, сравнивать, обобщать, точно формулировать вывод и применять правило в разных видах устных и письменных заданий.

В процессе усвоения морфологических обобщений (в том числе и навыков словообразования) школьники 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, например, 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 звукобуквенного, морфемного и словообразовательного анализа постепенно автоматизируются и интегрируются в орфографическую деятельность.

Развитие 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 *водитель* подбирается слово *водит*. Логопед напоминает детям те случаи, когда данное орфографическое действие уже совершалось (безударный гласный в слове *смотрел* проверялся словом *смотрит* 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 орфографически 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 логопедической работы становится развитие навыков словоизменения. Для усвоения навыков правописания безударных падежных и личных окончаний в третьем и четвертом классах второклассники 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 знакомятся с написанием наречий с суффиксами *-о, -а* (*близко, справа*) по типу «портретной» аналогии и употреблять их в глагольных словосочетаниях, при этом термин *наречие* не изучается.

На основе анализа, синтеза, систематизации ученики 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 второклассников последовательно обучают навыкам громкого, тихого проговаривания, в дальнейшем – навыкам проговаривания про себя. В устных заданиях дети усваивают разные виды комментирования, а также предметно-графическую и моделирующую деятельность.

На занятиях большое место отводится приемам, которые обеспечивают развитие речемыслительных процессов, восприятия, внимания, памяти разной модальности. 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 материал, 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 – речевой) материал. В игре «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. В другом случае дается задание назвать слова из словаря. Ученикам предлагается объяснить, какие написания слов включают непроверяемые и проверяемые безударные гласные 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).

Логопедическая работа включает большое количество упражнений, на основе которых происходит развитие кратковременной речеслуховой памяти. В ходе предварительной работы по написанию парных звонких и глухих согласных с помощью традиционных логопедических технологий формируется слуховая и слухопроизносительная дифференциация. Далее 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 (*трубка, Морозко, укладка, ковка*). После составления к каждой лексеме цепочки родственных слов ученикам предлагается по памяти записать все однокоренные слова в тетрадь с учетом определенной дифференциальной пары: [п]/[б], [с]/[з], [т]/[д], [в]/[ф]. Для уточнения объема усвоенных на занятии знаний на этапе рефлексии предлагается выбрать одно из утверждений: «*На уроке я понял(-а). На уроке я узнал(-а). На уроке 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 детьми качественных и количественных критериев.

В ходе логопедической работы усвоенные знания интегрируются в разные виды письма (изложение, сочинение), школьники учатся произвольно применять усвоенные знания и переносить на новый материал уже на алгоритмизированной основе.

В ходе логопедической работы каждый ученик усваивает тот языковой факт, 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.

В системе логопедического воздействия по профилактике дизорфографии актуальной является работа по формированию у второклассников умений дифференцировать орфограммы разных принципов орфографии, что позволяет предупреждать и другие виды данной патологии письма.

Список использованных источников

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 307с.

2. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). М.: Просвещение, 1965. 355 с.

3. *Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я., Николаева Т. В., Савченко С. Ф.* Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2008. 544 с.

4. *Пиотровская Л. А.* О морфематическом (морфологическом) принципе орфографии // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: Сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 19-24 С.

5. *Прищепова И. В.* Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. 239 с.

6. *Прищепова И. В.* Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи // 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 // 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. СПб.: Наука; САГА, 2006. 173 с.

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНТОНАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Д. В. Седова

магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: d.sedova2015@yandex.ru

О. В. Якунина

кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: olgayakunina64@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены результаты обследования сформированности интонации как одного из просодических компонентов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормой речевого развития, выявлены особенности в формировании интонации детей с ОНР, декларируется необходимость логопедической работы по развитию интонации старших дошкольников.

Ключевые слова: просодика, интонация, дети с нормой речевого развития, дети с общим недоразвитием речи.

THE LEVEL OF INTONATION FORMATION OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

D.V. Sedova, O. V. Yakunina

Abstract: The article presents the results of a survey of the intonation formation as one of the prosodic components in older preschoolers with general speech underdevelopment and with the norm of speech development, the features in the formation of intonation of children with speech disorders are revealed, the need for speech therapy work on the development of older preschoolers intonation is declared.

Keywords: prosody, intonation, children with normal speech development, children with general speech underdevelopment.

Актуальность данного исследования обусловлена проблемой недостаточного внимания к формированию у дошкольников с общим недоразвитием речи просодических компонентов. Впоследствии успешное развитие просодики у детей может стать предпосылкой для успешного овладения программой русского языка в школе, сможет предупредить появление нарушений письменной речи и будет способствовать становлению коммуникативных навыков ребёнка и успешной социализации в обществе.

В словаре лингвистических терминов советский филолог О.С. Ахманова охарактеризовала просодику как «учение о принципах и средствах членения речи и соединения расчлененных частей, таких как повышение и понижение основного тона (мелодия), расстановка более или менее сильных ударений (динамика), относительное ускорение и замедление речи (темп) и разрыв произнесения (паузы)» [2, с. 371].

По мнению Т. А. Датешидзе, составными элементами просодической стороны речи являются интонация, голос, речевое дыхание, темп, ритмические

характеристики, логическое ударение, тембровая окраска, мелодика, паузы речи [3, с. 64].

Для экспериментального изучения сформированности просодических компонентов речи дошкольников с общим недоразвитием речи мы остановились на такой её составляющей, как интонация.

По мнению многих исследователей, интонация представляет собой совокупность звуковых средств языка, которые фонетически организуют речь, устанавливают смысловые отношения между частями фразы, сообщают фразе повествовательное, вопросительное или повелительное значение, позволяют говорящему выражать разные чувства [5]. Именно с помощью интонации увеличивается объём сообщения, так как говорящий сообщает не только то, что содержится в тексте, но и то, что содержится в подтексте высказывания [4].

Для изучения уровня сформированности интонации было проведено обследование, в котором приняли участие 2 группы дошкольников в возрасте 5-6 лет, по 12 человек в каждой, посещающих МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 74» г. Энгельса. Первая группа детей является воспитанниками подготовительной логопедической группы, имеющими заключение: общее недоразвитие речи II и III уровня. Вторая группа детей – это обучающиеся массовой группы, не имеющие речевых нарушений и ранее не посещавшие коррекционные логопедические занятия.

Сбор данных осуществлялся на протяжении 1,5 месяцев, дважды в неделю – в дообеденное время (после завершения утренних занятий в группе) и вечерние часы (сразу после тихого часа). Обследование проходило индивидуально с каждым ребёнком. На каждого ребёнка была составлена индивидуальная анкета, представленная в форме таблицы, в которой отмечались результаты выполнения каждого из заданий.

Диагностика интонации проходила в несколько этапов, каждый из которых занимал от 10 до 20 минут, в зависимости от количества предлагаемых заданий, а также от уровня речевого развития, устойчивости внимания и усидчивости ребёнка.

В указанный промежуток времени также проводилась динамическая пауза, либо ребёнку давалась возможность собрать разрезные картинки, чтобы переключить внимание.

Перед началом диагностики проходило знакомство и установление контакта с ребёнком. Экспериментатор спрашивала, как зовут ребёнка, сколько ему лет, ходит ли он на подготовку к школе, чем он там занимается, какие уроки любимые, уточняла, где нравится больше: в детском саду, или в школе, какие мультфильмы любит смотреть, какие знает сказки, затем объясняла, что мы будем делать, старалась избегать таких слов, как «заниматься», «проверять», чтобы не смутить ребёнка и не заставлять волноваться. После данного этапа переходили непосредственно к диагностике.

Каждое из предлагаемых заданий адаптировалось под конкретный возраст детей – инструкции выполнения доносились в понятной форме, а выполнение проходило в игровом формате.

Обследование детей логопедической группы проходило намного медленнее, чем массовой. Дети были неусидчивы, постоянно отвлекались, быстро забывали инструкции к заданиям и либо несколько раз переспрашивали, что необходимо сделать, либо отвечали наугад.

Каждый из разделов включал в себя несколько упражнений. Их выполнение детьми оценивалось по балльной шкале.

Для обследования интонации в двух группах дошкольников с ОНР и обучающихся в массовой группе были использована часть заданий методики Шевцовой Е.Е. и Забродиной Л.В. [6], направленных на обследование восприятия и воспроизведения интонации.

Обследование восприятия интонации

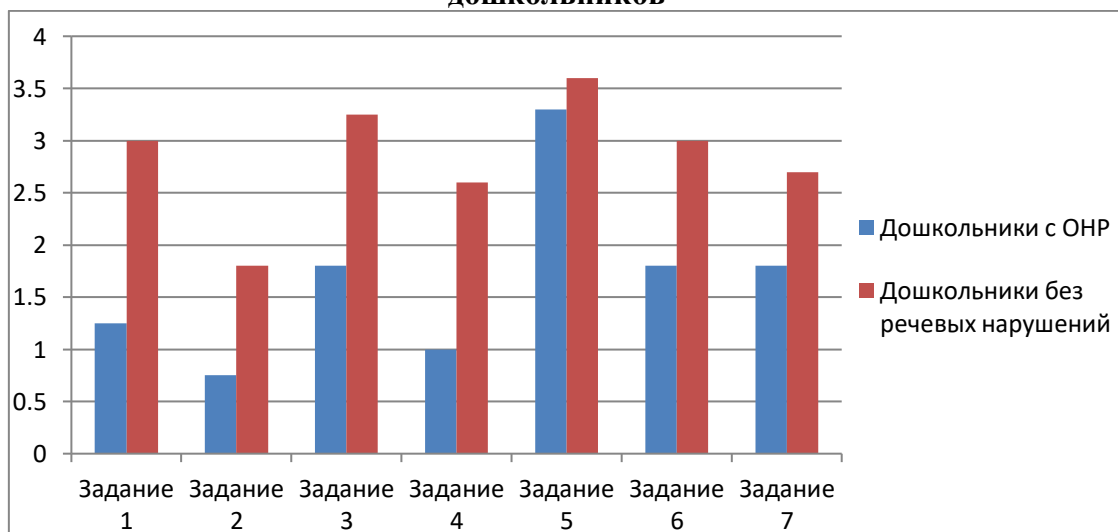
Данная часть обследования является наиболее объёмной и включается в себя семь заданий: определение наличия повествовательного предложения, определение наличия вопросительного предложения, определение наличия восклицательного предложения, дифференциацию типов интонации в предложении, дифференциацию типов интонации в стихотворном тексте.

По данным обследования, у детей из логопедической группы лучше всего развит навык дифференцирования типов интонации в стихотворном тексте, а самые низкие результаты – в задании, направленном на определение ребёнком наличия вопросительного предложения и знакомство с сигнальной карточкой _____?

У детей массовой группы, также как и у предыдущей группы, совпадают области, в которых показан лучший, и, наоборот, худший показатель.

Результаты данной части обследования наглядно отображены в диаграмме 1.

Диаграмма 1 – Уровень развития способности восприятия интонации дошкольников



Обследование восприятия интонации

Данная часть обследования включала в себя задания на воспроизведение отраженно фраз с разной интонацией, воспроизведение отраженно стихотворных строк в соответствии с интонацией логопеда, воспроизведение отраженно за логопедом фраз с противоположными типами интонации, самостоятельное воспроизведение интонации, отражающей эмоциональное состояние, на материале отдельных фраз.

После проведенного обследования можно сделать вывод об уровне сформированности у обследуемых детей способности воспроизводить интонацию. У детей из логопедической группы лучше всего развит навык воспроизведения отраженно фраз с разной интонацией, а самые низкие результаты – в задании, направленном на самостоятельное воспроизведение интонации, отражающей эмоциональное состояние, на материале отдельных фраз. У детей массовой группы, также как и у предыдущей группы, совпадают области, в которых выявлен лучший показатель, однако проблемным в данной группе является способность воспроизведения отраженно за логопедом фраз с противоположными типами интонации.

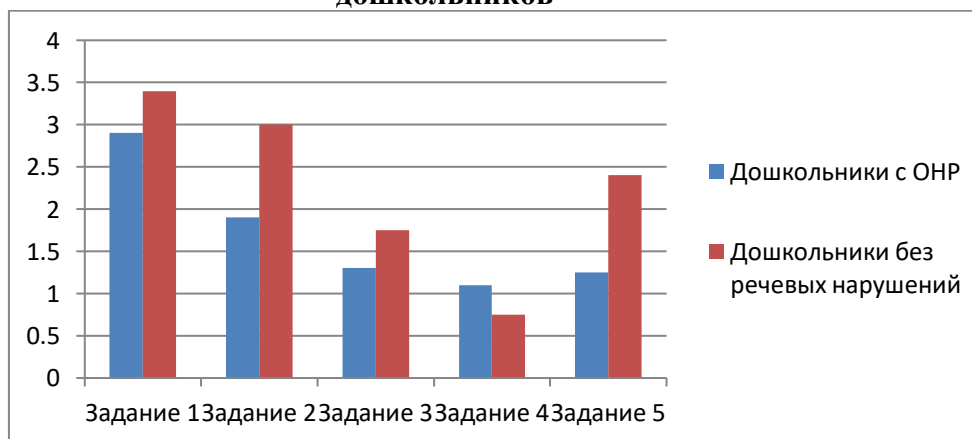
Также выяснилось, что лучше всего у детей с ОНР развит навык дифференцирования на слух различных типов интонации в стихотворном тексте, а также воспроизведения отраженно фраз с разной интонацией.

Самые низкие результаты выявлены при выполнении заданий, направленных на определение ребёнком наличия вопросительного предложения и воспроизведение интонации, отражающей эмоциональное состояние, на материале отдельных фраз.

У детей массовой группы, так же, как и у логопедической, совпадают области, в которых показан лучший, и, наоборот, худший показатель, однако их итоговые числовые значения и процент выполнимости намного выше, чем у предыдущей группы.

Результаты данной части обследования наглядно отображены в диаграмме 2.

Диаграмма 2 – Уровень развития способности воспроизведения интонации дошкольников



Основываясь на данных проведённого обследования, можно сделать вывод о том, что интонационная сторона речи дошкольников с ОНР имеет целый ряд особенностей по сравнению с интонационными возможностями детей с нормой речевого развития.

Так, наблюдается значительно отставание дошкольников с общим недоразвитием речи от дошкольников, не имеющих речевых нарушений, в уровне развития такого просодического компонента, как интонация. Нами выявлены наиболее, и, наоборот, наименее сформированные просодические процессы в речи дошкольников. При обследовании интонации у детей с ОНР выяснилось, что лучше всего развит навык дифференцирования на слух различных типов интонации в стихотворном тексте, а также навык воспроизведения отраженно фраз с разной интонацией. Самые низкие результаты выявлены при выполнении заданий, направленных на определение ребёнком наличия вопросительного предложения и воспроизведение интонации, отражающей эмоциональное состояние, на материале отдельных фраз. У детей массовой группы, также как и у логопедической, совпадают области, в которых показан лучший, и, наоборот, худший показатель, однако их итоговые числовые значения и процент выполняемости намного выше, чем у предыдущей группы.

Также данное обследование опровергает мнение о том, что у детей, не имеющих нарушений речи, компоненты просодической стороны, в частности, интонация, находятся в норме. Например, у детей, обучающихся в массовой группе, наблюдаются проблемы с восприятием интонации.

Таким образом, нарушение отдельных компонентов просодической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи является одним из важных направлений коррекционной работы [1], так как именно недоразвитие просодики и её компонентов, осуществляющих коммуникативную функцию речи, способно негативно повлиять на взаимодействие с социумом, поведение ребёнка и восприятие самого себя. Именно успешное развитие просодики в целом и интонации в частности у дошкольников может стать предпосылкой для успешного овладения программой русского языка в школе, сможет предупредить появление нарушений письменной речи и будет способствовать становлению коммуникативных навыков ребёнка и успешной социализации в обществе.

Список использованных источников

1. *Айдова О.И., Якунина О.В.* Коррекция компонентов просодики у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М., 2016. С. 363-370.
2. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Книга по Требованию, 2013. 608 с.
3. *Датешидзе Т.А.* Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. СПб.: Речь, 2004. 128 с.

4. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М.: Изд-во академии педагогических наук, 1958. 370 с.
5. *Фомичева М.Ф.* Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». М.: Просвещение, 1989. 239 с.
6. *Шевцова Е. Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ: Астрель, 2009. 222 с.

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е. Н. Попкова

*учитель изобразительного искусства,
ГБОУ СО «Школа АОП № 1», г. Саратова
e-mail: zarckova.cat@ya.ru*

Ю. В. Селиванова

*доктор социологических наук, профессор,
заведующий кафедрой коррекционной педагогики,
Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: juliaselivanova@mail.ru*

Аннотация. В статье излагаются данные экспериментального исследования лексико-грамматического строя речи обучающихся 5-х классов ГБОУ СО «Школа АОП № 1», г. Саратова.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, лексико-грамматический строй речи, системное недоразвитие речи, звукопроизношение, пассивный словарь, активный словарь, чтение, коммуникативные навыки.

ASSIMILATION OF LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES BY CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

E.N. Popkova, Yu.V. Selivanova

Annotation. The article presents the data of an experimental study of the lexical and grammatical structure of speech of students of the 5th grades of «School AOP 1», Saratov.

Key words: students with special educational needs, exico-grammatical structure of speech, systemic underdevelopment of speech, sound pronunciation, passive vocabulary, active vocabulary, reading, communication skills.

В ГБОУ СО «Школа АОП №1 г. Саратова» организовано обучение по адаптированной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) вариант 1, вариант 2. В неделю на предмет «Русский язык» выделяется 5 часов в 5 классе. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса включает в себя учебник по русскому языку авторов Э. В. Якубовской, Н. Г. Галунчиковой [5, с. 328].

Основная цель обучения русскому языку в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам - формирование у школьников речи как средства коммуникации. В Федеральном государственном стандарте образования обозначены главные цели обучения родному языку: «овладение всеми видами речевой деятельности, применение полученных знаний и умений в собственной речевой практике» [6, с. 27].

В структуру коррекционно-развивающей области включаются факультативные занятия коррекционной направленности и индивидуальные и групповые логопедические занятия по коррекции речевых нарушений [1, с. 118].

Нарушения речи у школьников с умственной отсталостью носят полиморфный характер. У детей наблюдается системное недоразвитие речи от

© Попкова Е. Н., Селиванова Ю. В., 2021

легкой до тяжелой степени. У обучающихся нарушено формирование всех компонентов речевой системы, в зависимости от их степени, от локализации пострадавшей функции, от времени поражения, от выраженности вторичных отклонений, возникающих под воздействием ведущего дефекта.

Исследования М. Ф. Гнездилова, В. Г. Петровой, П. Федченко, Р. И. Лалаевой показали, что у школьников с нарушениями интеллекта наблюдается несформированность грамматической стороны речи (речь изобилует аграмматизмами, наблюдаются трудности в выполнении грамматических заданий). Морфологические формы словообразования и словоизменения недостаточно сформированы, как и синтаксические структуры предложения. Школьники с нарушением интеллекта неправильно употребляют падежи с предлогами. Наблюдаются смешения предлогов «за», «перед», «около», «на» и «над», «под». Отмечается также опускание предлогов «в», «из», отсутствие предлогов «над», «около», «перед», «за», «между», «через», «из-за», «из-под». Вызывает затруднения поиск главных и второстепенных членов в предложении, определение частей слова, частей речи. Испытывают трудности образования уменьшительно-ласкательных форм (белый-беленький), глаголов с приставками (зашёл-перешёл), прилагательных от существительных (солома - соломенный). В самостоятельной речи обучающихся частыми являются фрагментарные предложения с пропуском подлежащего, либо сказуемого (Девочка грибы собирает. Нашла. Взяла. В лесу заблудилась). Из-за пассивности, инертности мышления школьникам с нарушением интеллекта труднодоступны: анализ, синтез, исключение четвертого лишнего, обобщение (Назови одним словом: стол, кровать, шкаф). На основе диалогической речи формируется связная речь. У школьников с нарушением интеллекта становление связной речи происходит в замедленном темпе (длительно задерживается на этапе вопросно-ответной формы речи). Вплоть до старших классов затянут и затруднен переход к самостоятельному высказыванию. В коррекционной работе уделяется достаточно внимания рассказу и пересказу текстов. По данным М. Е. Хватцева, В. В. Воронковой, нарушение письма у детей с нарушением интеллекта характеризуется большим количеством и разнообразием ошибок сложностью их механизмов [3, с. 67].

В 2020-2021 учебном году нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого было изучение сформированности лексико-грамматического строя речи обучающихся 5 «А» (10 человек) и 5 «Б» (10 человек). Наблюдение за детьми, изучение личных дел и логопедических карт обучающихся позволило выделить 3 группы детей.

У первой группы детей (7 человек) нарушения звукопроизношения имеют мономорфный характер (свистящие, шипящие, чаще - сонорные). Испытывают трудности в воспроизведении структуры сложных слов и фраз. Наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода; приставочных и суффиксальных изменений значений слов. Наблюдаются значительные трудности в понимании абстрактных слов,

логических структур. В связной речи наблюдаются следующие недочёты: искажение смысловых звеньев при пересказе, нарушение последовательности событий. Самыми употребляемыми словами у школьников являются существительные и глаголы ввиду общей упрощенности речи, наречия и прилагательные встречаются в устном повествовании реже. Допускаются ошибки в подборе служебных частей речи (предлогов, союзов). Наблюдается неправильная расстановка ударений в словах. Словарный запас беден. Антонимы и синонимы подбираются с ошибками. Наблюдаются ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных, детёнышей животных (ёж-ежица, лошадь-лошадёнок, курица-курёнок, тигр-тигрик, медведь-медведик).

Речь детей второй группы (10 человек) характеризуется грубыми искажениями звукопроизношения. Нарушена звуконаполняемость – перестановки, замены звуков и слогов, упрощение сложных слов. Диалогическая речь пассивна. Связная речь сформирована недостаточно. В пересказах наблюдаются пропуск и искажение смысловых звеньев, затруднен последовательный пересказ. Антонимы и синонимы подбираются со значительными ошибками. Пассивный словарь больше активного. Аграмматизмы в сложных формах словоизменения (в согласовании прилагательных с существительными, существительных с числительными). Моторика развита недостаточно.

Речь школьников третьей группы (3 человека) монотонная, сила голоса снижена. Полиморфное нарушение произношения. Нарушение чёткости, внятности (многочисленные замены, искажения, смешения звуков). Грубое недоразвитие фонематического восприятия, анализа и синтеза. Понимают простые социально-бытовые инструкции, простые вопросы. Грубо нарушено понимание логико-грамматических конструкций. Фраза состоит из 1-4 слов, часто малопонятная. Диалогическая речь развита слабо. Отсутствие или грубое недоразвитие связной речи: 1-2 предложения вместо пересказа; перечисление предметов, героев и их действий по серии сюжетных картинок. Выраженные аграмматизмы, нарушение сложных и простых форм словоизменения. Моторика развита слабо.

Экспериментальная работа включала 2 этапа и проводилась с сентября 2020 года по май 2021 года. В эксперименте принимали участие 20 пятиклассников в возрасте 11-12 лет (из них 8 девочек и 12 мальчиков).

На первом этапе, в сентябре, нами были обследованы навыки словообразования, словоизменения (существительных, прилагательных и глаголов) с помощью методики психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей Лалаевой Р. И.

Материалом исследования словообразования уменьшительно-ласкательных существительных служили предметные картинки и слова: ресница-ресничка, береза-березонька, книга-книжечка, дочь-доченька, тетя-тетенька, подушка-подушечка, кукла-куколка, роща-рощица итд. Материалом исследования

словообразования названий животных служили картинки: «лиса-лисенок-лисята», «коза-козленок-козлята», «кот-котенок-котята», «ёж-ежонок-ежата», «утка-утенок-утята», «волк-волчонок-волчата» итд. [2, с.7].

У испытуемых наблюдались аграмматизмы, неправильное использование падежей, предлогов, склонений. Ошибки в образовании множественного числа существительных, прилагательных. Присутствовали ошибки в подборе служебных частей речи (предлогов, союзов). Школьники путали грамматические понятия «прилагательное», «подлежащее», «приставка» из-за неразвитости абстрактного мышления [4, с. 414].

Оценка выполнения заданий по исследованию словоизменения и словообразования существительных, глаголов, прилагательных:

- Высокий уровень (0 человек) – правильное и самостоятельное выполнение задания.

- Уровень выше среднего (2 человека) – правильное выполнение задания с помощью экспериментатора или единичные неправильные ответы в непродуктивных формах словообразования.

- Средний уровень (6 человек) – систематические ошибки в непродуктивных формах словообразования.

- Уровень ниже среднего (10 человек) – систематические ошибки как в непродуктивных, так и в продуктивных формах словообразования; количество неправильно выполненных заданий превышает 50%.

- Низкий уровень (2 человека) - выполнение заданий неправильное или отказ от выполнения задания.

Входящий мониторинг показал, что из 100% испытуемых, у 10% низкий уровень навыков словообразования и словоизменения, уровень ниже среднего у 50% школьников, средний показатель у 30% обучающихся, а уровень выше среднего у 10% школьников.

Отказ от выполнения заданий и соответственно низкий уровень навыков словообразования и словоизменения существительных, прилагательных и глаголов наблюдался у обучающихся с шизофренией в анамнезе. У обучающихся, поступивших из общеобразовательных учреждений в августе 2020 года выявлен уровень выше среднего.

Опираясь на полученные данные проведенной диагностики, мы сделали вывод о необходимости проведения коррекционной работы. В 2020-2021 учебном году была проведена работа, направленная на развитие лексико-грамматического строя речи и связной речи (пересказ короткого текста, пересказ длинного текста с опорой на наглядность, короткий рассказ по серии сюжетных картинок). Совместно со школьным логопедом была проведена викторина «Родной язык». Пятиклассники отвечали на вопросы, совместно разгадывали кроссворд, читали наизусть стихотворения. Нами также были предложены задания, направленные на обучение пятиклассников умению определять род существительного по согласованию с прилагательным. Работа над уточнением значения слова была связана с уточнением представлений у обучающихся об

окружающих предметах и явлениях с классификацией предметов, с работой по формированию лексической системности. Важное место занимала работа над значением слова, с переходом от конкретного значения слова к усвоению его грамматического значения. На протяжении всех занятий закреплялся и расширялся словарный запас. Главной задачей было провести работу по очищению словаря от искажённых, и жаргонных и просторечных слов.

При устранении нарушений письменной речи у школьников, учитывались особенности функционирования высших психических функций (с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования).

В процессе индивидуальной работы с учителем-логопедом и групповой работы на уроках русского языка, обучающиеся развивают коммуникативные навыки; учатся пересказывать прочитанные тексты; обобщать, классифицировать предметы [7, 225].

Таким образом, анализ полученных данных показал, что специфика нарушений лексико-грамматической стороны речи пятиклассников с нарушением интеллекта требует системного подхода в организации коррекционной работы с учетом уровня развития когнитивных функций, речевого и физического развития данной категории детей.

Список использованных источников

1. *Азова О. И.* Логопедические технологии. Учебник / О.И. Азова, Ж. В. Антипова, Е.А. Дьякова. М. : ИНФРА-М, 2021. 243 с.
2. *Ахутина Т. В.* Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. М.: Изд. В. Секачев, 2018. 48 с.
3. *Волкова Л. С.* Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
4. *Павлова, Н. В.* Возможности речевого творчества у детей с интеллектуальными нарушениями // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции. 24–26 июня 2019 г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена / Редакционная коллегия: Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.А. Ушакова, М.А. Еливанова, С.В. Краснощекова. С. 413-419.
5. *Селиванова Ю. В., Попкова Е.Н.* Организация внеурочных занятий эстетической направленности с обучающимися, имеющими нарушения умственного и эмоционально-коммуникативного развития // Гуманизация образовательного пространства: Сб. науч. статей. / Науч. ред. Е.А. Александрова; ред.-сост. Н.Н. Саяпина. М.: Издательство «Перо», 2018. С. 327-330.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: (от 19 декабря 2014) // Министерство образования и науки Российской Федерации - URL:

<https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 05.10.2019).

7. *Филичева Т.Б.* Логопедия. Теория и практика / Т.Б. Филичева, Т. В. Туманова. М.: Эксмо, 2017. 608 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Т. Ю. Синявская

магистрант ФПСО СГСПУ, г. Самара, Россия,

Т. В. Нестерова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии ФПСО СГСПУ,
г. Самара, Россия,

e-mail: sinyavskaya.t@sgspu.ru

Аннотация: Статья раскрывает уровень компетентности родителей в вопросах речевого развития детей раннего возраста, а также сообщает, из каких источников родители получают информацию для повышения своей компетентности.

Ключевые слова: речевое развитие в раннем возрасте, задержка речевого развития, компетентность родителей

ASSESSMENT OF PARENTS COMPETENCE IN SPEECH DEVELOPMENT OF EARLY AGE CHILDREN

T.Y. Sinyavskaya, T.V. Nesterova

Abstract: The article shows parents awareness in such issues as early age children's speech development and the resources that parents use to improve their competence in this sphere.

Keywords: early age children's speech development, delay in speech development, parents competence

В настоящее время все большее число специалистов по работе с детьми констатируют рост рождаемости детей с признаками перинатального поражения центральной нервной системы. Такие данные можно найти в работах Н. Н. Малофеева, И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, Н. Д. Шматко и других специалистов [1]. Как следствие, все большее количество детей попадает в группу риска по задержке моторного и психического, в том числе речевого, развития. Кроме того, в дальнейшем есть риски возникновения вторичных нарушений [5].

В первые годы жизни ребенка идет самое интенсивное развитие корковых речевых зон. В этот период нервная система ребенка еще очень пластична и многие нарушения могут быть эффективно скомпенсированы, а некоторые даже полностью преодолены, о чем в своих работах пишут: Архипова Е. В., Гаркуша Ю. Ф., Громова О. Е., Приходько О. Г., Шереметьева Е. В. [2]. Задержку речевого развития можно диагностировать уже на третьем году жизни. Кроме случаев, когда в раннем возрасте уже диагностирована задержка речевого развития, встречаются случаи, когда ребенок раннего возраста находится в группе риска по задержке речевого развития. Если родители знают, как в норме должно проходить речевое развитие ребенка в первые года жизни, то смогут вовремя заметить отставание и обратиться к специалисту. Кроме того, в этом возрасте ребенок проводит, как правило, большую часть времени с родителями. Соответственно для того, чтобы максимально использовать компенсаторные

возможности этого возрастного периода, и, следовательно, максимально быстро и эффективно скомпенсировать выявленное нарушение или предотвратить его появление, необходимо включать в коррекционный процесс родителей, воспитывающих этих детей. Крайне важно, чтобы родители знали и понимали, чем именно и как им необходимо заниматься дома со своими детьми. Именно от вовлеченности родителей и от уровня компетентности их в этих вопросах будет во многом зависеть эффективность преодоления или предупреждения задержки речевого развития в раннем возрасте [3].

Для оценки уровня компетентности родителей в вопросах речевого развития в раннем возрасте нами был проведен опрос. При составлении специального опросника за основу была взята методика диагностики нервно-психического развития детей первых трех лет жизни, разработанная Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печорой и Э. Л. Фрухт [4]. Эта методика позволяет оценить моторное, сенсорное, эмоциональное, интеллектуальное и речевое развитие детей раннего возраста. Авторы методики выделяют развитие экспрессивной речи как самый информативный показатель на 2-3 году жизни ребенка. Авторами этой методики описаны все показатели нервно-психического развития детей раннего возраста в онтогенезе. Эти показатели, а также показатели, описанные в трудах Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой и Г. В. Чиркиной о становлении речи в онтогенезе легли в основу в качестве референтных значений для оценки ответов, данных родителями, заполнившими опросник.

Помимо вопросов о речевом развитии в раннем возрасте, мы решили включить вопросы, которые бы позволили определить, знают ли родители, решением каких именно проблем занимается логопед и когда следует к нему обращаться. Прояснение этих вопросов даст понимание, будут ли родители детей с задержкой речевого развития обращаться к логопеду за консультацией, если заметят отставание в речевом развитии или же они будут обращаться к какому-то другому специалисту за помощью. Кроме того, мы решили выяснить, каким образом родителям удобнее всего взаимодействовать со специалистом. Эффективность взаимодействия будет также во многом зависеть от доступности квалифицированной логопедической помощи, если у родителей возникнет необходимость обратиться за ней. Мир очень быстро меняется, активно появляются все новые формы взаимодействия родителей со специалистами. Интенсивный ритм жизни больших городов с огромным количеством дорожных заторов приводит к тому, что, даже имея возможность добраться до специализированного центра, чтобы попасть на консультацию к логопеду, родители достаточно часто ищут возможность проконсультироваться, не выходя из дома. Особенно остро стоит вопрос получения квалифицированной помощи логопеда для тех, кто проживает в небольших, отдаленных населенных пунктах. Не всегда в деревне или поселке городского типа можно найти хотя бы одного логопеда, и родителям приходится специально организовывать поездку в районный центр, чтобы попасть на консультацию. Некоторые решают не ехать, а самостоятельно искать информацию. В методической литературе представлена

проверенная, подтвержденная научными исследованиями, информация, а в сети «Интернет» на данный момент множество различных сайтов, где нередко встречается не только неточная, но и ложная информация. Если родители черпают информацию не из литературы, то самостоятельно им крайне сложно разобраться, достоверны ли данные, которые они нашли. Мы включили в опросник вопросы, по которым можно узнать, откуда именно родители берут информацию об онтогенезе детской речи и какими ресурсами для поиска информации пользуются, чтобы понимать, через какой информационный канал наиболее перспективно заниматься просвещением родителей.

Открытый анонимный опрос проводился с использованием «гугл форм». Изучая, насколько родители осведомлены о нормах речевого развития в раннем возрасте, мы получили следующие результаты: на вопросы, касательно речевого развития в первые 1,5 года жизни и речевого развития в целом было дано 41% и 81% правильных ответов, а при ответе на вопросы по речевому развитию в 2-3 года правильных ответов было дано значительно меньше: 13% и 25%. Отвечая на вопрос: «В каком возрасте ребенок в норме говорит сложными предложениями?» удалось получить 34% правильных ответов, а на вопрос о том, в каком возрасте ребенок должен правильно на слух различать все звуки родного языка, всего 6% правильных ответов.

Мы пришли к выводу, что лучше всего родители осведомлены о речевом развитии в первый год жизни ребенка. О том, каким образом в норме должна развиваться речь ребенка в последующие два года знает крайне небольшая часть опрошенных.

Далее была проанализирована вторая часть вопросов, раскрывающая, какие у родителей представления о том, чем им следует заниматься с ребенком самостоятельно для развития речи и чем занимается логопед.

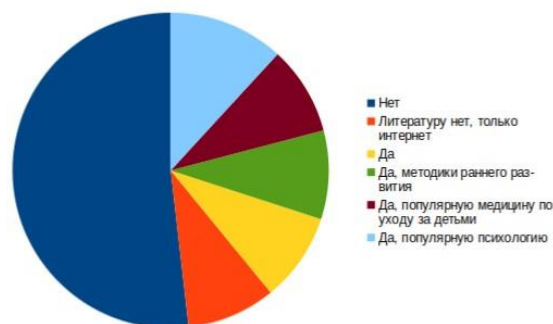
Треть опрошенных знают о том, насколько важно чтение книг детям и всего только 13% респондентов назвали «общение с ребенком», «разговоры» значимыми для речевого развития детей в раннем возрасте. Наиболее частотными вариантами ответов были: «читать», «играть», «показывать картинки», «общаться с ребенком/ разговаривать с ребенком», «петь», «учить стихи», «учить скороговорки». Среди менее частотных можно встречаются такие ответы как «развивашки», «развитие мелкой моторики», «познавательные мультики», «играть в дидактические игры».

Отвечая на вопрос, чем занимается логопед, в каких случаях необходимо показать ребенка логопеду, выяснилось, что большинство (53%) полагают, что обращаться к логопеду вообще не нужно и занимаются они только «постановкой звуков» (41%). Всего 9% ответили, что логопед занимается развитием речи, развитием грамматических категорий и слоговой структуры слова.

Далее были проанализированы ответы на вопрос, читали ли родители какую-то литературу по воспитанию и развитию детей в раннем возрасте. Подавляющее большинство ответило отрицательно (57%), еще 10% уточнили, что печатную литературу не читают, но в интернете читают. Среди тех, кто

читает литературу, предпочтения отдавались книгам по популярной медицине и уходу за новорожденными и детьми раннего возраста, книгам по популярной психологии и книгам, посвященным различным методикам развития в раннем возрасте. Процентное соотношение приведено на диаграмме- 1.

Диаграмма - 1 Источники печатной информации родителей



Нет	57%
Литературу нет, только интернет	10%
Да	10%
Да, методики раннего развития	10%
Да, популярную медицину по уходу за детьми	10%
Да, популярную психологию	13%

В заключении были проанализированы интернет-источники, из которых родители черпают для себя информацию. Согласно проведенному опросу, 67% респондентов получают информацию из социальной сети «Инстаграм». Получается, что для подавляющего большинства опрошенных именно эта интернет-площадка является максимально удобной для получения информации.

Исходя из всего выше сказанного можно сделать следующие выводы:

Родители обладают недостаточным багажом знаний относительно онтогенеза детской речи, особенно о развитие речи на 2-3 году жизни. Кроме того, лишь немногие родители знают, чем именно занимается логопед, в каком возрасте и с какими проблемами можно к нему привести ребенка. Повышать свою компетенцию в этих вопросах, читая специализированную литературу, готовы далеко не многие. Основным источником получения информации родителями является сеть «Интернет», главной площадкой - «Инстаграм». Соответственно, мы пришли к выводу, что именно этот интернет-ресурс и является оптимальным для выстраивания эффективного взаимодействия с родителями. Это самый популярный у родителей ресурс (67% опрошенных проголосовали за него), который к тому же обладает возможностями для публикации статей, проведения открытых вебинаров и консультаций для родителей, личных закрытых консультаций, а также возможностью задать свой вопрос по теме статьи. Большая аудитория этого интернет-ресурса дает возможность вести широкую просветительскую работу и консультировать родителей даже из малочисленных отдаленных населенных пунктов, тем самым расширяя возможности оказания логопедической помощи.

Список использованных источников

1. Григоренко Н. Ю. Логопедическая работа в системе ранней комплексной помощи детям с отклонениями в развитии (на базе службы ранней помощи) // Специальное образование. 2011. № 1. С. 34-41.

2. Лобус С. Н. Профилактика возникновения нарушений речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов и молодых ученых. Под редакцией И. А. Шараповой. Витебск: Изд-во Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2011. С. 98-102.

3. Московская Е. А. Раннее выявление и профилактика речевых нарушений у детей // Сборники конференций НИЦ социосфера. 2013. № 34. С. 52-54.

4. Пантюхина Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни М.: ЦОЛИУВ, 1983. 84 с.

5. Степанова Н. В. Роль родителей в логопедической работе по стимуляции речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития// Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей VI Международной научно-практической конференции. Пенза: Изд-во "Наука и Просвещение", 2017. С. 322-324.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

М. В. Слесарева

учитель-дефектолог (сурдопедагог),

Областное государственное казённое образовательное учреждение
«Школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №92»
(дошкольное отделение), г. Ульяновск, Россия,
e-mail: marjavp@mail.ru

Е. А. Георгица

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: georgichca@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается проблема формирования устной речи детей раннего возраста с нарушениями слуха, а также предлагается система мероприятий, упражнений и игр-экспериментов доступных для коррекционных педагогов, работающих с детьми раннего возраста, имеющих нарушения слуха, и их родителей.

Ключевые слова: формирование речи у детей с нарушениями слуха, особенности работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушения слуха.

FORMATION OF SPEAKING IN YOUNG CHILDREN WITH HEARING IMPAIRED

M.V. Slesareva, E.A. Georgitsa

Abstract: The article reveals the problem of the formation of oral speech in young children with hearing impairments, and also proposes a system of activities, exercises and games-experiments available for correctional teachers and parents working with young children with hearing impairments.

Keywords: speech formation in children with hearing impairments; features of working with young children with hearing impairments.

В настоящее время проблема формирования речи у детей раннего возраста с нарушениями слуха представляет особый интерес. По статистике Всемирной Организации Здравоохранения по индустриально развитым странам, число детей в возрасте до 16 лет, страдающих нарушениями слуха различной этиологии, в России превышает 600 тыс., 1 из 1000 новорожденных детей имеет врожденные нарушения слуха.

Речь и слух тесно связаны. Нарушенный слух препятствует успешному развитию речи. Даже незначительное понижение слуха (I степень тугоухости), возникшее в доречевом периоде, приводит к существенным отклонениям речи. Р.М. Боскис в своих трудах о детях с нарушениями слуха писала о том, что слабослышащие дети по сравнению с глухими могут самостоятельно, хотя бы в минимальной степени, накапливать речевой запас и овладевать устной речью. Однако наилучшего результата эти дети достигают в учебном процессе. Неслышащие дети могут овладевать речью только в условиях специального обучения [1]. «При небольшом понижении слуха, и особенно при условии его

раннего распознавания и вовремя оказанной ребенку помощи может быть достигнута хорошая успеваемость слабослышащего ребенка в массовой школе и соответствующая коррекция нарушенного развития» [1, с. 3].

На сегодняшний день потерю слуха выявляют в 2-6 месяцев и корректируют более качественными аппаратами или имплантами. У ребёнка появляются близкие к нормальным возможности развития слуха и речи. И.В. Королева подчеркивает, что только от окружающих зависит, сможет ли ребенок социализироваться. Для этого нужно: вовремя заметить проблему, компенсировать потерю подходящим решением для слуха, создать условия для когнитивного развития ребёнка – заниматься с ним дома, а также с логопедом, сурдопедагогом и, возможно, с дефектологом, помочь адаптироваться к жизни в обществе слышащих сверстников [5].

Современная система формирования устной речи детей с нарушениями слуха представляет собой комплекс методик, в соответствии с которыми происходит развитие основных компонентов слухоречевых навыков детей данной группы.

1. Главным процессом обучающей системы детей с нарушением слуха является развитие слухового восприятия. Это база для формирования будущей речи. Эта работа должна проходить ежедневно не только на занятиях с педагогом, но и с родителями дома, в кругу семьи. В развитии слухового восприятия в домашних условиях можно выделить два пути, опираясь на рекомендации немецкого сурдопедагога А. Лева: это сопутствующее РСВ (в быту) и формирование произношения, и планомерное РСВ (специальные занятия). Процесс восприятия речи очень сложный, раскрыт механизм деятельности анализаторов, в них возникают ощущения, переход энергии от внешнего раздражения к факту сознания [9].

2. Развитие правильного речевого дыхания (методика А. Максакова) помогает установить длительность и силу выдоха у детей, выявить умение рационально расходовать воздух при произнесении гласных звуков, определить, какое количество слов (слогов) дети способны произнести на одном выдохе, а также работать над пробелами в правильном речевом дыхании.

3. Развитие правильной артикуляции гласных звуков, вызывание гласных звуков, работа над постановкой и четкостью произношения согласных звуков, доступных для детей. Развитие навыков сопряженно-отраженного проговаривания. Для выполнения логопедических упражнений можно обратиться к методике Т.М. Пфафендрот и Т.М.Власовой, Т.В. Пелымской и Н.Д. Шматко, а также основным методикам по работе над правильным звукопроизношением из логопедической практики) [3,12].

4. Работа над звукослоговой структурой слова. Развитие умения понимать и пользоваться словами с правильной структурой слова. Работа над умением определять длинное и короткое слово, определять названные слова по табличкам и др. В данной работе используется методика Пелымской Т.В., Шматко Н.Д.

5. Формирование словаря детей. В основе работы лежат занятия по плановым лексическим темам. Все лексические темы, основные положения входят в Программу (для специальных дошкольных учреждений) «Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста», составленную Головниц Л.А. Программа рассчитана на обучение детей с 1,5 лет [7]. Каждая лексическая тема отрабатывается в течении одной недели и направлена на обучение умению понимать, давать ответы на звуковые и двигательные реакции, совершенствование навыка понимания речи, расширение пассивного словаря, закрепление понимания слов, обучение пониманию простых слов, а также активизацию словаря [2,4, 7,11,12].

6. Формирование грамматического строя речи (обучение умению понимать вопросы и отвечать на них (Где? Кто это? Что это? У кого? Какой? Какая? Для чего? Что делать? Сколько? Чьи? Как? и др.). Обучение умению образовывать притяжательные прилагательные (папины, мамины, бабины, дедовы). Обучению построению двух-трехсловных предложений и т.д. [2, 7, 8, 11].

7. Работа над связной речью. Обучение пользоваться в устной речи простыми фразами, простыми предложениями, обучение отвечать на вопросы. Обучение рассказыванию по картинкам 2-5-ти предложений хотя бы из 2-3-х слов самостоятельной речи. Развитие умения рассказать о себе, семье; работа со сказками. Методика Носковой Л. П., Головниц Л. А. определяют содержание работы по развитию устной речи дошкольников раннего возраста с нарушениями слуха с описанием приемов использования табличек, картинок с написанными часто используемыми словами [11].

Данные методики в комплексе помогают достичь главной цели – формирования устной речи у детей раннего возраста с нарушениями слуха.

Важно, чтобы такая система мероприятий была доступна и понятна для коррекционных педагогов: логопедов, сурдопедагогов, дефектологов, психологов, а также родителей. Известно, в настоящее время очень сложно найти специалистов, работающих с детьми раннего возраста, особенно имеющих дополнительную специфику нарушений в виде повреждения слухового анализатора.

Наше исследование было направлено на выявление особенностей речевого развития детей с нарушениями слуха раннего возраста, а также разработку методических рекомендаций по формированию речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Экспериментальное изучение особенностей развития речи детей раннего возраста с нарушениями слуха показало, что дети данной категории имеют серьезные затруднения в воспроизведении слов, звукоподражаний. В их речи присутствуют искажения слогового состава слов с превышением сокращений. Активный словарь беден, дети в основном воспроизводят звукоподражания, а также односложные и двусложные слова. Значительные искажения определяются в словах со сложной слоговой структурой. Звуковая сторона речи имеет значительные нарушения и

бедную наполняемость звуков соответственно онтогенезу данного возраста. Преобладают пропуски и замены звуков.

Слабослышащие дети раннего возраста охотно идут на контакт, выполняют задания, взаимодействуют с педагогом, выполняют инструкции, стараются делать упражнения, но им необходима система коррекционной помощи для развития речи в комплексе с работой психолога, дефектолога и медицинскими мерами. Результаты диагностики показали глубокую задержку всех компонентов речевой системы и подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию устной речи у данной категории детей.

С целью повышения эффективности коррекционной работы был разработан комплекс методических рекомендаций для родителей и педагогов, работающих с детьми раннего возраста с нарушениями слуха, с учетом особенностей развития данной категории детей:

1. Занятия должны иметь системный характер. Только регулярные упражнения могут дать положительный результат.

2. Вся работа должна быть комплексной, так как занятия дома и со специалистами должны идти в одном направлении. Положительный интерес, эмоциональный настрой на занятия должен быть у детей и у взрослых.

3. Весь материал должен быть предложен ребенку в игровой форме с использованием сюрпризного момента. Дети с низкой мотивацией с удовольствием принимают участие в логопедических играх и упражнениях, где речевой материал подается интересно в необычных формах. Основными методами обучения и приемами являются метод имитации и метод беседы. Педагог или родитель говорит четко и кратко, эмоционально, ярко, громко и выразительно, ребенок слушает и повторяет, в этом заключается метод имитации. Методы и приемы опираются на лингводидактические принципы (это чувство языка и принцип развития артикуляционной моторики, понимания и параллельного развития навыков пользоваться лексико-грамматическими умениями).

4. Примерная структура занятия может быть следующей:

I этап. Вводная часть. Создание условий для установления положительного эмоционального фона, для занятий.

II этап. Подготовительный. Способствование нормализации деятельности периферических отделов речевого аппарата. Проводится артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, упражнения и игры для постановки и автоматизации звукопроизношения.

III этап. Основная часть. Формирование и коррекция слоговой структуры слова у детей с нарушениями слуха. Упражнения и игры на развитие ритмических способностей детей, познавательной деятельности, общей моторики, обучение правильному проговариванию слов различной слоговой структуры, формирование и развитие умения пользоваться словами различной слоговой структуры в словосочетаниях, формирование навыков произношения.

На данном этапе мы можем использовать игры и упражнения, которые реализуют поставленные задачи. Упражнения проводятся с музыкальным и речевым сопровождением.

IV этап. Заключительная часть. Необходимо воздействовать на восстановительные процессы организма детей. На данном этапе можно использовать элементы аутогенной тренировки, чтобы иметь возможность в последние минуты занятия активно воздействовать на восстановительные процессы организма детей с нарушениями слуха, формируя у них навыки саморегуляции. Пальчиковые игры с музыкальным сопровождением дефектолога для сопровождения движений, действий и речи, используя различные полезные игрушки (массажные мячики, фетровый материал, иллюстрирующий сюжет песен и событий, игры).

5. Игровые логопедические задания проводятся в хорошем эмоциональном расположении мамы или педагога и ребенка. Время каждого логопедического упражнения может варьироваться от 5 до 10 минут. Это позволит максимально усвоить материал. Если задание дается ребенку легко, то в течение дня можно чередовать логопедические упражнения. Но практика показывает, что логопед вполне может провести основные игры по 5 минут, удерживая внимание ребенка с учетом чередования видов деятельности. Ведь все задания разнообразны, воздействуют на различные системы развития.

6. Для того, чтобы занятия были максимально эффективными, важно проводить их в спокойной обстановке и совмещать игровую познавательную деятельность с различными бытовыми и режимными моментами.

7. Логопедические игры могут быть усвоены ребенком при работе с интересным и различным сенсорным, натуральным материалом. Используются доступные бытовые предметы, простые игрушки, природный материал. Главное, что дают сенсорные игры ребенка с логопедом и мамой, – это мотивация, вызывание интереса, пробуждение спящих процессов и запуск речеслуховых механизмов:

– песок, в том числе кинестетический (космический);

– вода, пена, лёд (развитие тактильных ощущений, мотивация устной речи, звукоподражаний, употреблении прилагательных, глаголов повелительного наклонения при использовании контрастных тепловых материалов, горячая вода и холодный лёд, в котором заморожены гласные буквы или знакомые ребенку животные). Дети раннего возраста хорошо настроены на понимание лексической темы при использовании муки, круп, воды и пены. С помощью, казалось бы, доступных для мамы слабослышащего малыша средств можно достигнуть решения множества задач, поставленных в рамках реализации системы формирования словаря.

– ароматерапия (специальное лото с ароматами фруктов, ягод, овощей, продуктов, а также натуральные фрукты, овощи, зелень, специи, способные разбудить интерес через обоняние, повлиять на память вкусов и запахов и при встрече с ними вновь – воспроизвести в речи). Дети эмоционально хотят

выразить, что они узнали запах и выкрик: «Да!» или «Ам» может означать понимание и запись в памяти ребенка новых слов и понятий;

- крупы (пересыпания, поиск игрушек и др.);
- игрушки из натуральных материалов, вязаные и из фетра, воздействующие благотворно на мелкую моторику и кинестетическую систему;
- авторские песенки, воздействующие благотворно на эмоциональное расположение к занятиям и играм, обучают соотносить движение и речь, способствуют развитию психологических процессов: восприятию, памяти, мышлению;
- творческий компонент, способствующий развитию воображения.

Известно, что у детей с нарушением слуха трудности с пониманием метафор, слов с двойными значениями, плохо работает фантазия. Творческие задания с использованием красок, карандашей, цветной бумаги, пластилина в рамках лексической темы помогут продвинуться детям в данном психологическом процессе, например, превращение овального лимона в лицо с доброй улыбкой или рыбку;

- игры с наклейками помогают увлекательно развивать речевое развитие с помощью задействования частей тела, лица, использования цветных наклеек и приклеивания их по подходящим контурам форм и фигур.

Спустя год практической реализации системы формирования устной речи у детей с нарушением слуха, начиная с 2-х летнего возраста, с помощью игр-экспериментов мы получили следующие результаты: дети начали ориентироваться на звук, различать тональность, громкость звучания неречевых и речевых звучаний, высоту и силу голоса. У детей закрепились навыки правильного речевого дыхания. Хорошо выучили на уровне понимания, воспроизведения и дифференциации звукоподражания (от 2 до 6). У детей закрепились правильная артикуляция гласных звуков, узнавание их по символам, буквам. Хорошо развивалось речевое подражание. Увеличился словарь.

Проведенное теоретическое и практическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Формирование устной речи детей с нарушением слуха зависит от степени снижения слуха (чем меньше снижен слух, тем выше уровень развития речи) и времени появления (чем позднее возникает нарушение слуха, тем меньше происходит патологического влияния на развитие речи ребенка);

2. В случае своевременного начала коррекционной работы даже с абсолютно глухим ребенком, систематически проводимых занятий на протяжении длительного времени с коррекционным педагогом: (логопедом до 3 степени снижения слуха и (или) сурдопедагогом, учителем-дефектологом) уровень речевого развития можно приблизить к норме;

3. Формированием речи нужно заниматься совместно с родителями. Важно научить родителей, воспитывающих ребенка с нарушениями слуха ключевым приемам и играм, направленным на понимание речи, на вызывание звуков, слов и активизацию словаря ребенка, в том числе в режимных моментах;

4. Дети с нарушением слухового анализатора для познания мира готовы применить другие доступные для развития системы: зрение, обоняние, тактильное восприятие, систему двигательного аппарата. Важно учитывать компенсаторные возможности ребенка при построении коррекционных занятий.

Список использованных источников

1. *Боскис Р.М.* Глухие и слабослышащие дети. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 303 с.

2. *Боскис Р.М.* Учителю о детях с нарушениями слуха. Книга для учителя. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1988. 128 с.

3. *Власова Т.М. Пфафендрот А.Н.* Фонетическая ритмика, М., 1999. 376 с.

4. *Романович О.А. Кольцова Е.П.* Диагностика психофизических процессов и речевого развития детей 3-4 лет. М.: ВЛАДОС, 2013. 95 с.

5. *Головщиц Л.А.* Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 304 с.

6. *Головщиц Л.А.* Программа «Воспитание и обучение слабослышащих дошкольников со сложными (комплексными) нарушениями развития». М.: Гном и Д, 2006. 127 с.

7. Конференция «Слух. Речь. Мышление» [Электронный ресурс] URL: <http://phonak-kids.ru/articles/teaching/slukh-rech-myshlenie/>. (дата обращения 09.09.21.)

8. *Королева И.В.* Введение в аудиологию и слухопротезирование. СПб.: КАРО, 2012. 400 с.

9. *Королева И.В.* Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. СПб.: Каро, 2005. 200 с.

10. *Назарова Л.А.* Методика развитие слухового восприятия у детей с нарушениями слуха, Москва: Владос, 2001. 287 с.

11. *Носкова Л.П.* Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2004. 344 с.

12. *Пельмская Т.В., Шматко Н.Д.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М.: Владос, 2003. 224 с.

ВОКАЛИЗ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ю. Е. Степанова

учитель-логопед, ГБОУ школа № 120 Выборгского района, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: sibazonum@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается взаимосвязь певческих и речевых функций, описывается опыт включения вокальных упражнений, в частности вокализа, в структуру логопедических занятий, приводятся примеры данных упражнений.

Ключевые слова: просодическая сторона речи, вокализ, сольфеджио, вокальные упражнения, дыхательные упражнения, интонация, стаккато, легато, кантилена.

VOCALISE AS A MEANS OF DEVELOPMENT AND CORRECTION OF THE PROSODIC SIDE OF SPEECH IN YOUNGER PUPILS

Y. E. Stepanova

Annotation: the article reviewed relation of singing and speech functions, describes the experience of using vocal exercises, including vocalization, in the structure of speech therapy classes, gives examples of these exercises.

Keywords: prosodic side of speech, vocalization, solfeggio, vocal exercises, breathing exercises, intonation, staccato, legato, cantilena.

Вокализ – вокальная миниатюра без слов, исполняемая приемом пения «на закрытый рот», гласными или сольфеджио. Вокализ впервые появился в виде певческих упражнений для женского голоса, при помощи которых оттачивалось овладение академической манерой пения. Позже он приобрел широкую популярность и применялся в кино, а со временем стал отдельным вокальным произведением.

Интонация, мелодика, темп, ритм, речевое дыхание, ударение, смысловая паузация, тембр и сила голоса – основные просодические компоненты речи [1]. Для ребенка работа над просодикой является достаточно сложной, так как его слуховой контроль недостаточно развит. У младших школьников с речевой патологией часто отмечаются недостаточные возможности в использовании интонационных средств оформления речи [3]. Чаще всего просодические нарушения обнаруживаются у детей со стертой дизартрией [5]. В результате логопедического обследования выявляются следующие нарушения интонационной выразительности речи:

Нарушение модуляции голоса.

Монотонная или чрезмерно сильно модулированная речь, затухающий к концу фразы голос, неритмичные колебания тона.

Нарушения тембра голоса.

Голос ребенка глухой, назализованный, хриплый, сдавленный или тусклый.

Нарушение темпа голоса.

Ускоренная или замедленная речь.

Нарушение ритма речи.

Речь скандированная или растянутая.

Нарушение координации дыхания, фонации и артикуляции.

«Захлебывание» речью на вдохе, паузы в середине слов.

Нарушение мелодичности организации высказывания.

Невыразительная речь, отсутствие интонации в побудительных и вопросительных предложениях.

Исследователи природы детского пения выделяют особое значение развития слуха для правильной вокальной интонации. Отсутствие связей между слуховым и голосовым аппаратами является одной из причин несовершенного пения [4]. Тесная взаимосвязь между певческими и речевыми функциями позволяет применять вокальные упражнения в коррекционной работе логопеда. Пение вокализов на логопедических занятиях позволяет развить подвижность, гибкость и силу голоса, расширить диапазон, скорректировать интонацию, выработать правильную постановку ударений и пауз, автоматизировать поставленные звуки, положительно влияет на постановку правильного речевого дыхания.

При выполнении вокальных упражнений логопед должен обратить внимание на правильное положение корпуса детей: спина должна быть выпрямлена, руки находятся перед ребенком, гортань не должна быть «зажата» и находится в свободном состоянии, исключается поднятие плеч. Упражнения необходимо подбирать с учетом уровня общего и речевого развития детей и их способностей. Диапазон голоса расширяется постепенно, начинать работу следует с трех-пяти звуков, доступных для детей [4].

На начальном этапе вокализы исполняются на легато – связным безотрывным исполнением звуков, в ограниченном диапазоне с его постепенным удлинением. Логопед следит за правильным исполнением упражнений, портаменто («подъезды») не допускаются, звук должен быть стабильным, естественным и не напряженным [2]. Выработка кантилены – наиболее важная педагогическая задача. Логопеду необходимо добиться округления звучания гласных звуков и выработки чистого унисона – однозвучания [4].

Перед исполнением вокализа дети выполняют дыхательные упражнения и разучивают произведение текстом. Учащиеся должны научиться делать короткий вдох и распределять выдох на музыкальную фразу.

На логопедических занятиях с младшими школьниками я использую различные вокализы, в том числе следующие:

Пропевание различной последовательности гласных на одной ноте.

Например, о-у-и-у-а. Количество гласных постепенно увеличивается. Сначала упражнение исполняется на легато, затем на стакато. Прием стакато легко объяснить детям, если сравнить звуки с капельками дождя. Пропевание гласных позволяет освоить навыки управления интонацией и высотой голоса.

Пропевание последовательности открытых слогов на одной ноте.

Упражнение выполняется в медленном темпе разными штрихами (стакато, легато), количество слогов постепенно увеличивается. В слогах не должны

присутствовать искаженные или отсутствующие у детей согласные. Данный вокализ способствует автоматизации поставленных звуков.

Пение на глissандо. Пение плавным скольжением от одного звука к другому. Для большего понимания данной техники исполнения детям показывается иллюстрация, на которой изображены «голосовые горки», приводится аналогия с катанием на санках. Детям объясняется, что спеть звуки нужно так, чтобы их «ласково погладить». Сначала упражнение поется на один гласный по разным тонам, затем оно усложняется пропеванием цепочек гласных. Необходимо контролировать правильную артикуляцию звуков.

Упражнение на арпеджио. Дети поют слог «лэ» вверх и вниз по звукам мажорного трезвучия. Сначала упражнение пропеваётся на легато, затем – отрывисто на стаккато. В процессе пения необходимо научить детей формировать позицию «зевок» – поднимать мягкое небо и одновременно опускать корень языка. Интонировать также можно по полутонам вверх и вниз на тот же слог.

Упражнение «октавный скачок». Октавный скачок на гласные звуки с заполнением восьмыми нотами.

Пение гласных звуков. За основу берётся любая известная песня. Сначала дети прослушивают ее со словами, затем выделяют в словах гласные звуки и пропевают ее. Упражнение выполняется в медленном темпе.

Пение на «закрытый рот». Аналогичное предыдущему, только песня исполняется на «закрытый рот». При выполнении данного упражнения очень важно, чтобы артикуляторный аппарат находился в расслабленном состоянии, рот при этом закрыт, но зубы слегка разомкнуты, как при легком зевке. Носового призвука быть не должно. Данное упражнение направлено на развитие движений мягкого неба и устранение назального призвука.

Пение на «открытый рот». Пение песенных отрывков на слог «ма». Далее включаются другие слоги и слогосочетания. С помощью данного упражнения необходимо добиться ровности голосоведения детей.

Чередование пения на «закрытый и открытый рот». Выполняется с опорой на представленные иллюстрации различных положений рта. Тренирует активное закрывание и открывание рта, развивает артикуляторный праксис.

Сольфеджирование. Заключается в пении мелодий нотами. Логопед подбирает знакомые мелодии и нотами разучивает их с детьми. Такое упражнение положительно влияет на развитие одинакового звучания в сочетании гласных и согласных звуков, речь становится более плавной.

Упражнения на силу голоса. Пропевание гласных на одной ноте с разной громкостью, пропевание гласных и слогов с постепенным увеличением или уменьшением силы звучания, выделение голосом одного из пропеваемых звуков, пение одних и тех же музыкальных вокализов с различной эмоциональной окраской.

Все вокальные упражнения необходимо предлагать в удобном для детей диапазоне, чтобы не вызвать перенапряжения голоса. Начальный темп

исполнения вокализов должен быть медленным. Необходимо учитывать, что перед любыми вокальными упражнениями выполняются небольшие упражнения-распевки, которые носят разогревающий (разминочный) характер и предотвращают травмирование голосового аппарата. Одним из таких упражнений является пение «на закрытый рот», данное в середине диапазона детского голоса. Также для подготовки голосовых связок к пению можно использовать приемы, описанные в фонопедическом методе развития голоса В.В. Емельяновым: выполнение с детьми определенной артикуляторной гимнастики, воспроизведение шумовых звуков и сигналов доречевой коммуникации, озвучивание вдоха и выдоха и др.

Несмотря на то, что в данных вокальных упражнениях отсутствуют слова, пение должно быть насыщено многообразными музыкальными оттенками, а тембр голоса соответствовать мелодии.

Пение вокализов минимизирует зажимы голосового аппарата, развивает речевой слух, восприятие и воспроизведение ритмических структур, воспитывает ясную и выразительную мимику, формирует речевое дыхание, выравнивает тембр, силу и диапазон голоса, развивает способности понимать и передавать в речи с помощью интонации различные эмоции [5].

Практика включения вокальных упражнений в логопедические занятия показала высокую эффективность коррекционной работы. Особенно ощутимо это проявилось в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), так как очень часто у них наблюдается низкая учебная мотивация. Дети с гораздо большим удовольствием выполняют упражнения с музыкальным сопровождением, нежели без него. Следовательно, поставленные логопедом задачи выполняются быстрее. Пение вокализов также помогает побудить к речи и раскрепостить детей-логопатов, страдающих речевым негативизмом.

Список использованных источников

1. *Голубева Т. П., Черепкова Н. В.* Коррекция нарушений произносительной стороны речи у учащихся младших классов в условиях логопункта. Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-narusheniy-proiznositelnoy-storony-rechi-u-uchaschihsya-mladshih-klassov-v-usloviyah-logopunkta/viewer> (дата обращения 30.09.2021).
2. *Дмитриев Л. Б.* Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. С. 368.
3. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2004. 704 С.
4. *Овчинникова Т. С.,* Логопедические распевки. СПб.: КАРО, 2006. 64 С.
5. *Османова Г. А., Позднякова Л. А.* Игры и упражнения для развития у детей общих речевых навыков (6-7 лет). СПб.: КАРО, 2007. 144 С.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОУ

И. В. Темаева

кандидат социологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: tiv27@mail.ru

Аннотация: В статье представлены формы консультативной работы учителя-логопеда с родителями при организации коррекционно-логопедического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи, показан практический подход к семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выделены направления взаимодействия участников образовательных отношений «специалист – ребенок – родители».

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, консультативная работа, коррекционная работа, участники образовательных отношений, воспитанники, ограниченные возможности здоровья.

DEPARTMENT OF LOGOPEDICS AND PSYCHOLINGUISTICS CONSULTATIVE WORK OF THE LOGO TEACHER IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

I.V. Temaeva

Abstract: The article presents the forms of consultative work of a speech therapist with parents when organizing correctional and speech therapy support for children with severe speech impairments, shows a practical approach to the family of a child with disabilities, highlights the directions of interaction between participants in educational relations «specialist - child – parents».

Keywords: severe speech disorders, counseling work, correctional work, participants in educational relations, pupils, disabilities.

Организация коррекционно-логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении при сопровождении детей с нарушениями речи опирается не только на фундаментальные теоретические и прикладные знания в области логопедии, специальной педагогики, психологии, но и на тесное включение в данный процесс всех участников образовательных отношений, центральное место среди которых отводится родителям/ законным представителям ребенка.

Согласно Примерному положению об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность от 6 августа 2020 г. № Р-75 [1], одна из задач организации по оказанию логопедической помощи является консультирование участников образовательных отношений по вопросам организации и содержания логопедической работы с обучающимися.

Рассмотрим, как организуется реализация данной задачи в условиях МДОУ «Детский сад комбинированного вида №214» Заводского района г. Саратова, в структуре которого 2 группы компенсирующей направленности для детей с ТНР и 7 общеобразовательных. Данная задача с учетом специфики учреждения организована учителем-логопедом как консультативно-просветительская форма работы с родителями/ законными представителями детей, посещающих группы компенсирующей и общеобразовательной

направленности. В основе реализации консультативной работы учителя-логопеда с участниками образовательных отношений лежит диагностическая работа со всем контингентом воспитанников учреждения, которая осуществляется с письменного согласия родителей/законных представителей. Такая работа проводится в рамках Положения о педагогической диагностике учреждения и проводится в точно установленные сроки (1-я, 2-я, 3-я недели сентября). Для достижения данной цели за каждым из учителей-логопедов учреждения закреплены как общеобразовательные группы, так и группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. Специалист отражает итоги диагностики в общей речевой карте, которая заполняется на каждую из групп учреждения.

По итогам диагностических мероприятий с воспитанниками учителя-логопеды учреждения проводят консультирование родителей с целью раннего выявления и профилактики речевых нарушений, привлечения семьи для участия в психолого-педагогическом консилиуме учреждения, а также оказания помощи для дальнейшего создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе проведения консультирования родителей учитель-логопед опирается не только на результаты диагностических мероприятий, но и на специфику работы по формированию правильного произношения: приёмы артикуляционной и пальчиковой гимнастики, упражнения для развития речевого дыхания, игровые приёмы по развитию пальцевого и кистевого праксиса, дает рекомендации по дальнейшему маршруту обучения ребенка. Такая работа осуществляется во всех группах учреждения.

Важным направлением консультативно-просветительской деятельности учителя-логопеда является работа с родителями групп компенсирующей направленности для детей с ТНР. Поскольку включение семьи в процесс сопровождения речевого развития дошкольника приносит более эффективный результат, для организации такой работы в течение года проводится 4 родительских собрания. На них родители знакомятся с результатами диагностики и задачами на учебный год, с результатами достижений по образовательным областям, с динамикой речевого продвижения детей, отмечается роль семьи в системе комплексного воздействия. Индивидуальные встречи с семьей воспитанника позволяют конкретизировать уровень речевого развития ребенка, отмечать актуальное состояние.

На протяжении учебного года учитель-логопед систематически проводит консультации для родителей, которые проходят по типу родительской школы. Консультации и беседы позволяют приобщить родителей к коррекционно-логопедической работе. Родители обучаются приемам артикуляционной и пальчиковой гимнастики, приемам дыхательной гимнастики, овладевают навыками звукового анализа. На индивидуальных практикумах (тренингах) специалист показывает приемы индивидуальной коррекционной работы с ребенком, подчеркивает его трудности и успехи, подсказывает, на что

необходимо обратить внимание в домашних условиях, разделяет ответственность за результаты работы.

Учитель-логопед также может использовать в своей деятельности открытые занятия для родителей, где они знакомятся с методами и приемами работы, пропагандирует дефектологические знания членов семьи через оформление стендов, тематических выставок, папок-передвижек. Такая работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории детей. Тесный контакт в работе логопеда и родителей способствует компенсации речевых нарушений в дошкольном возрасте и дальнейшему полноценному школьному обучению.

Формы консультативной работы с родителями:

1. *Анкетирование родителей* в письменной форме проводится 1-2 раза в год для сбора анамнеза, для выявления вопросов, интересующих родителей, для составления плана консультаций и бесед с родителями.

2. *Групповые родительские собрания* проводятся 4 раза в год. На первом собрании учитель-логопед знакомит родителей с особенностями работы группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, с характеристикой речи детей и планом работы на учебный год. На последующих собраниях специалист подводит итоги коррекционной работы за полугодие, намечает пути дальнейшего коррекционного обучения и дает рекомендации на летний период.

3. *Тематические консультации* проводятся 1 раз в месяц и направлены на ознакомление родителей с определенной темой. Содержание тем определяется образовательными потребностями контингента обучающихся.

4. *Индивидуальные беседы с родителями* проводятся по мере необходимости для оказания помощи по воспитанию и обучению ребенка в домашних условиях.

5. *Открытые логопедические занятия* по развитию лексико-грамматических представлений и развитию связной речи, занятия по формированию правильного звукопроизношения, занятия по обучению грамоте, день открытых дверей. Родители получают возможность увидеть успехи детей, их трудности в усвоении программы, наблюдать за общением ребенка с детьми группы, за режимными моментами, за проведением игр и т.д.

6. *Индивидуальные практикумы (тренинги)* по обучению приемам логопедической помощи детям в домашних условиях проводятся еженедельно, подгрупповые проводятся 3-4 раза в год. На тренингах логопед знакомит родителей с основными приемами постановки звуков, с артикуляционными упражнениями, которые необходимо выполнять с ребенком, разъясняя, как выполнять рекомендации.

7. *Наглядная пропаганда дефектологических знаний* среди родителей — это оформление стендов, папок, тематических выставок, которые обновляются 1 раз в месяц.

8. *Индивидуальные логопедические тетради* на обучающихся групп компенсирующей направленности для детей с ТНР (ведутся в течение года). В тетрадях отражается работа по коррекции звукопроизношения, формированию лексико-грамматических представлений, развитию мелкой моторики и др. Такая тетрадь представляет собой «мост» между партнерами образовательных отношений, дает возможность родителям увидеть последовательность коррекционного процесса, а также закрепить необходимые навыки в домашних условиях.

Примерный план работы учителя-логопеда с родителями в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР на учебный год представлен в таблице-1.

Таблица -1 Примерный план работы учителя-логопеда с родителями в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР на учебный год

Месяц	Формы работы	Тема
Сентябрь	родительское собрание консультация	<u>Тема собрания:</u> «Задачи коррекционно-логопедической работы для детей с ТНР» <u>Тема консультации:</u> «Участие семьи в коррекции речевого развития ребенка».
Октябрь	консультация практикум	<u>Тема консультации:</u> «Роль артикуляционной гимнастики в коррекции речевого развития». <u>Тема практикума:</u> «Артикуляционная гимнастика».
Ноябрь	консультация беседа	<u>Тема консультации:</u> «Произношение дошкольников». <u>Тема беседы:</u> «Речевые результаты детей».
Декабрь	родительское собрание консультация	<u>Тема собрания:</u> «Развитие графических навыков с целью предупреждения дисграфии у детей. Обзор литературы по развитию графических навыков». <u>Тема консультации:</u> «Организация и использование среды как фактора развития речи детей».

Январь	консультация	<u>Тема консультации:</u> «Взаимосвязь речетворчества и умственного развития ребенка».
	практикум	<u>Тема практикума:</u> «Автоматизируем звуки».
Февраль	консультация	<u>Тема консультации:</u> «Влияние мелкой моторики на развитие речи детей».
	практикум	<u>Тема практикума:</u> «Автоматизируем звуки».
Март	родительское собрание	Тема: «Особенности обучения рассказыванию у детей с ТНР».
Апрель	консультация	<u>Тема консультации:</u> «Развитие графомоторных навыков у детей с ТНР».
Май	родительское собрание	Тема собрания: «Рекомендации учителя-логопеда на летний период».

При использовании этих форм родители непосредственно участвуют в образовательном процессе [2]. Важно отметить, что данные формы работы могут проводиться как в очном, так и онлайн форматах, что позволяет мобильно вписываться в условия современной действительности. Таким образом, тесная взаимосвязь со всеми участниками образовательных отношений является основой для формирования позитивного сотрудничества, способствующего осуществлять коррекционную работу в интересах всей семьи, на стороне ребенка.

Список использованных источников

1. Распоряжение Минпросвещения РФ от 06.08.2020 N P-75 «Об утверждении Примерного положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=389393>

2. *Лунач С.И.* Организация консультативно-просветительской работы в ДОУ в условиях инклюзивного образования // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: Сб. науч. статей по материалам Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии / Науч.ред. В.П. Крючков; ред.-сост. О.В. Кошечева и Т.А. Бочкарева. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. С. 266-270.

РАЗДЕЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

О. И. Азова

кандидат педагогических наук, доцент,
Московский психолого-социальный университет,
директор медицинского центра «Логомед»,
e-mail: azovaoi@yandex.ru

Аннотация: В статье описаны современные тематические направления изучения аутизма и подходы к коррекции расстройств аутистического спектра. Это исследования, касающиеся дефицита питательных веществ, кишечно-микробиологических исследований - изучение микробиома и связи с аутизмом, а также исследования о том, что дефицит моторных навыков связан с глубиной аутизма, и о том, что физкультура и разные физические нагрузки при аутизме дают мощный скачок в социальном развитии. В статье рассказывается о двух научно-доказательных методах вмешательства при аутизме: физические упражнения и АВА-терапия.

Ключевые слова: аутизм, изучение аутизма, коррекция аутизма, АВА-терапия, изучение микробиома, доказательные методы вмешательства при аутизме

SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH AUTISM

O. I. Azova

Abstract: the article refers to the modern thematic direction- autism investigation and correction approaches of autism spectrum disorder. This research relating to nutritional deficiencies, intestinal and microbiological research- study of microbiome and autism connection, as well research about motor skill deficiencies is associated with the depth of autism and also physical culture and other physical activity which give a powerful leap in social development. The article says about two evidence-based methods of intervention for autism: physical exercises and ABA-therapy.

Key words: autism, autism studies, autism correction, ABA-therapy, microbiome studies, evidence-based methods of intervention for autism.

В последнее десятилетие проблема аутизма становится всё более актуальной. Прошло уже почти 80 лет с тех пор как Лео Каннер описал симптоматику, свойственную «детям с ранним детским аутизмом» (1943). С тех пор взгляды на возникновение аутизма претерпели значительные изменения. Среди проблем, связанных с аутизмом, наиболее подвержены изучению и получению научной информации: понятие аутизма, распространённость, этиология, симптоматика, коррекция, обучение, процессы интеграции и инклюзия в обществе.

Остановимся на тематических направлениях изучения аутизма, условно разделив их на три группы: исследования, касающиеся дефицита питательных веществ, второе направление - на изучение микробиома и связи с аутизмом. Также исследования о связи уровня развития моторных навыков и лечения аутизма. По каждому направлению параллельно или последовательно ведутся разные исследования в разных странах.

Первое направление – это исследования, которые касаются дефицита питательных веществ. В обзоре журнала Американского общества по вопросам питания о состоянии питания у лиц с аутизмом есть данные о том, что понижение уровня фолиевой кислоты, витаминов В6 и В12 может рассматриваться в качестве биомаркера при выявлении РАС на ранних этапах развития.

Японские ученые из лаборатории La Belle Vie (Токио) искали причину возникновения аутизма у детей и пришли к выводам о том, что, добавив цинк в рацион детей, можно значительно снизить риск развития заболевания. В другом исследовании по той же теме были получены следующие результаты: даже генетически измененные клетки, связанные с аутизмом, могут положительно отреагировать на прием цинка.

Исследование этого же направления науки сообщает о полученных результатах, которые касаются этиологии и лечения аутизма, а именно о том, что социальное взаимодействие у детей с РАС улучшается после приема витамина D и его содержащих препаратов.

Второе направление кишечно-микробиологических исследований - это самые обширные, масштабные исследования, которые проводятся сразу в нескольких странах параллельно и последовательно. Несколько стран повторили дизайн первооткрывателей.

Вот данные исследования профессора Дэлаверского университета Прасада Дхурьяти. Была создана компьютерная модель микробиома человеческого кишечника, чтобы установить связь между бактериями, которые живут в кишечнике, и аутизмом. Далее была подтверждена мысль, к которой пришли и другие исследователи, о том, что проблемы с кишечником (в микробиоме) запускают механизм аутизации (проблема в самих генах микробиома, а не в тех, что мы наследуем).

Ранее эта проблема учёными воспринималась иначе - с точностью до наоборот. Сейчас это выглядит так: первоначально вредоносные вещества проникают из ЖКТ в кровоток, а потом в мозг, вызывая аутизм. Это исследование помогает двигаться группе учёных далее и создать компьютерную модель, которая в свою очередь создаст диагностическую систему для подбора вариантов лечения.

Доктор Холард Уинтер, глава американской Ассоциации детской гастроэнтерологии, также говорит о том, что у детей с аутизмом микробиом принципиально отличается от здоровых, но при этом частота ЖКТ-заболеваний примерно такая же, как и у здоровых детей. Тогда, как исследования генетика Рут Энн Луна, инициированные Autism speak, наоборот, сообщают о другом: проблемы желудочно-кишечного тракта более распространены у детей с аутизмом.

Небольшое исследование, опубликованное в журнале Gut, показало, что дети с аутизмом с высокой вероятностью имеют особый, не так развитый

спектр и объем кишечных бактерий (микробиоты), при этом данные отличия не связаны с диетами. Результаты показали, что связь между бактериями кишечника и центральной нервной системой, которую называется «ось кишечник-мозг», исполняет значительную роль в социальном поведении.

Факторы, которые были наиболее тесно (независимо от других) связаны с составом микробиоты в образцах кала, - это возраст, аутизм и масса тела. Диета не влияла на микробиом детей. В образцах кала детей с аутизмом был обнаружен более широкий спектр микробов, чем в экземлярах кала детей без этого заболевания такого же возраста и массы тела.

Clostridium, *Dialister*, и *Coprobacillus* доминировали у детей с аутизмом, в то время как уровень *Faecalibacterium* был у них значительно понижен. Некоторые из видов *Clostridium*, преобладающие у детей с аутизмом, тесно взаимодействовали друг с другом и формировали связанную группу. Исследователи отмечали, что виды *Clostridia* связаны с аутизмом посредством производства клостридиальных токсинов, которые могут повредить нервную систему. Пять видов бактерий в большинстве случаев не были обнаружены в кишечнике у детей без аутизма. Это *Alistipes indistinctus*, *candidate TM7c*, *Streptococcus cristatus*, *Eubacterium limosum* и *Streptococcus oligofermentans*.

Также важно, что уровень бактерий, связанных с активностью нейромедиаторов, был значительно снижен у детей с аутизмом. Двадцать шесть бактерий, характерных для микробиот детей определенного возраста, были идентифицированы в качестве показателей типичного развития микробиоты кишечника по возрасту. Тогда как эти союзы отсутствовали у детей с аутизмом, что указывает на неправильное развитие микробиоты кишечника во время раннего периода жизни этих детей.

Исследователи отмечают, что поскольку развитие микробных объединений в пределах желудочно-кишечного тракта в период детства представляет собой критическое «окно возможностей» для роста и формирования иммунитета, то изменения в микробиоте кишечника на раннем этапе жизни могут играть важную функциональную роль в патогенезе аутизма и, следовательно, требуют скрупулёзного исследования. Ученые надеются, что их данные помогут создать неинвазивный, быстрый по исполнению и прогнозируемый тест риска аутизма, а в последствии терапевтические вмешательства.

Учёные остаются в поиске новых диагностических тестов и чекапов с использованием подгруппы детей, микробиом которых смог бы идентифицировать проблемы, и которые несомненно бы позволили учёным и исследователям найти новые пути воздействия на аутизм.

Третье направление исследований перекликается с мета-анализом второго направления. В журнале «Иммунология и клеточная биология» были опубликованы результаты исследования, которые подтверждают, что, если в самом начале жизни родители начинают занятия физкультурой с детьми, то

это может повлиять на изменение микробиоты. Она станет, так сказать, здоровее.

Так, и томские ученые разрабатывают способы лечения аутизма при помощи специально подобранных физических упражнений. Они уже в течение нескольких лет занимаются изучением белков, которые вырабатываются в мышцах во время физкультуры. Ученые Томского государственного университета выяснили, что белки миокины, вырабатываемые в мышцах при физических нагрузках, усиливает когнитивные функции человеческого мозга.

Также в этом году (2021) были опубликованы результаты исследований о том, что дефицит моторных навыков связан с глубиной аутизма, и о том, что физкультура и разные физические нагрузки при аутизме дают мощный скачок в социальном развитии.

Физические упражнения относятся к доказательным методам вмешательства при РАС. У детей с аутизмом была идентифицирована значительная нестабильность в системе нейромедиаторов и более низкая концентрация моноаминовых нейромедиаторов, таких как дофамин и норэпинефрин (норадреналин), что может привести к сниженной возбудимости в префронтальной коре. Неоспоримые данные свидетельствуют о том, что физическая активность эффективна в стимуляции уровня возбуждения в префронтальной коре и активации систем нейромедиаторов, таких как дофамин. Это может объяснить результаты исследования, демонстрирующие, что физическая активность может развить исполнительную функцию у детей с аутизмом.

Для большого числа детей с РАС характерно запаздывание в моторном развитии. Нарушение развития моторных навыков не только влияет на выполнение повседневных задач, но также является препятствием для социального взаимодействия этих детей и интеграции их в общество сверстников. Выводы ученых о том, что моторные навыки в целом улучшились после курсов физической активности полностью поддерживаются большей частью исследований, вошедших в обзор.

В 2020 году был проведён мета-анализ учеными Пекинского университета спорта и Спрингфилдского колледжа (США) и опубликован в издании *Frontiers in Behavioral Neuroscience*.

Было проведено одиннадцать исследований, включающих в себя 346 участников, которые вошли в мета-анализ. Учеными установлено, что физическая активность вызвала значительные улучшения в исполнительной функции и моторных навыках у детей с аутизмом. Физическая активность участников исследования привела к ее существенному улучшению в целом, а также отмечалось улучшение самоконтроля и когнитивной гибкости. Также значительные улучшения были обнаружены в крупной моторике.

Дефициты исполнительной функции - важный источник происхождения симптомов РАС. Они могут быть восполнены с помощью вмешательства,

основанного на физической активности (по результатам рандомизированных контролируемых исследований и мета-анализа). Механизмы, лежащие в основе улучшений исполнительской функции, вызванные физической активностью, могут быть связаны с двумя аспектами: с содействием распределению внимания и изменениями в концентрации нейромедиаторов.

Дети, которые участвуют в физической активности, с высокой вероятностью могут испытывать концептуальные помехи, то есть помехи в выполнении упражнений и их запоминании, которые возникают при выполнении одной задачи в контексте других задач. Например, упражняясь в настольном теннисе, дети должны были постоянно корректировать направление своего тела и его местонахождение, чтобы успешно поймать мяч при одном сценарии и высоко подбросить его при другом. Эти не предопределённые и нерегулярно повторяющиеся задачи предъявляют более высокие требования к исполнительным процессам. Таким образом, адекватная обработка значимой информации, вероятно, может привести к лучшему усвоению навыка.

В одной статье невозможно перечислить все исследования с аналогичными выводами. Перейдём к обзору, который был выполнен экспертами Университета Канзаса. Были проанализированы 73 научные работы, после чего, учёные пришли к выводу, что более высокий уровень физической активности и хорошая физическая форма детей в возрасте от 5 до 13 лет связаны с тем, что у них лучше развиты когнитивные функции, а их академическая успеваемость выше, чем у менее подвижных сверстников. Кроме того, исследователи установили, что при физической активности включаются те области мозга, которые поддерживают когнитивные процессы.

Самая простой и очевидный аргумент в пользу использования физических нагрузок в жизни детей с аутизмом (и не только) – физические упражнения усиливают приток кислорода к мозгу. Кроме того, мозг представляет собой интересную химическую лабораторию, и во время физической активности он высвобождает самые разные вещества, которые, в свою очередь, активизируют ряд важнейших процессов в мозге. Одна из групп таких веществ – это нейромедиаторы (сигнальные молекулы мозга), которые снижают уровень стресса, препятствующего обучению, улучшают концентрацию внимания, способность к запоминанию. Так, например, серотонин. Он является своего рода «полицейским» мозга, держа его активность под контролем и противодействуя депрессии.

Исследование ученых Университета Дьюка продемонстрировало, что физические упражнения снижали уровень депрессии лучше, чем антидепрессант сертралин. Ещё один нейромедиатор, играющий огромную роль в настроении человека и его способности воспринимать и запоминать новую информацию, – это дофамин. Исследования показывают, что интенсивные физические упражнения стимулируют высвобождение дофамина сразу во многих областях мозга.

Нейромедиаторы, впрочем, это лишь часть общей картины. Во время физических упражнений мозг высвобождает вещества, которые защищают нейроны от действия свободных радикалов. Одновременно мозг производит эндорфины, которые заглушают боль и индуцируют чувство благополучия, способствуют ясности мысли и концентрации внимания.

Интенсивное движение повышает нейротрофическую активность мозга, направленную на сохранение нейронов в областях мозга, ответственных за память и абстрактно-логическое мышление. Сидячее же положение приводит к сокращению потока нейротрофического фактора мозга уже через 20 минут.

Физическая активность даёт детям с аутизмом гораздо больше, чем польза для здоровья. В исследовании, опубликованном в апрельском выпуске журнала *Medicine and Science in Sports and Exercise*, сообщалось о том, что 10-минутные тренировки с низкой интенсивностью снижали уровень вербальных повторений фраз или слов и взмахов кистями — распространенных черт поведения, связанного с аутизмом.

Ученые из университетов Гонконга установили, что взмахи кистями существенно сократились у детей, которые в течение некоторого времени били по мячу, а раскачивание всего тела уменьшилось у детей, которые бегали трусцой. Это интересное наблюдение привело ученых к выводу о том, что при стереотипиях важно, чтобы физические упражнения «топографически» соответствовали частям тела, вовлеченным в стимулы.

Ещё одно свежее исследование ученых из Университета Штата Орегон установило, что целенаправленная программа упражнений должна проводиться для детей в возрасте с 9 до 13 лет, чтобы помочь им поддерживать физическую активность. Согласно данным Американского колледжа спортивной медицины (*American College of Sports Medicine*), это тот период, когда дети занимаются физическим упражнениям гораздо меньше по времени, чем на других возрастных этапах.

В США провели общенациональный опрос, который выявил рейтинг эффективности более 300 медицинских препаратов, пищевых добавок, диет и терапий для лечения аутизма. Согласно данным Американского колледжа спортивной медицины (*American College of Sports Medicine*) более 700 семей поставили на первое место физические упражнения.

Вторым методом, относящимся к научно-доказательным методам вмешательства при аутизме, является АВА-терапия (*Applied Behavior Analysis*), прикладной анализ поведения (Howard et al., 2005, Leaf et al., 2011, Lovaas, 1987, Sallows and Graupner, 2005). Ряд научных исследований свидетельствуют о том, что раннее интенсивное поведенческое вмешательство приводит к формированию ключевых навыков у детей с РАС, приближению к норме и сокращению потребностей в коррекционных услугах.

Бихевиористические подходы основаны на теории обучения для каждого ребёнка таким образом, что любое положительное проявление его поведения вознаграждается (усиливается), а любое негативное – игнорируется.

Целью любого вмешательства при аутизме является повышение качества жизни, а также приобретение навыков, которые позволят человеку с аутизмом устранить преграды для обучения и вести более независимую и активную жизнь, и наилучшими способами для достижения этих целей являются методы, разработанные на основе прикладного анализа поведения (АВА) (Anagnostou et al. 2014).

На основании результатов исследований, которые проводились в течение 30 лет, Министерство Здравоохранения США (1999) рекомендует АВА как основной метод вмешательства для детей с аутизмом. Вмешательства, основанные на методе АВА, общепризнаны необходимыми как для медицинского обслуживания, так и для получения образования. Также рутинно рекомендуются людям с расстройствами аутистического спектра. АВА-программы финансируются государственной системой здравоохранения в большинстве штатов. Финансирование осуществляется федеральными организациями такими, как Фонд пенсионного обеспечения и медицинского страхования, а также многими транснациональными компаниями, например, JPMorgan Chase and Co., Microsoft, Apple, Goldman Sachs, Intel, etc. (Autism Speaks 2014). В США создана Международная Сертификационная Комиссия поведенческих аналитиков (BCBA; www.bacb.com). Она признана сообществом профессионалов, в обязанности которой входит супервизия поведенческих программ (нередко в рамках лицензионного законодательства).

Целью же самой АВА-терапии является расширение речевых навыков, игры, социализации и уменьшение нежелательного поведения. АВА-терапия помогает установить лучший (более длительный) глазной контакт, способствует обучению, развитию речи детей с аутизмом и спонтанной имитации. Дети приобретают способность и желание учиться. У многих детей уменьшается или проходит полностью самоагрессия, самостимуляция (стереотипии) и ритуальность в поведении.

Эффективность АВА программ подтверждается многочисленными научными исследованиями, включающими:

- Более 2000 исследований с одним участником, включающих фазу репликации
 - Рандомизированные контролируемые исследования (RCT)
 - Мета-анализы и последовательные мета-анализы
 - Обзоры статей на основе стандартизированного анализа
 - Исследования в области нейропластичности
 - Оценку социальной значимости проведенных исследований
 - Анализ экономической значимости (Larsson, 2013).

Названы основополагающие преимущества методики:

- Ребенок учится переносить нужную модель поведения из одной ситуации в другую. Благодаря этому он становится более самостоятельным.
- Хотя обучение занимает много времени, первые положительные результаты появляются сравнительно быстро.

- Согласно многочисленным исследованиям около половины детей, прошедших обучение по программе АВА, могут учиться в общеобразовательных школах наравне со сверстниками.

- Программа широкая и многогранная. Она дает все необходимые основы. Так ребенок с аутизмом усваивает важные понятия и определения, учится самостоятельно познавать мир и совершенствует навыки самообслуживания.

Важным считается вопрос: сколько нужно заниматься АВА терапией.

В исследовании Ловааса (1987) написано, что 47% детей, получавших 40 часов в неделю АВА-терапии, смогли поступить в школу, и достигли нормированного интеллектуального и образовательного функционирования к концу первого класса. В то время как дети с аутизмом, получающие терапию только 10 часов в неделю, не смогли сделать то же самое.

Конкретные цели вмешательства выбираются на основе индивидуальных проблем и дефицитов ребёнка. Дети с аутизмом часто демонстрируют такое поведение, как: отсутствие зрительного контакта, нежелание заниматься и повторять за взрослым. Именно сокращения этого поведения является первым объектом вмешательства. После того как поведенческие проблемы устранены и находятся под контролем, целью вмешательства может стать улучшение коммуникации и социального взаимодействия.

Современные тенденции АВА-терапии описаны в работах др. Хэнли и др., касающиеся индивидуализации процедур функционального анализа и сокращение затрат для проведения.

Современные тенденции, это также: применение поведенческого подхода в младенческом возрасте. подкрепление глазного контакта (прикосновение, улыбка), подкрепление вокализаций (повторение вокализаций или материнская речь), обучение родителей младенцев, находящихся в группе риска, использование концепции «поведенческих прорывов» для достижения основных вех развития. Далее использование концепции «Поведенческих прорывов» позволило достигнуть основных вех развития, таких как «Теория развития вербального поведения VBDT» (Greer and Ross, 2008) Это учебная программа содержит девять этапов от довербальных навыков и заканчивается решением сложных логических задач.

Современный тенденции учитывают и метод – оценка РЕАК (РЕАК relational training system). Создатель - Марк Р. Диксон (2014). Promoting the Emergence of Advanced Knowledge (РЕАК) состоит из 4 отдельных модулей обучения. У каждого конкретного модуля есть система оценки наличия или отсутствия 184 навыков. Система объединяет в себе традиционное обучение по Скиннеру и постскиннеровские методы, в частности «Теории Реляционных Фреймов» (Relational Frame theory). Теория реляционных фреймов описана С. Хаес, Д. Барнс-Холмс и Б. Рош (2001). В ней объяснено применение поведенческих концепций для описания сложного речевого и когнитивного

поведения. Концепция определяет структуру когнитивных и комплексных речевых навыков.

Ещё из современных тенденций в АВА-терапии АСТ – «Терапия принятия и приверженности» (Acceptance and commitment therapy). Создал и описал д-р Стивен Хаес (1982). Это сочетание когнитивной и поведенческой терапии для развития «психологической гибкости» человека. АСТ может применяться как в работе с детьми, с подростками, так и в работе с другими группами людей с РАС и не только.

Список использованных источников

1. Anagnostou, E., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B. A., Woodbury-Smith, M., Brian, J., Bryson, S., Smith, I. M., Drmic, I., Buchanan, J. A., Roberts, W., & Scherer, S. W. (2014). Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice. *Canadian Medical Association Journal*, 186, 509–519.
2. Chronic Physical Activity for Attention Deficit Hyperactivity Disorder and/or Autism Spectrum Disorder in Children: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. 22 October 2020 | [<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2020.564886>]
3. Hanley, G. P., Jin, C. S., Vanselow, N. R., & Hanratty, L. A. (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47, 16–36.
4. Investigating the Matching Relationship between Physical Exercise and Stereotypic Behavior in Children with Autism. *Med Sci Sports Exerc.* 2021 Apr 1; 53(4):770-775. doi: 10.1249/MSS.0000000000002525. Consumer. Healthday.com. Kids With Autism Can Really Benefit From Exercise.
5. Larsson, E.V. (2013) Is Applied Behavior Analysis (ABA) and Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) an effective treatment for autism? A cumulative review of impartial reports. Retrieved from the Web 25/04/2014 www.abia.net.au/images/Larsson-IsABA-andEIBI-an-effective-treatment-for-autism.pdf.
6. Neuromodulation of Aerobic Exercise—A Review. *Journal List Front Psychol*. 6; 2015PMC4703784
7. Physical activity may strengthen children's ability to pay attention. MAR 31, 2009 9:00 AM BY MELISSA MITCHELL | 217-333-1085
8. Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review
Joseph E Donnelly, Charles H Hillman, Darla Castelli, Jennifer L Etnier, Sarah Lee, Phillip Tomporowski, Kate Lambourne, Amanda N Szabo-Reed
PMID: 27182986 PMID: PMC4874515 DOI: 10.1249/MSS.0000000000000901
9. Spontaneous Eye Blink Rate Connects Missing Link between Aerobic Fitness and Cognition *Med Sci Sports Exerc.* 2021 Jul 1; 53(7):1425-1433. doi: 10.1249/MSS.0000000000002590.

10. Underdevelopment of the gut microbiota and bacteria species as non-invasive markers of prediction in children with autism spectrum disorder. 26 July 2021, Gut. DOI: 10.1136/gutjnl-2020-324015. SciTech Daily. New Research Finds Children With Autism Have a Distinctive Gut Microbiome

11. VALIDATION OF A SCORE FOR THE DETECTION OF SUBJECTS WITH HIGH RISK FOR SEVERE HIGH-ALTITUDE ILLNESS. Richalet J.-P., Le Moal D., Lhuissier F.J., Pillard F., Rivière D., Oriol P., Poussel M., Chenuel B., Doutreleau S., Vergès S., Demanez S., Vergnion M., Boulet J.-M., Douard H., Dupré M., Mesland O., Remetter R., Lonsdorfer-Wolf E., Frey A., Vilcoq L. et al. 1294-1302 1 MEDICINE AND SCIENCE IN SPORTS AND EXERCISE. Lippincott Williams & Wilkins Том: 53Номер: 6 Год: 2021

12. Скоробогатова М. Аутизм и АВА: Океан, разделяющий Европу и Америку. Rev J Autism Dev Disord (2015) 2:167–183.

13. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями в развитии. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2014

АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Е. В. Антонова

учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад №122 «Солнечный лучик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей»,
г. Чебоксары, Россия,
e-mail: d14lena@mail.ru

Аннотация: В настоящее время актуальным является вопрос использования ассоциативных метафорических карт (МАК) в психологической коррекции. В данной статье приводятся рекомендации по применению МАК в коррекционно-развивающем взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: ассоциативные метафорические карты, ребенок с ОВЗ, дошкольный возраст, психокоррекция, техника.

ASSOCIATIVE MAPS AS A MEANS OF ADAPTATION CHILDREN WITH DISABILITIES

E. V. Antonova

Abstract: Currently, the issue of using associative metaphorical maps (MAC) in psychological correction is relevant. This article provides recommendations for the use of MAC in correctional and developmental interaction with children with disabilities (HIA).

Keywords: associative metaphorical maps, a child with disabilities, preschool age, psychocorrection, technique.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях дошкольных образовательных организаций – особая категория дошкольников, у которых снижены познавательная активность, мотивация к учебной деятельности, отстает в развитии коммуникативная функция речи. У таких детей часто возникают нарушения эмоционально-волевой сферы, которые проявляются в эмоциональной лабильности, недостаточной стрессоустойчивости: в незнакомой ситуации у ребенка с ОВЗ возникает некое блокирование психических функций и волевых действий. Все это влияет на адаптивные возможности ребенка, что создает трудности в его личностном развитии, позитивной социализации, развитии его творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Поэтому проблема социальной адаптации таких детей в систему общего образования в условиях развития современного общества весьма актуальна, требует поиска новых технологий коррекционного обучения и воспитания.

В нашем опыте работы эффективно используются ассоциативные метафорические карты – колода картинок с изображенными на них предметами, животными, персонажами, разными жизненными ситуациями. В настоящее время это популярный инструмент психолога, помогающий проникнуть в тайны подсознания человека. Эти карты называются так, потому что каждый рисунок — ассоциация или метафора чувств, воспоминаний, переживаний.

Метафорические (ассоциативные) карты относятся к проективным психологическим методикам.

Первую колоду МАК нарисовал художник Э. Раман. В 1983 году карты увидел психотерапевт М. Эгетмейер и применил в психологической практике.

Традиционно считается, что работать с метафорическими картами можно начинать с возраста, когда у ребёнка появляются свободные ассоциации (младший школьный возраст).

Но все чаще появляются статьи, в которых описана психокоррекционная работа с детьми дошкольного возраста [2, с. 34]. На наш взгляд, метафорические карты можно успешно использовать в коррекционно-педагогическом взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

За основу были взяты «Интерактивные психологические сказки для детей с ОВЗ» и созданные на основе их метафорические карты [1, с. 26].

Основная цель применения МАК – социальная адаптация детей с ОВЗ (вхождение ребенка в коллектив сверстников; принятие норм, правил поведения, существующих в обществе; приспособление к условиям пребывания, в процессе которых формируются самосознание и ролевое поведение, способность к самоконтролю, самообслуживанию, адекватных связей с окружающими).

Модель организации образовательного процесса – совместная деятельность детей с ОВЗ и взрослого в процессе психокоррекционной игры.

Психокоррекционные игры проводятся в форме различных техник и направлены на:

- развитие внимания;
- коррекцию эмоциональной сферы;
- развитие воображения;
- снижение тревожности.

Возрастная категория – старший дошкольный возраст.

Техника 1. «Сказка» (с использованием «Интерактивных разноцветных сказок для детей с ОВЗ»).

Игра начинается ритуалом «Шаг и круг».

Дети до начала игры договариваются, какой цвет сказки они выбирают (зеленый, желтый, синий).

Затем дети встают в круг, берутся за руки, ходят по кругу и произносят слова:

Вот по кругу мы идем
И секрет с собой несем.
Раз, два, три –
Из круга выходи!
Цвет любимый назови!

После того, как дети произнесли слова, они отпускают руки, делают шаг назад и хором называют выбранный цвет.

Этот цвет становится ведущим в ходе реализации игры. Игра проводится по сценарию с использованием метафорических карт. Карты выкладываются детьми по мере обыгрывания сюжета сказки.

В качестве примера приведем авторскую сказку «Красная лодочка».

Подтекст: не сдавайся, даже если очень трудно.

Действующие лица:

рассказчик – педагог,

лодочка – ребенок,

ветер – ребенок.

Однажды в одном море – оно называлось Красное море – потерялась красная лодочка. (Ребенок вырезает лодочку из красной бумаги). Посмотрела она вперед, посмотрела она ... (дети: назад), посмотрела вправо, посмотрела ... (дети: влево) – нигде берега не видно. И поплыла она куда глаза глядят, надеясь на удачу. Прошло несколько часов, сил у лодочки становилось все меньше и меньше. И вдруг впереди блеснул красный огонек, это был маяк. Лодочка обрадовалась, но силы окончательно покинули ее.

– Как же добраться до маяка? Вот если бы у меня был парус, я бы смогла доплыть до красного огонька, – сказала лодочка.

В это время в небе над Красным морем пролетала стая птиц. Лодочка посмотрела на них и крикнула слабым голосом:

– Птицы! Помогите, пожалуйста, добраться до маяка. Принесите мне парус.

Но птицы летели слишком высоко и не слышали ее.

Лодочка совсем отчаялась. Она медленно качалась на волнах, без сил и надежды на спасение.

Тут ветер, живущий над Красным морем, сжалился над ней.

– Лодочка, я помогу тебе, – просвистел он.

Ветер полетел далеко-далеко, на берег моря и принес оттуда красный парус (Ребенок вырезает парус из красной бумаги).

– Возьми этот парус, с его помощью ты доберешься до маяка и узнаешь дорогу, а я буду дуть тебе вслед, – сказал ветер лодочке.

– Спасибо тебе, добрый ветер! – прокричала лодочка из последних сил, прикрепила парус и поплыла в сторону маяка. А ветер, как и обещал, дул ей вслед.

Парус надулся, и лодочка быстро плыла по волнам Красного моря к красному огоньку маяка.

Техника 2. «Радость».

Детям предлагается ряд карт из разных сказок. Ребенку необходимо выбрать одну карту, которая изображает радость. Если ребенку сложно правильно расшифровать метафорический рисунок радости, то педагог помогает ему: приводит примеры радости (солнце, море, конфеты, мама). Можно помочь ему выбрать карту о его радости, проговаривая ее. Затем необходимо карту рассмотреть, заметить, какие цвета изображены на ней, найти краски таких же

цветов. Далее нужно положить карту в центр листа и начать от нее дорисовывать весь лист.

Техника 3. «Мне нравится животное» (по зеленой, синей и разноцветной сказке).

Для этой игры нужны карты с изображением животных из сказок: лягушонка, слоненка и павлина.

1. Предложите ребенку выбрать среди карт самое понравившееся животное. Когда ребенок выберет карту, спросите, почему ему нравится это животное, за какие качества он его любит?

2. Затем предложите выбрать карту с животным, которое ребенку тоже нравится, но не так сильно, как первое. Спросите, за что ему нравится это животное, какие качества в нем его привлекают?

3. Пришла очередь выбрать третье животное, условно на третьем месте. Задайте ребенку те же вопросы: за какие качества ребенок выбрал это животное?

Хорошим результатом будет, если ребенок обоснует свой выбор без привязки к знакомой разноцветной сказке, т.е. абстрагируется от сюжета.

Техника 4. «У моря» (по зеленой и красной сказке).

Детям предлагается выбрать понравившиеся карты с изображением моря из разных сказок. Рассматривание карт. Педагог: «Представьте, что вы сидите у моря. На берегу чистый белоснежный песок. Вы лежите на пляже (можно лечь на коврик), вас ласкают солнечные лучи. Они нежно согревают вас. Вы чувствуете легкий ветерок. Голубое небо чистое и спокойное. Иногда где-то слышны тихие крики чаек. Вы видите, как плывут облака. На что похожи облака? (ответы детей) Какая карта вам понравилась больше всего? Почему?».

Техника 5. «Угадай настроение» (по зеленой и синей сказке).

В качестве примера приведем авторскую сказку «О том, как синий слоненок научился ходить, слышать и говорить» (синяя сказка).

Подтекст: ничего не бойся, учись.

Действующие лица:

рассказчик – педагог,

мама-слониха – ребенок,

слоненок – ребенок,

мальчик – ребенок.

Жил на свете маленький синий слоненок. Он был таким маленьким, что еще не мог ходить, слышать, что говорят люди, и сам не мог разговаривать с людьми. Как вы догадались, жил он вместе с людьми со своей мамой-слонихой. Мама возила его в коляске на прогулку, кормила вкусными бананами и показывала красочные картинки. Так продолжалось очень долго. И однажды мама устала. Она сказала своему любимому слоненку:

– Сыночек! Я тебя очень люблю! Но я устала. Тебе самому надо научиться ходить, слушать и говорить.

Слоненок испугался: ведь ничего этого он не умел, и ему было очень страшно! Он даже немного поплакал.

Мама прижала слоненка к себе и ласково сказала:

– Не бойся, я тебе помогу.

Мама-слониха посмотрела на маленькие ножки слоненка и сказала:

Ножки-ножки,

Бегите по дорожке.

Слоненок неуверенно встал на свои маленькие ножки и сделал первый шаг. Он покачнулся, но мама была рядом. Она поддерживала своего слоненка. Слоненок сделал второй шаг, затем третий и четвертый.

И с каждым разом шаги были увереннее. И вот мама отпустила его, и он сам зашагал по дорожке. Сколько было радости! Слоненок весело засмеялся. Теперь он сам умел ходить!

Мои ножки бегут по дорожке!

На следующий день мама-слониха склонилась над ушками слоненка и сказала:

Все, что скажет человек,

Слышит ушко вовек.

И случилось невероятное: слоненок услышал, как говорят люди. Он поворачивал свою голову то направо, то налево (дети двигают головой вправо-влево) и внимательно слушал, о чем говорят люди. И он радостно сказал:

Все, что скажет человек,

Мои ушки слышат вовек.

Наступил третий день. Слоненок уже ждал, что мама научит его разговаривать с людьми. Но мама с самого утра ушла за вкусными бананами и почему-то долго не возвращалась. Слоненок уже стал беспокоиться. Но тут к нему подошел человек. Это был мальчик. Он сказал слоненку:

– Пойдем играть!

А слоненок уже слышал и понимал, что говорят люди. Он тоже любил играть, и с большой охотой побежал за мальчиком. Слоненок и мальчик стали играть с мячом. Мальчик бросал мяч слоненку, а слоненок ловил. В самом разгаре игры мяч залетел высоко на дерево и застрял. Мальчик огорчился и сказал:

– Что же теперь делать?

Слоненку очень сильно захотелось помочь своему новому другу, он поднял голову к веткам деревьев, где застрял мячик, и вдруг неожиданно произнес:

– Я достану!

И в этот момент у слоненка вырос хобот! Он протянул хобот к мячу, и легко сбросил его на землю.

Мальчик от радости засмеялся.

Тут и мама вернулась. Она была очень рада за своего сына. Он теперь мог ходить, слышать людей и разговаривать с ними.

Дети садятся в круг. У педагога в руках коробка с картами из сказки. Они лежат так, что изображений не видно. Коробка переходит из рук в руки. Каждый ребенок берет по одной карте, рассматривает ее, показывает остальным и

отвечает на следующие вопросы: «Кто изображен на карте? Какое настроение у героя (слоненка, мамы-слонихи, мальчика)? Как ты определил его настроение? Почему возникло это настроение? Если настроение грустное, как бы ты помог герою?»

Это лишь небольшая часть примеров игр, которые можно проводить с детьми с ОВЗ.

Метафорические карты для детей с ОВЗ – отличный помощник коррекционного педагога. Дети не имеют достаточного опыта, чтобы словами описать весь спектр переживаний, которые они испытывают. Понятийный аппарат ребенка находится в процессе развития, поэтому часто ребенок не способен дать необходимую информацию о себе, своих чувствах и мыслях. МАК для работы с детьми поможет устранить эту проблему.

Можно рекомендовать метафорические карты для детей с ОВЗ не только педагогам, но и родителям. С их помощью интересно проводить совместный семейный отдых, развивать понятийный аппарат ребенка, эмоциональный интеллект, лучше узнавать его. Такие карты служат неисчерпаемым источником тем для разговоров.

Список использованных источников

1. Антонова Е.В. Интерактивные разноцветные психологические сказки для детей с ОВЗ // Особый ребенок – обычное детство. Сборник статей. Чебоксары: МБУ «Гармония», 2020. С.26-28.

2. Буравцова Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. Новосибирск: НГПУ, 2017. 200 с.

СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ВНЕДРЕНИЯ В ОБЩЕСТВО ЗНАНИЙ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ДЛЯ ЛИЦ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ

М. А. Борчанинова

магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: palkina.mariia@gmail.com,

Л. В. Шипова

кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского», г. Саратов, Россия,
e-mail: larisashi@yandex.ru

Аннотация: В данной статье на примере федеральных печатных средств массовой информации рассматриваются информационно-просветительские материалы, посвящённые возможностям и нововведениям, внедряемым для личностной реализации и улучшения качества жизни лиц с ОВЗ и инвалидов.

Ключевые слова: инвалиды, лица с ОВЗ, социальная интеграция, средства массовой информации, просвещение.

MASS MEDIA AS A TOOL FOR INTRODUCING KNOWLEDGE ABOUT OPPORTUNITIES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

M.A. Borchaninova, L.V. Shipova

Abstract: The article, using the example of the federal print media, describes the articles, dedicated to the opportunities and innovations for personal realization and improving the quality of life of persons with disabilities.

Keywords: people with disabilities, social integration, mass media, education.

Создание доступной среды для людей с особыми возможностями здоровья, интеграция инвалидов в общество – задача, включающая в себя более широкий спектр мероприятий, чем безбарьерное передвижение в помещениях и на улицах. Это комплекс условий, учитывающий как физическое перемещение, так и возможность максимально полноценного включения в социальную жизнь, раскрытие интеллектуальных и творческих данных, реализацию трудовых способностей, получения всех необходимых социально-бытовых услуг и многое другое.

Важная задача – не только создать такие условия, но и внедрить их в жизнь, то есть донести как до самих лиц с ОВЗ, так и до окружающих их людей информацию о новых возможностях, организационных, законодательных, инновационных технических и интеллектуальных решениях, которые появляются и могут быть внедрены в жизнь и адаптированы под людей с различными особенностями здоровья. Значительная роль в таком просвещении ложится на средства массовой информации. В данной статье мы рассмотрим крупные федеральные печатные СМИ: газеты «Известия» и «Комсомольская правда». Цель – изучить и проанализировать аналитические, информационно-просветительские публикации, посвящённые созданию новых условий и

возможностей для лиц с ОВЗ, оценить их частоту, полноту, доступность восприятия и прикладную роль.

В данной работе рассмотрены статьи, опубликованные в названных СМИ в течение полугода: в период с 01.01.2021 по 01.07.2021 г.

Жанр «статья» предполагает не просто обзор события или лаконичное описание новости – он относится к группе аналитических и несёт информационно-просветительскую функцию, предполагает предысторию, разъяснения, указание причинно-следственных связей и перспектив развития. Таким образом, материалы данного жанра призваны составить у читателя полную картину на затронутую тему и понять её практическое применение. Можно сказать, что статья – это один из жанров, наиболее подходящих для сообщения о социально-значимых и проблемных событиях, анализа актуальных явлений и управляющих ими закономерностей [1].

Обратимся к материалам газеты «Известия». Это российская общественно-политическая и деловая ежедневная газета, учреждённая в 1917 году, выходит тиражом 85 000 экземпляров. Имеет репутацию одного из наиболее уважаемых, достоверных и объективных источников информации [8]. Издание входит в частный холдинг ООО «МИЦ “Известия”» и относится к политически независимым СМИ.

На сегодняшний день газета доступна как в печатном, так и в электронном виде, также ведёт вещание одноимённый телеканал, в связи с этим читательская аудитория выше печатного тиража и составляет около 370 000 человек. В текущем году, по данным системы мониторинга «Медиаалогия», «Известия» стали лидером среди газет по частоте цитирования [4]. Аудиторию газеты составляют трудоспособные, социально активные и образованные читатели со стабильным доходом, высокими общечеловеческими и семейными ценностями в возрасте от 25 до 65 лет, в равных долях мужчины и женщины [7].

В «Известиях» в течение обозначенного временного промежутка было опубликовано 86 статей, затрагивающих жизнь инвалидов. Тематически статьи можно разделить на основные группы:

- законодательно закреплённые права и льготы (например: «Условный знак: как пользоваться льготной парковкой»),
- возможности и нововведения (например: «Светить везде: россиянам теперь проще получить средства реабилитации»),
- развитие и образование детей-инвалидов (например: «Достигнуть приоритета: дети инвалиды получают медпомощь вне очереди»),
- проблемные статьи и интервью (например: «Ограничительное бремя: инвалиды рассказали президенту о своих проблемах») [2].

Из 86 рассмотренных статей 9 посвящены новым возможностям для инвалидов, что составляет около 10%. Данные об этих материалах представлены в таблице 1.

**Таблица 1. Статьи о возможностях лиц с ОВЗ и инвалидов в газете
«Известия»**

№ п/п	Название статьи	Дата выхода	Содержание
1.	«Переучение – свет: инвалиды получают второе образование бесплатно».	15.05.2021	Статья сообщает о законопроекте, дающем государственную гарантию на получение инвалидами второго высшего образования, объясняет его причины и потенциальную пользу.
2.	«Доля очередника: в России появится новый механизм обеспечения жильем».	11.06.2021	Статья информирует о том, что квартиры на социальные нужды предлагается выделять за счет недобросовестных застройщиков, описывает проблему обеспечения инвалидов жильём.
3.	«Разграниченные возможности: объекты для инвалидов будут рейтинговать».	07.06.2021	Статья посвящена описанию планируемого к созданию мобильного приложения, которое будет содержать информацию о доступных местах социальной и транспортной структур для этой категории граждан.
4.	«Центры внимания: систему ухода за пожилыми и инвалидами запустят в 2022-м».	08.06.2021	Статья описывает анонсирование Президентом РФ создания программы соцобслуживания и медпомощи с привлечением сиделок и службы патронажа.
5.	«Достигнуть приоритета: дети-инвалиды получат медпомощь вне очереди».	12.09.2021	Статья сообщает, что в Госдуме предлагают устранить пробел в законодательстве, касающийся людей с ограниченными возможностями: первостепенное медицинское обслуживание не только взрослых, но и детей.
6.	«"Нужная услуга": в Москве начали вакцинировать жителей на дому».	13.04.2021	Статья информирует о возможности и порядке вакцинирования инвалидов от коронавируса на дому.
7.	«Светить везде: россиянам теперь проще получить средства реабилитации».	11.02.2021	Статья описывает возможность и порядок получения инвалидами средств реабилитации и соцподдержку по месту фактического пребывания, а не по прописке, как раньше.
8.	«Право на права: может ли человек с инвалидностью быть таксистом».	06.02.2021	В статье рассказаны реальные истории людей с ОВЗ, работающих таксистами, пояснено, какие заболевания и группы

			инвалидности являются допустимыми для такой работы.
9.	«Некуда идти: под Волгоградом откроют дом для детей из специнтернатов».	25.01.2021	Статья сообщает об открытии под Волгоградом специального дома для адаптации молодых людей с инвалидностью после окончания интернатов, их подготовки к самостоятельной жизни.

Анализируя перечисленные статьи, можно выделить присущие им черты и особенности. В первую очередь, все они отвечают требованиям жанра, демонстрируют аналитический подход, показывают предысторию проблемы, имеющиеся сложности, «плюсы» и «минусы» обозначенной темы, перспективные пути развития. Большинство статей содержит комментарии экспертов из соответствующих государственных и общественных организаций, мнения должностных лиц и героев публикаций. Такой подход позволяет преподнести тему максимально объективно, а читателю – составить своё мнение. В тех статьях, которые описывают уже внедрённые в жизнь новые возможности для инвалидов (например, вакцинацию на дому или получение средств реабилитации по месту пребывания), предлагается алгоритм действий для получения услуг, что делает информацию максимально полезной и прикладной.

Тон публикаций нейтральный, однако сам тематический посыл и разностороннее описание проблем создаёт положительное впечатление, демонстрирует стремление авторов статей поспособствовать улучшению качества жизни инвалидов. Стиль публикаций – художественно-публицистический, доступный, не перегруженный терминами, не содержащий слов и выражений с яркой эмоциональной окраской. Можно говорить о том, что такие материалы понятны и могут быть полезны как самим инвалидам, так и близким им людям.

Обратимся к ещё одному федеральному печатному изданию – «Комсомольская правда». Это российская ежедневная общественно-политическая газета, была основана в 1925 году как официальный печатный орган ВЛКСМ. После распада СССР в 1992 году газета была приватизирована и изменила свою концепцию на информационно-развлекательную. Сегодня она входит в частный издательский дом «Комсомольская правда», выпускается в печатном (тираж: 655 000 экземпляров – ежедневные выпуски, 2 700 000 – выпуски выходного дня) и электронном виде, также существует одноимённая радиостанция.

Аудитория газеты обширна – к ней относят людей в возрасте от 16 лет и до пенсионного возраста. Среди них – домохозяйки, пенсионеры, служащие, руководители, предприниматели и студенты. «Комсомольскую правду» называют «народной газетой» [7], так как её характерные черты – это громкие заголовки, затрагивание острых социальных тем, в том числе здоровья, быта, досуга, а также доступный язык и пристальное внимание к личной жизни известных людей. Газета пользуется большим спросом: читательская аудитория

значительно шире тиража, за счёт Интернет-версии она составляет около 2 000 000 человек. В отличие от газеты «Известия», которая привлекает по большей части деловых людей с высшим образованием, стремящихся к получению достоверной информации о мире и обществе, «Комсомольская правда» – это фаворит для тех, кто ищет развлечений и бытовых советов, стремится узнать интересную информацию для обсуждения с близкими и знакомыми, не ставит в приоритет объективность и правдивость новостей и статей.

В период с 01.01.2021 г. по 01.07.2021 г. в «Комсомольской правде» опубликовано 92 материала, связанных с жизнью инвалидов и лиц с особыми возможностями здоровья. Их можно разделить на основные тематические группы:

- проблемы инвалидов (например: «В Тюменской области ребенку-инвалиду подарили на День защиты детей пакет, тарелку и кусок мыла»),
- скандальные события и происшествия (например: «Она посвятила ему всю жизнь»: «соседи рассказали о сибирячке, которая убила сына-инвалида в свой день рождения»),
- помощь инвалидам (например: «Пусть у этой семьи будет все хорошо»: отец-инвалид с 4 детьми из Удмуртии получил большой дом от мецената из Москвы»),
- права и льготы инвалидов (например: «Льготы при поступлении в ВУЗ в 2021 году») [3].

Из 92 статей, посвящённых инвалидам, в газете «Комсомольская правда» 11 материалов можно отнести к тем, которые повествуют о возможностях для лиц с ОВЗ, что составляет почти 12%. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2. Статьи о возможностях лиц с ОВЗ и инвалидов в газете «Комсомольская правда»

№ п/п	Название статьи	Дата выхода	Содержание
1.	«Зарядил позитивом: волгоградского мальчика, потерявшего в аварии ноги и руку, поддержал блогер-инвалид Рустам Набиев.	13.04.2021	Статья рассказывает о встрече «срочника», который выжил при обрушении казармы в Омске, и мальчика, ставшего инвалидом, его поддержке.
2.	«Инвалидность до 1 октября устанавливается и продлевается заочно».	15.06.2021	Материал сообщает о временном порядке признания лица инвалидом при отсутствии личного участия гражданина.
3.	«Год пытается получить инвалидную коляску: как сложилась судьба победителя детского “Голоса” Данила Плужникова».	06.03.2021	Статья рассказывает о творческих победах мальчика, о полученной по инвалидности квартире, но и о проблемах с получением необходимой дорогостоящей коляски для передвижения.

4.	«Что изменится в Челябинской области с 1 января 2021 года: отмена пандемийных льгот, повышение пенсии и комфортная удаленка».	01.01.2021	Статья сообщает о планируемой индексации пенсии инвалидам.
5.	«Врачи сказали – такого не бывает!»: как живет 11-летний мальчик из Санкт-Петербурга, который лишился обеих ног на железной дороге.	14.01.2021	Статья рассказывает историю о поддержке мальчика, ставшего инвалидом из-за несчастного случая, также озвучена просьба о финансовой помощи.
6.	«Сибирячка, 12 лет прикованная к постели, открыла бизнес и нашла любовь».	02.04.2021	Статья повествует об активной девушке-инвалиде, которая занимается собственным делом, учится на радиоведущую и планирует создать видеопроjekt о жизни таких же людей, как она – тех, кто, имея инвалидность, продолжает жить максимально полной жизнью.
7.	«Льготы при поступлении в ВУЗ в 2021 году».	14.01.2021	В статье описаны условия приёма инвалидов в высшие учебные заведения.
8.	«Никогда не брошу»: история любви двух семейных пар, проверивших свои чувства после страшной аварии.	19.05.2021	Статья рассказывает о том, как, став инвалидами, семейные пары смогли сохранить активность и интерес к жизни.
9.	«Куда деваются жалобы россиян, не попавшие в эфир «Прямой линии» Путина».	29.06.2021	Статья сообщает о том, что жалобы, не попавшие в эфир, передаются в профильные государственные органы: так, инвалид по своей жалобе получил жильё по программе «Дети-сироты».
10.	«Пусть у этой семьи будет все хорошо»: Отец-инвалид с 4 детьми из Удмуртии получил большой дом от мецената из Москвы.	18.03.2021	Статья рассказывает о жилищной помощи многодетной семье инвалида.
11.	«Овощ» или право имеет: должны ли тяжелые инвалиды учиться в одних школах со здоровыми детьми.	09.02.2021	Статья рассматривает проблему обучения лиц с ОВЗ в общеобразовательной школе, анализирует возможности, сложности и преимущества.

Анализируя перечисленные статьи, можно выделить следующие основные черты. Их наиболее яркая особенность заключается в том, что даже материалы

об имеющихся возможностях и нововведениях для инвалидов преподносятся в проблемном ключе, чаще всего акцент делается на сложностях, проблемах и страданиях людей, сообщаются подробности несчастных случаев, призванные вызвать сильные эмоции у читателей. Большую часть статей можно назвать скандальными: в них отражается столкновение мнений, нарушение порядка, неподобающее поведение участников событий. В деталях описываются трагедии: аварии, несчастные случаи, смерти и убийства. Лексика материалов имеет яркую эмоциональную окраску (например, «страшная трагедия»), это обусловлено также большим содержанием прямой речи: комментариев и мнений.

Все статьи, кроме новостных (например, «Льготы при поступлении в ВУЗ в 2021 году» [3]), написаны в форме сторителлинга – это приём, необходимый не для изложения и констатации фактов, а для раскрытия драматических событий общественной жизни, оформленных в качестве историй. Журналистский сторителлинг нацелен на воображение читателя, его эмоции [9]. С одной стороны, личный опыт людей привлекает, с другой – в рассмотренных статьях жизненные истории часто бывают негативными, связанными со сложно разрешимыми проблемами и, наоборот, могут создать в сознании аудитории образ чрезвычайно сложной жизни инвалидов, а не дать знания и представления о возможностях для повышения качества их жизни.

Подводя итоги, можно сказать, что в обоих федеральных печатных изданиях количество публикаций о жизни инвалидов аналогично материалам, выходящим в региональных СМИ (в течение полугода 2020 г. в центральных саратовских информационных агентствах было опубликовано 10-13 сообщений [1]). Однако 10-12% публикаций для наиболее читаемых газет всероссийского уровня, на наш взгляд, чрезвычайно мало, так как проблема интеграции инвалидов в общество, улучшения качества их жизни, раскрытия максимально возможного потенциала, реализации творческих и трудовых способностей на сегодняшний день стоит остро и требует большого внимания со стороны как должностных лиц, так и широкой общественности. Повышение осведомлённости о жизни людей с инвалидностью, регулярное получение знаний об их положении в различных сферах может сделать общество более подготовленным и лояльным для гуманного, тактичного, уважительного взаимодействия с людьми с ОВЗ.

Сравнения статьи в газетах «Известия» и «Комсомольская правда» можно сделать заключение о том, что «Известия» нацелены на наиболее глубокое вовлечение читателей в суть описываемых событий, получение ими подробной картины происходящего и выработку собственного мнения и отношения к затронутым темам. Материалы имеют ясную практическую пользу и подробные разъяснения о том, как можно использовать те или иные возможности. Это издание направлено на образованную, думающую, работающую аудиторию.

В свою очередь, «Комсомольская правда» делает ставку на эмоциональное отношение читателей к поднимаемым проблемам, сочувствие и эмпатию и направлено на наиболее широкую аудиторию, включающую домохозяек и пенсионеров, которая склонна обсуждать наиболее сильно впечатлившую их информацию. В обоих случаях можно говорить о том, что публикации привлекают внимание читателей, однако в «Известиях» они несут более прикладную функцию. В то же время хочется отметить, что материалы «Комсомольской правды» пробуждают у читателей яркие эмоции, а значит, могут влиять на их мотивацию, т.к. мотивационные и эмоциональные компоненты неразрывно связаны – взаимодействуя друг с другом, они образуют систему регуляции поведения [5]. Таким образом, эмоционально окрашенная лексика, драматизация и личный опыт героев статей могут положительно влиять на мотивацию инвалидов при решении вопросов самореализации и повышения качества жизни.

Список использованных источников

1. *Борчанинова М.А., Шипова Л.В.* Специфика тональности информационно-просветительских материалов в областных интернет-СМИ, освещающих жизнь инвалидов // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 552-564.
2. Газета «Известия»: [сайт]. URL: <http://www.iz.ru> (дата обращения: 10.09.2021).
3. Газета «Комсомольская правда»: [сайт]. URL: <http://www.kp.ru> (дата обращения: 10.09.2021).
4. Медиалогия: [сайт]. – URL: <https://www.mlg.ru/ratings/media/federal/6369/> (дата обращения: 02.09.2021).
5. Психология эмоций и мотивации: учеб.-метод. пособие, дополненное / сост. Митина Г.В., Нугаева А.Н., Шурухина Г.А. Уфа: Изд-во БГПУ, 2020. 110 с.
6. *Пяткина Е.С., Шипова Л.В.* Модель комплексной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста // Цивилизация - Общество - Человек. 2018. № 6-7. С. 87-91.
7. Рекламное агентство «Head media»: [сайт]. – URL: https://head-media.ru/printed_editions/reklama-v-gazetah/ (дата обращения: 02.09.2021).
8. *Рыбцова А.Г.* Анализ внутренней формы номинативной единицы концепта Запад (на материале публицистических текстов газеты «Известия») // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №10. С. 146.
9. *Самарцев О. Р.* Творческая деятельность журналиста (очерки теории и практики): учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: Академический проект, 2017. 528 с.
10. *Тертычный А.А.* Жанры периодической печати: Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2000. 312 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО МЕДИЦИНСКОГО ЦЕНТРА

Е. Д. Бурмистрова

ГУЗ «Саратовская областная детская клиническая больница», логопед отделения реабилитации, старший преподаватель кафедры логопедии и психолингвистики Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Центр психолого-педагогического сопровождения и медицинской реабилитации детей с особенностями развития «Ларчик», логопед, г. Саратов, Россия, e-mail: el.burmistrova2013@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению организации логопедической работы с детьми дошкольного возраста с заиканием в условиях детского медицинского центра, центра реабилитации. Приведены краткие сведения о медицинском центре, объяснена специфика организации логопедической работы с детьми в условиях центра. Описано использование схемы обследования ребенка с заиканием Е.А. Логиновой и С.Б. Яковлева для выявления актуального состояния развития речевых и неречевых функций детей. Представлено описание всех этапов логопедической работы с указанием видов заданий и особенностей их выполнения.

Ключевые слова: заикание; медицинский центр; реабилитационный центр; логопедическое обследование; этапы коррекционной работы.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUTTERING CHILDREN IN THE CONDITION OF THE CHILDREN'S MEDICAL CENTER

E.D. Burmistrova

Abstract: The article is focused on the consideration of the organization of speech therapy work with stuttering children in the children's medical center. Brief information about the children's medical center is given, also the specifics of the organization of speech therapy work with children in this condition is explained. The scheme by E.A. Loginova and S.B. Yakovlev for the examination of speech and non-speech functions stuttering children is described. A description of all stages of speech therapy work, indicating the types of tasks and the features of their implementation, is presented.

Keywords: stuttering; medical center; rehabilitation center; speech therapy examination; stages of correctional work; connection with parents.

В настоящее время на территории Саратовской области существуют различные учреждения системы образования и здравоохранения, а также частные организации, где оказывается специализированная медицинская и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. Одним из современных центров, созданных для лечения, коррекции и медицинской реабилитации детей с нарушениями речи и поведения, является центр психолого-педагогического сопровождения и медицинской реабилитации детей с особенностями развития «Ларчик». Центр осуществляет свою деятельность с 1 марта 2017 г. и является победителем традиционного конкурса «Лидер года 2017» в номинации «Лучший реабилитационный центр для детей». Центр осуществляет свою деятельность на основании лицензии на осуществление медицинской деятельности, лицензии на осуществление образовательной деятельности и в

полном соответствии с государственными санитарно-эпидемиологическими требованиями и нормами. Центр находится по адресу: г. Саратов, ул. Железнодорожная, 29 [12].

Реалии таковы, что реабилитационные мероприятия, включая психолого-педагогическое сопровождение, требуются все большему числу детей и взрослых.

Так, согласно данным ВОЗ, в настоящее время патологические состояния, требующие реабилитации, обнаруживаются примерно у трети населения мира (2,4 млрд. человек). Более того, ситуация в области здоровья и демографии неутешительна, соответственно потребности в реабилитации во всем мире неуклонно возрастают, и в то же время оказание реабилитационных услуг в условиях непрекращающейся пандемии COVID-19, нарушено в 60-70 % стран [5].

В общем виде под реабилитацией принято понимать комплекс мероприятий, направленных на восстановление функциональных возможностей человека. Существует значительное количество состояний, связанных с когнитивными и речевыми нарушениями, расстройствами слуха и зрения, коммуникативными трудностями, требующих реабилитационного воздействия. Одним из состояний, при которых необходимым оказывается психолого-педагогическое сопровождение, является заикание. «Нередко члены семьи смотрят на ребенка через призму тех переживаний и огорчений, которые ему доставляют запинки в речи. Это побуждает родителей в одних случаях преуменьшать, а в других – преувеличивать личностные нарушения, которые, по их мнению, могут возникнуть в развитии ребенка» [6, с.91].

Адекватно и осознанно отнестись к заиканию ребенка помогают родителям специалисты: логопеды, психологи.

Целью данной статьи является рассмотрение психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с заиканием в условиях детского медицинского центра.

Рассматриваемое нарушение, согласно определению Л.И. Беляковой, представляет собой нарушения темпа, ритма, плавности устной речи по причине судорожного состояния мышц артикуляционного аппарата, как правило, возникающее в раннем и дошкольном возрасте, т.е. в период наиболее активного развития речи [1, с. 15]. МКБ-10 определяет заикание (F98.5) как речь, которая характеризуется частым повторением или пролонгацией звуков, слогов или слов, частыми запинками и паузами, разрывающими ритмичное течение речи. В качестве речевого расстройства заикание классифицируется только при такой степени выраженности, когда течение речи оказывается заметно нарушенным [7].

Причины заикания принято подразделять на производящие и предрасполагающие, кроме того, учитывается влияние неблагоприятных факторов:

– предрасполагающие: отягощенная невротическая наследственность со стороны родителей; невротические особенности ребенка; особенности конституции ребенка; неблагоприятная наследственность; поражения головного

мозга;

– производящие причины могут относиться к двум группам: анатомо-физиологическим (энцефалопатические нарушения; травмы и органические поражения головного мозга; интоксикации; тяжелые и хронические соматические заболевания; болезни ЛОР-органов; особенности и задержки в речевом развитии); психическим и социальным (кратковременные или длительного действия психические травмы; нарушенные стили семейного воспитания; сложившийся неправильный речевой стереотип в виде скороговорки, речи на вдохе; избыточное количество речевого материала, зачастую в силу родительских амбиций; двуязычие в семье и ближайшем окружении; попытки подражать заикающимся; невротизация в силу переучивания леворукого ребенка);

– неблагоприятные условия: соматическая и физическая ослабленность ребенка; слишком раннее и бурное речевое развитие; возрастные особенности; неявная психическая ущемленность; отсутствие или малое количество положительных эмоциональных контактов; недостаточное развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики, мимики; неразвитое чувство ритма [9, с. 13].

Поскольку заикание является сложным речевым нарушением, имеющим разные, причем не только речевые проявления, оно классифицируется по типу судорог: выделяется тоническое, клоническое и смешанное; по характеру причин – органическое и функциональное; по классификации В.В. Ковалева – невротическое (функционального характера), неврозоподобное (органического характера и похожее на невроз) [2, с. 194].

Клиническая картина заикания наиболее отчетливо выражается в нейромоторных расстройствах речи (речевых судорогах), классическое описание которых представлено в монографии И.А. Сикорского «О заикании». Это судороги дыхательного аппарата (инспираторная и экспираторная); голосового аппарата (смыкательная, вокальная, дрожащий или толчкообразный гортанный спазм); артикуляционного аппарата в виде лицевой (губная смыкательная, верхнегубная, нижнегубная, угловая судорога рта, судорожное раскрытие ротовой полости, сложная судорога лица); язычной (судорога кончика языка; судорога корня языка, изгоняющая судорога языка, подъязычная судорога); судороги мягкого нёба [11].

Помимо судорог в клиническую картину заикания входят: темпоритмические нарушения речи; расстройства дыхания; выраженность заикания в различных видах речи; движения, сопутствующие речи; речевые уловки; вегетативные реакции; логофобия; наличие насильственных содружественных движений; субъективные ощущения; факторы, усиливающие заикание. Важным моментом является и течение заикания, которое бывает пяти типов:

– регрессирующий – наиболее благоприятный тип течения заикания, поскольку постепенно исчезает вся симптоматика;

– стационарный – нарушение протекает стабильно и монотонно, не

меняется по тяжести проявления и клинической картине;

- волнообразный – периодические колебания различной длительности в сторону то улучшения, то ухудшения речи, полного исчезновения заикания не происходит;

- рецидивирующий – чередование периодов плавной речи и заикания;

- прогрессивный – тенденция к усилению заикания, симптоматика усложняется, состояние заикающегося постепенно ухудшается [1, с. 48].

Наконец, следует обратить внимание и на фазы развития заикания, охарактеризованные Е.Е. Шевцовой в ее монографии:

- первая фаза характеризуется эпизодическим возникновением заикания с постепенным сокращением периодов плавной речи и флуктуации выраженности по тяжести; на этой фазе ребенок не реагирует на заикание, свободно говорит во всех ситуациях и не испытывает страха речи;

- вторая фаза: нарушение речи становится хроническим, иногда тяжесть может меняться, а судорожность речи исчезать на короткое время; чаще проявляется при быстрой речи и в состоянии эмоционального возбуждения; ребенок считает себя заикающимся, но еще свободно говорит в любых ситуациях, однако вероятны некоторые трудности при контакте и сопутствующие движения;

- третья фаза: наличие трудных для общения ситуаций и постоянных трудностей при произнесении определенных слов и звуков; происходит практически полное становление судорожного синдрома, но без страха речи и избегания общения;

- четвертая фаза знаменуется яркой антиципацией, стандартными трудностями при произнесении определенных слов и звуков в конкретных ситуациях, уклончивыми ответами, речевыми затруднениями и выраженными эмоциональными реакциями на заикание в виде избегания определенных речевых ситуаций; наблюдается выраженный страх речи [13].

Таким образом, даже краткое описание характерных проявлений заикания и особенностей его течения приводит к пониманию сложности данного речевого нарушения и необходимости оказания заикающимся детям не разовой помощи, а длительного психолого-педагогического сопровождения.

Следует понимать, что такое сопровождение будет эффективным только в том случае, если будет соответствовать логопедическому заключению о степени и особенностях течения заикания и проводиться по четко разработанному плану. Исходя из этого, перед началом логопедической работы по преодолению темпоритмических нарушений речи у дошкольника с заиканием требуется осуществить комплексное логопедическое обследование речевых и неречевых психических функций ребенка.

Поскольку существуют различные методики обследования детей с заиканием, для применения в центре «Ларчик» была выбрана одна из наиболее удобных и хорошо зарекомендовавших себя – схема обследования ребенка с заиканием Е. А. Логиновой и С. Б. Яковлева. Данная схема позволяет выявить не только состояние речевой функции и установить степень заикания, но и оценить

состояние других сфер: общей моторики; мелкой моторики; артикуляционного аппарата; звукопроизношения и просодики [4]. В качестве единственного несовершенства следует указать отсутствие возможности выставления балльной оценки по результатам обследования различных функций. Однако это может быть существенным в условиях массового дошкольного учреждения, где регулярно проводится мониторинг речевого развития детей и сравниваются показатели. В условиях центра «Ларчик» при индивидуальной работе с каждым ребенком данный аспект не принципиален.

Рассмотрим, как именно выстраивается работа по психолого-педагогическому сопровождению заикающихся дошкольников в центре «Ларчик».

Работа с ребенком начинается по запросу родителей, а именно: после их записи на консультацию к логопеду центра. При обращении родителей их просят сделать видеозапись ребенка в различных ситуациях:

- на улице, в процессе общения с другими детьми на игровой площадке и т.п.;
- как общается в домашних условиях;
- как играет наедине с собой.

Кроме того, родителей просят вести дневник наблюдений, в котором следует указать:

- в какой период (утром, днем, вечером) ребенок запинаятся;
- что сопутствует речевым запинкам;
- распорядок дня ребенка;
- как ребенок ведет себя в присутствии знакомых и незнакомых людей;
- есть ли запинки в речи, когда ребенок находится в детском саду (со слов воспитателей) и т.д.

На первой консультации родителей просят заполнить анкету в соответствии с указанной ранее схемой логопедического обследования заикающегося ребенка Е.А. Логиновой и С.Б. Яковлева. Анкета составлена из первых двух частей схемы и включает формальные сведения и анамнез.

В анкетные данные родителей просят включить:

- фамилию, имя и возраст (дату рождения) ребенка;
- краткие сведения о семье: возраст родителей; наличие наследственных заболеваний; характеристику речи близких родственников; материально-бытовые условия в семье.

Для выяснения общего анамнеза родителей просят указать:

- особенности протекания беременности и родов;
- состояние ребенка при рождении (вес, рост, баллы по шкале Апгар, когда принесли кормить, когда выписали);
- особенности сна и бодрствования ребенка после выписки из роддома;
- перенесенные заболевания, травмы, госпитализации до и после

одного года;

- психомоторное развитие: когда стал удерживать голову, сидеть, стоять, ходить; особенности моторики (излишняя подвижность или заторможенность);

- освоение бытовых навыков: с какого времени стал самостоятельно раздеваться и одеваться, шнуровать ботинки и застегивать пуговицы;

- раннее речевое развитие: время появления гуления, лепета, первых слов и фраз; была ли задержка речевого развития и обращение по поводу нее к специалистам;

- особенности речевого развития в более позднем возрасте: нарушения звукопроизношения, воспроизведения слоговой структуры слов;

- первоначальные сведения о течении заикания: время начала; тип и течение заикания; наличие периодов плавной речи; наличие или отсутствие изменений в зависимости от времени суток и года; вероятные причины усугубления и ситуации, в которых заикание наиболее ярко выражено; как ребенок говорит в настоящее время в разных обстоятельствах; отношение в семье и самого ребенка к заиканию; наличие страха речи; посещал ли ребенок занятия с логопедом (продолжительность, методика, результаты);

- особенности эмоционально-волевой сферы и характера ребенка.

Параллельно тому, как родители заполняют анкету, логопед изучает видеозаписи; дневник; если есть, то записи специалистов (невролога и психиатра) в медицинской карте. Тогда же логопед проводит непосредственное объективное обследование ребенка, устанавливая:

- состояние слуховой функции: слуховое внимание и восприятие речи;

- состояние моторных функций: 1) общая моторика: включает наблюдение за естественными движениями и выполнение тестовых заданий; 2) мелкая моторика: кинестетическая основа движений пальцев; кинетическая основа движений пальцев; конструктивный праксис; 3) артикуляционная моторика на уровне одиночных и серийных движений и мимические движения;

- строение органов артикуляции;

- состояние импрессивной речи: состояние пассивного словаря и уровень понимания логико-грамматических конструкций;

- состояние экспрессивной речи: звукопроизношение и звукослоговая структура слова; активный словарь; грамматический строй речи;

- состояние фонематических функций: дифференциация; анализ; синтез; представления; ряд заданий для детей школьного возраста;

- состояние дыхательной функции: тип дыхания; ритм; характер речевого вдоха; продолжительность речевого выдоха;

- состояние просодических компонентов: темп; ритм; паузация; голос; употребление основных видов интонации; общая вынятность речи.

На этом этапе обследования логопед изучает симптоматику заикания.

Внешняя симптоматика заикания:

- проявление заикания в различных формах речи (определяется в

беседе, при рассказывании стихов, составлении рассказа по картинке); на каком уровне речи проявляется заикание (шепотная, сопряженная, отраженная, вопросно-ответная, пересказ, рассказ с опорой на картинки, самостоятельная речь);

- форма и локализация судорог;
- произвольные движения лица и тела в момент речи.

Внутренняя симптоматика заикания:

- наличие логофобии и ее проявления;
- использование ребенком защитных уловок моторного и речевого характера и частота, с которой ребенок прибегает к ним;
- степень фиксированности на заикании.

Отдельно изучаются индивидуально-психологические особенности ребенка: контактность; особенности высших психических функций, психической деятельности и поведения. Полученные сведения подвергаются анализу для составления точного и развернутого логопедического заключения.

На основании вышеизложенного родителям рекомендуют консультацию невролога, детского психиатра и психолога (если они не проводились). Также логопед дает родителям следующие рекомендации:

- соблюдать охранительный речевой режим: минимизировать речевую активность ребенка, не провоцировать речь вопросами;
- организовать и четко соблюдать правильный режим дня: достаточная продолжительность ночного сна, дневной сон, прогулки;
- не перегружать ребенка впечатлениями, избегать шумных мероприятий;
- поддерживать дома спокойную доброжелательную атмосферу.

Далее, если родители принимают решение о занятиях в центре, составляется программа занятий частотой 2-3 раза в неделю, продолжительностью 25 минут для детей 5-6 лет и 30 минут для детей 6-7 лет (в соответствии с СанПиН). Если в схему занятия включен массаж, то продолжительность занятия составляет 45 минут (курс массажа проводится в течение 10 занятий). Логопед выстраивает занятие таким образом, чтобы в него входили группы упражнений на релаксацию, развитие координации и ритмизацию движений; дыхательные упражнения [3; 8; 10]:

- комплекс физических упражнений для мышц шеи; верхних конечностей и плечевого пояса; туловища; осанки; нижних конечностей; на равновесие и координацию движений;
- релаксационные упражнения для мимических и артикуляционных мышц: «Хоботок»; «Лягушка»; «Орешек»; «Сердитый язык»; «Горка»; «Блинчик»;
- упражнения на развитие координации и ритмизации движений, позволяющие координировать общую, тонкую и артикуляционную моторику, формировать чувство темпо-ритма речевых и неречевых движений; свободная маршрутизация и развитие ритмических движений под музыку (с использованием

логопедических песенок Е. Железновой); упражнения, регулирующие мышечный тонус; пение; игра.

Важнейшим условием плавной речи является правильное речевое дыхание, которое формируется путем расширения физиологических возможностей дыхательного аппарата (постановка диафрагмально-реберного дыхания); формирования длительного фонационного выдоха и речевого выдоха. При постановке дыхания используются следующие игровые приемы: «Задувай свечу»; «Лопнула шина»; «Насос»; «Воздушный шар»; «Жук жужжит»; «Комарик»; «Гуси»; «Ворона» и др.

Далее с использованием игровых приемов проводится работа над голосом: формирование навыков рациональной голосоподачи и голосоведения, работа над просодической стороной речи; развитие силы и динамического диапазона голоса; мелодических характеристик голоса и интонационной выразительности.

Обязательным условием успешной работы по преодолению темпоритмических нарушений речи у дошкольников с заиканием является выполнение домашнего задания, что предполагает тесное взаимодействие логопеда с родителями. У каждого ребенка есть тетрадь и альбом с заданиями, которые выполняются дома под контролем родителей, для чего логопед регулярно консультирует родителей (как именно следует выполнять задание, на что обратить внимание и т.д.).

В настоящее время планируется проведение мастер-класса для родителей с сообщением о заикании для популяризации знаний и повышения педагогической компетентности родителей, показом упражнений и выполнением их совместно с родителями.

Список использованных источников

1. *Белякова Л.И.* Логопедия. Заикание: Учебник для студ. высш. пед. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 208 с.
2. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М.: В. Секачев, 2014. 264 с.
3. *Выгодская И.Г.* Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях: Кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1993. 223 с.
4. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сборник методических рекомендаций / Под ред. С.Д. Ермолаева. СПб.: Детство-Пресс, 2000. 232 с.
5. Информационный бюллетень Всемирной организации здравоохранения. Реабилитация [Электронный ресурс] // Глобальный веб-сайт. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/rehabilitation> (дата обращения 15.10.2021).
6. *Карпова Н.Л., Крючков В.П., Терешкова Е.Б., Сенаторова К.П., Пуговкина Е.А.* Гуманное пространство семейной групповой логопсихотерапии// Сибирский педагогический журнал. 2016. С. 90-95.
7. Международная классификация болезней МКБ-10. Режим доступа:

<http://mkb-10.com/index.php?pid=4477> (дата обращения 15.10.2021).

8. *Одинцова Т.С.* Заикание у детей. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 288 с.
9. *Пятница Т.В.* Логопедия в таблицах и схемах. Минск: Аверсэв, 2006. 28 с.
10. *Селиверстов В.И.* Заикание у детей. Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. Учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений. 4-е изд., доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
11. *Сикорский И.А.* Заикание. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. 191 с.
12. Центр психолого-педагогического сопровождения и медицинской реабилитации детей с особенностями развития «Ларчик» [Электронный ресурс] // Официальный сайт. – URL: <https://larchik64.ru> (дата обращения 15.10.2021).
13. *Шевцова Е.Е.* Преодоление рецидивов заикания. М.: В. Секачев, 2005. 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Р. Н. Валиева

магистрант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия,
e-mail: n.r.n.12@mail.ru

Л. М. Лапшина

кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail: lapshinalm728@mail.ru

Аннотация: В статье отражены особенности психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением интеллекта в условиях реабилитационного центра: мероприятия с семьями подростков с нарушением интеллекта, взаимодействие с образовательными учреждениями, просветительская работа на уровне общества составляют основу эффективной работы с ними.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, нарушение интеллекта, развитие, взаимодействие, социализация.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION OF ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF A REHABILITATION CENTER

R. N. Valieva, L. M. Lapsina

Abstract: reflects the features of psychological and pedagogical support of adolescents with intellectual disabilities in the conditions of a rehabilitation center: events with families of adolescents with intellectual disabilities, interaction with educational institutions, educational work at the level of society.

Keywords: psychological and pedagogical support, intellectual disability, development, interaction, socialization.

Российская система образования, в частности специального, все чаще реализует такую форму работы с ребенком, как психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение принято рассматривать как развивающуюся модель взаимодействия специалистов разного профиля. Данное взаимодействие представляет собой всестороннюю диагностику уровня и потенциала развития ребенка [2] и проектирование целесообразных коррекционно-развивающих программ [3].

Раннее психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением интеллекта дают право детям на полноценное, максимально для них возможное развитие [11].

Понятие сопровождения несет свою актуальность из самых глубин педагогики и поддерживается современными педагогами и психологами, которые развивают идеи «педагогики успеха». В современной науке термин «сопровождение» понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе жизни возникают какие-либо трудности.

Следует отметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права каждого на полноценное развитие личности и ее максимально полную самореализацию в социуме [6].

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях Л.И. Акатов, А.Р. Маллер, Е.М. Мастюкова, Р.В. Овчарова, Л.И. Переслени, С.Л. Рубинштейн, О.Н. Усанова, В.Ф. Шалимов, Д.Б. Эльконин и др. [1, 4, 5, 7, 8].

Система отечественного специального образования на протяжении последних двухсот лет развивает модель взаимодействия специалистов различного профиля, которое направлено на полную всестороннюю диагностику особенностей развития детей и создание соответствующих коррекционно-развивающих условий и программ. Однако только с развитием гуманистических взглядов в отечественной педагогике стала развиваться современная система сопровождения ребенка [6].

Психолого-педагогическое сопровождение как комплексная технология работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России начинает активно развиваться лишь в 90-х годах XX века [3, 5].

Раннее сопровождение – работа с младенцами, сопровождение развития детей и подростков в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных «групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами права ребенка на качественное обучение и полноценное развитие [11].

Психолого-педагогическое сопровождение принято понимать как метод, который обеспечивает полное создание условий для принятия детьми и сопровождаемыми взрослыми развития оптимальных решений при различных жизненных ситуациях [9]. Сопровождение рассматривается как условие успешного обучения и психологического здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение – это деятельность преподавателя, другими словами, система профессиональной деятельности преподавателя, направленная на создание необходимых психолого-педагогических условий для успешного развития, воспитания и обучения детей в ситуации социального взаимодействия» [10].

При обобщении представленных определений можно заключить, что психолого-педагогическое сопровождение – это процесс взаимодействия специалистов разного профиля и субъектов образования, направленный на создание необходимых условий для личностного развития, формирование необходимых компетенций и поддержку в сложных жизненных ситуациях.

Несмотря на большое разнообразие определений, подавляющее большинство программ, направленных на сопровождение субъектов образования, базируются на общих методологических основаниях.

Психолого-педагогическое сопровождение – это метод, в основу которого входит несколько важных функций, а именно:

- диагностика нарушения интеллекта;
- информация о нарушении интеллекта и возможностях решения данной проблемы (для педагогов и родителей);
- консультирование на этапе принятия решения и разработка плана решения представленной проблемы;
- разработка коррекционно-развивающих программ;
- первичная помощь на этапе реализации плана решения;
- анализ результативности психолого-педагогического сопровождения [1].

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на разрешение жизненных проблем сопровождаемого. Психолого-педагогическое сопровождение является методом, который обеспечивает создание всех необходимых условий для принятия субъектом развития правильных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъект развития – это развивающийся человек или развивающаяся система в целом, в которую можно отнести: проблемные ситуации, ситуации жизненного выбора, при решении которых сопровождаемый определяет сам путь положительного или отрицательного развития [3].

Главным принципом психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением интеллекта в условиях реабилитационного центра является комплексность.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с нарушением интеллекта в условиях социально-реабилитационного центра осуществляется постепенно, в ходе последовательной реализации следующих шагов [7]:

- проведение полной психолого-педагогической диагностики подростков с нарушением интеллекта;
- организация информационного поиска методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему;
- обсуждение всех возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбора наиболее целесообразного пути решения;
- оказание сопровождаемым подросткам первичной помощи на первых этапах реализации плана, т.к. первые шаги являются базовыми [6].

Деятельность современных центров и служб психолого-педагогического сопровождения подростков с нарушением интеллекта направлена на обеспечение двух согласованных процессов: индивидуальное сопровождение подростков с нарушением интеллекта в образовательных учреждениях и системное психолого-педагогическое сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию нарушения интеллекта, которая характерна не для одного ребенка, а для системы в целом.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, в которых воспитываются подростки с нарушением интеллекта, представляют собой оптимизацию психологического климата в семье и ее социальной адаптации, создание условий для принятия трудной жизненной ситуации, рекомендации и работу, направленную на принятие ребенка, оптимизацию детско-родительских отношений, информирование родителей об особенностях их развития и обучения на разных возрастных этапах, со способами обучения навыкам социального взаимодействия и возможностями его адаптации в общеобразовательных учреждениях, общественных местах, профессиональной деятельности [5]. Эффективность проводимых мероприятий с семьями рекомендуется укрепить с помощью создания общественной организации родителей и для родителей с целью решения общественных проблем и организации культурно-досуговых мероприятий.

На уровне образовательного учреждения рекомендуется реализация преемственности между реабилитационным центром и школой (колледжем) [10].

В данном сотрудничестве можно использовать такие виды деятельности, как:

- организацию «круглого стола» совместно со специалистами реабилитационного центра, представителями Управления образования и родителями подростков с нарушением интеллекта с целью обсуждения проблем воспитания, социализации и адаптации детей с нарушением интеллекта в общеобразовательных учреждениях;
- методическое объединение с целью создания эффективных программ воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта в общеобразовательных учреждениях (совместно с методистами, педагогами учреждений на протяжении всего образовательного процесса);
- лекционно-просветительская работа с родителями одноклассников подростков с нарушением интеллекта, с педагогами с целью развития толерантного отношения к подросткам с нарушением интеллекта, информирования об их возможностях и способностях в развитии, обучении, взаимодействии в окружающей среде;
- практические занятия с одноклассниками подростков с нарушением интеллекта с целью оптимизации взаимодействия в интегрированной группе в период адаптации и на протяжении всего образовательного процесса, развития толерантного отношения нормально развивающихся подростков к подросткам с нарушением интеллекта [7].

На глобальном уровне – уровне общества – рекомендуется проводить просветительскую деятельность по данной проблеме в средствах массовой коммуникации.

Так, результаты социологического исследования информированности и отношения населения г. Челябинска к детям с нарушением интеллекта показали, что 75% опрошенных полностью положительно относятся к ним, 81% знаком с их проблемами (из телевидения, печатных изданий и сети Интернет). 50% не

знают о существовании специальных учреждений г. Челябинска, оказывающих помощь детям и подросткам с нарушением интеллекта, что говорит о достаточно низком уровне информированности населения [5].

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с нарушением интеллекта в условиях реабилитационного центра должно осуществляться постоянно [1]. Родители подростков должны иметь возможность обращаться за помощью к специалистам. Вследствие специфики развития, воспитания и обучения подростки с нарушением интеллекта должны находиться под постоянным прицелом и контролем специалистов и своевременно проходить необходимую реабилитацию.

Список использованных источников

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы. М.: ВЛАДОС, 2003. 368 с.

2. *Лапина Л.М.* Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 8. С. 252 - 261.

3. *Лапина Л.М.* Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. / Под общей редакцией О.Н. Усановой. М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. С. 351 - 354.

4. *Лапина Л.М.* Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 8. С. 261 - 266.

5. *Маллер А.Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М.: АРКТИ, 2002. 176 с.

6. *Маллер А.Р.* Педагог и семья ребенка-инвалида// Дефектология. 1995. № 5. С. 15 - 19.

7. *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера, 2004. 480 с.

8. *Переслени Л.И.* Основы специальной психологии. М.: Академия, 2008. 480 с.

9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.

10. *Усанова О.Н.* Специальная психология. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

11. *Шалимов В.Ф.* Клиника интеллектуальных нарушений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 160 с.

12. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.

ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Е. С. Гринина

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «ЦАРИ», Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: elena-grinina@yandex.ru

О. Ю. Солодовник

студент 4 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: olga.solodovnik18@mail.ru

Аннотация: Представлены результаты пилотажного эмпирического исследования зрительного восприятия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. В результате применения комплекса психодиагностических методик («Разрезные картинки», «Цветные кубики», «Включение в ряд») выявлено своеобразие зрительного восприятия таких детей. Отмечается, что дети с расстройствами аутистического спектра представляют собой неоднородную группу по уровню развития зрительного восприятия, при этом наблюдаются такие его специфические особенности, как нарушение целостности воспринимаемых объектов, трудности ориентировки на размер, недостаточная целенаправленность зрительного восприятия, снижение скорости осуществления перцептивных действий.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, зрительное восприятие, восприятие у детей с РАС, фрагментарность зрительного восприятия, целостность зрительного восприятия.

FEATURES OF VISUAL PERCEPTION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

E.S. Grinina, O. Yu. Solodovnik

Abstract: The results of a pilot empirical study of visual perception in preschoolers with autism spectrum disorders are presented. As a result of the use of a complex of psychodiagnostic techniques ("Split pictures", "Colored cubes", "Inclusion in a row"), the peculiarity of the visual perception of such children was revealed. It is noted that children with autism spectrum disorders represent a heterogeneous group in terms of the level of development of visual perception, while its specific features are observed, such as violation of the integrity of perceived objects, difficulties in size orientation, insufficient focus of visual perception, a decrease in the speed of perceptual actions.

Key words: autism spectrum disorders, visual perception, perception in children with ASD, fragmentation of visual perception, integrity of visual perception.

В настоящее время во всем мире все больше рождается детей, имеющих ту или иную патологию. Одним из наиболее часто распространенных вариантов нарушений развития сегодня являются расстройства аутистического спектра. При этом, проанализировав статистику, можно заметить, что в Российской Федерации количество детей с расстройствами аутистического спектра неуклонно растет [3]. Аутизм входит в четверку самых распространенных детских заболеваний, среди которых, помимо аутизма, бронхиальная астма, сахарный диабет и эпилепсия, именно поэтому изучение особенностей

протекания психических процессов у таких людей выступает на первый план, что связано с необходимостью разработки эффективных технологий помощи. Значимое влияние на развитие всей психики человека оказывают особенности его зрительного восприятия, поскольку именно через зрительный анализатор он получает до 80% информации. У детей с ограниченными возможностями здоровья процесс формирования зрительного восприятия может характеризоваться специфическими особенностями. Своеобразие зрительного восприятия наблюдается и у детей с расстройствами аутистического спектра. Однако на сегодняшний день в научной литературе вопросы формирования и развития зрительного восприятия у таких детей освещены недостаточно.

Психологические особенности людей с расстройствами аутистического спектра привлекают внимание ученых всего мира. Среди них - Л. Каннер, Г. Аспергер, С. С. Мнухин, Л. Уинг, Э. Орниц, К. Джиллберг и другие. О. С. Никольская считает, что под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире [6]. В настоящее время под расстройствами аутистического спектра (РАС) понимают спектр психологических характеристик, которые описывают достаточно широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии, коммуникации, а также достаточно ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [1]. Нарушения такого спектра в большинстве случаев приводят к искажению ключевых механизмов аффективной организации поведения, что в результате обуславливает социально-психологическую дезадаптацию [2]. Помимо выраженных нарушений эмоционально-волевой, коммуникативной, личностной сфер при расстройствах аутистического спектра нередко встречаются затруднения при реализации процесса восприятия, особенно зрительного [6].

В то же время, зрительное восприятие, как и любой другой вид восприятия, играет значимую роль в становлении познавательных процессов и психики в целом, успешной адаптации, развитии, социализации ребенка, формировании его мироощущения, поскольку при помощи зрительного восприятия формируется целостная картина мира. Низкий уровень развития этого психического процесса у дошкольников не позволяет эффективно реализовать потребность в коммуникации, во взаимодействии с окружающим миром [5]. Взгляд «сквозь» объект; отсутствие слежения взглядом за предметом; «псевдослепота»; фрагментарность восприятия окружающего, «клиповость» восприятия, сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте – все эти особенности могут встречаться у дошкольников с РАС и характеризовать их зрительное восприятие [4, 7]. По мнению О. Богдашиной, необъяснимые, непонятные нам причины нарушения произвольной организации, нарушения самосохранения, эмоциональной сферы и фрагментарность восприятия у детей с расстройством аутистического спектра как раз и могут стать доступными и понятными в результате исследования и изучения особенностей зрительного восприятия, играющего важную роль в жизни данной категории детей [1].

Как отмечают И. И. Мамайчук и М. Б. Ульд Семета, особенности зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра привлекают достаточно пристальное внимание исследователей [8]. При этом отмечается наличие фрагментарности зрительных образов у людей с рассматриваемой патологией развития [10 - 13]. Теория нарушений центральной связи, согласно которой фрагментарность образов восприятия является следствием нарушения способности связывать элементы в целое и отсеивать несущественную информацию – наиболее популярная концепция [11]. В настоящее время зрительная сосредоточенность на многих малозначительных деталях рассматривается как специфический поведенческий стиль, который характерен людям с расстройствами аутистического спектра, а признание нарушения перцептивных процессов, с этой точки зрения, вызывает много дискуссий [12].

С целью выявления особенностей зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС было проведено эмпирическое исследование на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 242» «Конек-Горбунок» г. Саратова. Предполагалось, что зрительное восприятие таких детей имеет специфические особенности, проявляющиеся в нарушении целостности воспринимаемых объектов, трудностях ориентировки на размер, недостаточной целенаправленности зрительного восприятия, снижении скорости осуществления перцептивных операций.

Для реализации поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- подбор психодиагностических методов и методик, которые предоставляют возможность выявить особенности зрительного восприятия у детей с РАС;
- проведение эмпирического изучения зрительного восприятия дошкольников с РАС и их нормально развивающихся сверстников;
- количественно-качественная обработка полученных данных, анализ и интерпретация результатов изучения особенностей зрительного восприятия у дошкольников с РАС.

В исследовании приняли участие воспитанники детского сада 6 - 7 лет с РАС (7 человек - 2 девочки, 5 мальчиков) и нормально развивающиеся воспитанники 5-6 лет (7 человек – 3 девочки, 4 мальчика). Исследование проводилось посредством использования таких методик как:

1. «Разрезные картинки». Цель - выявление уровня развития целостного восприятия предметной картинки. Стимульный материал - цветные картинки, разрезанные на 3, 4, 6 частей.

2. «Цветные кубики». Цель - выявление развития зрительного восприятия, знания основных цветов, их соотнесение. Стимульный материал: 2 набора цветных кубиков (красный, желтый, зеленый, синий).

3. «Включение в ряд». Цель - выявление уровня развития зрительного восприятия, а именно, ориентировки на величину. Стимульный материал: шестиместная матрешка.

Рассмотрим полученные результаты по методике «Разрезные картинки». Средний балл по выполнению данной методики дошкольниками с расстройствами аутистического спектра составил 2,7. Если говорить о нормально развивающихся дошкольниках, то их средний балл по данной методике составил 4, что может свидетельствовать о более успешном выполнении методики. В группе детей с расстройствами аутистического спектра у большинства (4 человека) был отмечен средний уровень выполнения задания, при котором дети понимали и принимали цель задания, выполняли его способом перебора вариантов, после обучения и показа переходили к способу целенаправленных проб. При выполнении задания дети с расстройствами аутистического спектра шли на контакт со взрослым, но наблюдались трудности в восприятии целостности картинки. У одного ребенка (девочки) результат выполнения методики был на высоком уровне, как у нормативно развивающихся детей, но при выполнении наблюдалось характерное стереотипное поведение, которое проявлялось в частом моргании, заламывании пальцев, которые увеличивали время выполнения задания, однако не снижали его качества. Уровень ниже среднего по результатам выполнения методики показала одна девочка, которая приняла задание, но условия не поняла. Это может быть связано с тем, что на контакт девочка не шла, при выполнении задания действовала хаотично, после обучения не переходила к самостоятельному выполнению. При выполнении также наблюдались стереотипные действия (частое моргание глазами, подергивание правого плеча), что также сказывалось на увеличении затрачиваемого времени и характере выполнения задания. По данным методики «Разрезные картинки» лишь один ребенок с расстройством аутистического спектра показал низкий результат, для которого характерно непонимания цели задания, а также неадекватные действия в условиях обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у большинства детей с РАС при выполнении методики «Разрезные картинки» превалирует метод перебора вариантов, метод целенаправленных проб, у отдельных детей наблюдается неадекватность действий в выполнении задания, хаотичные действия. Лишь один ребенок действовал самостоятельно посредством проб и практического примеривания.

В ходе выполнения методики «Цветные кубики» у детей с расстройствами аутистического спектра результаты также неоднозначны, при этом средний результат составила 2,4 балла, тогда как у нормально развивающихся дошкольников – 4 балла. У большинства дошкольников с расстройствами аутистического спектра (4 человека) наблюдался средний уровень выполнения методики. Дети принимали и понимали условия задачи, самостоятельно выполняли задания пользуясь практическим соотнесением, называли большую часть цветов, но в названии некоторых наблюдались трудности в отличие от

нормально развивающихся сверстников. Два ребенка (мальчик и девочка) по результатам выполнения методики показали уровень ниже среднего, что характеризуется принятием задания, но при этом дети не понимали его условия, путали названия основных цветов, не смогли соотнести оттенки цвета после предъявления организующей помощи. Лишь один ребенок показал низкий уровень при выполнении данной методики: мальчик не понимал цель задания, в условиях обучения действовал неадекватно.

В результате анализа результатов применения данной методики можно сделать вывод, что большинство детей с РАС самостоятельно выполняли задание, при этом использовали практическое соотнесение, называли большую часть цветов, однако некоторые дети путали их названия, при выполнении задания им требовалась организующая помощь взрослого. Лишь один ребенок не понял цели задания и в условиях обучения действовал неадекватно.

Результаты методики «Включение в ряд» также представляются весьма интересными. Нормально развивающиеся дети показали высокий результат, проблем и затруднений при выполнении заданий не наблюдалось, дети принимали и понимали условия задачи, самостоятельно выполняли задания, при этом активно пользовались зрительной ориентировкой. Средний результат при выполнении данной методики у таких детей составил 4 балла. Большинство дошкольников с расстройствами аутистического спектра (5 человек) показали средний уровень выполнения заданий, при этом дети принимали и понимали условия задачи, переходили к самостоятельному выполнению задания, пользуясь практическим примериванием, но зрительная ориентировка на размер представлена недостаточно. Два ребенка (мальчики) показали результат ниже среднего, при котором дошкольники принимали задания, но не понимали условия, не ориентировались на размер предметов.

Итак, по рассматриваемой методике значительное большинство дошкольников с РАС продемонстрировали самостоятельное выполнение задания, используя преимущественно практическое примеривание; некоторые дети не понимали условия задания, самостоятельно ориентироваться на величину не могли.

Таким образом, анализируя полученные в ходе эмпирического исследования результаты, можно сделать вывод о том, что группа детей с РАС по уровню развития зрительного восприятия неоднородна. Так, у большинства детей с РАС наблюдался средний уровень развития зрительного восприятия по всем трем методикам; некоторые дети показали низкий уровень развития зрительного восприятия и лишь у одного ребенка показатели по всем трем методикам были приближены к высокому уровню. В ходе проведения методик также были выявлены некоторые особенности зрительного восприятия дошкольников с РАС, а именно: недостаточность фиксации взгляда на объекте, взгляд «сквозь» объект (дети выполняли задание при помощи тактильного восприятия, при этом не фиксировали взгляд на предмете); у одного ребенка наблюдались рудиментарные способы обследования предметов (обнюхивание,

постукивание). Дети с РАС фокусировались на последовательной обработке деталей изображения, затруднялись интегрировать их в единое целое. Невыраженным оказался этап, связанный с восприятием совокупности элементов как целого, типичный для нормативной стратегии зрительного восприятия. Также была отмечена низкая скорость осуществления перцептивных операций (многие дети часто отвлекались на посторонние предметы). Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Список использованных источников

1. *Богдашина О.* Аутизм. Определение и диагностика. Донецк, 1999. 213 с.
2. *Гурьянова Т. В.* Коррекция нарушений поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). СПб.: Свое издательство, 2015. С. 129-131.
3. *Горина Е. Н., Гринина Е. С., Рудзинская Т. Ф.* Современные подходы к изучению семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 5. С. 38.
4. *Гринина Е. С.* Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра // Инклюзия в образовании. 2016. № 2 (2). С. 159-174.
5. *Гринина Е. С., Бессонова А. А.* Исследование идентификации эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра / Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители О. В. Кошечева, Т. А. Бочкарева. Саратов, 2019. С. 141-146.
6. *Давыдова Е. В., Козычева М. В.* Психологическая коррекция нарушений развития ребенка с синдромом детского аутизма // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. 2019. № 2. С. 47-50.
7. *Лебединская К. С., Никольская О. С.* Диагностическое исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма // Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение. 1991. 13 с.
8. *Мамайчук И. И., Ульд Семета М. Б.* Особенности сенсорно-перцептивных функций у детей с расстройством аутистического спектра на модели изучения гаптического и зрительного восприятия // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2020. Т. 10. Вып. 3. С. 261–273.

9. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок: пути помощи. М.: Теревинф. 2000. 336 с.
10. *Чухутова Г. Л., Прокофьев А. О., Грачев В. В., Строганова Т. А.* Восприятие детьми зашумленных изображений // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 114 – 124.
11. Frith U. Autism: Explaining the Enigma. Oxford: Blackwell, 1989.
12. *Happé F., Frith U.* The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36 (1). P. 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>.
13. *Mottron L. et al.* Enhanced Perceptual Functioning in Autism: an Update, and Eight Principles of Autistic Perception // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2006. Vol. 36 (1). P. 27–43.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА

А. Ю. Дымкова

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ “ИКП РАО”,
г. Москва, Россия,
e-mail: dymkova@ikp.email,

Т. В. Кошечкина

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ “ИКП РАО”,
г. Москва, Россия,
e-mail: koshechkina@ikp.email

Аннотация: В статье дается описание основных функций семьи, особо значимых, когда речь идет о психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с нарушениями чтения и письма. Кроме того, рассматриваются уровни взаимодействия семьи и образовательной организации. Цель статьи - помочь педагогам и специалистам службы сопровождения выстроить конструктивные взаимоотношения с родителями (законными представителями) при создании системы специальных условий, направленных на коррекционную помощь младшим школьникам в преодолении нарушений письменной речи.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушения чтения, нарушения письма, роль семьи, психолого-педагогическое сопровождение

THE ROLE OF A FAMILY IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPECIFIC READING AND WRITING DISABILITIES

A. Yu. Dymkova, T. V. Koshechkina

Abstract: The article describes the main functions of the family, which are especially significant during the psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with specific reading and writing disabilities. In addition, the levels of interaction between the family and the educational organization are considered. The purpose of the article is to help teachers and support service specialists build constructive relationships with parents (legal representatives) when creating a system of special conditions aimed at corrective assistance to younger students in overcoming violations of written speech.

Keywords: younger schoolchildren, specific reading disabilities, specific writing disabilities, the role of a family, psychological and pedagogical support

На сегодняшний день контингент детей с нарушениями чтения и письма весьма обширен и неоднороден: включает как детей с первичными речевыми нарушениями, так и детей, речевые нарушения которых являются сочетанными или вторичными, обусловленными нарушениями слуха, зрения, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью, расстройствами аутистического спектра и другими причинами.

В центре внимания данной статьи – дети, нарушения чтения и письма которых обусловлены первичными речевыми нарушениями (т.е. рассматриваемую группу детей объединяет наличие первично сохранного интеллекта и сохранного физического слуха). Согласно научным исследованиям, число таких детей может достигать до 20% [3, с. 5].

Трудности, испытываемые данными детьми в овладении чтением и/или письмом (письменной речью), являются настолько стойкими, что не могут быть решены без специальной коррекционной помощи, психолого-педагогического сопровождения.

На сегодняшний день имеется множество определений понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Анализ имеющихся научных исследований свидетельствует о том, что данное понятие является комплексным, многоаспектным. Наиболее обобщенно можно выделить три основных аспекта его изучения [1]:

- с позиции педагога-психолога (прежде всего, организация психологического сопровождения обучающихся «вообще») (А.П. Тряпицына, Р.В. Овчарова, Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова, К.В. Педько, И.А. Липский и др.);

- с позиции администрации (выстраивание системы организации взаимодействия/сотрудничества всех членов команды, обеспечивающей сопровождение любого обучающегося, направленное на его защиту, поддержку, помощь в решении проблем) (Е.А. Ямбург, С.Д. Забражная и др.);

- в рамках компетенций специалистов дефектологического профиля как форма/система/организация профессиональной деятельности (основная цель - создание специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации) (С.В. Алехина, О.Е. Грибова, Е.Л. Ворошилова, А.Ю. Дымкова, Е.И. Казакова, Т.В. Кошечкина, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, М.М. Семаго, С.Г. Щербак и др.).

Задачей данной статьи является изучение роли семьи в психолого-педагогическом сопровождении рассматриваемой группы детей в рамках 3-го аспекта, т.е. в контексте создания/обеспечения системы специальных условий, направленных на коррекционную помощь в преодолении нарушений чтения и письма (в рамках клинко-педагогической классификации, называемых также дислексией и дисграфией).

Необходимость вовлечения родителей/законных представителей (далее – родителей) в процесс коррекционной деятельности при работе с детьми, имеющими дислексию и/или дисграфию, обусловлена пониманием специалистами важности участия близких ребенка в получении положительных и стойких результатов этой деятельности.

В то же время, данные недавнего социологического общероссийского опроса населения [2], настораживают: только 49% россиян осознают необходимость обращения к специалистам для преодоления дислексии/дисграфии у ребенка, при этом только 28 % жителей РФ понимают, какие специалисты занимаются вопросами коррекции данной проблемы. Интересно, что 36 % опрошенных высказали предположение, что для коррекции дислексии и дисграфии достаточно активного участия родителей в обучении

ребенка, что также свидетельствует о недостаточной осведомленности населения о рассматриваемой проблеме. Однако повторимся: роль родителей как главных помощников специалистов в преодолении нарушений чтения и письма, действительно, неоценима.

С целью обеспечения вовлеченности родителей в процесс грамотного психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями чтения и/или письма остальным участникам сопровождения необходимо обладать знаниями о том, что уместно/оправданно, а что неуместно/неоправданно ожидать от родителей. Чтобы ответить на этот вопрос, прежде всего, необходимо обратиться к таким “азам”, как рассмотрение функций семьи вообще. В научной литературе по общей педагогике и социологии основные функции семьи описаны довольно подробно [4, 5, 7]. Однако для специалистов в области коррекционной педагогики, педагогов, работающих с детьми, имеющими нарушения чтения и/или письма, несомненно, представляет интерес рассмотрение данных функций в ключе психолого-педагогического сопровождения рассматриваемой категории детей.

В таблице 1 нами предпринята попытка дать такое описание в наиболее сжатом виде (без претензии на полноту описания).

Таблица – 1. Основные функции семьи в сопровождении школьников с нарушениями чтения и/или письма

Функции семьи	Описание функции с позиции социологии и общей педагогики	Реализация функции в рамках психолого-педагогического сопровождения школьников с нарушениями чтения и/или письма
Воспитательная	Взаимодействие членов семьи с целью достижения желаемого уровня развития, обучения и воспитания; самовоспитание родителей	Воспитание: - интереса к чтению и письму, - представления о чтении и письме как о жизненно необходимых навыках, - представления о чтении как о досуговой деятельности, - представления о читателе/писателе как о позитивном социальном статусе и т.д.
Экономическая и хозяйственно-бытовая	Экономическая поддержка членов семьи, в том числе, поддержание здоровья, обеспечение ухода за детьми.	- Покупка книг, дидактических и игровых пособий для обучения чтению и письму, для коррекционно-развивающих занятий; - оборудование рабочего места (письменный стол, удобный стул, принадлежности для письма и т.д.);

		<ul style="list-style-type: none"> - обучение правилам здорового образа жизни в области сбережения зрения и осанки (чтение приоритетнее компьютерных игр, правильная посадка при письме для сбережения осанки, чередование активности и отдыха, смена видов деятельности и др.).
Функция первичного социального контроля	Регламентирование поведения членов семьи в различных ситуациях и различных видах деятельности, обеспечение присвоения членами семьи норм и правил окружающего общества.	<ul style="list-style-type: none"> - Формирование представления о чтении и письме как социально одобряемом способе отдыха и обучения; - обеспечение присвоения детьми этикета чтения и этикета общения, в том числе, в социальных сетях и мессенджерах, бережного отношения к книге, продуктам собственной письменной речи (открытки, письма), - контроль правильной посадки во время письма.
Функция духовного общения	Удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном личностном развитии членов семьи.	<ul style="list-style-type: none"> - Обсуждение отношения к чтению, письму, продуктам письменной речи членов семьи и других людей (к книгам и отрывкам из книг, письменным работам в школе, письмам и т.д.); - совместное семейное чтение, обсуждение и эмоциональная оценка прочитанных родителями и детьми книг или их частей; - совместное создание письменных продуктов и их обсуждение.
Социально статусная	- Присвоение и наполнение значением определенных социальных статусов членами семьи.	Определение социальной роли читателя (пишущего человека, писателя) и присвоение членами семьи других социальных ролей, связанных с письменной речью: читатель библиотеки, автор письменных продуктов (писем, записок, письменных работ), возможно, статус человека, изучающего каллиграфию как вид искусства, историю развития письменности, историю литературы и др.

Досуговая	Взаимоорганизация досуга членов семьи, в том числе совместного; формирование представлений о предпочитаемых видах досуга, регламентация общественно и семейно приемлемых видов досуговой деятельности.	Демонстрация и поддержка чтения и создания письменных продуктов как вида досуга в семье, допустимого и предпочитаемого (в том числе, поощрение практики творческого письма; письма как вида коммуникации); посещение мероприятий (спектаклей, мастер-классов и т.д.), мотивирующих на проведение досуга за чтением книги и написание творческих письменных работ
Эмоциональная	Обеспечение членами семьи психологической защиты и эмоциональной поддержки в семье, удовлетворение потребностей членов семьи в личном счастье и любви.	Обеспечение позитивных эмоциональных переживаний членов семьи в ходе чтения и письма (совместное семейное чтение любимых книг, совместное написание писем, составление семейных праздничных игр (квестов) с записками и др.); эмоциональная поддержка детей при овладении навыками чтения и письма, мотивирование и поддержка в преодолении трудностей.

В рамках взаимодействия педагогов/специалистов и родителей при осуществлении психолого-педагогического сопровождения ребенка можно также выделить более узкоспециализированные функции, посильные для выполнения родителями. С нашей точки зрения, таковыми являются: информационная, контролирующая и поддерживающая функции.

Информационную функцию родители начинают выполнять уже при первом контакте со школой. Информация от родителей является неоценимой для педагогов/специалистов, особенно в случае наличия у ребенка каких-либо нарушений развития, трудностей обучения. Так, уже на подготовительном (диагностико-поисковом) этапе сопровождения ребенка с нарушениями чтения и/или письма логопеду важно получить данные о его речевом развитии (анамнез), об особенностях дошкольной подготовки, сформировать представление о стиле общения родителей с ребенком и т.п. На основном (консультативно-деятельностном) и аналитико-обобщающем (рефлексивном) этапах сопровождения специалисту важно вовремя получать от родителей “обратную связь”: какие затруднения испытывают родители при выполнении рекомендаций логопеда, какие способы компенсации дефекта найдены родителями интуитивно, самостоятельно (например, какие способы адаптации

учебного материала помогают ребенку при выполнении домашнего задания), какова динамика в развитии ребенка и т.д.

Поддерживающая функция предполагает несколько компонентов деятельности родителей, среди которых:

- поддержание авторитета педагогов и мотивирование ребенка к выполнению их рекомендаций;

- выполнение рекомендаций педагогических работников (учителя, логопеда, психолога), адресованных как детям, так и родителям: своевременное и полное выполнение домашнего задания, при необходимости помощь родителей в выполнении домашнего задания, замена линовки рабочих тетрадей или замена письменных принадлежностей на более подходящие, помощь ребенку в освоении ассистивных программ и устройств, осуществление “речевого режима”; выполнение рекомендаций специалистов медицинского профиля;

- самостоятельный поиск обходных путей в решении возникающих трудностей при выполнении рекомендаций педагогов, обсуждение найденных обходных путей с ребенком и педагогами;

- мотивирование детей на преодоление трудностей в овладении чтением и письмом (в том числе, своевременная похвала за старание и/или правильность выполнения задания, психологическая поддержка в случае неудач в освоении программного материала);

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе, соблюдение гигиенических требований в части правильной посадки, освещения и т.д.

Компонентами деятельности при осуществлении контролирующей функции, с нашей точки зрения, являются:

- контроль за посещением коррекционно-развивающих занятий, направленных на преодоление нарушений чтения и письма;

- контроль за выполнением домашних заданий, данных учителем/логопедом/психологом;

- осуществление рефлексивного, мотивирующего контроля за учебной и внеучебной деятельностью детей, предполагающее выявление и исправление ошибок, неэффективных способов деятельности, а также побуждение детей к самосовершенствованию;

- наблюдение текущей динамики речевого развития (развития устной и письменной речи) детей с информированием педагогов о возникающих проблемах;

- контроль за соматическим и психологическим состоянием детей.

Описанные функции в сумме представляют идеальное участие семьи ребенка в образовании, психолого-педагогическом сопровождении, профилактике и коррекции нарушений письма и чтения. Вместе с тем, далеко не всегда участие родителей охватывает все перечисленные функции и их

составляющие. С учетом этого целесообразно учитывать уровни взаимодействия родителей и образовательной организации, описанные Кошечкиной Т. В. [6].

Личностный уровень взаимодействия семьи и коллектива образовательной организации обеспечивается индивидуальными характеристиками участников коммуникации и связан с осознанием каждым из участников целей взаимодействия. На данном уровне формируется “кредит доверия” семьи по отношению к сотруднику, учителю или специалисту психолого-педагогического сопровождения. Кроме того, личностный уровень предполагает согласование целей семьи и образовательной организации, в том числе, в области реализации базовых функций семьи.

Документальный уровень предполагает обеспечение образовательного процесса правовыми, медицинскими и другими документами, позволяющими обосновать специальные условия, необходимые для эффективного обучения ребенка. Сюда же можно отнести информационную функцию родителей, поскольку предоставляемая ими информация, даже не оформленная официальным документом, может иметь значимое влияние на организацию образования и психолого-педагогического сопровождения.

Деятельностный уровень взаимодействия семьи и образовательной организации предполагает включение родителей в непосредственную образовательную деятельность ребенка, в ходе реализации поддерживающей и контролирующей функций.

Описанные функции семьи и уровни взаимодействия семьи и образовательной организации демонстрируют значимость роли семьи в образовании и психолого-педагогическом сопровождении ребенка с нарушениями чтения и письма, а также вариативность включения родителей в данные процессы. Материал статьи может быть полезен педагогическому коллективу образовательных организаций при выстраивании конструктивных взаимоотношений с семьями детей с нарушениями чтения и письма, комфортных и допустимых как для образовательной организации, так и для семьи ребенка.

Список использованных источников

1. *Ворошилова Е.Л., Грибова О.Е., Дымкова А.Ю., Константинова А.А., Кошечкина Т.В., Шичанина О.В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи. Методическое пособие. [Электронный ресурс]. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-8/> (Дата обращения: 10.09.2021).

2. *Величенкова О.А., Ахутина Т.В., Русецкая М.Н., Гусарова З.В.* Проблема нарушений письма и чтения у детей: данные Всероссийского опроса // Специальное образование. 2019. № 3 (55). С. 36-49.

3. *Величенкова О.А., Русецкая М.Н.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с. + CD-диск. (Логопедия в школе).

4. *Гавров С.Н.* Историческое изменение институтов семьи и брака. Учебное пособие. М.: НИЦ МГУДТ, 2009. 134 с.

5. *Куликова Т.А.* Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 232 с.

6. *Кошечкина Т.В.* Принципы и направления работы сотрудников ДОО с семьей ребенка с ОВЗ или инвалидностью. М.: Медработник ДООУ №3., 2017. С. 109-111.

7. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи. 4-е изд., перераб. и доп. СПб. и др.: Питер, 2008. 668 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЕЙ

К. О. Ефимова

магистрант кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия,
e-mail:canada7489@mail.ru

А. А. Лысова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail:canada7489@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме организации психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития ребенка с расстройством аутистического спектра во взаимодействии с семьей. Приведены результаты проведения опытно-экспериментальной работы по данной проблеме.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, социально-коммуникативное развитие, сопровождение, модель, моделирование психолого-педагогическое сопровождение, родительский клуб.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF SOCIO-COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INTERACTION WITH THE FAMILY

K. O. Efimova, A. A. Lysova

Annotation: The article is devoted to the problem of organizing psychological and pedagogical support for the social and communicative development of a child with autism spectrum disorder in interaction with the family. The results of the experimental work.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, social and communicative development, support, model, modeling, psychological and pedagogical support, parent club.

Большое количество специальных исследований в дефектологии и психологии посвящено изучению расстройств аутистического спектра в детском возрасте. Аутистические проявления возникают при достаточно большом количестве психических заболеваний, однако в определенных случаях подобные симптомы возникают уже на первых годах или месяцах жизни ребенка и являются основой клинической картины. Это оказывает серьезные негативные эффекты на личностное развитие ребенка в целом.

В дошкольном возрасте в качестве одного из главных направлений развития и воспитания детей, согласно ФГОС дошкольного образования, выделяется «социально-коммуникативное развитие», которое лежит в основе формирования главных личностных характеристик дошкольников [10]. В работах российских исследователей (А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др.) показано, что именно дошкольное детство выступает сензитивным периодом для данного развития. При этом на

современном этапе в России основные институты социализации, особенно дошкольные образовательные организации, не могут в достаточной степени формировать социально здоровую и активную личность у всех категорий детей, так как изначально ориентированы на воспитание и обучение потребностей здоровых дошкольников.

Под социально-коммуникативным развитием понимается процесс, который позволяет детям занять свое место в обществе в качестве полноправного члена. В понятие социально-коммуникативного развития входит формирование навыков коммуникации в обществе, приобщение к таким видам детской деятельности, как игра, познание, развитие навыков речевого этикета и др. Реализация данного процесса производится с помощью широкого набора универсальных инструментов с учетом особенностей общественного развития, возраста детей, их социальных характеристик [5]. Применительно к дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья процесс социально-коммуникативного развития имеет цель помочь им успешно адаптироваться в современном обществе и предоставить им равные возможности.

Изучение личностных особенностей детей с РАС показало, что нарушения именно социально-коммуникативного развития является одним из главных симптомов при постановке данного диагноза (Е. Р. Баенская, К.С. Лебединская, И.И. Мамайчук, С.А. Морозов и др.). У детей отсутствует желание быть рядом со своими родителями, они мало заинтересованы в тактильных и визуальных контактах, совместной деятельности, неохотно взаимодействуют со сверстниками, игнорируют попытки общения или активно (иногда агрессивно) отказываются от общения. В социальном отношении эта категория детей крайне избирательна. Отсутствие эмоционального опыта общения мешает таким детям научиться распознавать желания, чувства, эмоции и реакции других людей [9]. В.Е. Каган отмечает, что речевое развитие у детей с РАС характеризуется следующими признаками: они не любят использовать язык в общении, не понимают, что язык является средством передачи информации другим людям, не понимают значения жестов, мимики, тональности голоса и др. [4].

Поэтому для социально-коммуникативного развития детей с РАС необходима организация специального психолого-педагогического сопровождения не только самого ребенка, но и их семей. Оно направлено на актуализацию коррекционных ресурсов семьи, обеспечивающих эффективность ее функционирования, особенно в периоды кризисов, связанных с воспитанием и развитием ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Это позволяет создавать соответствующее возрасту ребенка коррекционно-развивающее пространство, формировать и реализовывать адекватные потребностям ребенка стратегии воспитания, базирующиеся на конструктивных родительских установках и позициях по отношению к нему. Важно подобрать соответствующие формы работы с каждой семьей.

Целью опытно-экспериментального исследования стала апробация модели психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного

развития ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) во взаимодействии с семьей.

В качестве испытуемых были привлечены дети в возрасте 6-7 лет. Количество детей – 4. Двое детей относятся к III группе и двое к IV группе по классификации О. С. Никольской. Умственной отсталости не имеется. Родители детей – 5 человек.

Для оценки уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра использован опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» (А.В. Хаустов). Для изучения социального развития использовалась программа наблюдения за культурой поведения ребенка (А.М. Щетинина).

Результаты исследования, направленного на изучение коммуникативных навыков дошкольников с РАС, показывают, что у детей наблюдается несформированность основных коммуникативных умений, социально-эмоциональных и диалоговых навыков. По результатам методики «Оценка коммуникативных навыков детей с расстройствами аутистического спектра», низкий уровень показали 50% детей, средний – также 50%. Высокий уровень развития коммуникативных навыков в группе не показал никто. Было установлено, что показатели коммуникативного взаимодействия испытуемых с расстройствами аутистического спектра различны. В меньшей степени у детей развиты навыки ведения диалога, проявления инициативы в общении, умения входить в контакт, ясно и последовательно выражать свои мысли, общаться, слушать собеседника и понимать ситуацию. В то же время, навыки владения речевым этикетом развиты в большей степени.

Изучение сформированности социальных навыков по методике А.М. Щетининой выявило, что 50% испытуемых показали средний уровень, а остальные 50% – низкий. У детей со средним уровнем имеется база знаний о правилах общения со взрослыми и детьми, частично они пытаются на практике реализовать данные знания. Они обычно здороваются, но тихо. Общение происходит только с воспитателем. Активности в общении не проявляют. Не умеют решать трудности в общении, переходят на крик. Дети с низким уровнем социальных навыков имеют недостаточную для данной возрастной группы базу знаний о различных видах социальной культуры в общении с людьми, практически не реализуют имеющиеся знания на практике. Они практически никогда не здороваются и не прощаются, не обращаются к окружающим, не поддерживают контакт глаза-в-глаза. Речь не развита, поддержать диалог они не способны, быстро переходят к агрессии. Не оказывают и не умеют принимать помощь.

Результаты исследования показывают, что существует необходимость поиска эффективных способов организации социально-коммуникативного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра. На наш взгляд, вовлечение родителей в процесс обучения и коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи детям с РАС. Решение

задачи психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС во взаимодействии с семьей требует применения метода моделирования.

Разработанная модель психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС во взаимодействии с семьей включает несколько блоков (рис.1).

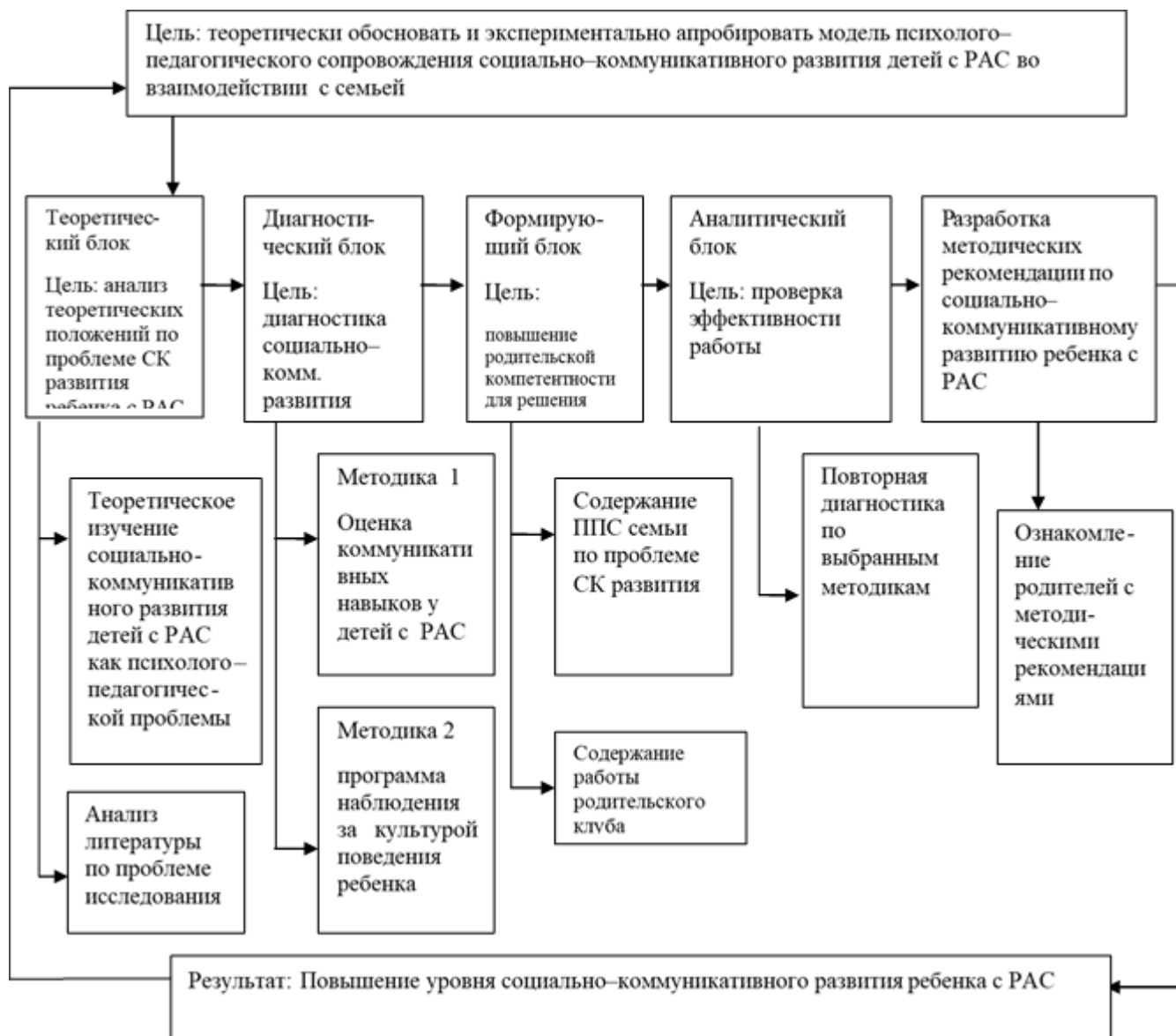


Рисунок 1 – Модель психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС во взаимодействии с семьей

В рамках данной модели особенно важен формирующий блок, который включает непосредственное содержание работы с семьями детей с РАС. Цель работы с семьей в рамках формирующего блока модели – повышение родительской компетентности для решения проблем социально-коммуникативного развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и

образовательной организации. Данная работа осуществлялась в соответствии с планом, представленным в таблице 1.

Таблица 1 – План психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей с РАС во взаимодействии с семьей

Мероприятия	Содержание работы с родителями	Сроки
Анкетирование родителей	Получение информации об актуальных проблемах ребенка	В начале и конце года
Индивидуальные и групповые консультации	Обсуждение актуальных проблем и трудностей ребенка, стратегии их преодоления	В течение года
Родительский клуб	Развитие навыков взаимодействия с ребёнком: – способность понимать состояние ребёнка; – способность контролировать свои эмоции; – способность конструктивно взаимодействовать с ребенком; – развитие у ребенка способности к социально-коммуникативным действиям	В течение года (по плану)
Посещение коррекционных занятий	- участие в коррекционно-развивающем процессе; - закрепление навыков, отрабатываемых ребенком на занятиях	В течение года
Работа в семье по закреплению социально-коммуникативных навыков	Обучение родителей дидактическим и сюжетно-ролевым играм с детьми	Октябрь

В рамках индивидуальных и групповых консультаций родителей познакомили с направлениями и формами планируемой коррекционной работы, информировали об участии специалистов сопровождения, возможностях ребенка, о трудностях, которые могут возникнуть в процессе обучения, а также в процессе его адаптации и социализации, о стратегиях их преодоления. Индивидуальные консультации осуществлялись по запросу родителей. Групповые консультации проводились согласно плану 1 раз в месяц (таблица 2)

Таблица – 2 План работы родительского клуба

№	Тема	Сроки
1	«Мой ребенок»	Октябрь
2	Общая характеристика трудностей и помощь в их преодолении	Ноябрь
3	Наказание и поощрение	Декабрь
4	Речевой этикет и развитие речи Приемы обогащения словарного запаса детей	январь
5	Приемы обогащения словарного запаса детей	февраль
6	Социальные контакты ребенка с РАС и освоение навыков коммуникации	март

7	Коррекционные игры и упражнения по развитию навыков СК развития	апрель
---	---	--------

Проведение занятий в Родительском клубе позволило повысить психологическую и педагогическую компетентность родителей в сфере организации процесса социально-коммуникативного развития дошкольников с РАС, позволило улучшить отношения между детьми и родителями, способствовало профилактике семейного неблагополучия.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС во взаимодействии с семьей нельзя считать аналогом плана работы с родителями. Процесс сопровождения гораздо шире. Конечной его целью является формирование партнерских отношений с семьями воспитанников, которое позволит родителям лучше узнать собственного ребенка, его индивидуальные потребности, сформировать стратегию развития. На основе поставленных целей по социально-коммуникативному развитию детей с РАС составляются планы работы, которые могут быть скорректированы в зависимости потребностей детей и родителей.

На контрольном этапе диагностика по обеим методикам была повторена.

По ее результатам видно, что все участники эксперимента несколько улучшили свои показатели. Трое из четырех детей (75 %) показали средний уровень развития навыков коммуникативного взаимодействия и социальных навыков. Дети освоили умения поддерживать социальные контакты. Они научились пользоваться нормами речевого этикета, говорят «спасибо», «пожалуйста». Но речевой активности по-прежнему не проявляют. Однако учитывая сложность социально-коммуникативного развития данной категории детей, подобные результаты можно считать показателем эффективности предложенной модели.

Таким образом, реализация модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС во взаимодействии с семьей позволяет повысить уровень социально-коммуникативного развития детей. Также данная система работы способствует гармонизации детско-родительских отношений в семье с ребенком с РАС. В дальнейшем необходим поиск новых техник работы с семьями, воспитывающими дошкольников с РАС, которые будут способствовать социализации детей в среде сверстников и образовательной среде.

Список использованных источников

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2017. 111 с.
2. *Дети и подростки с аутизмом: психологическое сопровождение.* М.: Теревинф, 2015. 220 с.
3. *Детский аутизм: Хрестоматия.* СПб.: Дидактика плюс, 2016. 368 с.
4. *Каган В. Е.* Аутята. Родителям об аутизме. СПб.: Питер, 2017. 160 с.

5. *Князева Н.Н.* Речевое и социально-коммуникативное развитие старших дошкольников в игре в рамках реализации ФГОС // Вестн. Омского гос. пед. ун-та. Сер. Гуманит. исслед. 2018. № 3 (20). С. 139-143.
6. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. М.: Просвещение, 2016. 384с.
7. *Мамайчук И.И.* Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2017. 288 с.
8. *Микиртумов Б.Е., Завитаев П.Ю.* Аутизм: история вопроса и современный взгляд. СПб.: Н-Л, 2016. 143 с.
9. *Морозов С.А.* Детский аутизм и основы его коррекции. М.: АСТ, 2014. 314 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Изд. Центр педагогического образования, 2014. 32 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Ж. А. Жальменова

старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия,
e-mail: ZhanaraBis@yandex.ru

Аннотация: В статье проанализированы особенности социально-психологической адаптации подростков с умственной отсталостью, теоретически обоснованы особенности адаптационного потенциала и динамики адаптационного процесса у данной категории подростков.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, подростковый возраст, умственная отсталость, адаптационный потенциал, динамика адаптационного процесса.

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION

Zh. A. Zhalmenova

Abstract: The article analyzes the features of the socio-psychological adaptation of adolescents with mental retardation, theoretically substantiates the features of the adaptive potential and the dynamics of the adaptation process in this category of adolescents.

Keywords: socio-psychological adaptation, adolescence, mental retardation, adaptive potential, dynamics of the adaptation process.

Проблема адаптации людей с нарушениями в развитии всегда была актуальной для специальной педагогики и специальной психологии, она изучалась как социальная, социально-трудовая, психологическая, педагогическая и социально-психологическая проблема. С каких позиций не рассматривался бы процесс адаптации, он имеет сходную цель – приспособление индивида к изменившимся условиям, однако реализация данного процесса и критерии его эффективности будут иметь специфику в зависимости от вида изучаемой адаптации. Адаптацию подростков с умственной отсталостью в научных исследованиях рассматривали по большей части как социальную и педагогическую проблему (А.Н. Гамаюнова, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, В.Ю. Карвялис, В.В. Коркунов, В.Ф. Мачихина, Т.И. Пороцкая, А.И. Раку и др.). Аспекты социально-психологической адаптации подростков данной категории недостаточно изучены, что обуславливает актуальность данной работы.

Социально-психологическая адаптация – это такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [4].

Периодом активной социально-психологической адаптации является подростковый возраст: определяя самого себя, подросток постоянно обращается

© Жальменова Ж. А., 2021

к анализу образцов социального поведения. Это этап развития, когда происходит активное и целенаправленное усвоение норм, правил, ценностей как общества в целом, так и конкретного, ближайшего социального окружения. В процессе социально-психологической адаптации происходит социализация подростка: он интериоризует нравственные нормы и образцы поведения, социальные ценности, знания и навыки – это является основой его успешного функционирования в обществе. Достижение оптимального уровня социально-психологической адаптации обусловлено как внешними (семья, школа, ближайшее окружение), так и внутренними факторами (эмоционально-волевая регуляция, познавательные особенности и др.).

Доказано, что между снижением уровня интеллектуального развития и дезадаптивным поведением подростков с умственной отсталостью нет прямой корреляции [2]. В подростковом возрасте на процесс социально-психологической адаптации будут влиять особенности самосознания (критичность, самооценка, уровень притязаний), динамика интеллектуального развития, разной интенсивности и характера микросоциальные воздействия.

Дети с умственной отсталостью характеризуются общим недоразвитием личности: даже при легкой степени умственной отсталости они отличаются внушаемостью, отсутствием или слабыми личностными позициями, несамостоятельностью, безынициативностью. Несмотря на это, при адекватных условиях обучения и воспитания, благоприятном окружении у них можно сформировать правильные социальные установки.

Таким образом, влияние органического дефекта на социально-психологическую адаптацию подростков с умственной отсталостью является не прямым, а социально опосредованным. Рассмотрим особенности социально-психологической адаптации у подростков с умственной отсталостью.

Адаптационный потенциал личности выступает в качестве предиктора его успешной социально-психологической адаптации. Под адаптационным потенциалом понимается система знаний и установок субъекта, регулирующих деятельность и отношения с окружающими, способность действовать в изменяющихся условиях и самостоятельно формировать благоприятные условия собственной реализации.

Т.И. Кузьмина выделяет следующие параметры адаптационного потенциала: телесный компонент, биографический компонент, познавательный параметр, эмоциональный компонент, регулятивный компонент, рефлексивный компонент, прогностический компонент, деятельностный компонент, творческий компонент, морально-нравственный компонент, социально-бытовой компонент, технологический компонент [3].

Анализируя содержание данных компонентов, можно предположить, что наибольшее снижение адаптационного потенциала у подростков с умственной отсталостью наблюдается по познавательному, эмоциональному, регулятивному, рефлексивному и прогностическому параметрам.

Так подростки с умственной отсталостью имеют сложности в усвоении программного материала, сниженную познавательную активность. Чувства подростков с умственной отсталостью отличаются недостаточной дифференцированностью, преобладанием более примитивных, полярных чувств над тонкими оттенками переживаний. Нередко чувства подростков с умственной отсталостью по своей динамике непропорциональны оказанному воздействию внешнего мира. При этом условно данную группу подростков можно разделить на две категории: одни характеризуются легкостью и поверхностностью переживаний, быстрой сменой эмоций; другие отличаются чрезмерной силой и инертностью переживаний.

Система саморегуляции у подростков с умственной отсталостью имеет качественные особенности. В норме саморегуляция обеспечивает способность самоконтроля мыслительной и практической деятельности. Подростки с умственной отсталостью характеризуются слабой регулирующей функцией мышления, отсутствием критичности как по отношению к себе, так и по отношению к чужим поступкам. Несформированность антиципирующего анализа определяет ошибочные действия подростков с умственной отсталостью, неумение спланировать предстоящую работу. Подростки с умственной отсталостью не способны критично оценить результаты своей деятельности, свои способности и возможности. Нарушение критичности в свою очередь приводит к своеобразному формированию самооценки при умственной отсталости – она подвергается резким, контрастным воздействиям. Это связано с противоречиями, возникающими у подростка с умственной отсталостью – между оценкой его способностей окружающими и его собственной самооценкой, а также с несовпадением между уровнем достижений и уровнем притязаний. Подростки с умственной отсталостью отличаются неадекватностью эмоций в незнакомой ситуации (при отсутствии разъяснения ситуации), трудностями саморегуляции деятельности без внешнего контроля т.д. В отличие от подростков с нормативным развитием, они не обладают достаточным уровнем понимания и анализа возникающих ситуаций, вследствие чего испытывают сложности при взаимодействии с людьми в тех обстоятельствах, в которых подростки с нормативным развитием успешно справляются [1].

Итак, адаптационный потенциал подростков с умственной отсталостью снижен, что актуализирует необходимость их коррекции и развития остальных компонентов адаптационного потенциала как сохранных звеньев, «обходных путей развития». Среди адаптационных звеньев, выступающих в качестве опоры, при построении программ социально-психологической адаптации, мы особенно выделяем морально-нравственный компонент: знание нравственных норм, а также следование им способствуют успешности процесса вхождения в социум.

Динамика адаптационного процесса у подростков с умственной отсталостью качественно отличается от динамика адаптации нормативно развивающихся подростков [1]. В норме начальная стадия адаптационного процесса (этап генерализованного реагирования личности на проблемную

ситуацию) имеет видимые границы: подросток сосредотачивается на решении проблемы, и, пока адаптивные психические процессы не снизят уровень эмоциональной напряженности, он не способен решать другие задачи. У подростков с умственной отсталостью начальная стадия адаптационного процесса, как правило, непродолжительная: психологические защиты включаются до того, как он успеет осмыслить ситуацию.

У нормативно развивающихся подростков на начальном этапе адаптации психическое напряжение повышается постепенно, подросткам с умственной отсталостью свойственны эксплозивные эмоциональные реакции. У подростков с умственной отсталостью наблюдаются более примитивные, по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками, психологические защиты: отрицание, избегание, агрессия, идентификация.

Усвоение нового опыта при умственной отсталости затруднено, поэтому адаптация у таких подростков чаще имеет незавершенный характер, также ломка прежних поведенческих стереотипов может провоцировать формирование неадаптивных стереотипов поведения. Отметим, однако, что грубые формы дезадаптации подростков с умственной отсталостью будут возникать при сочетании множества десоциализирующих факторов: органической недостаточностью центральной нервной системы, длительных деструктивных влияний семьи и неадекватных условий воспитания.

Итак, адаптационный потенциал личности подростков с умственной отсталостью снижен по сравнению с подростками с нормативным развитием, поэтому при построении программы адаптации необходимо опираться на сохраненные звенья адаптационного потенциала, особенно на морально-нравственный компонент. Качественные отличия социально-психологической адаптации подростков с умственной отсталостью проявляются в динамике адаптационного процесса. Подростку с умственной отсталостью сложнее изменить стратегию поведения при смене обстановки, ситуации, его психологические защиты характеризуются большей примитивностью. На социально-психологическую адаптацию влияют как биологические факторы (органическая недостаточность нервной системы), так и социальные (семейное воспитание, школьная среда и др.). Для более глубокого изучения данного вопроса считаем необходимым проведение теоретического и эмпирического исследования социально-психологической адаптации подростков с умственной отсталостью.

Список использованных источников

1. Григорьева А. С. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости, воспитывающихся в условиях детского дома: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.10. Санкт-Петербург, 2014. 192 с.
2. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: Академия, 2002. 191 с.
3. Кузьмина Т. И. Оценка личностного адаптационного потенциала лиц с легкой степенью умственной отсталости [Электронный ресурс] // Специальное

образование. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-lichnostnogo-adaptatsionnogo-potentsiala-lits-s-legkoy-stepenyu-umstvennoy-otstalosti> (дата обращения: 20.09.2021).

4. *Налчаджян А. А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

МЛАДШИЕ ШКОЛЬНИКИ В РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЕ СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ ОНЛАЙН

Н. Л. Карпова

доктор психологических наук, профессор, вед. научн. сотрудник,
ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Россия,
e-mail: ntkarпова@mail.ru

М. М. Данина

кандидат психологических наук, Психодемия, г. Москва, Россия,
e-mail: mdanina@yandex.ru

В. В. Аксютин

учитель-логопед, МБДОУ Детский сад № 135, г. Владивосток, Россия,
e-mail: logos.vladivostok@mail.ru

Е. З. Загородникова

учитель-логопед, г. Владивосток, Россия,
e-mail: zagelena@icloud.com

Ю. Б. Поприк

учитель-логопед, ГБОУ школа № 1159, г. Москва, Россия,
e-mail: ybporrik@mail.ru

Е. Б. Терешкова

учитель-логопед МОУ «СОШ № 6», г. Саратов, Россия,
e-mail: tereshochek@mail.ru

Аннотация: С позиций развития общих способностей рассматриваются психологические и речевые особенности заикающихся младших школьников. Дано описание системы семейной групповой логопсихотерапии, направленной на восстановление нарушенного речевого общения в ходе интенсивного диалогического общения. Впервые представлен анализ комплексной динамической психотерапевтической диагностики заикающихся младших школьников – участников разновозрастной логопсихотерапевтической группы. Авторы статьи – соруководители первой экспериментальной группы «Москва-Владивосток», работавшей в режиме онлайн при 7-часовом временном разрыве в занятиях двух подгрупп и подтвердившей эффективность основных приемов и методов семейной групповой логопсихотерапии при дистантном общении.

Ключевые слова: младшие школьники, заикание, библиотерапия, динамическая психотерапевтическая диагностика, семейная групповая логопсихотерапия, разновозрастная группа, онлайн формат.

YOUNGER STUDENTS IN A DIFFERENT AGE GROUP FAMILYLOGOPSYCHOTHERAPYONLINE

**N.L. Karpova, M.M. Danina, V.V. Aksuchits, E.Z. Zagorodnikova, Y.B. Poprik,
E.B. Tereshkova**

Abstract: From the standpoint of the development of general abilities, the psychological and speech characteristics of primary schoolchildren who stutter are considered. A description of the system of family group logopsychotherapy, aimed at restoring impaired verbal communication in the course of intensive dialogical communication, is given. For the first time, an analysis of complex dynamic psychotherapeutic diagnostics of junior schoolchildren – participants in a logopsychotherapeutic group of different ages is presented. The authors of the article are co-leaders of the first experimental group "Moscow-Vladivostok", which worked online with a 7-hour time gap in the classes of two subgroups and confirmed the effectiveness of the main techniques and methods of family group speech therapy in distant communication.

© Карпова Н. Л., Данина М. М., Аксютин В. В., Загородникова Е. З., Поприк Ю. Б., Терешкова Е. Б., 2021

Keywords: junior schoolchildren, stuttering, bibliotherapy, dynamic psychotherapeutic diagnostics, family group speech therapy, multi-age group, online format.

Речь – основное средство общения, и формирование личности в онтогенезе во многом определяется развитием детской речи. Нарушения процесса формирования речевого общения в детском возрасте иногда приводят к ограничению активности, изменению поведения детей, дисгармонии их развития. Нарушается общение в ряде звеньев: эмоциональном (появление логофобии), когнитивном (в искажении понимания и оценки коммуникативной ситуации и представления о себе самом как субъекте общения) и поведенческом (избегание ряда ситуаций, сужение круга контактов) (Глозман, 1990, 2017; Некрасова, 1968, 1992) [1; 9].

Современные данные свидетельствуют о биологических, генетических, психологических и социальных факторах заикания. Большую роль играют взаимоотношения в семье, эмоциональная атмосфера в ней, наличие или отсутствие поддержки от сиблингов или родителей (Rustin, 1995), поэтому предлагается в рамках семейной терапии повышать способность родителей узнавать специфические потребности детей и улучшать взаимодействие (Simić-Ruzić, Jovanović, 2008) [4; 6; 12].

Пример комплексного подхода – семейная групповая логопсихотерапия Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой, основанная на методике групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [8; 9]. Она состоит из 4-х основных этапов: I – пропедевтический (3-6 месяцев) строится на динамической психотерапевтической диагностике, разработанной Ю.Б. Некрасовой для заикающихся и дополненной Н.Л. Карповой для членов их семьи (в основе – метод библиотерапии). II этап – сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии К.М. Дубровского в модификации Ю.Б. Некрасовой, где за 1-1,5 часа происходит «снятие» симптомокомплекса заикания. III – активная семейная групповая логопсихотерапия: 3-4 недели ежедневных 7-8-часовых занятий для формирования и закрепления саногенных психических состояний. Этому служат творческие методы библиотерапии, символотерапии, кинезитерапии. IV – контрольно-поддерживающий этап (2 недели) проводится спустя полгода и на более высоком уровне сложности повторяет основные элементы предыдущего, а также дополняется новыми методами (кино- и видеотерапия и др.) [3; 10].

С 1999 года в группы семейной логопсихотерапии мы стали включать заикающихся младших подростков и школьников. Исследование Т.В. Бажановой (1999-2000 гг.) качества работы на всех этапах логопсихотерапии подтвердило эффективность участия детей в процессе социореабилитации [10, с. 192-205], а исследование А.Ю. Кругликовой [10, с. 221-225] доказало и возможности их личностного роста в условиях разновозрастных групп семейной логопсихотерапии.

При изучении психологических особенностей младших школьников с заиканием выделяются заниженная самооценка, чувство неуверенности,

тревожности, низкая сформированность волевой регуляции деятельности и поведения (Терентьева, 1990). Выявлен «парадокс несоответствия» – ускоренное формирование самооценки и самосознания по сравнению со здоровыми сверстниками (Захаров, 2000) [10, с. 58-59].

Говоря о младших школьниках, обратимся к исследованиям Н.С. Лейтеса. Анализируя три школьных возраста [учащихся вторых, sixth и девятых классов (возраст соответственно 8-9, 12-13 и 15-16 лет)], о младших школьниках Н.С. Лейтес пишет: «У второклассников обращают на себя внимание повышенная готовность усваивать, доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат; эти особенности представляют собой подлинный залог обучаемости и воспитуемости в младшем школьном возрасте» [7, с. 14]. Важным и имеющим наибольшее значение показателем в проявлениях типологических свойств ребенка психолог видит умственную активность и способность к саморегуляции. Данное утверждение принципиально важно в коррекционной работе с логоневротиками, как и проблема обучаемости и способности.

В условиях пандемии экспериментальная разновозрастная группа семейной логопсихотерапии «Москва-Владивосток – 2021», как и группа «Москва-2020» работала онлайн. В группе «Москва-2020» было 9 заикавшихся (3 девочки и 6 мальчиков – школьники от 9 до 17 лет) и 19 их родителей и родственников. В группе «Москва-Владивосток – 2021» было 15 семей с заикающимися от 8 до 41 года (из них было 3 семейных пары: двое заикающихся мужчин с женами и одна женщина с мужем).

В данной статье представим психологические характеристики 4-х младших участников экспериментальной группы «Москва-Владивосток – 2021», составленные на основе сводных материалов подготовительного диагностического этапа, наблюдений за работой на активных групповых этапах и дневниковых записей детей и родителей.

Егор – 8 лет, учащийся 2 класса, заикание средней степени тяжести, неврозоподобное, клонно-тонический тип судорог, сопутствующие движения: переступания с ноги на ногу, зачесывает волосы, раскачивается. Семья полная, благополучная, отношения доверительные, любящие. Родители с высшим образованием, есть младший брат 4-х лет. В детстве плохой беспокойный сон, гипертонус мышц. Речевое развитие: гуление, лепет по возрасту; фразовая речь в 2,5 года, речь невнятная. Заикание появилось в 3-3,5 года постепенно, характер течения волнообразный, причина не известна. В острый период не мог сказать слово, расстраивался, махал рукой и не заканчивал разговор. С 5 лет посещал логопедическую группу, но компенсации заикания не произошло. От предложенного неврологом медикаментозного лечения отказались.

В школе, со слов Егора, проблем нет. У доски отвечает, поднимает руку, с ребятами дружит. Учитель относится с пониманием. Речь в одиночестве и с детьми без судорожных запинок. Заикание появляется на фоне эмоционально-

возбудимого состояния. Есть страх речевого общения с незнакомыми людьми и по телефону.

Во время первой консультации с логопедом Егор сильно волновался, испытывал страх, с трудом говорил о себе. Мама тоже переживала, но в целом встреча понравилась. Вторая консультация в zoom для Егора была не столь волнительна, но отметил усталость.

Вся семья успешно выполнила все диагностические задания подготовительного этапа: родители помогали сыну выполнять тесты, читали сказки и книги. С началом группового этапа также помогали ему в подготовке к сеансу «снятия заикания», успокаивали, так как Егор сильно волновался, но на сеансе сосредоточенно работал. По окончании сеанса мама высоко оценила результаты сына.

На основном этапе групповой логопсихотерапии Егор с мамой активно ежедневно работали вместе, в некоторые дни также активно помогал папа. Сначала у ребенка были сложности с дыхательной гимнастикой, запоминанием текстов речевых упражнений и в освоении приемов новой речи. Здесь помогал такой вид работы в группе, как задание ежедневно звонить по телефону кому-то из участников группы. Спустя несколько дней Егор уже сам успешно звонил одноклассникам.

После завершения основного этапа работы у Егора ушли многие сопутствующие движения, речь значительно улучшилась: на основе поставленного диафрагмального дыхания увеличился голосовой диапазон, появилась плавность в речи, улучшилась дикция и внятность речи, появилось уверенное речевое поведение, ушел страх публичных выступлений. Родители отметили улучшение взаимопонимания в семье. На контрольно-поддерживающем этапе предстоит активизировать и закрепить наработанные навыки хорошей речи.

Слава – 9 лет, ученик 3 класса. Заикание средней степени тяжести, но сильно переживает речевые неудачи. Семья полная, благополучная. В семье трое детей, Слава – средний ребенок. Речевое развитие: в 2 года 8 месяцев начал говорить правильно и понятно. В 4 года получил психологическую травму, увидев гибель домашней собаки. После этого постепенно возникло заикание, которое проявляется во всех сферах жизнедеятельности ребенка. Родители очень тревожно относятся к его речевым трудностям и, чтобы помочь ребенку в школе, отдали его учиться на год раньше вместе со старшим братом, который его поддерживает и помогает. Но одноклассники Славу дразнят из-за запинок в речи и обижают. Школьная программа вызывает трудности: до сих пор читает по слогам, делает много ошибок в письме, что также тревожит родителей.

На консультации ребенок вел себя достаточно спокойно и открыто, выражая желание «научиться хорошо говорить». Диагностический этап показал высокую мотивацию родителей в помощи ребенку: все задания с сыном выполняли и мама, и папа. Часовой сеанс «снятия заикания» Вячеслав выдержал стойко и был очень внимателен. На занятиях в группе показал ответственное

поведение и максимальное старание, хотя ему было трудно работать в онлайн-режиме, о чем он писал в речевом дневнике.

Первую неделю активной групповой работы Слава прошел с отцом, который очень ответственно помогал сыну осваивать новую речь и выполнял с ним все задания. Постепенно мальчик стал поднимать руку, вызываясь отвечать, начал брать инициативу в разговоре, появилась уверенность в общении по телефону и со сверстниками, и со старшими участниками группы. На второй неделе занятий папу сменила мама, и Слава с удовольствием помогал ей освоить новый стиль произношения и сумел показать всем сильные стороны своей личности: хотя ежедневная 6-7-часовая работа перед компьютером к концу дня истощала его, и было сложно постоянно контролировать речь, он научился применять правила при речевых сбоях.

Задания ко всем речевым экзаменам были тщательно отработаны в семье, всегда готовились элементы костюмов, чувствовалась общая заинтересованность в происходящем и ребенка, и родителей. К концу активного этапа групповых занятий заикание у Вячеслава перешло в легкую степень, значительно снизились трудности в общении. Контрольно-поддерживающий этап позволит ему перейти на более высокий уровень общения с окружающими, и группа поможет укрепить уверенное речевое поведение в сложных эмоциональных ситуациях.

Василиса – 9 лет, учится в 3 классе. Заикание тяжелой степени, сопутствующие движения: запрокидывает голову, крутит что-то в руках, покашливает, также «отшкрябывает» (по выражению мамы) до крови ногти на руках и ногах, сама этого не замечая. Невротическая составляющая тоже высокая: девочка хорошо осознает свою проблему и эмоционально реагирует, хотя мама считает, что болезненной фиксации на заикании у ребенка нет. Семья полная, благополучная, много путешествуют вместе. Ребенок в семье один. В анамнезе: с 6 месяцев до 2,8 лет плакала по ночам, просыпаясь 3-8 раз за ночь. Заикание возникло в 3 года, причину не знают, но через 3 месяца после того, как родители уехали на 10 дней, оставив девочку у бабушки с дедушкой. Заикание проявилось резко: не могла ничего сказать, затем повторяла слоги и закрывала при этом глаза. Лечить начали в 4 года, но без особых успехов. Заикание протекает волнообразно: появлялось и исчезало, то усиливалось, то уменьшалось.

По характеру девочка спокойная, доброжелательная, но очень стеснительная (не каталась с горки, если было много детей, боялась незнакомых). Со знакомыми детьми общается активно, в детском саду были друзья. В школе учится на 4-5, много друзей. Учитель понимает речевые трудности Василисы и чтение стихов прослушивает после уроков. Легко дается английский язык.

Во время консультации в zoom Василиса держалась очень скованно, речь была крайне тяжелая, с большим количеством повторов слов, запрокидыванием головы, руки находились в постоянном движении. В конце видеосвязи она расплакалась, но в отзыве написала: «Мне понравилась наша первая встреча.

Конечно, было страшно... Почему я заплакала? Я думала, что это будет легко, но нет... Я даже удивилась, что взрослые люди, которым по 30-40 лет, тоже могут заикаться». А мама призналась: «Я не ожидала, что консультация на платформе ЗУМ сможет меня впечатлить. Но ощущение после было, как будто я вживую встретила со всеми этими людьми... у меня были сомнения, что данную методику можно освоить онлайн, но сейчас верю, что это возможно».

Перед сеансом Василиса нервничала, дыхание участилось. В начале сеанса она была сильно напряжена, потекли слезы. Все время проверки речи закрывала глаза, но потом была серьезна и внимательно слушала обращенные к ней слова. В анкете после сеанса записала: «Мне запомнились слова: «Иди к своей цели. Не сдавайтесь. Только вперед». Я поняла, что нужно стремиться к цели и никогда не сдаваться». А мама отметила: «Сразу после сеанса у дочери наблюдалось очень хорошее настроение. Часа через три она погрустнела, потому что молчать ей трудно и скучно».

В разновозрастной большой группе девочка не сразу активно включилась в работу, ощущалось внутреннее сопротивление: ей тяжело далось замедление речи, но уже через два дня она стала для всех примером старания и упорства, что отмечали многие взрослые участники и родители. Вместе с мамой они добросовестно выполняли все задания, тщательно вели речевые дневники, были генераторами идей при подготовке к экзаменам, сочиняли стихи со словами:

...И вот в груди зажегся свет!

«Я буду в речи первой!» – вот мой ответ!

В своем дневнике мама часто отмечала прекрасное настроение свое и дочери, ее речевые успехи и желание активно работать, не смотря на усталость. По итогам курса речь Василисы заметно улучшилась, но заикание остается, как и ряд личностных проблем, поскольку, при всей непосредственности девочка не по годам рассудительна и самокритична. Прогноз на поддерживающий этап положительный, учитывая активность и сплоченность семьи, и целеустремленность Василисы.

Семен – 10 лет, ученик 4 класса. Заикание сильной степени тяжести, тоноклонического типа, неврозоподобной формы, волнообразного типа течения на фоне резидуально-органического поражения головного мозга, в анамнезе СДВГ и бронхиальная астма. Он поздний ребенок, родители предпенсионного возраста, есть старший брат-студент 19 лет. Заикание возникло постепенно в 2 года на фоне бурного развития речи и «подражания быстроговорящей матери» (мама отметила в анкете). На консультации постоянно уходил от экрана «из-за стеснения», как сказала мама, потом расплакался, но в отзыве написал: «Я очень рад, что появилась возможность наконец-то вылечиться от заикания. Мне кажется, что я смогу».

Вместе с мамой прочитал много книг, речь грамотная и развернутая, задания по библиотерапии выполнял, давая порой нестандартные отзывы о прочитанном. Отличается образным мышлением, – в комментарии к рисунку «Я и моя речь» написал: «Моя речь – моя служебная собака. Иногда она меня

слушается, иногда нет». Не самокритичен: в самохарактеристике на все вопросы ответил, что у него везде и со всеми хорошие отношения, хотя мама пишет о многих проблемах и дома, и с учебой.

У Семена ярко выражены все 3 основных симптома СДВГ, что мешает занятиям в школе, и – соответственно – проявлялось в группе. Прежде всего – *нарушение внимания*: он легко отвлекается при выполнении каких-либо действий, требующих концентрации. При объяснении нового материала может сосредоточиться на 10-15 минут, но, если не заинтересовала тема, не слушает совсем. Избегает повторяющихся дел, в частности, отказывался выполнять домашние задания, зарядку Стрельниковых, упражнения по нейрокоррекции – прячется от видеокамеры, убегает в другую комнату. Ярко выражена *гиперактивность*: он постоянно находится в движении, во многом без цели, и не замечает этого. В начале занятий в группе Семен говорил очень быстро, проглатывал окончания слов, речь сопровождалась эмоциональной мимикой и жестами. Отмечается *импульсивность*: мальчик нетерпелив, часто действует по первому побуждению. Может выкрикивать, перебивая сверстников и взрослых. Характерны перепады настроения, что приводит к агрессии и вспыльчивости. Агрессивные высказывания были и в его отзывах о прочитанном: «Я бы побил их» (о детях из рассказа Р. Брэдбери «Вельд»).

Сеанс Семен выдержал с большим трудом, отмечались лишние движения, но слова, обращенные лично к нему, воспринял глубоко. Было заметно покраснение кожи лица, дрожание губ, увлажнение глаз. На занятия с первых дней эта семья постоянно опаздывала, подключались последними, в группе Семен работал периодически, неохотно и плохо выполнял двигательные и речевые упражнения, мало включался в обсуждение предложенных тем, но, если хотел ответить, с трудом ожидал своей очереди, а на замечания и просьбу подождать обижался и уходил от экрана. Домашнюю работу ни ребенок, ни мама практически не выполняли и речевые дневники не вели.

Но на экзамене после первой недели работы Семен с мамой и папой выступили хорошо: было видно, что это творческое задание доставило семье большое удовольствие. При этом и сын, и мама стали говорить гораздо медленнее. Речь стала более плавной, четкой, запинки практически исчезли. Но успех надо было закреплять трудом, на что ребенок не был настроен, а эмоции мамы – чувство вины и стыда за сына, а также неумение контролировать его поведение и направлять в нужное русло не способствовали продолжению работы. Отец и брат Семена, на чью помощь рассчитывали руководители группы, в занятия не включились, и семье было предложено покинуть группу. Ребенку рекомендовано пройти курс нейропсихологической коррекции для устранения основного диагноза – СДВГ. Отметим, что это второй случай в нашей 30-летней практике.

Как видим, есть общее для всех представленных младших школьников – участников разновозрастной группы семейной логопсихотерапии: заикание тяжелое или средней степени тяжести, возникшее в 2-3 года; все из

благополучных семей, родители старались помочь им в преодолении речевого недуга и на подготовительном-диагностическом этапе, и на этапе активной групповой работы; у всех отмечались трудности вхождения в новый речевой режим и выполнение заданий. При этом трое 8-9-летних детей достаточно быстро с помощью родителей, активно участвовавших в занятиях вместе с детьми, вошли в интенсивный ритм работы, справлялись с заданиями наравне со старшими товарищами и показали хорошие результаты, значительно улучшив речь и коммуникативные навыки. Проблемным оказался старший из четверых – 10-летний Семен, основной диагноз которого был не заикание, а СДВГ. Проявилось и бессилие родителей в решении вопросов организации занятий у экрана с группой и в выполнении домашних заданий. Вывод сделали и руководители группы: при наличии второго, тяжелого диагноза, логопсихотерапия возможна только при его снятии.

Выводы:

1. Работа экспериментальной группы семейной логопсихотерапии «Москва-Владивосток» показала, что эффективности онлайн-работы разновозрастных групп способствуют универсальные и специфические факторы. К специфическим факторам относятся те, что связаны с особенностью тематики и целей работы, а также те, что обеспечивают эффективность работы онлайн.

2. К универсальным факторам относятся: интенсивная динамика и сменяемость форматов работы, включение новых видов деятельности постепенно на протяжении всего курса социореабилитации, подбор тем для обсуждения, интересных всем возрастным категориям участников, использование методов релаксации и аутогенных тренировок в ходе работы, постепенное введение и закрепление физической нагрузки, задания на демонстрацию достижений и безопасный эмоциональный фон.

3. Специфическими для социореабилитации заикающихся факторами являются: учет особенностей речевого общения при заикании на каждом этапе логопсихотерапии, разновозрастный состав, работающий как единый коллектив, высокий уровень мотивационной включенности всех участников (самых заикающихся, их родителей и родственников и др.), участие в работе выпускников предыдущих групп.

4. Специфические факторы, связанные с работой онлайн младших школьников: участие семьи во всех формах работы, интенсивные, но не слишком длительные форматы заданий с перерывами, визуальный контакт с руководителями и всеми участниками группы, вовлеченность в задания, требующие активного включения и у экрана, и вне его.

Заключение. Исследование особенностей участия заикающихся младших школьников вместе с родителями и родственниками в условиях разновозрастной группы в комплексной программе семейной логопсихотерапии подтверждает полученные ранее результаты анализа создаваемых в группе условий для лечебно-обучающего процесса [2; 5; 11]. Планируется продолжить данное исследование, проводя детальный анализ работы в режиме онлайн в сравнении с

очной формой, что будет способствовать повышению эффективности диагностики, коррекции, восстановления и предупреждения речевых нарушений у детей, подростков и взрослых с использованием инновационных технологий.

Список использованных источников

1. Глозман Ж.М. Психология. Общение и здоровье личности. М.: Юрайт, 2017. 230 с.
2. Глозман Ж.М., Карпова Н.Л., Чебурашкин-Антипов Д.Н. Динамика нарушений личности и плавности речи в ходе логопсихотерапии заикания // Дефектология. 2018. № 5. С. 51-57.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М.: МПСИ-Флинта, 1997, 160 с. 2-е изд. испр. и доп. М.: МПСИ-Флинта, 2003. 200 с.
4. Карпова Н.Л., Данина М.М., Поприк Ю.Б., Дементьева А.А., Тулин А.С. Исследование отношений в семьях лиц с заиканием // Polish journal of science. hu37 (2021). Vol. 1. P. 49-53.
5. Карпова Н.Л., Крючков В.П., Терешкова Е.Б., Сенаторова К.П., Пуговкина Е.А. Гуманное пространство семейной групповой логопсихотерапии // Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание. № 6. 2016. С. 90-95.
6. Карпова Н.Л., Николаева Е.И. Семейные факторы, повышающие вероятность возникновения заикания у ребенка (обзор зарубежных исследований) // Дефектология. 2020. № 3. С. 41-50.
7. Лейтес Н.С. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 1970. 31 с.
8. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: Смысл, 2006. 223 с.
9. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. в форме научн. докл. ... докт. психол. наук. М., 1992. 45 с.
10. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: СПб.: Нестор-История, 2011. 328 с.
11. Karpova N.L., Glozman J.M., Danina M.M., Elistratova E.I., Cheburashkin-Antipov D.N. Comprehensive Study of Speech and Personal Changes in the Process of Logopsychotherapy // Lurian journal, 2021. Vol. 2. № 2. P. 72-85.
12. Natalyia Karpova, Elena Nikolaeva. The role of family in speech rehabilitation of children with learning disabilities: Clinical observations by Luria and Reitan // Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / Edited by Darlyne G. Nemeth Janna Glozman. London, San Diego: Academic Press is an imprint of Elsevier, 2020. P. 157-178.

АНАЛИТИКА ПРОБЛЕМЫ PR-ВОЗМОЖНОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА ПРИЕМНОГО РОДИТЕЛЬСТВА

Е. В. Кичаева

социальный педагог МАОУ «Лицей №31», председатель РОО «Ассоциация приемных семей» Саратовской области Саратовского регионального отделения ВОД «Матери России», г. Саратов, Россия,
e-mail: ele-kichaev@yandex.ru

Т. Н. Черняева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: cherniaeva@inbox.ru

Аннотация: Рассматривается проблема приемного родительства и возможности ее решения на примере функционирования Российской общественной организации «Ассоциация приемных родителей» Саратовской области. Описывается опыт SWOT-анализа PR-возможностей для продвижения и реализации ее идей, планов, задач.

Ключевые слова: формы устройства детей оставшихся без попечения родителей, дети сироты, приемная семья, приемное родительство, PR коммуникации, медиаосвещение, медиаконтент, медиатранзит, медийный дискурс, социально-психологическая стигматизация сиротства.

ANALYSIS OF THE PROBLEM OF PR-OPPORTUNITIES TO PROMOTE A POSITIVE IMAGE OF FOSTER PARENTING

E.V. Kichaeva, T.N. Chernyaeva

Abstract: the problem of foster parenting and the possibility of its solution is considered on the example of the functioning of the Russian public organization "Association of Foster Parents" of the Saratov region. The experience of SWOT analysis is described PR opportunities to promote and implement her ideas, plans, tasks.

Keywords: forms of placement of children left without parental care, orphans, foster family, foster parenthood, PR communications, media illumination, media content, media transit, media discourse, socio-psychological stigmatization of orphanhood.

Проблема приемного родительства имеет глубокие исторические корни (И.Г. Песталоцци, С.Т. Щацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский и др.). Различные ее аспекты изучались в теории и решались на практике с момента осознания негативности сиротства как социального явления. XXI век сохранил, к сожалению, данную проблему, несмотря на общую позитивную динамику экономического развития как в нашей стране, так и мире в целом. Вместе с тем, наряду с первичным (биологическим) сиротством [1] уже на протяжении многих лет именно в России фиксируется всплеск вторичного – социального сиротства. В связи с чем идет активный поиск возможностей предупреждения и разрешения данной негативной тенденции (Т.В. Архиреева, Г.С. Красницкая, Р.В. Овчарова, А.А. Осипова, Н.В. Панкратова, И.В. Поставнева, В.М. Поставнев, О.Г. Япарова). В соответствии с «Семейным кодексом РФ» «дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче в семью на воспитание

(усыновление (удочерение), под опеку или попечительство, в приемную семью либо в случаях, предусмотренных законами субъектов Российской Федерации, в патронатную семью), а при отсутствии такой возможности временно, на период до их устройства на воспитание в семью, передаются в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов» [1].

«На начало текущего года численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составила 406 138. При этом 89 процентов от общего числа детей – почти 365 тысяч – находятся на воспитании в замещающих семьях» [2]. Поэтому сегодня, наряду с проверенными временем формами устройства детей, оставшихся без попечения родителей (усыновление/удочерение; опека/попечение) приемная семья или приемное родительство представляется достаточно перспективным и все в большей степени социально-психологически и экономически одобряемым явлением в нашем обществе. «Развитие института приемной семьи является одним из путей оказания социально-психологической поддержки детей, лишенных возможности жить и воспитываться в родной семье. Приемная семья способна обеспечить оптимальные возможности для формирования психологически здоровой личности ребенка, постепенно вводя его в социальные отношения, создаются предпосылки для вступления ребенка в будущую самостоятельную жизнь» [3].

Более того, предметно обсуждается идея создания института профессионально-замещающих родителей [4, 5]. «Особенно актуальна эта форма жизнеустройства будет для детей с особенностями развития и для детей более старшего возраста, так как с увеличением возраста ребенка прямо пропорционально падает его шанс быть усыновленным, а тем более, если ребенок имеет ограниченные возможности здоровья. Такая семья еще не закреплена юридически, но можно полагать, что это скоро произойдет, так как Государственная Дума РФ рассматривает такой законопроект» [6].

Решение проблемы видится не только в укреплении нормативно-экономической базы [7, 8, 9] данной формы устройства детей-сирот, но и формировании социально-одобряемого образа приемного родительства. В этом плане, в XXI веке – в эпоху цифровых коммуникаций – открываются новые, ранее не задействованные ресурсы его продвижения, в том числе и благодаря PR-деятельности профильных и непрофильных общественных организаций.

Сегодня накоплен определенный опыт в этом плане в рамках функционирования, например, РОО «Ассоциация приемных родителей» Саратовской области (далее – Ассоциация) [10]. Миссией Ассоциации, через которую транслируются ценности, является развитие института приемной семьи в Саратовской области, в том числе и посредством реализации следующих видов деятельности:

- разработку и реализацию программ Ассоциации, направленных на достижение ее уставных целей;

- создание необходимых условий для полноценного развития, воспитания, обучения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях;
- деятельность по оказанию содействия в получении замещающими семьями и гражданами, желающими принять на воспитание в семью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, консультативной, информационной, психологической, педагогической, юридической помощи;
- организацию и проведение семинаров, конференций, фестивалей, конкурсов, акций и иных мероприятий социальной, культурной, спортивной и иной общественно-полезной тематики, направленных на уставные цели;
- осуществление благотворительной деятельности;
- осуществление информационной, просветительской деятельности;
- содействие социальной реабилитации и социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе выпускников детских учреждений;
- проведение мероприятий по освещению деятельности Ассоциации, в том числе в сети Интернет;
- развитие волонтерского движения для реализации уставных целей АПР.

Стейкхолдеров Ассоциации можно условно разделить на две основные группы: внутренние и внешние. К первой группе относятся «клиенты» или потребители социальных услуг: замещающие семьи, дети-сироты и дети, оставшихся без попечения родителей, профессиональные сообщества. Главная коммуникационная задача Ассоциации – установить взаимные, доверительные отношения, убедить людей в искренней помощи и поддержке со стороны организации. Внешней аудиторией Ассоциации являются органы власти, бизнес-сообщество, местное сообщество и СМИ.

Проводя огромную разноплановую работу, любая общественная организация, в том числе и «Ассоциация приемных родителей», вместе с тем не всегда адекватно оценивает значимость сферы PR для продвижения и реализации своих идей, планов, задач. Доказательство этому было получено в результате проведенного SWOT-анализа «Ассоциации приемных родителей» Саратовской области, позволившему выявить:

- Сильные стороны: командная работа; члены Ассоциации заинтересованы в конечных результатах деятельности; система повышения квалификации через семинары разного уровня, курсовую подготовку; широкий спектр получаемых/представляемых услуг; современные методы, формы и технологии работы; активность и заинтересованность родителей; клубные формы работы; сотрудничество с Фондом поддержки семьи «Родительская лига»; положительная динамика успешности проектов.
- Возможности: повышение квалификации; создание сайта Ассоциации; более тесного сотрудничества с территориальными органами

исполнительной власти; привлечение спонсорских средств, участие в грандах; формирование волонтерского корпуса.

– Слабые стороны: недостаток узконаправленных специалистов; социальная закрытость, самоизолированность приемных семей, нередкий отказ от сотрудничества; отсутствие сайта; слабое сотрудничество с территориальным органом исполнительной власти, с внешней средой; бренд Ассоциации находится на стадии становления, в связи с этим очевиден низкий показатель позиционирования, неузнаваемость бренда Ассоциации; отсутствие умений налаживания связей с общественностью и прессой; финансовые, материально-технические трудности, свойственные общественным организациям.

– Риски: выгорание специалистов; закрытие Ассоциации; отсутствие ресурсов; сдвиг акцента государственной политики с проблемы семейного устройства детей-сирот; неразвитость благотворительности, добровольческого движения, филантропии бизнеса, пассивность населения; слабая информированность и осведомлённость местного сообщества о деятельности Ассоциации; огромный поток информации от других организаций, дороговизна рекламы; отсутствие интереса со стороны СМИ к работе Ассоциации.

Кроме того, было организовано и осуществлено исследование целью которого являлось выявление текущего состояния медиа контента «Ассоциации приемных семей Саратовской области», (количество упоминаний, качество характеристик), для определения степени успешности его медиатранзита. Анализ PR коммуникаций Ассоциации осуществлялся в два этапа. В качестве предмета исследования выступили: анализ PR-сопровождения Ассоциации; информационные поводы (что привлекло журналистов и медиаменеджеров, мотивировало их обратить внимание на ситуацию); тематические аспекты (содержание публикаций, напрямую связанное с выделением их основных акторов); жанровые модели (использование журналистами определенных структурно-функциональных моделей).

Для исследования медиа освещения проекта «Ассоциации приемных семей Саратовской области» была применена поисковая система Google и Яндекс, которые по запросу «Ассоциация приемных семей Саратовской области» выдала 868000 документов. Использование возможностей расширенного поиска в разделе «Новости» позволило сократить выборку до 134 документов. Следует отметить, что данный поисковый запрос крайне мало представлен не только в новостных медиа, но и в простых поисковых запросах пользователей.

По результатам мониторинга медиа за период с 1 января 2016 по 30 апрель 2021 г. было выявлено, что интерес к теме проявили значительное число разнообразных СМИ, в том числе рассчитанные на широкую аудиторию («Комсомольская правда», «Московский комсомолец»), новостные порталы (Взгляд-инфо, Регион 64) а также региональные средства массовой информации (ГТРК «Саратов»). Для того чтобы проследить интенсивность, частоту и равномерность освещения темы на протяжении всего периода исследования, был проведен анализ материалов в соответствии с датой их публикации (рис. 1).

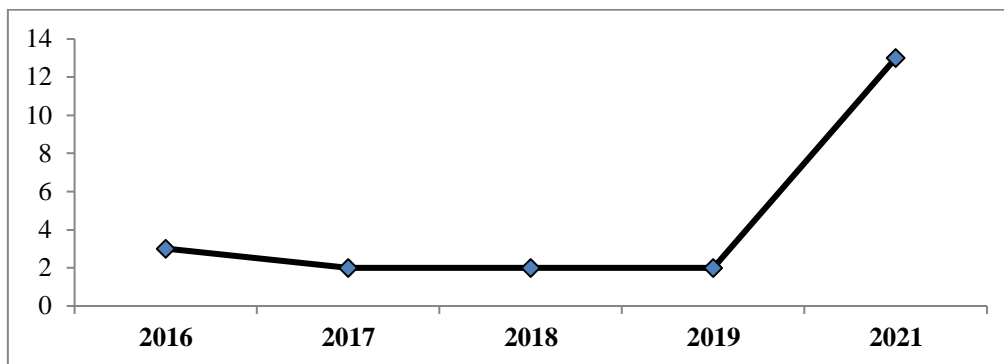


Рисунок 1. Частота публикаций об «Ассоциации приемных семей Саратовской области» в 2016-2021 г.

Как следует из графика, на протяжении четырех лет интерес журналистов к проблеме практически отсутствовал, основным информационным поводом являлся ежегодный областной форум приемных семей «Тепло родного дома». Пиком информационной активности стал 2021 г, когда за 10 месяцев количество публикаций резко увеличивается (в 6 раз), что связано участием Ассоциации в проекте «ОПОРА», разработанном Фондом поддержки семьи «Родительская лига» и ставшим победителем Фонда Президентских грантов. Основная масса публикаций была посвящена созданию на территории Саратовской области (Базарно-Карабулакский, Энгельсский, Фёдоровский, Советский муниципальные районы и город Саратов) пяти семейных клубов. Данные события выступили в качестве непосредственных информационных поводов, в самих же сообщениях значительное место отводилось описанию организации поддерживающей среды, мероприятиям проекта (семинарам, тренингам, семейным интенсивам, индивидуальным консультациям, арт-терапии).

Обратимся к информационным поводам публикаций, сгруппировав их в несколько кластеров. К первому кластеру (13,6%) относятся материалы, описывающие текущую деятельность Ассоциации: предстоящие и (или) завершившиеся мероприятия. В данном кластере много внимания уделяется организации общения между приёмными семьями. По форме коммуникации это как off-, так и on-line взаимодействие, например, активное участие в сообществах, группах Ассоциации в социальных сетях (посты, фотографии, участие в обсуждениях конкретных проблем и опыта воспитания). Однако промежуточные (так как речь идет о небольшом сроке деятельности) результаты работы Ассоциации не привлекают внимание СМИ, и информирование общества о данной проблеме отсутствуют.

Во второй кластер (45,5%) входят материалы, посвященные событиям либо действиям, привлекающим внимание к проблеме приемных семей и объясняющие потребности данных семей, формирующие системное представление об актуальных проблемах семей, имеющих приемного ребенка, об организации поддерживающей среды, расширении ресурсов помощи приемным семьям на профессиональной основе.

Медийный дискурс о семье формирует нормативное представление о «хорошей» заботе о детях, логика которой опирается на персонифицированные, доверительные отношения между родителями и детьми, исходит из альтруистического чувства заботящегося, его ответственности за благополучие ребенка. Дискурсивные практики заботы и воспитания, представленные в текстах приемных родителей, направлены на создание общей повседневности, включение детей в ткань семейной жизни и структуру семьи, иными словами, «сделать ребенка своим». Следует отметить, что СМИ транслируют стереотипный образ приемного родительства, который включает как одобрение, так и медиарепрезентации социально и психологически стигматизируют детей-сирот, представляя их в качестве «другого», как носителей «плохой» наследственности или неадекватного поведения.

В третий кластер (9,1%) входят публикации, раскрывающие тему приемных семей через конкретную личность. Это подробные интервью с вовлеченными в проблему людьми, не только формирующие представление о жизненном пути и характере героев, но и в значительной степени проясняющие для широкой аудитории специфику восприятия детей и родителей в приемной семье. В данных коммуникациях используются дискурсивные стратегии оправдания своего выбора, направленные на нормализацию и легитимацию этого типа родительства как социально одобряемого и отвечающего ожиданиям общества в отношении такой формы заботы о детях; авторы делают акцент на альтруистических мотивах своего решения. Дискурсивное создание семьи также включает описание ряда семейных практик, направленных на то, чтобы «сделать ребенка своим», включить в семью, создав общую ткань повседневности. Таким образом, противоречивость публичного дискурса о приемной семье в целом воспроизводится на уровне работы приемных родителей, которые вынуждены легитимировать выбранный тип родительства, оппонировав и экспроприировав смыслы и значения, которые приписываются их деятельности в обществе.

Четвертый кластер (31,8%) составляют публикации, посвященные участию Ассоциации в социально значимых проектах, напрямую не связанных с проблемами приёмных семей: акция #МыВместе, общественное обсуждение законопроекта о запрете высаживать детей-безбилетников из общественного транспорта и др. Данный кластер включает более трети всех медиасообщений. Категория «тематические аспекты» предполагает выявление содержания публикаций через определение их основных акторов. Такими акторами в данном случае являются представители Ассоциации, представители Фонда «Родительская лига», эксперты, семьи, в которых воспитываются приемные дети и сами эти дети, «голос народа» – обычные люди. К сожалению, только в 12% материалов в качестве спикера выступает представитель государственных органов – уполномоченный по правам ребенка в Саратовской области, Министерство образования Саратовской области, представители органов опеки и попечительства. Факт, что государственный чиновник очень редко становится спикером, – признак торможения медиакарьеры на стадии перехода от первого

этапа ко второму, для которого характерна выработка институциональных решений. Упомянутое торможение наблюдается на фоне общественного обсуждения с привлечением многих заинтересованных сторон, но без органов государственного управления.

Немногочисленные публикации (2) называют или посвящены другим субъектам, вовлеченным в проблему приемных семей и желающим внести свой вклад в ее решение. Всего в 2 публикациях фигурируют эксперты. Правда, необходимо сделать оговорку о том, что в качестве экспертов журналистами представлены и председатель Ассоциации, и президент Фонда «Родительская лига». Однако экспертов в прямом смысле слова – врачей, педагогов, исследователей, работников и руководителей реабилитационно-коррекционных центров – в медиатекстах практически нет. Сами журналисты ни разу не становились акторами. В отличие от других общественных проблем, мнение по которым представители медиа активно высказывают в авторских колонках, очерках и зарисовках по проблеме приемных семей, похоже, собственное мнение у представителей СМИ пока не выработалось. Это препятствует эффективному медиатранзиту, так как известные журналисты являются для аудитории «лидерами мнений», чья позиция по тому или иному вопросу играет важную роль в формировании общественного мнения. Это же замечание в полной мере относится и к VIP-персонам, которые также ни в одном из материалов не были представлены как акторы.

Таким образом, при позиционировании приемных семей, приемного родительства обязательно присутствует акцент на первостепенной роли государства в решении их проблем. При освещении семейной проблематики отсутствует положительный образ главного героя (идеальной матери, идеального отца). Образ приемной семьи характеризуется простотой, схематичностью, непостоянством, зависимостью от ситуации, случая. Государственные органы для продвижения семейных ценностей активно используют специальные мероприятия, которые упоминаются в СМИ. Сообщения часто безоценочны, как уже о свершившемся факте; информация о том, как принять в них участие, отсутствует.

PR-возможности позитивации образа приемного родительства, как отмечалось ранее, сегодня возрастают в геометрической прогрессии благодаря разнообразным действующим и постоянно возникающим социальным сетям. Статистика групп и страниц Ассоциации в социальных сетях позволяет узнать многое как о востребованности страницы и её контента, так и об инструментах привлечения аудитории. Группа и сообщества Ассоциации относятся к малым размерам групп социальных сетей. За два года своего существования наибольший рост, почти в два раза, подписчиков произошел в VK, Facebook – 51%; Instagram – 7%. Основной возрастной группой (37%) участников и посетителей группы являются люди в возрасте 35-45 лет, что полностью отвечает аудиторной направленности группы. Почти треть посетителей страницы (27%)

относятся к возрастной группе от 30-35 лет, что может быть вызвано тем, что в приемное родительство приходят в основном люди после 30 лет.

Охват аудитории Ассоциации пользователей социальных сетей показал, что за время существования группы количество пользователей, просмотревших запись сообщества на стене или в разделе новостей составило 10920 просмотров. Статистика обратной связи свидетельствует о низком уровне вовлеченности, среднее количество вовлеченных контактов в 2019 г. составило – 92 действия пользователей, произведенные непосредственно на стене группы или страницы, а в 2020 г. – 216. Подавляющая часть обратной связи (88,3%) происходила при помощи функционала «мне нравится». 7,6% от всех видов обратной связи пришлось на распространение новостей группы по френдзоне участников группы, что говорит о том, что контент группы практически не распространялся по сторонним пользователям, и соответственно к группам и сообществам Ассоциации внимание не было привлечено. Только 1,3% обратной связи пришлось на комментирование и обсуждение участниками групп и сообществ, что крайне нетипично для социальных сетей, когда пользователи стараются активно комментировать все события на «стенах» друзей и групп.

Исходя из полученных в результате исследования данных были определены PR-задачи Ассоциации: донесение информации до целевой аудитории о ее проектах и распространение миссии организации; позиционирование – формирование мнения об организации/ее мероприятиях/руководителе; привлечение спонсоров/партнеров (фандрайзинг); повышение узнаваемости организации; формирование сообщества, «клуба приемных родителей»; создание «адвокатов бренда», «послов бренда»; формирование и укрепление доверия социума к Ассоциации и приемных родителей к нему.

Список использованных источников

1. *Бирюкова С.С., Варламова М.А., Синявская О.В.* Сиротство в России: основные тенденции и приоритеты государственной политики // SPERO, №18 Весна – Лето 2013. С. 57 – 80.
2. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ (ред. от 02.07.2021) СК РФ Статья 123. Устройство детей, оставшихся без попечения родителей. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc/ (дата обращения: 02.03.2016).
3. Статистика детей сирот на 2021 год в России [Электронный ресурс]. URL: <https://family-advocate.ru/zhilishhnye-voprosy/statistika-detej-sirot-na-2021-god-v-rossii> (дата обращения: 04.09.2021).
4. *Долгова В.И., Овчарова Р.В.* Психологические детерминанты нравственного развития дошкольника//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 40-48
5. *Архипова Е.Б., Кислякова Т.А.* Приемное родительство как новая профессия в современном Российском обществе» [Электронный ресурс]. URL:

https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/58953/1/978-5-91256-403-1_2018_115.pdf (дата обращения: 11.09.2021).

6. Ермолаева Е.П. Идентификационные аспекты профессиональной приемной семьи //Мир науки. 2015. № 4. С. 2-7.

7. Электронный журнал о благотворительности «Филантроп» [Электронный ресурс]. URL: <http://philanthropy.ru/news/2014/11/13/18770/> (дата обращения: 19.02. 2019).

8. Федеральный закон «Об опеке и попечительстве» от 24.04.2008 N 48-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_76459/ (дата обращения: 12.06.2020).

9. Постановление Правительства РФ от 18.05.2009 N 423 (ред. от 10.02.2020) «Об отдельных вопросах осуществления опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_88016/ (дата обращения: 21.03.2020).

10. Правила подбора, учета и подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах (с изменениями на 19 декабря 2018 года) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902157748> (дата обращения: 11.01.2019).

11. ООО «Ассоциация приемных родителей» Саратовской области [Электронный ресурс]. URL: <https://www.associacia64.ru/> (дата обращения: 11.10.2021).

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Н. Ф. Князькова

магистрант, Южно - Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail: neddi1@mail.ru

А. А. Лысова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии
и предметных методик, Южно - Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail: leccor@mail.ru

Аннотация: Дети с нарушением зрения отстают в развитии физических качеств от своих здоровых сверстников и поэтому нуждаются в дополнительных мероприятиях по развитию этих качеств. Адаптивная физическая культура способствует развитию этих качеств в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, развитие физических качеств, дети с нарушением зрения.

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT BY MEANS OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE

N. F. Knyazkova, A. A. Lysova

Abstract: children with visual impairment lag behind their healthy peers in the development of physical qualities and therefore need additional measures to develop these qualities. Adaptive physical culture contributes to the development of these qualities and helps develop a child with visual impairment not only physically, but also mentally and socially.

Keywords: adaptive physical culture, development of physical qualities, visual impairment.

С помощью органов зрения люди получают до 90% информации, воспринимаемой из внешнего мира. Зрение необходимо человеку для любой деятельности: учебы, работы, отдыха, повседневной жизни. Кроме того, свет, воспринимаемый глазом, оказывает воздействие на кору головного мозга и подкорковые структуры, которые стимулируют выработку гормонов эндокринных желез и, таким образом, влияют не только на психическое, но и на физическое развитие человека.

В России, по данным Министерства здравоохранения, более миллиона людей страдают различными заболеваниями глаз. С каждым годом число таких людей растет. Проблема зрения "молодеет": у 4% первоклассников выявляются различные нарушения зрения, каждый четвертый к 6 классу средней школы становится близоруким, среди выпускников школ нарушения зрения имеют уже 40% подростков (по данным ФГАУ "НМИЦ здоровья детей" Минздрава России).

Категория школьников с нарушениями зрения достаточно многообразна. К ней относятся слепые и слабовидящие дети, а также дети с функциональными расстройствами зрения. Для них значение дефицита двигательной активности (по сравнению со здоровыми сверстниками) возрастает в несколько раз, так как

© Князькова Н. Ф., Лысова А. А., 2021

эти дети ограничены в движении своими зрительными возможностями. Это сказывается на состоянии их здоровья [2].

В научной литературе подчеркивается, что наличие дефекта зрения, замедленность, узость, фрагментарность, недифференцированность зрительного восприятия сказывается на физическом развитии детей с нарушениями зрения. Оно характеризуется замедленностью формирования различных двигательных актов, ведет к нескоординированности движений, нарушению ритма и скорости движений. Возникают затруднения в развитии пространственной ориентировки, что осложняет формирование ходьбы, бега, прыжков [3,4]. Это подчеркивает необходимость систематической коррекционной работы по преодолению этих недостатков. Наиболее эффективным средством в этом направлении являются занятия по адаптивной физической культуре [1].

Для исследования уровня развития физических качеств детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения, был проведен эксперимент на базе Муниципального бюджетного учреждения социального обслуживания «Социально-реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Здоровье». В нем приняло участие 20 слабовидящих детей. Были использованы диагностические методики С. С. Прищепа, направленные на выявление уровня развития быстроты, силовых качеств, выносливости, гибкости, ловкости и равновесия.

На этапе констатирующего эксперимента было выявлено, что у большинства участников эксперимента развитие физических качеств отстает от возрастной нормы. Это проявляется в следующем:

1. Уровень развития скоростных качеств у 85% наблюдаемых детей был ниже возрастной нормы. Соответствовал уровню возрастного развития данный показатель только у 15% наблюдаемых детей.

2. Уровень развития силовых качеств у 60% участников эксперимента был ниже возрастной нормы, а соответствовал норме только у 40% детей.

3. Уровень развития выносливости и ловкости у всех 100% наблюдаемых детей был ниже возрастной нормы,

4. Уровень развития гибкости у 70% младших школьников с нарушениями зрения был ниже возрастной нормы, соответствовал уровню возрастного развития данный показатель только у 30% наблюдаемых детей.

5. Уровень развития равновесия у 70% наблюдаемых детей на момент констатирующего эксперимента был ниже возрастной нормы. Соответствовал уровню возрастного развития данный показатель только у 30% наблюдаемых детей.

Это подчеркивает необходимость осуществления коррекционной работы по развитию физических качеств у данной категории школьников. Основными направлениями данной работы на занятиях по адаптивной физической культуре стала работа, направленная на развитие быстроты, силовых качеств, выносливости, гибкости, ловкости, равновесия.

Учитывая особенности здоровья и зрения детей с нарушениями зрения, перед проведением коррекционной работы необходимо было ознакомиться с медицинскими диагнозами детей, наличием показаний и противопоказаний к занятиям адаптивной физической культурой, а также к отдельным видам упражнений (прыжки, наклоны, повороты...). Все занятия проходили строго по назначению врача-педиатра и физиотерапевта. На протяжении всех занятий осуществлялось музыкальное сопровождение.

Организация занятий имела определенную специфику. На первом занятии в соответствии с состоянием зрения детей необходимо было познакомить ребят с помещением зала адаптивной физкультуры, составить его «Карту-схему» для слепых и детей с остаточным зрением, обследовать инвентарь, провести беседу по режиму безопасных физических нагрузок для каждого ребенка.

Главным требованием при организации занятий школьников с нарушениями зрения был учет их заболеваний и остроты зрения. При проведении строевых упражнений необходимо было построить детей так, чтобы учащиеся с более сохранным зрением находились впереди, а дети с остаточным зрением могли на них ориентироваться. Помимо этого, дистанцию необходимо было оборудовать тактильными панелями и массажными ковриками для лучшей ориентировки в пространстве детей.

Отработка упражнений для участников эксперимента по всем направлениям также была специфична. Из-за низкой остроты зрения часть детей не могла повторять упражнения за инструктором. Поэтому педагог проводил с ними индивидуальную постановку движения, сопровождаемую словесными указаниями.

Особенностью коррекционной работы по развитию силовых качеств в данной группе детей было наличие у некоторых детей серьезных противопоказаний к данному виду упражнений (отслойка сетчатки, подвывих хрусталика, высокое внутриглазное давление...). Все упражнения необходимо было подбирать индивидуально, с большой осторожностью, избегая чрезмерной нагрузки, усложняя упражнения постепенно и проводя их под контролем специалиста. Для упражнений с гантелями и другими утяжелителями сначала подбиралась минимальная нагрузка, минимальный вес. Для упражнений в парах подбирались дети со сходными диагнозами и с примерно равным уровнем развития физических качеств.

Специфика коррекционной работы по развитию выносливости строилась с учетом низкой концентрации внимания детей при выполнении однообразных упражнений. Это требовало частой смены исходных положений, типа выполняемых заданий, темпа их выполнения. Упражнения выполнялись либо с пробным прохождением с педагогом, либо совместно с педагогом, либо в парах с нормально видящими сверстниками. Упражнения на балансировочных платформах, фитболах выполнялись возле шведской стенки, для дополнительного контроля ребенка за своим положением тела в пространстве. Упражнения на гимнастических скамьях выполнялись с использованием матов и

словесного контроля инструктора по адаптивной физической культуре о начале и конце тренировочного участка. При необходимости педагог поддерживал ребенка за руку и сопровождал на протяжении всей дистанции. Границы участка тренировки были обозначены цветными конусами и тактильными панелями для лучшей ориентировки в пространстве. При выполнении данных упражнений так же необходимо было избегать чрезмерной физической нагрузки, резких прыжков, поднятия тяжестей, индивидуально подбирать нагрузку при катании на велосипеде и самокате.

Особенностью коррекционной работы по развитию гибкости в данной группе детей было наличие противопоказаний у многих детей к наклонам и поворотам, что требовало более внимательного подбора упражнений с избеганием наклонов головы вниз, запрокидыванием головы. Упражнения выполнялись на индивидуальных ковриках, что облегчало ориентировку в пространстве детей и помогало более четкой концентрации внимания при выполнении упражнений. Все упражнения необходимо выполнять в медленном темпе, без рывков, под внимательным контролем специалиста.

Исследование состояния развития ловкости у младших школьников с нарушениями зрения показал изначально низкий его уровень, и, как следствие, возникновение неуверенности в себе, нежелание выполнять упражнения. Необходимо было учитывать индивидуальные особенности детей, подбирать для них посильные упражнения, создавать ситуацию успеха и мотивацию на достижение хороших результатов. При этом использовались большие яркие мячи, фитболы, физиороллы, яркие цветные конусы, упражнения в парах с лучше видящими сверстниками и упражнения в командах. Использовались эстафетные упражнения, где после просмотра тренировочного участка необходимо было преодолеть ее самому и помочь партнерам по команде.

Коррекционная работа сопровождалась санитарно-просветительской деятельностью педагога. Она включала в себя беседы с детьми в ходе проведения занятий, в которых детям доступно объяснялось их состояние зрения и здоровья, а также значение регулярных занятий физической культурой, утренней гигиенической гимнастики, организации здорового образа жизни, выполнения того или иного упражнения для развития физических качеств.

За время проведения занятий по адаптивной физической культуре наблюдалась тенденция к улучшению показателей физических качеств участников эксперимента. Была выявлена следующая динамика.

1. На момент констатирующего эксперимента уровень развития скоростных качеств у 85% наблюдаемых детей был ниже нормы, а у 15% – в пределах возрастной нормы. На момент контрольного эксперимента данный показатель остался ниже возрастной нормы у 60% детей, но у 40% участников эксперимента данный показатель стал соответствовать возрастной норме.

2. Уровень развития силовых качеств у 65% детей стал соответствовать возрастной норме по сравнению с 60% на этапе начальной диагностики.

3. Уровень развития выносливости у всех наблюдаемых детей на момент констатирующего эксперимента был ниже нормы. На момент контрольного эксперимента данный показатель остался ниже возрастной нормы у 75% детей, но 25% детей данный показатель улучшили до возрастной нормы.

4. 5% участников эксперимента улучшили свои показатели гибкости, ловкости и равновесия.

Таким образом, реализация содержания коррекционной работы позволила получить хорошие результаты по развитию всех физических качеств. Если коррекционная работа с детьми младшего школьного возраста с нарушением зрения будет проходить систематически с использованием индивидуально подобранных для детей с нарушениями зрения и здоровья различных игр и упражнений, то это позволит преодолеть трудности и особенности развития их физических качеств.

Список использованных источников

1. *Демирчоглян Г. Г.* Специальная физическая культура для слабовидящих школьников. М.: Советский спорт, 2000. 160 с.

2. *Лысова А.А.* Формирование социальной компетентности в выборе профессии у слабовидящих учащихся: дис...канд.пед.наук. Екатеринбург, 2009. 176

3. *Ростомашвили Л. Н.* Коррекция двигательных нарушений детей с депривацией зрения средствами адаптивного физического воспитания. СПб.: АФК НГУ им. П.Ф. Лесгафта, 1999. 24 с.

4. *Сековец Л.С.* Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Н. Новгород.: Ю.А. Николаев, 2001. 168 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

С. Ю. Кондратьева

доктор психологических наук, доцент кафедры логопедии,
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: kondr-svet@rambler.ru

Аннотация: В статье раскрывается проблема увеличения количества детей с нарушениями математического развития на современном этапе, необходимость исследования математических представлений у дошкольников, уточнение семантики понятия «дискалькулия», описываются основные задачи коррекционной работы, направленные на профилактику дискалькулии и формирование культуры познания математики, предлагается модель и этапы коррекционной психолого-педагогической работы, с включением математической деятельности в различные образовательные области в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: дискалькулия, коррекционно-развивающая среда, математические представления, модель непрерывной психолого-педагогической работы, ограниченные возможности здоровья, профилактика.

MODERN APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PROBLEM OF DYSCALCULIA PREVENTION IN CHILDREN WITH DISABILITIES

S.Y. Kondratyeva

Annotation: The article reveals the problem of increasing the number of children with mathematical developmental disorders at the present stage, the need to study mathematical concepts in preschoolers, clarifying the semantics of the concept of "dyscalculia", describes the main tasks of correctional work aimed at preventing dyscalculia and the formation of a culture of cognition of mathematics, a model and main directions correctional psychological and pedagogical work, with the inclusion of mathematical activities in various educational areas in an educational institution.

Keywords: dyscalculia, correctional and developmental environment, mathematical concepts, model of continuous psychological and pedagogical work, disabilities, prevention.

Проблема нарушения математических представлений у детей на современном этапе привлекает внимание многих специалистов различных областей. Это связано с интенсивностью и компьютеризацией учебного процесса, развитием высокотехнологических производств, социальных коммуникационных взаимодействий.

По результатам исследования математической грамотности, проведенного в 2018 г. в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений обучающихся (PISA), Россия по этому показателю оказалась на 30 месте среди 79 стран мира. Проблемы дискалькулии или нарушений математической деятельности имеют особую значимость и в связи с широким распространением данного вида нарушения. Так, по данным многонациональной исследовательской группы психологов, представляющих четыре ведущих

европейских университета, дискалькулия наблюдается от 5 до 13% населения, а у 20% людей обнаружены низкие способности к усвоению математики [1, с.14].

Усилия исследователей направлены на изучение психологической структуры процесса овладения математическими понятиями, разработку надежных инструментов раннего скрининга математических способностей и их прогнозирования, на профилактику дискалькулии.

Неспособности к вычислениям в зависимости от степени недоразвития и возраста, в котором они проявляются, определяют двумя терминами: акалькулия и дискалькулия. Под *акалькулией* понимаются математические нарушения, приобретенные во взрослом возрасте человеком, который ранее не испытывал никаких трудностей при выполнении вычислительных операций. Акалькулия часто сопутствует сложным неврологическим заболеваниям. В ходе анализа научной литературы было установлено, что дискалькулия определяется как нарушение только счетных навыков. Проведя длительную исследовательскую работу, мы пришли к выводу, что данное определение значительно сужено, т.к. затрагивает только счетную, а не всю математическую деятельность. Мы посчитали нужным уточнить семантику понятия «дискалькулия» и сформулировать данное понятие следующим образом. *Дискалькулия — частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, и с другой — «математической речи», приводящих к снижению уровня культуры познания математики* [3].

К числу психических функций, лежащих в основе формирования математических представлений, относят пространственно-временные представления, зрительно-моторную координацию, слухоречевую, зрительную, двигательную и смысловую память, оптико-пространственный гнозис и праксис, моторику, количественные представления, логические операции, восприятие и воспроизведение ритма, лексико-грамматический строй речи.

Специфические особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей с ОВЗ обуславливают специфику формирования у них математических представлений. Выявление особенностей математических представлений у детей данной категории с использованием разработанной психолого-педагогической методики, позволяет определить симптомокомплекс предрасположенности к дискалькулии, вид дискалькулии [2].

Специально разработанная и внедренная в практику методика по выявлению предрасположенности к дискалькулии представлена в методических пособиях и монографии [2; 3]. Представленная в диагностике, 5-балльная система оценки результатов выполнения заданий, позволяет определить зону актуального и ближайшего развития математических представлений каждого ребенка.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что формирование математических представлений у детей с ОВЗ осуществляется в основном без

учета механизма дизонтогенеза и специфики их развития, с применением педагогических технологий обучения, рассчитанных на детей без патологии в развитии. Недостаточная теоретическая и практическая разработанность этого вопроса позволяет говорить об актуальности проведенного нами исследования и предложенной модели непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике дискалькулии у дошкольников с ОВЗ.

Структурные компоненты данной модели представлены в таблице 1

Таблица 1 – Структурные компоненты модели непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ

I — проектировочный компонент

<i>Стратегическая цель</i>	<i>Тактическая цель</i>	<i>цель</i>	—	<i>Оперативная цель</i>	—	развитие функций,
формирование культуры познания математики детей с ОВЗ	профилактика дискалькулии (практогностической, дислексической, графической, операциональной, вербальной) в системе формирования культуры познания математики	и коррекция		коммуникативных функций, развитие и коррекция психических процессов, развитие произвольности поведения, самоконтроля, формирование компонентов мотивации		формирование школьной

Принципы, цель, задачи, методы, направления работы

II — конструктивный компонент

<i>Диагностический этап</i>	<i>Основной этап</i> (психолого-педагогическая работа по профилактике и коррекции дискалькулии в системе формирования культуры познания математики)	<i>Мониторинг</i>
-----------------------------	---	-------------------

III — организационный компонент

Конструирование развивающей среды предметно- Работы педагога-психолога во взаимодействии с другими специалистами и семьей ребенка
Цель, задачи, принципы, методы, условия, приемы, формы, содержание психолого-педагогической работы на коррекционных занятиях (психолога, логопеда, дефектолога и т.д.) в образовательных областях, в совместной и самостоятельной деятельности

Основными *задачами коррекционной работы по профилактике дискалькулии* являются:

1) формировать интерес к математике, к овладению системой доступных математических знаний, умений и навыков, необходимых в повседневной жизни и в будущей профессии;

2) учить использовать математические знания для описания окружающих предметов, явлений в количественном и пространственном отношении; формировать способности к продолжительной умственной деятельности; развивать основы логического мышления и математической речи;

3) формировать умение решать практические и учебные задачи средствами математики: вести поиск информации; понимать значение величин и способов их измерения; использовать алгоритмы арифметических действий и др.;

4) формировать логическую структуру мышления, развивать креативные способности; воспитывать критичность мышления, интерес к умственному труду, формировать пытливость, любознательность, самостоятельность;

5) развивать связную речь за счет расширения словарного запаса параллельно с обучением математическим терминам, их значениям, правильному употреблению, чтению и написанию.

Психолого-педагогическая работа по профилактике дискалькулии должна быть организована как совместная деятельность всех субъектов образовательного процесса, в соответствии с приведенными ниже этапами коррекционной работы:

Первый этап – диагностический, направлен на изучение уровня когнитивных и речевых предпосылок овладения математическими представлениями; на исследование индивидуальных возможностей восприятия и анализа учебной информации и диагностику, позволяющую определить уровень «мотивации учебной деятельности».

«Основной» этап психолого-педагогической работы разрабатывался с учетом выделенного вида дискалькулии и включал:

1) организацию предметно-развивающей образовательной среды, путем максимального насыщения дидактическими и наглядными материалами, целенаправленно формирующими базовые математические представления: это природный материал для развития ручной моторики; дидактические пособия позволяющие знакомить детей с геометрическими, количественными, пространственными, величинными представлениям (например, дидактические материалы М. Монтессори); пособия для развития различных форм связной речи: картины различной жанровой направленности, серии сюжетных картин, схемы для составления фраз и описательных рассказов; рабочие тетради, направленные на профилактику различных видов дискалькулии [4; 5].

2) рекомендации педагога-психолога для других специалистов и родителей по организации работы, направленной на профилактику дискалькулии;

3) коррекционные занятия, направленные на формирование культуры познания математики через включение математической деятельности в различные организационные формы (сказкотерапия, беседы, экскурсии, упражнения с сенсорными эталонами, компьютерные игры);

4) включение математической деятельности в другие образовательные области для профилактики определенного вида дискалькулии (социально-коммуникативное развитие, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие).

Мониторинг – позволяет определить продуктивность выбранных направлений работы и оценить динамику развития каждого ребенка.

Проведенное нами исследование позволяет сделать выводы о значимости модели непрерывной психолого-педагогической работы по профилактике дискалькулии у детей с особыми образовательными потребностями в системе формирования культуры познания математики, о наличии потенциала ее

развития в качестве направления, актуального для решения образования и социальной интеграции других категорий детей с ОВЗ.

Список использованных источников

1. *Ермолова Т. В., Пономарева В. В., Флорова Н. Б.* Дискалькулия детского возраста как системная проблема обучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №3. С. 7—27. doi: 10.17759/jmfr.2016050302
2. *Кондратьева С. Ю.* Профилактика и коррекция дискалькулии у детей: учебное пособие / С. Ю. Кондратьева, Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. 127 с.
3. *Кондратьева С.Ю.* Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: монография / С. Ю. Кондратьева. – М.: Парадигма, 2017. 264 с.
4. *Кондратьева С. Ю.* Развитие математического словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе составления рассказа по картине: метод. Пособие. СПб.: Детство-Пресс, 2015. 32 с.
5. *Кондратьева С. Ю.* Учимся считать вместе (профилактика дискалькулии у дошкольников). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. 40 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

М. Д. Коновалова

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
mdkonovalova@gmail.com

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования» (№ 20-013-00534 А)

Аннотация: в статье представлены результаты пилотажного исследования развития познавательной сферы студентов с нарушениями зрения. Выявлены специфические особенности в протекании таких процессов, как восприятие, память, внимание. Показаны компенсаторные мотивационные механизмы, позволяющие достигать студентам с нарушениями зрения высоких результатов в учебно-профессиональной и социальной деятельности. Выявленные механизмы могут быть рассмотрены в более широком контексте профессионального и личностного самоопределения студентов.

Ключевые слова: личностное самоопределение, студенты с нарушениями зрения, ограниченные возможности здоровья, познавательная сфера, программа саморазвития.

STUDYING THE FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF PERSONAL SELF-DETERMINATION

M.D. Konovalova

Abstract: the article presents the results of a pilot study of the development of the cognitive sphere of students with visual impairments. Revealed specific features in the course of such processes as perception, memory, attention. Shown are compensatory motivational mechanisms that allow students with visual impairments to achieve high results in educational, professional and social activities. The identified mechanisms can be considered in the broader context of students' professional and personal self-determination.

Keywords: personal self-determination, students with visual impairments, disabilities, cognitive sphere, self-development program

Рост численности студентов с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе с выраженными нарушениями зрения, в настоящее время во многом обусловлен повышением доступности для них профессионального инклюзивного образования. Эта практика ставит перед широким кругом специалистов целый ряд проблем, связанных с эффективностью их профессионального и личностного развития [3].

В связи с этим в последние годы выполнены многочисленные исследования процессов адаптации студентов ОВЗ к образовательной среде вуза [2, 4, 6]; организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ [1, 7, 12, 13]; их профессионального и личностного самоопределения [10].

По мнению большинства авторов, личностное самоопределение – это процесс и результат осознания личностью своего «Я», своей индивидуальности, уникальности через выработку и усвоение жизненных ценностей, а также стратегии планирования собственного будущего [8].

Наши исследования показали, что специфические особенности личностного самоопределения у лиц с ограниченными возможностями здоровья в период их профессионального становления в образовательной инклюзивной среде наиболее продуктивно рассматривать с точки зрения личностного и субъектно-деятельностного подходов [9].

Вместе с тем рассмотрение специфических черт личностного самоопределения студентов с ОВЗ отдельных нозологических групп до сих пор остается малоизученным. В частности, при изучении академической и социально-психологической адаптации студентов с нарушениями зрения к инклюзивному вузовскому обучению мы установили, что эти студенты являются во многих случаях наиболее успешными по сравнению со студентами, имеющих другие ограничения здоровья [5].

В нашем новом исследовании, выполненном при непосредственном участии К. В. Серегина, была поставлена задача изучения процесса саморазвития познавательной сферы студентов с нарушениями зрения как одного из возможных факторов, влияющих на процесс их профессионального и личностного самоопределения [11].

Как известно, в процессе обучения студентов с нарушениями зрения огромную роль играет освоение ими компенсаторных способов приема-передачи учебной информации, основанной на системной перестройке взаимодействия сенсорно-перцептивных процессов (ощущение, восприятие, представление) и повышении организующей роли высших психических функций (память, мышление, речь, воображение, внимание).

Изучению познавательной деятельности в условиях зрительной депривации посвящены традиционные исследования многих отечественных тифлопсихологов, однако специфика развития познавательных процессов в студенческом возрасте в этих исследованиях не нашла полного отражения. В связи с этим существует потребность в разработке диагностических подходов, а также программ и методов, способствующих развитию познавательной деятельности студентов с нарушениями зрения в условиях вузовского обучения. При этом важно, чтобы программа была не только качественно разработанной, но и «принималась» студентом, чтобы он был мотивирован к ее внедрению в свою жизнедеятельность. С учетом вышеизложенного нами была проведено пилотажное исследование развития познавательной, мотивационно-потребностной сферы студентов с нарушениями зрения, а также их социально-психологических установок.

В исследуемую выборку вошли студенты вузов Саратова обоего пола в возрасте от 18 до 25 лет в количестве 35 человек. Среди них с выраженными нарушениями зрения – экспериментальная группа (10 человек) и без

выраженных нарушений зрения – контрольная группа (25 человек). В ходе диагностического изучения было проведено обследование с применением комплекса методик для выявления особенностей познавательной, мотивационно-потребностной сферы и социально-психологических установок личности студентов экспериментальной и контрольной групп. Нами были использованы следующие психодиагностические методики: тест Е. Торренса; ассоциативный цепной тест; тест Р. Амтхауэра (субтесты 1-5 раздела); заучивание 10 слов (А.Р. Лурия); тест на селективность внимания; «отсчитывание по Блейхеру»; тест на исследование слухового восприятия; методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; методики диагностики мотивации к достижению успеха и мотивации избегания неудач Т. Элерса; методика диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой.

В результате проведенного нами сравнительного анализа между средними показателями, рассчитанными для экспериментальной и контрольной групп, были выявлены психологические особенности, присущие лицам с выраженными зрительными проблемами и без таковых:

- у студентов без зрительных нарушений в большей степени, чем у студентов с нарушениями зрения, выражена способность к порождению большого числа креативных идей, а также способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, банальных или твердо установленных, что может быть следствием как высокой интеллектуальной активности, так и неконформности;

- у студентов с выраженными зрительными проблемами выявлена тенденция к некоторой заторможенности речемыслительных процессов, причиной которой быть большая загруженность данного канала, усталость, ригидность мышления, а, возможно, большая длительность процесса адаптации к условиям заданий/эксперимента;

- динамические особенности речемыслительной деятельности, связанные с торможением или, соответственно, возбуждением, а также направленностью подсознательных и осознанных процессов у всех представителей исследуемой выборки студентов находятся в пределах нормы;

- у исследуемых студентов обеих групп выявлен достаточно развитый вербальный интеллект, общая ориентация на общественные науки и изучение иностранных языков;

- у студентов с выраженными нарушениями зрения в большей степени проявляется развитие теоретических способностей в сравнении со студентами без выраженных нарушений зрения, в то время как практические способности оказались более развитыми у студентов без выраженных нарушений зрения;

- объем кратковременной памяти у представителей обеих (экспериментальной и контрольной) групп находится в пределах нормы;

– у обследованных студентов обеих групп выявлен средний уровень развития процессов памяти (запоминания, воспроизведения и сохранения), качество фиксации следов воспринятого в пределах нормы, но обнаружена небольшая инактивность при отсроченном повторении;

– ни у кого из обследованных студентов не выявлено явного ослабления активного внимания, его неустойчивости, выраженной утомляемости, забывчивости, рассеянности;

– у студентов с выраженными зрительными нарушениями процесс активации кратковременной памяти оказался более долгим – возможная причина: общие адаптационные затруднения, особенности восприятия или эмоциональная вялость;

– показатель селективности внимания в среднем по исследованной выборке принимает средние значения, причем представители контрольной группы пришли к нему в большей степени путем отказа (избегания неудач) от ответа, чем представители экспериментальной группы;

– как в контрольной, так и экспериментальной группе зафиксированы затруднения в умственной деятельности, предположительно относящиеся к сохранности счётных операций;

– у большинства представителей обеих групп выявлен средний уровень развития слухового восприятия;

– у лиц с выраженными нарушениями зрения отмечается тенденция к меньшей развитости слухового восприятия, что может объясняться «зашумленностью» слухового канала, повышенной нагрузкой на него или общей допустимостью ошибок (толерантностью к ошибкам) в восприятии у лиц с нарушениями зрения (или нарушениями в других каналах восприятия) при взаимодействии с социумом;

– испытуемые контрольной группы оказались менее мотивированы на достижение успеха (замотивированы на среднем уровне), чем испытуемые из экспериментальной группы, у которых этот уровень оценивается как умеренно высокий;

– студенты с выраженными нарушениями зрения, как умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска;

– мотивация к избеганию неудач в обеих группах выражена в средних или немного выше среднего значениях, однако при этом у лиц с нарушениями зрения наблюдается меньшая склонность к избеганию неудач, что может быть вызвано объективными физиологическими причинами и/или принятием роли опекаемого;

– представители обеих групп в качестве наиболее значимых для них социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере выделяют альтруизм, склонность к ориентации на процесс, труд и свободу. Это может объясняться принадлежностью их к студенческому возрасту, когда декларируется важность трудовой деятельности и альтруизма для принятия в обществе, а склонность к ориентации на процесс (возможные

аналогии: принцип жизни "здесь и сейчас"; важность выбора профессиональной деятельности, приносящей радость и удовольствие) и ощущение свободы – как свойства, необходимые зрелой личности.

– у испытуемых обеих групп наиболее значимыми мотивами учебной деятельности можно назвать мотивы творческой самореализации, а наименее значимыми – мотивы, связанные с осознанием возможных неприятностей, неудобств, наказаний, которые могут последовать в случае невыполнения деятельности.

Полученные нами результаты свидетельствуют не только о существующих компенсаторных возможностях, которые позволяют студентам с нарушениями зрения достигать достаточно высоких успехов в учебной и социальной активности в период обучения в вузе, но и об определенных рисках в ходе процесса их профессионального и личностного становления. Поэтому в качестве содержательной линии продолжения изучения познавательной и личностной сферы студентов с нарушениями зрения, может быть рассмотрена, по-нашему мнению, разработка и апробация программы саморазвития их познавательной сферы. Данная программа должна учитывать не только индивидуально-психологические особенности студентов с нарушениями зрения, но и опираться на механизмы эффективности, связанные с ее содержательной наполненностью и релевантностью мотивационным установкам к её применению.

Список использованных источников

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А.* Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 71 – 80.

2. *Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобжей В. В.* Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология/ Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. М.: Издательство: Буки-Веди, 2013. С. 369 - 374.

3. *Аржаных Е. В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 150 - 160.

4. *Бесан А.Э, Коновалова М.Д.* Изучение социально-психологической адаптации студентов в процессе инклюзивного вузовского обучения // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М.: Перо, 2016. С. 618 - 625.

5. *Коновалова М. Д., Напалкова М. Ф.* Особенности социально-психологической адаптации студентов с нарушениями зрения к условиям обучения в вузе // Социализация и реабилитация в современном мире. М.: Перо, 2017. С.563 - 569.

6. *Кохан С. Т., Патеюк А. В., Антонов В. Л.* Некоторые аспекты психологической адаптации студентов с ОВЗ к условиям обучения в вузе //

Развитие инклюзивного высшего образования в Сибирском федеральном округе / Сборник трудов I Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство: Новосибирский государственный технический университет, 2018. С. 170 - 173.

7. *Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 114–127.

8. *Сафин В. Ф.* Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Гилем, 2004. 258 с.

9. *Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б.* Концепции личностного самоопределения в отечественной психологии // Международный журнал медицины и психологии. 2020. Т. 3. № 4. С. 38 - 44.

10. *Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б.* Концептуальные подходы к дефиниции понятия «личностное самоопределение» в контексте инклюзивного образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 5 (33). С. 129 - 137.

11. *Серегин К. В.* Особенности развития познавательной сферы у студентов с нарушениями зрения: сравнительный анализ (на примере студентов вузов) // Научные исследования студентов Саратовского государственного университета: материалы научной конференции. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2021. С.63 - 64.

12. *Фисенко А. А., Коновалова М. Д.* Модель психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. №3. С.411 - 416.

13. *Щетинина Е. Б.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья как условие их социальной интеграции // Научное обозрение. Гуманитарные исследования. 2013. №12. С. 4 - 9.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Н. В. Крюковская

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики специального образования, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», г. Гродно, Беларусь,
e-mail: nim-ta@mail.ru

Аннотация: В статье представлен анализ сущности когнитивно-стилевого подхода как составляющего уровнево-дифференцированного подхода, выделены его основные положения. Проанализировано применение когнитивно-стилевого подхода к организации и проведению коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Ключевые слова: когнитивно-стилевой подход, задержка психического развития, коррекционно-педагогическая работа.

IMPLEMENTATION OF A COGNITIVE-STYLE APPROACH TO THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

N.V. Kryukovskaya

Abstract: The article presents an analysis of the essence of the cognitive-style approach as a component of a level-differentiated approach, its main provisions are highlighted. The application of the cognitive-style approach to the organization of correctional and pedagogical work with students with mental retardation is analyzed.

Keywords: cognitive-style approach, mental retardation, correctional and pedagogical work.

Одной из важных задач обучения учащихся с задержкой психического развития на начальном этапе является формирование базовых школьных навыков с целью дальнейшего их использования в учебном процессе. Для обеспечения успешности данного процесса большое значение приобретает учет особых образовательных потребностей и определения на этой основе специальных условий коррекционно-педагогической работы. Реализация этого возможна на основе использования когнитивно-стилевого подхода в работе с учащимися с задержкой психического развития на уроках и коррекционных занятиях.

Цель данной статьи – проанализировать возможности когнитивно-стилевого подхода для организации и проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

У учащихся с задержкой психического развития отмечается общая несформированностью познавательной деятельности. У них преобладает наглядно-образное мышление и низкий уровень воображения, что приводит к трудностям оперирования знаково-символической деятельностью и усвоения абстрактных понятий. Выполнение разных видов заданий возможно только с опорой на наглядный материал и включение в практическую деятельность. При этом отмечается вариативность учащихся в уровне сформированности

познавательной деятельности и возможностях усвоения предлагаемого материала с целью дальнейшего использования. Перечисленные особенности обуславливают появление затруднений при усвоении базовых школьных навыков. Возникает необходимость организации коррекционной направленности процесса обучения, что будет проявляться в поиске наиболее адекватных подходов к организации и проведению коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Одним из таких подходов является когнитивно-стилевой подход, рассматриваемый нами в рамках реализации уровнево-дифференцированного подхода. С учетом этого первоначально следует обратиться к сущности уровнево-дифференцированного подхода.

Уровнево-дифференцированный подход предполагает анализ познавательной деятельности учащихся с задержкой психического развития, соотнесение полученных результатов с их особыми образовательными потребностями, выделение содержания зон актуального и ближайшего развития учащихся и дифференциацию с учетом перечисленной информации учащихся данной категории для определения перечня коррекционно-развивающих задач, решаемых в ходе коррекционно-педагогической деятельности.

Дифференцированный подход, согласно мнению И. С. Якиманской [12], предполагает сначала раскрытие индивидуальности каждого учащегося, а затем на этой основе выбор наиболее благоприятных условий развития для него через предлагаемые дифференцированные формы. Дифференцированный подход основан на использовании индивидуализации обучения, которая предполагает преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают учебные программы, и реальными возможностями каждого учащегося. Индивидуализация – это необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности.

В работах И. М. Осмоловской отмечается, что дифференцированное обучение представляет собой способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально-типологические особенности обучающихся (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и др.) [6]. Как подчеркивает И. С. Якиманская, дифференцированное обучение – это не цель, а средство развития индивидуальности, создание наиболее благоприятных условий для развития личности [13].

К. Г. Селевко определяет дифференцированное обучение как форму организации учебного процесса, когда учитель работает с гомогенной группой учащихся, имеющей общие, значимые для учебного процесса качества, и как часть общей дидактической системы, в пространстве которой реализуется специализация обучения различных групп обучаемых [10].

А. А. Кирсанов под дифференцированным обучением понимает «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных

учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [2, с 138.].

Дифференцированный подход связан с понятием «разноуровневая дифференциация». Разноуровневая дифференциация предполагает использование в процессе коррекционно-педагогической работы заданий различного уровня сложности, ориентированных на уровень как актуального, так и ближайшего развития, а также дозирование заданий учащимся в соответствии с их образовательными потребностями. Разноуровневая дифференциация предполагает выделение нескольких уровней усвоения знаний, умений и навыков, адаптированных к возможностям учащихся с задержкой психического развития. С учетом данных уровней определяются направления и содержание коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

Данный подход ориентирует на первоначальную диагностику общего психического развития учащихся с задержкой психического развития, выявление имеющихся затруднений в процессе усвоения математических знаний, умений и навыков. В ходе диагностики происходит выявление тех познавательных процессов, которые сформированы на низком уровне, что не позволяет учащимся в полной мере усваивать необходимый объем математических знаний и умений. Организация и проведение коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории осуществляется только с опорой на результаты проведенной диагностики.

Дифференцированный подход ориентирует на учёт в ходе коррекционно-педагогической работы как общих закономерностей психического развития, характерных для нормального и нарушенного развития, так общих и специфических закономерностей нарушенного развития и индивидуальных особенностей, присущих каждому учащемуся с особенностями психофизического развития.

Основу уровнево-дифференцированного подхода, как уже было отмечено выше, составляет когнитивно-стилевой подход, описанный в работах таких исследователей, как Дж. Брунер [1], А. А. Кирсанов [2], С. Н. Позняк [7], Р. Стенберг [8], М. А. Холодная [11] и др. В работах данных исследователей отмечается связь различий стратегий восприятия и переработки информации, используемых учащимися, и различий в учебной деятельности и ее результатах.

В рамках когнитивно-стилевого подхода на первый план выходят механизмы индивидуальных различий между людьми в способах познания действительности, осуществления деятельности и поведении [4, с. 288]. Ю. А. Самарин, рассматривая учебную деятельность, анализировал сущность понятия «стиль» и отмечал, что стиль учебной деятельности выступает как производное трех составляющих: направленности личности, степени сознательного владения психическими процессами и техническими приемами деятельности [9]. Выделение стилей учебной деятельности позволило выделить понятие «когнитивные стили», которое было применено нами для определения

содержания коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития.

Когнитивный стиль рассматривается М. А. Холодной как индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении, который характеризует специфику склада ума конкретного человека и проявляется в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего [11, с. 32]. Когнитивный стиль можно рассматривать как высокоорганизованный механизм регуляции интеллектуальной деятельности [11], который обеспечивает выполнение различных учебных ситуаций и тем самым обеспечивает организацию учебной деятельности.

С. Н. Поздняк, Т. А. Сегеда в своей работе [7] отмечают ключевые признаки, характеризующие когнитивный стиль:

- процессуальная, инструментальная характеристика познавательной деятельности, определяющая способ получения познавательного результата;
- операциональная, «сквозная» характеристика всех уровней познавательной сферы (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления);
- биполярное измерение, благодаря чему когнитивный стиль описывается как одна из двух крайних форм реагирования (например, импульсивность / рефлексивность и др.);
- устойчивая во времени в конкретной ситуации, стабильная и универсальная характеристика субъекта, отражающая своеобразие его познавательной деятельности;
- предпочтение определенного способа интеллектуального поведения: человек может выбрать любой способ переработки информации, в том числе принять тот, который предлагает или «навязывает» учитель [7, с. 99].

С. Н. Поздняк и Т. А. Сегеда выделяют также основные методические условия организации учебной деятельности с опорой на когнитивные стили: особая организация учебной деятельности учащихся с разными когнитивными стилями на уроках разных типов и на разных этапах одного урока; специально разработанные учебные задания и их сочетания; распределение учащихся в группы, учитывающие их когнитивный стиль; вариативность глубины изучения учебной темы; выбор учащимися различных видов деятельности; определение характера и степени дозировки помощи со стороны учителя и др. [7, с. 101].

В рамках когнитивно-стилевого подхода описываются несколько типов когнитивных стилей, например, дифференцированность поля, тип реагирования, широта категорий, уровень концептуализации и др. [3]. Для описания когнитивных стилей могут быть использованы определенные параметры: полезависимость / полнезависимость; узкий / широкий диапазон эквивалентности; узость / широта категории; ригидный / гибкий познавательный контроль; толерантность / нетолерантность к нереалистическому опыту; фокусирующий / сканирующий контроль; сглаживание / заострение; импульсивность / рефлексивность; конкретная / абстрактная концептуализация; когнитивная простота / сложность [11, с. 45].

Наиболее значимыми когнитивными стилями при описании деятельности учащихся с задержкой психического развития с учетом низкого уровня развития интеллектуальной деятельности, мотивационной сферы и недостаточности процесса контроля являются дифференцированность поля (полезависимость / полenezависимость) и вариант контроля (ригидный / гибкий познавательный контроль). Именно эти когнитивные стили рассматриваются нами при анализе организации и проведения коррекционно-педагогической работы с учащимися данной категории.

На основе анализа данных когнитивных стилей и их сочетания нами были выделены четыре группы учащихся: полезависимые учащиеся с ригидным познавательным контролем, полезависимые учащиеся с гибким познавательным контролем, полenezависимые учащиеся с ригидным познавательным контролем, полenezависимые учащиеся с гибким познавательным контролем. Каждая группа характеризуется своими психологическими характеристиками, оказывающими влияние на результативность процесса обучения.

Для полезависимых учащихся с ригидным познавательным контролем характерны следующие проявления:

- отсутствие произвольного внимания;
- повышенная отвлекаемость;
- трудности переноса усвоенного принципа деятельности в новые условия;
- трудности осуществления активной мыслительной деятельности;
- ошибки присутствуют на всем протяжении выполнения задания, учащиеся их не замечают и не исправляют;
- трудности использования планирующей и регулирующей функции речи при выполнении заданий;
- предъявление и анализ материала идет от общего к частному.

Учащимся данной группы необходима внешняя мотивация; они относительно неплохо выполняют знакомые виды деятельности; легче усваивают материал, предлагаемый дозированно и с использованием наглядности.

Для полenezависимых учащихся с гибким познавательным контролем характерны следующие проявления:

- средством реализации произвольного внимания выступает наглядность;
- активная мыслительная деятельность затруднена;
- усвоение нового материала возможно на основе дозированности и опоры на зрительный, двигательный анализаторы и словесное проговаривание;
- ошибки в деятельности будут проявляться при отсутствии внешнего контроля;
- предъявление и анализ материала идет от общего к частному.

Учащиеся данной группы легко переходят от одного задания к другому при наличии наглядного дидактического и развивающего материала; им необходима

внешняя мотивация, структурированный наглядный материал (объекты, картинки, схемы, таблицы и т.д.) и словесное описание материала и действия педагогом.

У полнезависимых учащихся с ригидным познавательным контролем отмечается наличие следующих проявлений:

- характерна внутренняя мотивация;
- преобладает произвольное внимание;
- активная мыслительная деятельность присутствует при выполнении однотипных заданий;
- при переходе к новому заданию снижается продуктивность деятельности на начальном этапе выполнения;
- характерна низкая продуктивность запоминания;
- отмечается низкая помехоустойчивость;
- предъявление и анализ материала идет от частного к общему;
- взаимодействие вербальных и сенсорно-перцептивных функций возможно в условиях выполнения однотипных заданий;
- при усвоении нового материала проявляется снижение работоспособности и появление отвлекаемости.

Учащиеся данной группы осуществляют перенос в рамках однотипных заданий и лучше выполняют индивидуальные задания.

Группа полнезависимых учащихся с гибким познавательным контролем характеризуется следующими проявлениями:

- характерна внутренняя мотивация;
- преобладает произвольное внимание;
- способность к активной мыслительной деятельности;
- характерен перенос усвоенного принципа деятельности в новые условия;
- при усвоении нового материала отмечается высокая работоспособность и помехоустойчивость;
- отмечается взаимодействие вербальных и сенсорно-перцептивных функций;
- предъявление и анализ материала идет от частного к общему.

Учащиеся данной группы легко осуществляют переход от одной деятельности к другой, от одних условий выполнения задания к другим и лучше выполняют индивидуальные задания.

У учащихся с задержкой психического развития на начальных этапах обучения отмечается доминирование правого полушария, что позволяет предположить доминирование параметра «полнезависимость»: учащиеся ориентированы на помощь педагога, помощь принимают, испытывают затруднения в активной мыслительной деятельности, предпочитают групповые формы работы, в том числе и совместно с педагогом.

С учетом выделенных групп учащихся перспективным направлением является разработки диагностических заданий, направленных на выявление доминирующих типов когнитивных стилей: дифференцированность поля и вариант контроля. Использование данных диагностических заданий в процессе обследования обучающихся данной категории позволит определить отношение к определенной группе и разработать с учетом этого содержание коррекционной направленности процессе обучения и коррекционных занятий для обеспечения эффективности социализации и адаптации их в обществе.

Список использованных источников

1. *Брунер Джером С.* Психология познания: за пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
2. *Кирсанов А.А.* Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1982. 224 с.
3. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения: [перевод с немецкого]. М.: Педагогика, 1987. 173 с.
4. Когнитивная психология: учеб. для студентов вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: PerSe, 2002. 478 с.
5. *Кучманова Е.Г., Ряполова М.В.* Психолого-педагогические основы реализации индивидуального подхода к младшим школьникам. Сущность индивидуального подхода // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7397/> (дата обращения: 10.02.2019).
6. *Осмоловская И.М.* Школьные проекты: деятельность, направленная на обогащение знаний и качество образования духовного мира учащихся // Директор школы. 2003. № 10. С. 10-14.
7. *Поздняк С.Н., Сегеда Т.А.* Когнитивно-стилевой подход как новый ресурс развития дифференцированного обучения учащихся // Педагогическое образование. 2009. № 3. С. 97-105.
8. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. *Самарин Ю.А.* Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.
10. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
11. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
12. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
13. *Якиманская И.С.* Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКАМИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

И. А. Курыгина

учитель, ГБОУ СО «Школы АОП №1 г. Саратова»
г. Саратов, Россия

Аннотация: В статье описаны особенности овладения навыками пространственной ориентации детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Приведены результаты экспериментального исследования особенностей развития пространственных представлений у обучающихся с ТМНР.

Ключевые слова: тяжелые и множественные нарушения развития, навык пространственной ориентировки, специальные учебно-методические и наглядные пособия.

THE SPECIFICITIES OF SPATIAL ORIENTATION SKILLS OF CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES

I.A. Kurygina

Abstract: The article describes the specifics of mastering the skills of spatial orientation by children with severe and multiple developmental disabilities. The results of an experimental study of the peculiarities of the development of spatial representations of students with learning difficulties are presented.

Key words: Severe and multiple developmental disabilities, spatial orientation skills, special teaching and visual aids.

Вопросы оказания помощи людям с ограниченными возможностями здоровья, реализация прав на обучение всех детей независимо от их диагноза и уровня психофизического развития не теряют свою актуальность и в настоящее время. Категории детей, долгое время считавшиеся «необучаемыми», получили, наконец, право обучаться вместе с другими детьми при условии учета их особых образовательных потребностей и составления, при необходимости, индивидуальной образовательной программы и соответствующей поддержке педагогов-дефектологов.

Крайне важным для таких детей являются не «академические» знания как таковые, а овладение жизненно-важными компетенциями, практическими умениями, необходимыми им в повседневной жизни. Одним из главных условий, обеспечивающих адаптацию любого человека в социуме, является умение ориентироваться в пространстве, которое у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее ТМНР) даже в школьном возрасте зачастую еще не сформировано.

Понятие «ориентация» включает как представление о величине и форме, так и пространственное различие, и восприятие пространства, и понимание различных пространственных отношений (определение положения предмета в пространстве между другими предметами, восприятие глубины и др).

Психолого-педагогические исследования показывают, что с необходимостью ориентироваться в пространстве дети сталкиваются очень рано,

однако навык ориентировки требует систематической работы по формированию и закреплению.

Методы обучения детей с ТМНР были освещены в работах современных дефектологов и психологов М.В. Жигоревой (2016), И.М. Бгажноковой (2010), Т.А. Басиловой (2008), Е.Н. Михайловой (2010).

По М. В. Жигоревой, к сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определило бы характер и структуру аномального развития; все составные элементы комплексного нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект.

Особую сложность в определении уровня психофизического развития ребенка с ТМНР представляет невозможность соотнесения с какими-либо возрастными параметрами (отсталость от паспортных норм возраста). Интеллектуальная недостаточность чаще всего осложнена нарушениями ОДА, сенсорными, соматическими нарушениями, расстройствами аутистического спектра и эмоционально-волевой сферы или другими нарушениями.

Образовательный процесс обучающихся с ООП с 1 сентября 2016 года осуществляется согласно требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС УО (ИН). ФГОС УО (ИН) включает два варианта обучения.

Первый вариант адаптированной основной образовательной программы создается с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся с легкой степенью нарушения интеллекта.

Второй вариант адаптированной основной образовательной программы создается с учетом психолого-педагогических особенностей обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой степенью нарушения интеллекта и тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Срок, установленный в ФГОС УО (ИН) для освоения обучающимися с нарушениями интеллекта АООП, варьируется в пределах 9-13 лет.

Нами было проведено исследование в 2019-2020, 2020-2021 учебных годах. На протяжении двух учебных лет создавалась специальная экспериментальная ситуация, которая позволила не только выявить условия, необходимые для организации продуктивного поведения обучающихся, но и экспериментально осуществить целенаправленное развитие новых видов деятельности, сложных психических функций и раскрыть структуру пространственной ориентировки.

Работа проводилась в три этапа. Первый этап (констатирующий, диагностический) предполагал формулировку цели, задач исследования; изучение личных дел обучающихся; подбор методик для диагностического исследования; выявление актуального и потенциального образовательного уровня каждого обучающегося. Посредством стандартизированного наблюдения было установлено фактическое состояние и уровень пространственной ориентации обучающихся на момент проведения диагностики. На основе полученных данных мы разработали план психолого-педагогического

воздействия на формирование самостоятельной и адекватной ориентации в пространстве обучающихся с ТМНР.

На втором этапе (формирующем) нами был реализован процесс применения обучающимися навыка пространственной ориентировки на местности и на плоскости в процессе специально организованного экспериментального обучения и воспитания на учебных предметах и на коррекционных занятиях.

На третьем этапе (контрольном) проводилась интерпретация полученных данных, оформление результатов исследования. Зафиксированы качественные изменения в формировании пространственных представлений у каждого обучающегося и занесены в СИПР. Также нами была проведена оценка количественных показателей успешности выполнения обучающимися поставленных задач.

В исследовании принимали участие обучающиеся с ТМНР 5-го года обучения (возраст обучающихся от 11 до 16 лет). Экспериментальная база исследования - ГБОУ СО «Школа АООП № 1 г. Саратова».

Обучение проходит в классе с малой наполняемостью, всего в классе шесть человек, пятеро детей занимаются в классе, один ребенок обучается на дому. Диагноз: Тяжелые множественные нарушения развития (Синдром Дауна, умеренная и тяжелая умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата, проявляющиеся в гипотрофии мышц тела и конечностей, психические расстройства, нарушение зрения в разных сочетаниях).

Общая характеристика класса: дети обучаются в отдельном классе, но пользуются общей школьной столовой, спортзалом. Такая организация учебного процесса помогает вовлечь и уделить внимание всем детям в малочисленном классе. В классе пространство структурировано: каждое помещение имеет определенное назначение. За ребенком закреплялось определенное рабочее место. На виду находятся правила поведения в виде рисунков и схем на стенах. Класс занимается на втором этаже школы, в дальней части коридора. В этой части здания низкий уровень шума и других сенсорных стимулов. Класс оснащен проектором, есть мультимедиа, отдельно есть письменная доска, ящики с игрушками.

Дети ходят в школу пять дней в неделю, начало занятий - в 8 часов 30 минут утра и продолжаются занятия примерно до 12.10. Расписание ежедневно включает в себя три или четыре урока по адаптированной образовательной программе и коррекционные занятия. К концу пятого года у всех детей было сформировано учебное поведение на уроке. Некоторые дети умеют самостоятельно работать с заданием по заданной установке, по выполнению задания - зовут учителя для проверки, все дети выполняют инструкции учителя. Обучающиеся приобрели навыки чтения и письма, но у всех разный уровень владения ими: некоторые дети владеют навыками глобального чтения, один ребенок обладает навыком побуквенного чтения.

Один из главных принципов организации учебного процесса в классе – это индивидуальный подход к каждому ученику в зависимости от его возможностей.

Дети обучаются по ФГОС УО (ИН) – вариант 2. На каждого обучающегося класса пишется СИПР. В СИПР указываются навыки по всем предметным областям, которыми должен овладеть обучающийся. Согласно второму разделу СИПР, для обучающихся с ТМНР предлагается к освоению следующий перечень навыков пространственной ориентировки:

2.3.1. Ориентация в пространственном расположении частей тела на себе (другом человеке, изображении).

2.3.2. Определение месторасположения предметов в пространстве.

2.3.3. Перемещение в пространстве в заданном направлении.

2.3.4. Ориентация на плоскости.

2.3.5. Составление предмета (изображения) из нескольких частей.

По данным критериям с помощью специальных условных обозначений в СИПРе отмечался уровень овладения тем или иным навыком у каждого обучающегося. Тем самым нам удалось зафиксировать и проследить динамику усвоения навыка пространственной ориентировки.

Учебно-методический материал для обучения детей с ТМНР централизованно еще не разработан, поэтому выбор методических пособий и учебников остается за учителем класса.

Методики исследования:

1. Разрезные картинки (пазлы с крупными деталями на 2, 4, 8, 15 шт). Данная методика проводилась на коррекционных занятиях «Сенсорное развитие», «Предметно-практическая деятельность».

2. «Словесная ориентировка» (Л. И. Плаксина). Данная методика проводилась на предметном занятии «Окружающий социальный мир».

3. «Положение в пространстве» (М. Безруких, Л. Морозова). Данная методика проводилась на коррекционном занятии «Предметно-практическая деятельность».

4. «Практическая ориентировка» (Л. И. Плаксина). Данная методика проводилась на коррекционном занятии «Предметно-практическая деятельность».

5. «Составь фигуру» (с помощью взрослого, по подражанию, по образцу). Данная методика проводилась на коррекционном занятии «Предметно-практическая деятельность».

6. Стандартизированное наблюдение «Части тела человека и ориентация в теле» («Я и мое тело» И. В. Дурова). Данная методика проводилась на предметном занятии «Человек».

7. Стандартизированное наблюдение в окружающем социальном мире (Серия пособий «Умные наклейки: Мой дом. В городе. В деревне»). Данная методика проводилась на предметном занятии «Окружающий социальный мир», «Альтернативная коммуникация», «Домоводство».

По окончании эксперимента были получены следующие результаты.

У И. отмечается незначительная динамика в усвоении навыка ориентации в пространственном расположении частей тела на себе (другом человеке, изображении). Способность определения месторасположения предметов в пространстве и перемещения в пространстве в заданном направлении (критерии № 2 и № 3) выполняются исключительно по подражанию. Динамики по данным критериям не наблюдается. Значительные изменения отмечаются в освоении навыков ориентации на плоскости и составлении предмета (изображения) из нескольких частей (критерии № 4 и № 5). Иван сам может собрать картинку из 8 частей, но допускает ошибки.

У А. ко второму семестру 4 года обучения отмечается динамика по всем критериям в усвоении навыков пространственной ориентировки. Составление предмета (изображения) из нескольких частей (2-х) - навык, в котором А. наиболее успешен в выполнении

У З. Особая динамика просматривается в усвоении навыков определения месторасположения предметов в пространстве, ориентации на плоскости и в составлении предмета (изображения) из нескольких частей (до 15 частей).

У обучающейся М. можно отметить особую динамику в усвоении навыка «ориентация в пространственном расположении частей тела на себе». Однако по критерию № 3 «Определение месторасположения предметов в пространстве» отмечается регресс: изначально М. выполняла задание с частичной помощью, на данном этапе обучения – со значительной.

У Д. особый скачок произошел в развитии навыка ориентации в собственном теле, 2 года назад Д. осуществляла действия исключительно со значительной помощью, на сегодняшний день – по образцу. Интересная ситуация отмечается в усвоении навыка составления предмета из нескольких частей: во 2 семестре 2020 года и 1 семестре 2021 года Д. могла выполнить действие с частичной помощью, сейчас действие выполняется со значительной помощью.

Особая динамика отмечается у обучающегося А. Динамику в развитии навыков «Ориентация в пространственном расположении частей тела на себе (другом человеке, изображении)», «Определение месторасположения предметов в пространстве», «Перемещение в пространстве в заданном направлении» можно назвать «скачкообразной», т.к. в начале года А. выполняет действие по образцу, а к концу года самостоятельно, но с ошибками. А навык составления предмета (изображения) из нескольких частей имеет отрицательную динамику.

На основе результатов экспериментального исследования особенностей развития пространственных представлений обучающихся с ТМНР мы выяснили, что динамика в освоении навыками пространственной ориентировки очень низкая, однако можно проследить развитие каждого навыка и определить потенциальные возможности каждого обучающегося.

Особенности овладения навыками пространственной ориентировки были изучены нами в условиях реализации образовательной программы. Однако развитие данных навыков должно проводиться постоянно всеми участниками

образовательного процесса, включая родителей детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. При постоянной актуализации знаний и применении навыков пространственной ориентировки будет наблюдаться положительная динамика.

Список использованных источников

1. *Алимбаева, А.Ж.* Организации обучения детей с ТМНР на основе СИПР (по материалам Всероссийской конференции 25 октября 2018 года, г. Москва) [Электронный ресурс]. URL: https://iro86.ru/images/documents/seminar_prezentacii/7Преемственность_рекомендаций_ПМПК_и_организации_обучения_детей_с_ТМНР_на_основе_СИПР.pdf (дата обращения 21.09.2021).

2. *Бгажнокова И.М.* Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И.М. Бгажнокова, М.Б. Ульянцева, С.В. Комарова. М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2010. 239 с.

3. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения 15.05.2021).

4. ФГОС О УО (ИН). Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

5. *Щербакова Е.И.* Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие. М.: НПО «МОДЭК», 2005. 392 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

О. В. Кухарчук

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии,
Сочинский государственный университет, г. Сочи, Россия,
e-mail: kuxov@mail.ru

К. В. Печеня

аспирант кафедры психологии и дефектологии,
Сочинский государственный университет, г. Сочи, Россия,
e-mail: kyxksvl@mail.ru

Аннотация: В статье говорится о профессиональной подготовке будущих дефектологов к работе с детьми с ОВЗ; о формировании профессиональных и личностных качеств будущих специалистов в сфере специального образования.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья (ОВЗ); педагог-дефектолог; производственная практика; профессиональная подготовка

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DEFECTOLOGISTS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

O.V. Kukharchuk, K.V. Pechenya

Abstract: The article talks about the professional training of future defectologists with children with disabilities; on the formation of professional and personal qualities of future specialists in the field of special education.

Keywords: disabilities (HH); teacher-defectologist; Internship; professional training.

Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит, и к работе высших учебных заведений, занятых их подготовкой, принципиально новые требования. «Процесс подготовки специалистов в современных условиях сложен и обусловлен многими факторами» [2, с. 21].

Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и другие ученые в научно-исследовательских работах представили основные характеристики профессионального образования. Ученые-исследователи акцентируют внимание на том, что современные квалифицированные педагоги-дефектологи должны иметь в своём арсенале не только умения и навыки работы с особыми детьми и их родителями, но и методические знания, которые зависят от профессиональной компетентности; ценностных ориентаций личности [3, с. 146].

Изменения образовательной системы, касающиеся лиц с отклонениями в психофизическом и интеллектуальном развитии, определили современные тенденции в подготовке студентов ВУЗа по многоуровневой системе бакалавриата /магистратуры.

Деятельность выпускников специального (дефектологического) направления нацелена на профессиональное решение комплекса проблем, связанных со своевременным выявлением, а далее – с обучением, воспитанием, педагогической поддержкой, социальной реабилитацией детей, подростков,

взрослых лиц, имеющих разнообразные нарушения в сенсорной, двигательной, речевой, эмоциональной, интеллектуальной сферах развития.

Подготовить специалиста, усвоившего в полном объёме образовательно-профессиональные программы и способного качественно выполнять социальный заказ государства – основная цель социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета, в структуре которого действует кафедра психологии и дефектологии.

Ребёнок с проблемами в развитии, как и любой обычный ребёнок, имеет право на получение квалифицированной педагогической и психологической помощи, которую могут оказывать только специально подготовленные психологи и педагоги-дефектологи. Отсюда – всё возрастающая социальная значимость специалистов данного профиля [6, с. 48].

В реалиях современного общества педагог-дефектолог должен отвечать современным требованиям: быть образованным специалистом; творческой личностью; осознавать и реализовывать новые технологии в образовании; добиваться высоких результатов в своей профессиональной деятельности [4, с. 82].

Во-первых, выпускник специального (дефектологического) направления должен обладать глубокими профессиональными знаниями в данной области. Это, в первую очередь, знания по общей и коррекционной психологии и педагогике; невропатологии и психопатологии; психолингвистике; о возрастных закономерностях психического развития детей в норме и патологии; об общих закономерностях психического дизонтогенеза.

Во-вторых, иметь знания о современных адаптированных образовательных и коррекционно-развивающих программах; о принципах, технологиях и методах специального образования; о различных методах коррекционно-педагогического воздействия на детей с различными видами отклонений в развитии.

Выпускники данного профиля должны понимать необходимость учёта возрастных, индивидуальных и психофизиологических особенностей ребёнка, имеющего проблемы в развитии – это должен быть один из первоочередных и наиболее важных методических принципов в его деятельности.

Выпускник должен понимать необходимость оказания ребёнку с ограниченными возможностями психолого-педагогической поддержки, используя психотерапевтический подход, повышая уверенность ребёнка в себе и своих силах. Только в этом случае у ребёнка появляется реальная возможность самореализации и повышения активности для решения поставленных перед ним задач.

Специалистом по работе с детьми, имеющими проблемы в развитии, может быть не любой человек, а только человек с особым складом души; человек, обладающий особыми качествами личности, которые помогут ему эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, то есть воспитание особых детей.

Для воспитания у детей с ОВЗ общечеловеческих качеств специалисту не нужно самых совершенных технических средств, особых условий, импортного оборудования, ему просто нужно быть Человеком, обладающим такими качествами личности, как ответственность, доброта, милосердие, самоотверженность, эмпатичность, тактичность, оптимизм, терпимость, внимательность. В связи с этим отметим и необходимость формирования коммуникативных компетенций у студентов-дефектологов [1].

К будущим специалистам мы предъявляем особые требования к их профессиональным и личностным качествам, прежде всего, таким, как способность осознавать мир ребёнка с ОВЗ как особый мир, живущий по своим законам; а также готовность к саморазвитию и развитию личности такого ребёнка [8, с. 367].

Мы хотим, чтобы будущий педагог-дефектолог строил свою деятельность, основываясь на принципе действенной любви; чтобы он понимал: его реализация заключается во всемерном содействии развитию ребёнка; в принятии его опыта, пусть даже негативного; в снисходительности и разумной требовательности, не ограничивающей естественные потребности ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Развивающемуся обществу нужны новые педагоги, которые способны самостоятельно принимать решения в ситуации выбора; прогнозировать их последствия; они должны отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью; обладать чувством ответственности; уметь взаимодействовать с детьми с ОВЗ.

Процесс подготовки педагогов-дефектологов в системе высшего педагогического образования направлен на формирование системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть ключевых компетенций, определяющих современный уровень образования, и отвечающий запросам специальных образовательных организаций, ориентированных на педагогическое сотрудничество и взаимодействие взрослого и особого ребёнка.

Большую роль в подготовке будущих специалистов в области дефектологии имеет организация и проведение различных видов практик. Практика помогает студентам убедиться в своих способностях. Хорошо организованная практика в ДОО, школах, специализированных центрах и общение с квалифицированными педагогами-психологами и педагогами-дефектологами даёт возможность будущим специалистам не только освоить методические приёмы обучения детей с ОВЗ и организации детского коллектива, но и по достоинству оценить те условия труда, которых не предполагают другие профессии.

И, действительно, подготовка любого специалиста без производственной практики немислима, так как в процессе прохождения практики происходит реализация знаний и умений, которые студенты получили на теоретических занятиях.

Производственная практика – связующее звено между теоретическим обучением студентов и их будущей самостоятельной работой в специальных образовательных организациях. Производственная практика осуществляет подготовку студентов к профессиональной деятельности; вооружает их комплексом умений и навыков; обогащает творческий потенциал личности будущего педагога-дефектолога [5].

Содержание практики включает выполнение студентами всех функций педагогов-дефектологов. Будущие специалисты выполняют практические и учебно-исследовательские задания, результаты которых обсуждаются на итоговых конференциях, практических занятиях и используются при написании курсовых работ и выпускных квалификационных работ (ВКР) [7, с. 220].

Некоторые студенты на первой производственной практике боятся детей с ОВЗ; студенты не могут устанавливать доверительные отношения; не проявляют инициативы в налаживании эмоциональных контактов с особыми детьми; не умеют переключать агрессивные действия ребёнка на доброжелательные. А уже к концу практики этот страх исчезает, и студенты на достаточно профессиональном уровне взаимодействуют с особыми детьми.

Подготовка педагогов-дефектологов призвана устранить противоречие между теорией и практикой. В процессе практики студент должен быть готов к любой научно-исследовательской и методической деятельности.

Выпускник специального (дефектологического) направления готов к осуществлению психолого-педагогической диагностики, в процессе которой выделяет детей, нуждающихся в коррекционно-педагогической и психологической помощи; в состоянии спрогнозировать дальнейшее развитие особого ребёнка; разработать и применить индивидуальный маршрут и адекватную коррекционно-развивающую программу; создать особые образовательные условия для детей с ОВЗ.

Список использованных источников

1. *Бочкарева Т.А.* Формирование коммуникативной компетенции студентов-бакалавров при изучении курса «речевая культура дефектолога» (на материале стилевой дифференциации языка) // Научно-педагогическое обозрение, 2021, № 3 (37). С.124-131.

2. *Бочкарева Т.А., Крючков В.П., Рудзинская Т.Ф.* Учебно-профессиональные мотивы и динамика их формирования у студентов-логопедов в процессе обучения // Научно педагогическое обозрение (Pedagogikal Review). 2021. Вып. 5 (39). С. 21-32.

3. *Грибукова О. Г.* Формирование профессионально-личностной готовности будущих дефектологов к работе с проблемными детьми как целостный педагогический процесс // Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей: материалы XI (XLIII) Междунар. научно-практ. конф. /сост. Д. Ю. Ногтев; Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2016. С. 145-147.

4. *Дубовицкая Т. Д.* Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. Московский государственный психолого-педагогический университет, 2003. № 2. С. 82-87.
5. *Константинова О. А.* Педагогическая практика в системе подготовки магистров по логопедии // Организация самостоятельной работы студентов. Материалы докладов VI Международной очно-заочной научно-практической конференции. Саратов: Техно- Декор, 2017. С. 203-208.
6. *Кухарчук О. В.* Стратегия профессиональной подготовки студентов-дефектологов в ВУЗЕ. // Научная мысль, 2015. № 5. С. 47-53.
7. *Селиванова Ю. В., Павлова Н .В., Горина Е. Н.* Учебная практика студентов-дефектологов как ресурс доступности социально-коммуникативной среды // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика, 2020. Т. 20. № 2. С. 219-225.
8. *Сулова О. И.* Сформированность мотивационного компонента профессионального становления у будущих специальных психологов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, 2015. Т. 4. № 4. С. 365-370.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Е. И. Лутова

МДОУ "Детский сад комбинированного вида № 186 "Белочка"
Фрунзенского района, г. Саратов, Россия,
e-mail: Luei@bk.ru

Аннотация: В статье раскрывается инновационный подход к социализации детей с ОВЗ через речевую деятельность. Представлены авторские методические пособия, сочетающие традиционную коррекционно-логопедическую работу с формированием экологического мировоззрения у дошкольников с ТНР.

Ключевые слова: Ограниченные возможности здоровья, ТНР (тяжёлые нарушения речи), коррекционное обучение, экологическое воспитание, осознанное поведение в природе.

THE ROLE OF THE LOGO TEACHER IN THE SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

E. I. Lutova

Abstract: The article reveals an innovative approach to the socialization of children with disabilities through speech activity. The author's methodological manuals are presented that combine traditional correctional and speech therapy work with the formation of an ecological worldview in preschoolers with TNR.

Keywords: Disabled health, THR (severe speech disorders), correctional education, environmental education, conscious behavior in nature.

Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в создании условий для усвоения определённых ценностей и общепринятых норм поведения, необходимых для жизни в обществе и самому обществу.

Необходимость формирования определённых навыков, в которых нуждается современное общество, ставит перед педагогами задачу обучения детей усвоению общественного опыта.

Сегодня мы не знаем, кем станет выпускник детского сада, но обществу и современному миру нужен Гражданин. Хочется сказать словами Некрасова Н.А.: «А что такое гражданин? – Отечества достойный сын».

За годы работы сформировалось убеждение, что любое обучение, в том числе коррекционное, должно носить воспитывающий характер. Сегодня в мире сложилась ситуация, когда человечество оказалось на краю гибели. Она возникла из-за равнодушия, безразличия людей. Люди уничтожают мир природы, что неизбежно ведёт к экологической катастрофе. Проблему экологического воспитания дошкольников очень актуальна. В настоящее время работаю в группе для детей с ТНР. Цель – овладение речью как средством общения и культуры. Девиз работы логопедической группы: «К развитию речи через экологические знания». Коррекционное обучение эффективно сочетается с экологическим образованием [2].

Стараясь сделать традиционную коррекционную работу яркой, интересной, оставляющей глубокий эмоциональный след в памяти детей, привлекаю разнообразный мир природы. Развитие ребёнка дошкольного возраста наиболее успешно осуществляется в условиях обогащённой среды, которая обеспечивает единство социальных и природных средств. Развивающая среда – это естественная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными сенсорными раздражителями и игровыми материалами [2].

Поэтому дополняю образовательную деятельность авторскими пособиями, которые позволяют ребёнку полноценно воспринимать окружающий мир через все органы чувств. Воздействуя на детей с ОВЗ многогранно, можно получить заинтересованную, самостоятельную, общительную, инициативную личность. Учитывая специфику дошкольного возраста детей с ОВЗ, особенности их психического и личностного развития, разделы биологической экологии в разной степени могут служить научной основой для построения адекватной экологической методики воспитания дошкольников. Критериями отбора понятий и экологического фактического материала являются два момента: их наглядная представленность и возможность включения в практическую деятельность, что безусловно является важным и в коррекционной работе. В дошкольном детстве преобладают наглядно-действенная и наглядно-образная формы мышления, которые могут обеспечить понимание и усвоение лишь специально отобранных и адаптированных к возрасту сведений о природе [4].

Сложность коррекционной работы заключается в осуществлении повторности, длительности, максимальной опоры на практическую деятельность и опыт учащихся. В то же время, для успешной логопедической работы занятия должны быть динамичны, эмоционально приятны, интересны ребёнку. Для успешной реализации задач разработаны пособия:

Пособие «Живая азбука»

1. Знакомит дошкольников с ТНР с понятиями:

- Звук;
- Буква;
- Слово;
- Мягкий согласный звук;
- Твёрдый согласный звук;
- Глухой согласный;
- Звонкий согласный.

2. Способствует формированию фонематического восприятия и фонематического слуха.

3. Знакомит с многообразным миром природы.

Работа с данным пособием ведётся 2 года. Учебный материал подаётся маленькими частями в увлекательной, игровой форме. Буквы и слова (картинки) напечатаны отдельно, что даёт возможность многофункционального использования данного пособия. Дидактические игры подбираются с учётом цели и этапа коррекционной работы. Красивые, яркие реалистичные

изображения животных вносят в процесс обучения положительные эмоции, что способствует повышению концентрации внимания, увеличивает объём запоминания.

1 год обучения. Работа направлена на формирование навыка дифференциации звуков по твёрдости – мягкости, на закрепление гласных и согласных звуков, уточнение понятий «парный» и «непарный звук». Отрабатывается навык придумывания слов, которые начинаются на определённый звук. Вводится понятие «первый звук в слове». В это же время дети знакомятся с многообразным миром природы, закрепляют классификацию: водоплавающие птицы, рыбы, хищные и травоядные животные и т.д. Узнают интересные сведения из их жизни. Знакомятся с буквами. Формируется навык звукового анализа и синтеза слов из 3-х звуков (букв). Данное пособие готовит детей к обучению чтению.

2 год обучения. У детей сформировано представление о многообразии животного мира, но продолжается расширение представлений о нём путём запоминая коротких сведений о животных, развивается связная речь. Совершенствуются навыки, приобретённые в первый год обучения. Ведётся работа по дифференциации звуков по звонкости – глухости. Детей знакомят с порядком расположения букв в алфавите. Совершенствуется навык звукового анализа и синтеза слов из 5-ти звуков (букв). В комплект входят 47 букв, 46 картинок.

Большое внимание уделяю знакомству детей с ОВЗ с природой родного края. Для этого был создан альбом «География родного края для дошкольников». Главная цель – развитие речи детей с ТНР через экологическое воспитание посредством ознакомления с природой родного края, формирование основ экологической культуры.

Задачи:

- Расширять и систематизировать знания о растительном и животном мире;
- Развивать связную речь, обогащать словарь детей, образное и вариативное мышление, фантазию, воображение, творческие способности;
- Систематизировать знания об окружающем мире;
- Формировать элементарные представления о взаимосвязях в природе;
- Воспитывать любовь к природе родного края, восприятие её красоты и многообразия.

Экологическое воспитание для меня – это не отдельные фрагменты образовательной деятельности, а особая культура, которую я формирую у детей с ТНР.

- В работе использую традиционные [1] и авторские логопедические дидактические игры, в них дети уточняют и расширяют имеющиеся представления о предметах и явлениях природы, растениях и животных. Многие игры подводят детей к обобщению и классификации, способствуют развитию внимания, памяти, наблюдательности, активизируют и обогащают словарь.

- **предметные игры:** игры с листьями, семенами, цветами, фруктами и овощами: «Чудесный мешочек», «Чьи детки на этой ветке?».
- **настольно-печатные игры:** «Зоологическое лото», «Ботаническое лото», «Четыре времени года», «Ягоды и фрукты», «Растения» – дают возможность систематизировать знания детей о растениях, животных, явлениях неживой природы.
- **словесные игры:** «Кто летает, бегаёт, прыгает», «Нужно – не нужно» – проводятся с целью закрепления знаний [1].
- **Подвижные игры** природоведческого характера связаны с подражанием, повадкам животных, их образу жизни. Это такие, как «Наседка и цыплята», «Мыши и кот», «Солнышко и дождик».

Дети с ТНР испытывают большие трудности при формировании связной речи. Коррекционную работу веду по традиционным пособиям О.С. Гомзяк, Т.Б. Филичевой, Н.Э. Теремковой, также использую самостоятельные разработки по составлению творческих рассказов на экологические темы, оречевление деятельности, экспериментов. Успешной социализацией дошкольников с ОВЗ является их участие в конференциях. Обучающиеся нашей группы неоднократно становились победителями региональной естественнонаучной практической конференции для обучающихся с ОВЗ старших и подготовительных групп дошкольных образовательных учреждений «Мир природы глазами ребёнка».

Данный подход включает использование проектного метода в организации непосредственно образовательной деятельности детей, вовлечение детей с ОВЗ в массовые мероприятия (праздники, развлечения, театрализованную деятельность).

Влияние природы на ребёнка огромно: она встречает малыша морем звуков и запахов, тайнами и загадками, заставляет остановиться, присмотреться, задуматься [4].

Вспомним слова известного дефектолога Е.Ф. Рау: «Не чудо, а великий труд лежит в основе исправления речевого дефекта», чтобы сделать этот труд увлекательным, интересным привлекаю прекрасный мир природы.

Таким образом, задача по формированию ответственного и осознанного поведения в природе у детей с ОВЗ может быть решена при гибком сочетании разных форм и методов работы с детьми при тесном взаимодействии педагогов группы, специалистов, родителей.

Использование разнообразных форм коррекционной работы с дошкольниками с ТНР и данная система работы по обеспечению социализации детей с ОВЗ показывают высокую эффективность при их реализации.

Учитель-логопед воспитывает словом. Слово – это великая сила и ответственность. Слово – это мощный инструмент влияния на душу человека. В процессе коррекционной работы стараюсь сформировать у дошкольников с ОВЗ ответственное отношение к природе и правила поведения в ней.

Список используемой литературы

1. *Селихова Л. Г.* Ознакомление с природой и развитие речи: интегрированные занятия. Для работы с детьми старшего дошкольного возраста 5-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 160 с.

2. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2019. 318 с.

3. *Марудова Е. В.* Ознакомление дошкольников с окружающим миром. Экспериментирование. ФГОС, Детство-Пресс, 2015. 128 с.

4. *Николаева С. Н.* Система экологического воспитания дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 256 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

А. А. Лысова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия,
e-mail: leccor@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ теоретических исследований ученых по проблеме коммуникативного развития детей с нарушениями зрения. На основе экспериментального изучения состояния коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями зрения доказана необходимость осуществления коррекционной работы в данном направлении и описана модель психолого-педагогического сопровождения этого процесса. Представленная модель может быть апробирована и реализована в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения, как в условиях специального (коррекционного), так и инклюзивного образования.

Ключевые слова: дошкольники с нарушениями зрения, коммуникативный опыт, модель психолого-педагогического сопровождения ребенка.

FORMATION OF THE COMMUNICATIVE EXPERIENCE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE PROCESS OF THEIR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

A. A. Lysova

Annotation: The article presents an analysis of theoretical studies of scientists on the problem of communicative development of children with visual impairments. Based on the experimental study of the state of the communicative experience of preschoolers with visual impairments, the necessity of implementing correctional work in this direction is proved and a model of psychological and pedagogical support for this process is described. The presented model can be implemented in educational organizations for children with visual impairments both in the conditions of special (correctional) and inclusive education.

Keywords: preschoolers with visual impairments, communicative experience, model of psychological and pedagogical support of a child.

Одной из важнейших образовательных областей, выделенных во ФГОС дошкольного образования, является социально-коммуникативное развитие. Содержание этой области образовательного стандарта направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [1, 2, 8]. Это подчеркивает актуальность формирования коммуникативного опыта детей на этапе дошкольного возраста в современной образовательной и социокультурной ситуации [3, 7].

Анализ современной научной литературы выявил, что большинство ученых в структуру коммуникативного опыта включает следующие три компонента: когнитивный (приобретение теоретического опыта), деятельностный (приобретение практического опыта) и эмоциональный

(аффективная сторона данного процесса). Следовательно, коммуникативный опыт сегодня можно определить как совокупность усвоенных знаний, умений и навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также формирование эмоционального отношения к этому процессу [1]. Это положение, когда-то чисто теоретическое, сегодня, в ходе междисциплинарного изучения детей с ОВЗ различных нозологических групп [3], подтверждено методами объективного физиологического исследования [4].

Ученые-классики данного вопроса (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.) и современные специалисты отмечают, что формирование коммуникативного опыта начинается с младенчества во взаимодействии ребенка со взрослым [9]. Сензитивным периодом для развития коммуникативной сферы и формирования коммуникативного опыта ребенка является дошкольное детство, ведь продуктивные отношения с окружающими, другими людьми, прежде всего, со взрослыми, зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте.

М.И. Лисина выделила 4 формы общения ребенка со взрослым: ситуативно-личностное (0 – 6 мес.), ситуативно-деловое (6 мес. – 3 г.), внеситуативно-познавательное (3–5 лет) и внеситуативно-личностное (6–7 лет) [5].

Ведущие тифлологи (Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова и др.) подчеркивают, что генезис форм общения детей с нарушениями зрения проходит те же этапы, но наличие дефекта зрения приводит к особенностям протекания всего процесса. Г.В. Никулина отмечает, что трудности процесса межличностного взаимодействия у людей с нарушениями зрения могут проявляться:

- в ходе формирования самого первого впечатления о собеседнике и его внешнем облике;
- в своеобразии использования речевых и неречевых средств общения;
- в наличии отстраненности в общении с видящими людьми. Одной из причин появления данных особенностей, по мнению ученого, может быть ограничение опыта общения [6].

Исследование состояния коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (с косоглазием и амблиопией) в количестве 15 человек проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушение зрения) № 127 (дошкольное отделение) г. Челябинска». Оценка и анализ состояния коммуникативного опыта участников эксперимента осуществлялись по трем основным показателям:

- способность получать информацию в процессе общения, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками;
- сформированность позиции дошкольника в процессе взаимодействия с участниками общения;

- наличие коммуникативных способностей.

В соответствии с этим были отобраны диагностические методики [8]:

1. Методика «Интервью» (О.В. Дыбина);
2. Методика «Мозаика» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова);
3. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

При исследовании способности получать информацию в процессе общения с использованием методики «Интервью» О. В. Дыбиной были получены следующие результаты. 20,0 % дошкольников отказались выполнять это задание, 53,3% продемонстрировали средний уровень, так как затруднялись в выполнении заданий, выстраивали диалог только с помощью взрослого, не сохраняли логику построения общения; 26,7 % детей с высоким уровнем выполняли задание с охотой, самостоятельно выстраивали вопросы, их общение было логично и последовательно.

Исследование позиции старших дошкольников с косоглазием и амблиопией по отношению к другим детям в общении производилось в соответствии со следующими шкалами: эмоциональная вовлеченность в действия соперника, способы участия в деятельности соперника, выражения сопереживаний сопернику в случае успеха или неудачи в его деятельности, а также выражения просоциальных видов поведения в тех случаях, когда нужно принять решение – действовать в свою или в чужую пользу.

Было выявлено, что большинство старших дошкольников с косоглазием и амблиопией были эмоционально равнодушны к действиям сверстников (60%). Их способы участия в деятельности соперника практически не сформированы. 40,0 % детей не давали никаких оценок действиям соперника, 26,7 % – негативно относились к ним, 33,3 % – старались сравнивать действия соперника со своими, но говорили только о своих. Среди участников эксперимента не было тех, кто адекватно бы принимал похвалу соперника и протестовал против несправедливого обвинения. Выражение просоциального поведения проявилось в основном как оказание помощи сопернику под давлением взрослого (60%). 26,7 % детей не делали это даже при просьбах окружающих, 13,3 % дошкольников осуществляли помощь своему партнеру, но только при условии выполнения первым своего задания.

Исследование коммуникативных способностей у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией с использованием «Карты наблюдений» А. М. Щетининой и М. А. Никифоровой выявило следующее:

1. 46,7 % дошкольников имеют низкий уровень проявления коммуникативных способностей, 40,0% – средний уровень и только 13,3% показали высокий уровень. Детей с очень высоким уровнем проявления коммуникативных способностей выявлено не было.

2. У большинства дошкольников имели место трудности управления собственным поведением. Излагая свои мысли, они перебивали друг друга, говорили громко, совсем не следили за своими жестами. Дети почти не владели

общепринятыми правилами организации контакта, т.е. не называли друг друга по имени при обращении, не извинялись, если им нужно было вступить в разговор. При разговоре дети практически не обращали внимания на реплики друг друга. Диалог как форма речевого взаимодействия являлся преобладающим у детей с нарушениями зрения, но, как показало наблюдение, значительная часть информации, которой обменивались дети во время общения, оставалась не воспринятой, что отрицательно влияло на качество общения.

Таким образом, общий анализ представленных результатов исследования по трем методикам свидетельствуют о том, что у старших дошкольников с косоглазием и амблиопией имеют место трудности формирования коммуникативного опыта, необходимого для того, чтобы их процесс социализации проходил благоприятно. В рамках образовательного учреждения преодоление выявленных недостатков может осуществляться в процессе использования такой технологии, как психолого-педагогического сопровождение ребенка.

Анализ точек зрения ученых на понятие «психолого-педагогическое сопровождение» (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина) позволяет определить данный процесс как системную совместную деятельность специалистов ДОУ, предполагающую разработку средств, методов и содержания образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ребенка, индивидуальное развитие с учетом личностных потребностей каждого конкретного дошкольника. На наш взгляд, преодоление особенностей формирования коммуникативного опыта данной категории детей возможно в условиях реализации комплексной модели психолого-педагогического сопровождения, представленной на рисунке 1.

Организационно-методическая составляющая модели включает в себя цель, задачи и принципы. Цель модели – развитие коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения в процессе оказания им психолого-педагогической помощи. В соответствии с целью и задачами разработана содержательно-технологическая составляющая модели, которая представлена тремя направлениями работы:

1. Формирование способности получать и передавать информацию в процессе общения.
2. Развитие эмоционально-положительной коммуникативной позиции в общении.
3. Работа по совершенствованию коммуникативных качеств.

Основными средствами коррекционной работы явились: игровые формы организации деятельности детей (сюжетно-ролевые игры), перевод игровой деятельности на творческий уровень, создание проблемных ситуаций и ситуаций успеха.

Основные методы: словесные, наглядные и практические, а также приемы, обеспечивающие коррекционную направленность методов обучения детей с нарушениями зрения.

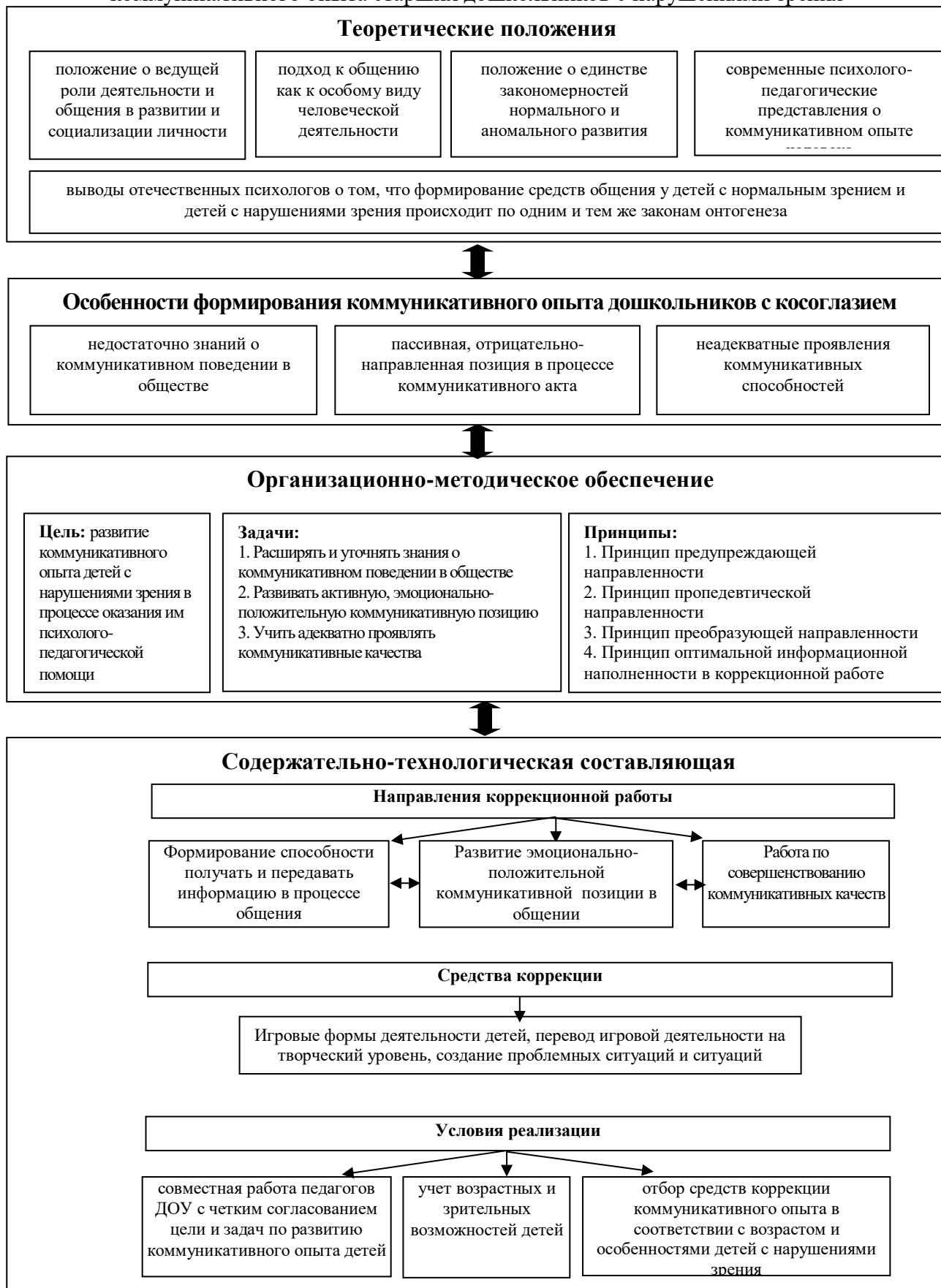
На наш взгляд, данная модель наиболее эффективно будет реализована при следующих условиях:

- совместной работе педагогов дошкольной организации с четким согласованием задач по развитию коммуникативного опыта;
- учету возрастных и зрительных возможностей детей;
- отбору адекватных средств коррекции коммуникативного опыта каждого ребенка;
- методической систематизации средств коррекции (на начальных этапах развития коммуникации нужно дать представления детям о том, как нужно общаться, и только потом научить детей применять эти накопленные знания на практике).

Для того, чтобы проверить эффективность использования данной комплексной модели, мы провели контрольный эксперимент. Сравнительные результаты показали положительную динамику в данном процессе. Дети стали более заинтересованными, доброжелательными и искренними в общении со сверстниками. Повысился уровень межличностного общения, дети чаще стали уступать друг другу, предлагать и организовывать различные игры с учетом пожеланий партнеров по общению.

Таким образом, проведенная работа на основе реализации модели психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией показала положительную динамику и может быть использована в образовательных организациях для детей с нарушениями зрения как в условиях специального (коррекционного), так и инклюзивного обучения.

Рис. 1 - Модель психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативного опыта старших дошкольников с нарушениями зрения



Список использованных источников

1. Барсукова С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета. Дис... к.п.н. Пенза, 2002. 161 с.
2. Колмогорова Н. В., Лысова А. А. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе сюжетно-ролевой игры // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции в 2-х частях. 2020. С. 552-555.
3. Лапина Л. М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. / Под общей редакцией О. Н. Усановой. М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. С. 351-354.
4. Лапина Л. М. Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 8. С. 261-266.
5. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 107 с.
6. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Теоретико-экспериментальное исследование. СПб.: Каро, 2006. 400 с.
7. Ульянова Е. А., Лысова А. А. Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: Изд-во: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020. С. 174-177.
8. Чистякова М. А., Лапина Л. М. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. С. 86-89.
9. Шереметьева Е. В., Щелокова Е. Г., Лапина Л. М., Игнасио М. Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» // Современные проблемы науки и образования, 2018. № 4. С. 106.

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

И. А. Мещерякова

кандидат социологических наук, заместитель директора по воспитательной работе,
государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
Саратовской области
«Школа для обучающихся по адаптированным образовательным
программам № 4 г. Саратова», г. Саратов, Россия,
e-mail: putyatinaia@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности работы по патриотическому воспитанию с учащимися с ОВЗ (интеллектуальные нарушения) в школе. Показаны формы и методы работы по воспитанию патриотизма на уроках русского языка и чтения. Показана роль патриотического воспитания для учащихся с ОВЗ (интеллектуальные нарушения).

Ключевые слова: патриотическое воспитание, нравственность, умственная отсталость.

FORMATION OF PATRIOTISM FOR STUDENTS WITH DISABILITIES (INTELLECTUAL IMPAIRMENT)

I. A. Meshcheryakova

Abstract: The article examines the features of work on patriotic education with students with disabilities (intellectual disabilities) at school. The forms and methods of work on the education of patriotism in the lessons of the Russian language and reading are shown. The role of patriotic education for students with disabilities (intellectual disabilities) is shown.

Keywords: patriotic education, morality, mental retardation.

В повседневную жизнь современных детей быстро входят всё новые технические открытия и изобретения, идет прогресс. Сотовая связь, интернет меняют ценности и приоритеты нового поколения. Все труднее теперь воспитывать и прививать, формировать из наших обучающихся настоящих граждан и «патриотов» своей страны [8, с. 3]. Нравственность и патриотизм – сегодня актуальнейшая тема для нашего общества. Каким образом пробудить и воспитать в ребенке с нарушением интеллекта чувство любви к Родине, нравственные качества? Особенности развития детей с нарушением интеллекта затрудняют процесс их воспитания. Нельзя заставить обучающихся любить окружающую природу, людей, Родину. Нравственное воспитание неразрывно связано с патриотическим, ведь нельзя говорить о патриотическом воспитании, если не заложено нравственное [2, с. 60]. Проблема нравственного и патриотического воспитания детей с умственной отсталостью в науке раскрыта достаточно обширно и полно такими деятелями науки, как Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, С. Я. Рубинштейн, Ж. Пиаже.

Обучающиеся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) испытывают большое доверие к учителю, поэтому его слова, поступки, ценности и оценки имеют огромное нравственное значение для учащихся. Учитель и словами, и всем своим поведением, своей личностью формирует устойчивые представления ребёнка о справедливости, человечности, нравственности, об отношениях между

людьми. Характер отношений между педагогом и детьми во многом определяет качество духовно-нравственного развития детей [7, с. 336].

В учебно-воспитательной работе со школьниками используются следующие формы работы: массовые, групповые, учебные, внеурочные. Важно в работе использовать примеры реального нравственного поведения, которые могут активно противодействовать тем образцам разрушительного поведения, которые в большом количестве и привлекательной форме обрушивают на детское сознание компьютерные игры, телевидение и СМИ.

В воспитании патриотизма и нравственности самый надежный помощник – литература А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева, С.А. Есенина и И.А. Крылова. Произведения, которые учащиеся изучают в 5-9 классах, формируют у учащихся чувства справедливости и любви к родному краю, долга, ответственности, интерес к историческим событиям.

На уроках литературного чтения и развития речи мной используются следующие виды работы: выборочное чтение, чтение по «цепочке», работа по иллюстрации, ответы на вопросы, пересказ текста. Начиная с фольклора, мы говорим на уроках о богатстве устного народного творчества, о былинных героях (Илья Муромец, Никита Кожемяка) как выражении национального представления о героях. Работая над репродукцией картины В.М. Васнецова «Богатыри» в шестом классе, выстраиваю беседу о том, что героев объединяет любовь к родной земле, русскому народу. Учащиеся шестого класса знакомятся с историческими фактами, например, читая отрывки С. Алексеева «Рассказы о русском подвиге», знакомятся с фельдмаршалом М.И. Кутузовым, а басня И.А. Крылова «Волк на псарне» передает всенародный патриотический подъем. Из этих произведений дети узнают о личности и характере полководца, о подвигах русских солдат.

Поэму «Сын Артиллериста» К.М. Симонова учащиеся читают в седьмом классе, знакомясь с событиями Великой Отечественной войны. Именно на таких героических подвигах русских парней воспитывается патриотизм у нового поколения. В девятом классе учащиеся знакомятся с героем М.А. Шолохова «Судьба человека», где судьба родины и судьба человека слиты воедино. На примере Андрея Соколова мы показываем учащимся подвиг героев Великой Отечественной войны, их несокрушимую силу и мужество. При изучении произведений об исторических и важных датах используются методические средства: репродукции картин, фотографии, книги, видеофрагменты. Чтение и анализ рассказа может завершиться просмотром фильма, который еще раз дает школьникам возможность прочувствовать необычайность характера русского человека. «Работа по нравственно-патриотическому воспитанию на уроках чтения ведётся через знакомство с биографией писателей и поэтов, чьё творчество является неопределимым вкладом в сокровищницу отечественной и мировой культуры и предметом славы и гордости русского народа» [4, с.72].

Любовь к родному языку – одно из проявления патриотизма. Обучая учащихся правильно писать и говорить, необходимо воспитать у них интерес и любовь к русскому языку. К.Д. Ушинский говорил, что язык народа является

полнейшим отражением родины и духовной жизни народа: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка... Таков этот великий народный педагог - родное слово».

Предмет «Русский язык» по адаптированным основным общеобразовательным программам содержит два типа учебного материала. Материал учебника содержит теоретические сведения, например, «Общие сведения о языке» и дидактические материалы, используемые в целях воспитания: упражнения учебника, диктанты, изложения, темы сочинений и тексты для комплексного анализа. Весь этот материал можно применять для решения проблемы патриотического воспитания. В учебниках русского языка с 5 по 9 класс содержатся тексты, которые знакомят с историей России, её культурой; рисуют разные уголки нашей страны, показывают их красоту; тексты о труде, пользе знаний, о выборе профессии. В заданиях к упражнениям содержатся вопросы по содержанию текста [4, с. 74]. В восьмом классе в теме «Обращение» учащиеся в стихотворение «Россия» А. Прокофьева, определяют главную мысль, работают над интонацией, расставляя знаки препинания. В этом же классе в теме «Прилагательные» в тексте «Поле русской славы», знакомятся с подвигами русских солдат 1812 года. На уроках развития связной письменной речи обучающиеся выполняют задания творческого характера: составление описания местности («Моя улица», «Мой город»), посёлка, описание природы, рассказы и сочинения по репродукциям картин (И.И. Левитана, А.К. Саврасова, П.Д. Корина, В.Д. Поленова).

Дидактический материал должен быть наглядным и доступным для обучающихся. В своей работе привлекаю учащихся к сбору материала на патриотические темы. Мы составляем тематические тексты, это всё используется в дальнейшем на уроках при составлении предложений и написании сочинений, изложений. Большое воспитательное значение в нравственном воспитании имеют пословицы, которые можно использовать при изучении различных тем в процессе всего обучения русскому языку, например, тема: «Правописание – тся и — тья в глаголах» изучается в девятом классе. Сначала работаем над текстом пословиц, а затем над их содержанием. Например: *Грамоте учиться – всегда пригодится. Не надо хвалиться, коли не знаешь, как хлеб родится. Всякий человек в деле познается. Где кто родится, там и пригодится. Волка бояться – в лес не ходить.* Для привития навыка культуры общения у учащихся с умственной отсталостью разработаны специальные упражнения, помещенные во всех разделах учебника русского языка: «*Как могут обратиться к вашим родителям (знакомым, соседям) разные люди? Составьте предложения с разными обращениями;* (9 класс); *Спишите, устраняя неоправданное повторение выделенного слова; Укажите ошибки в употреблении местоимений*» (8 класс) и т.д. Работа со словарями также имеет огромное воспитательное значение. Учащиеся могут выполнять самые различные задания, пополняя слой словарный запас. Например, в «Школьном

толковом словаре» и «Толковом словаре живого русского языка» В.И. Даля дети сравнивают и анализируют слова: «Родина, Отечество, доблесть, подвиг, герой, отвага». Отвечают на вопрос: «Чем различается материал словарных слов»? Кроме того, при проведении словарно-орфографической работы нужно обращать внимание детей на лексическое значение слова. И когда мы говорим на уроках о проявлении патриотизма через любовь и интерес к истории своей семьи, к тому, как история страны преломилась в судьбах родных и близких людей, в воображении детей включаются эмоционально окрашенные представления (образы политических, этнокультурных, пейзажных явлений и предметов, собственных действий по отношению к Отечеству).

В процессе воспитания нравственности и патриотизма у детей с интеллектуальными нарушениями на уроках русского языка и чтения, учитывая специфику предмета, используются следующие методические приемы:

1. Объяснение учителя, раскрывающие патриотический смысл содержания текстов упражнений учебника или текстов изложений;
2. Фронтальная беседа, раскрывающая смысл темы, по которой учащиеся будут составлять предложения или писать сочинения;
3. Внеклассные мероприятия, служащие материалом для составления предложений и для написания сочинений;
4. Написание сочинений на темы нравственности и патриотизма;
5. Работа с текстами упражнений, взятых из художественных произведений русских классиков, являющихся эталоном литературного языка;
6. Оформление в ОУ зала Боевой Славы;
7. Встречи и беседы с ветеранами Великой Отечественной войны;
8. Экскурсии в музеи [8, с. 866].

Работа над патриотическим воспитанием на уроках русского языка и чтения в школах для обучающихся ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) должна проводиться в системе. Самое главное для нас, педагогов, чтобы выпускник образовательного учреждения стал Личностью, которая способна к восприятию нравственных и духовных ценностей, способна любить свою Родину.

Список использованных источников

1. *Гасанов З. Т.* Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика, 2005. №6. С. 59-63.
2. *Овчинникова Н. П.* Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики // Педагогика, 2007. №1. С. 93- 101.
3. *Подласный И. П.* Педагогика. М.: Владос, 2005. 463 с.
4. Программа специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида 5-9 классы. М.: ВЛАДОС, 2000. 386 с.
5. *Рахимов А. З.* Роль нравственного воспитания в формировании личности. // Классный руководитель. 2001. № 6. С. 54-58.
6. *Рожков М. И., Байбородова Л. В.* Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 356 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1599) [Электронный ресурс]. URL: <https://speckor.odinedu.ru/documents/statutory/Федеральный%20государственный%20образовательный%20стандарт.pdf> (дата обращения 05.09.21.).

8. *Черкасова П. А.* Патриотическое воспитание как средство познавательной активности у детей с ОВЗ // Молодой ученый. 2016. №2. С. 865-867.

КЛАССИФИКАЦИЯ И ВИДЫ СЛОЖНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ В РАЗВИТИИ У ДЕТЕЙ

А. А. Никитенко

старший преподаватель кафедры логопедии и психолингвистики, Саратовский
национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
nastasia.nikitenko@yandex.ru

О. Н. Шевченко

педагог дополнительного образования, учитель-логопед, Центр психолого-педагогической
реабилитации детей «Орион», филиал МУ ДОД ДТДМ г. Оренбург, Россия,
shevchenko.oksan@list.ru

Аннотация: В статье приведена классификация и виды сложных отклонений в развитии у детей, рассмотрены основные понятия разграничения первичных и вторичных нарушений, а также комбинаторность различных нарушений развития.

Ключевые слова: множественные нарушения, комбинаторность, сочетанные нарушения, первичный дефект, вторичные, сенсорные и двигательные нарушения.

CLASSIFICATION AND TYPES OF COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS IN CHILDREN

A. A. Nikitenko, O. N. Shevchenko

Abstract: The article presents the classification and types of complex developmental disorders in children, considers the basic concepts of distinguishing primary and secondary disorders, as well as the combinatoricity of various developmental disorders.

Keywords: multiple disorders, combinatoricity, combined disorders, primary defect, secondary, sensory and motor disorders.

С точки зрения большинства специалистов, началом отечественной дефектологии стал доклад Л.С. Выготского «О современном состоянии и задачах в области воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей», прозвучавший в 1924 г. на Втором съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних. Доклад представлял собой достаточно жесткую критику действовавшей в то время системы специальных школ для аномальных детей, которая фактически работала в направлении изоляции детей от общества [3].

Этот доклад, а затем и другие работы Л.С. Выготского сыграли роль верстового столба в развитии дефектологии, а затем и коррекционной (специальной) педагогики в нашей стране. Это связано с тем, что ученый заложил научный фундамент будущих исследований и открытий в сфере понимания природы психического развития ребенка, сути первичных и вторичных нарушений, принципов построения «обходных путей», специальных методов, приемов, средств обучения и воспитания.

Очевидно, что построение «обходных путей» будет тем эффективнее, чем раньше будет установлена необходимость такого построения, т.е. чем раньше и точнее удастся диагностировать отклонения в развитии ребенка.

Ю.А. Разенкова отмечает, что раннее (с первых дней и месяцев жизни

ребенка) выявление и выстраивание комплексной коррекции отклонений в развитии позволяют предупредить возникновение вторичных и третичных нарушений, скорректировать или как минимум частично скомпенсировать уже имеющиеся трудности. Такой подход будет означать значительное снижение степени социальной недостаточности детей с отклонениями в развитии и достижение каждым ребенком максимально возможного для него уровня общего развития, образования, степени интеграции в общество [4, с. 9]. Например, если обратиться к числовым данным, то можно увидеть, что в результате коррекции в раннем возрасте до 20 % детей к 18 месяцам достигают показателей нормы, у 90 % детей наблюдается стойкий положительный эффект.

Очевидно, что существует значительный диапазон отклонений в развитии детей: от незначительных, носящих парциальный характер, до сложных недостатков, затрагивающих две и более систем организма. Количество нарушений у конкретного ребенка и их «качество» являются определяющим фактором в организации адекватной медицинской, психолого-педагогической и логопедической помощи.

Поскольку большинство отклонений, в том числе и сложных, не уникально, в науке решаются вопросы их классификации и деления на виды.

В педагогической и специальной литературе используется несколько синонимичных сочетаний: сложное нарушение; сложные недостатки; сложный дефект; сложные аномалии развития; сочетанные нарушения; комбинированные нарушения; сложная структура нарушения [7, с. 556]. Все перечисленные нарушения определяются равнозначно как «сочетание двух или более психофизических нарушений у одного ребенка».

Очевидно, что в качестве психофизических нарушений рассматривается снижение зрения, слуха, интеллектуальная недостаточность и другие варианты. Тогда в качестве примеров сочетания можно привести комбинации: глухота + слабовидение; умственная отсталость + слепота; умственная отсталость + расстройства аутистического спектра; нарушения опорно-двигательного аппарата + речевые нарушения.

Ранее употребительными были определения вида «слепоглухонемота», при котором отсутствие речи было прямым следствием глухоты ребенка, но в настоящее время подобные термины считаются устаревшими. Сейчас в категории сложных нарушений принято обозначать только первичные нарушения, т.е. в приведенном примере будет использоваться термин «слепоглухота» [6, с. 333].

Отграничение первичных и вторичных дефектов впервые было проведено Л.С. Выготским на основании того признака, что первичные нарушения обусловлены органическим повреждением или недоразвитием определенной биологической системы из-за воздействия патогенных факторов. В качестве биологических систем рассматриваются определенные отделы головного мозга, слуховой и зрительный анализаторы и др. Вторичными, по определению ученого, следует считать дефекты, не вытекающие напрямую из первичного, но обусловленные им [1, с. 367]. Вероятными являются и отклонения третьего

порядка в виде особенностей характера.

Помимо четкой категоризации первичных и вторичных нарушений Л.С. Выготский обращал внимание на возможность их психолого-педагогической коррекции, объясняя, что наиболее удаленные от биологической основы нарушения лучше поддаются коррекции: «наиболее воспитуемыми оказываются высшие функции по сравнению с элементарными» [1, с. 368].

Что касается обозначенной ученым обусловленности отклонений, то в качестве примера можно привести то, что неизбежным следствием глухоты является недоразвитие речи; слепота обуславливает нарушения зрительно-пространственного ориентирования; умственная отсталость с раннего возраста оказывает тормозящее воздействие на психомоторное развитие, что в свою очередь мешает развитию познавательных процессов. Наглядно эти связи можно проследить на рисунке 1, составленном на основании анализа ряда литературных источников [1; 3; 8].

Рис.1 Сложная структура дефекта, по Л.С. Выготскому



Вариативность первичных нарушений и обусловленных ими вторичных приводит к необходимости решения вопросов классификации и выделения конкретных видов сложных нарушений у детей.

С учетом структуры нарушения принято выделять три группы детей:

- имеющих два выраженных психофизических нарушения, каждое из которых может лежать в основе аномального развития, например, сочетание умственной отсталости и глухоты и другие варианты, перечисленные ранее;
- имеющих ведущее психофизическое нарушение в сочетании со слабо выраженным сопутствующим нарушением, однако заметно осложняющим ход развития, например, сочетание умственной отсталости с незначительным снижением слуха;
- имеющих множественные (три и более) первичных нарушения различной степени выраженности, вызывающие крайние отклонения развития, например, сочетание умственной отсталости с глухотой и снижением зрения [2, с. 79].

Следует обратить внимание и на такой термин как «осложненное нарушение» (как правило, оно отмечается у детей второй группы из перечисленных). В этом случае одновременно за счет воздействия неблагоприятных факторов возникает поражение нескольких функций внутри одной системы. В качестве наиболее типичного примера можно привести органическое поражение центральной нервной системы, ставшее причиной двигательных расстройств (детский церебральный паралич) и нарушений речевого развития (дизартрия).

Что касается непосредственно классификации, то она подробно представлена в таблице 1 (составлена на основании [5, с. 282-283]).

Таблица - 1 Классификация сложных нарушений в развитии

Основания классификации	Виды нарушений
Сочетанность нарушений	Существует более 20 видов сочетаний, например: сочетание сенсорных, речевых, двигательных и эмоциональных нарушений в разных комбинациях: сложное сенсорное нарушение в виде сочетания нарушений слуха и зрения; сочетание нарушения зрения с системным недоразвитием речи; сочетание нарушений слуха и двигательных нарушений и др.; сочетание сенсорных нарушений с умственной отсталостью разной степени
Выраженность нарушений	при сочетании нарушений зрения и слуха: тотально или практически слепоглухие дети; слепые слабовидящие; слабовидящие глухие; слабовидящие и слабослышащие; при сочетании нарушений зрения и речи: слепые дети с алалией; слабовидящие дети с алалией; слепые дети с общим недоразвитием речи; слабовидящие дети с общим недоразвитием речи; при сочетании нарушений зрения и двигательной сферы: слепые или слабовидящие дети, неспособные к самостоятельному передвижению; слепые или слабовидящие дети с остаточными явлениями детского церебрального паралича; при сочетании нарушений слуха и двигательной сферы: тяжелые формы детского церебрального паралича в сочетании с

	глухотой или тугоухостью; легкие формы детского церебрального паралича в сочетании с глухотой или тугоухостью; другие сочетания сенсорных и двигательных нарушений с умственной отсталостью различной глубины
Одновременность наступления нарушений	врожденные нарушения зрения и слуха; одновременно наступившие нарушения зрения и слуха после перенесенного менингоэнцефалита; врожденное нарушение слуха и возникшая в результате прогрессирующего наследственного заболевания или травмы слепота; врожденная слепота и нарушения двигательной сферы посттравматического характера
Время наступления нарушений	врожденное сложное нарушение или возникшее в раннем возрасте; сложное нарушение, проявившееся или приобретенное в дошкольном возрасте; подростковом возрасте; зрелом возрасте

Основания классификации, изложенные в таблице, указывают на значительную комбинаторность различных нарушений и многообразие их проявлений, что и является определяющей особенностью рассматриваемой категории детей. Тем не менее, среди этого разнообразия можно отграничить по нескольким основаниям две принципиально отличные группы детей:

- дети с сохранным потенциалом развития и умственно отсталые дети;
- дети, сохраняющие способность к самостоятельной активной осмысленной деятельности, и неспособные даже к самообслуживанию дети, не обладающие минимальным адаптивным потенциалом для самостоятельной жизни в обществе. В заключение остановимся на таком моменте, как причины возникновения сложных нарушений, поскольку это принципиально для ранней диагностики и своевременного начала коррекционной работы [9]. Смешанная этиология может заключаться:
 - в сочетании генетического нарушения с экзогенным (например, наследственные нарушения зрения в сочетании с нарушениями двигательной сфере из-за родовой травмы);
 - в сочетании двух генетических нарушений, передающихся по отцовской и материнской линии;
 - в сочетании нарушений, вызванных действием независимых экзогенных факторов;
 - в проявлениях одного и того же наследственного синдрома в виде разных нарушений;
 - в возникновении двух нарушений под действием одного и того же экзогенного фактора [5, с. 278].

Таким образом, четкое представление о причинах и особенностях внешних и внутренних факторов, вызывающих появление сложных нарушений в развитии, знание подходов к классификации и особенностей протекания нарушений является необходимым для выделения детей группы риска уже на этапе новорожденности.

Список использованных источников

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. *Епифанцева Т.Б.* Настольная книга педагога-дефектолога. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486 с.
3. *Малофеев Н.Н.* Эволюция отношения государства и общества к лицам с ОВЗ: от институализации к инклюзии. ИКП [Электронный ресурс]. URL: https://apoe.ru/media/conf_nov2017/presentations/malofeev.pdf (дата обращения 04.09.2021).
4. *Разенкова Ю.А.* Организация работы службы/отдела ранней помощи // В сб. Ранняя психолого-педагогическая помощь семьям и детям с ограниченными возможностями здоровья. М., 2016. 47 с.
5. Специальная дошкольная педагогика: учебник / Под ред. Е.А. Стребелевой. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 352 с.
6. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Академия, 2007. 394 с.
7. Специальная психология: учеб. пособие с практикумом для вузов / О.В. Елецкая, В.М. Сорокин, М.В. Матвеева, Е.А. Логинова, А.В. Щукин. Москва: ВЛАДОС, 2020. 577 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.rucont.ru/efd/733051> (дата обращения: 16.09.2021).
8. Структура дефекта по Л.С. Выготскому // Лого-эксперт [Электронный ресурс]. URL: <https://logopedprofportal.ru/blog/550438> (дата обращения 04.09.2021).
9. *Никитенко А. А., Бубнова С. В.* Значение и организация взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога при коррекции речевых нарушений в системе дошкольного образования // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: Сборник научно- методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С.186-189.

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ДЕТЕЙ С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е. А. Обуховская

учитель-дефектолог учреждения образования «Государственный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно», г. Гродно, Беларусь,
e-mail: ewgenia110894@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты диагностического наблюдения за проявлением особенностей восприятия сенсорной информации детьми с аутистическими нарушениями, обучающимися в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Указанные результаты представлены как индивидуальные характеристики наличия особенностей восприятия сенсорной информации у каждого из воспитанников.

Ключевые слова: аутизм, аутистические нарушения, сенсорная информация, восприятие, сенсорная интеграция, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

QUALITATIVE ANALYSIS OF MANIFESTATIONS OF PERCEPTIONS OF SENSOR INFORMATION IN CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS

E.A. Obukhovskaya

Annotation: The article presents the results of diagnostic observation of the manifestation of the peculiarities of perception of sensory information by children with autistic disorders, studying in the centers of correctional and developmental education and rehabilitation. These results are presented as individual characteristics of the presence of sensory information perception features in each of the pupils.

Keywords: autism, autistic disorders, sensory information, perception, sensory integration, center for correctional developmental education and rehabilitation.

Для детей с аутистическими нарушениями характерен ряд специфических особенностей, среди которых отмечают особенности восприятия сенсорной информации [1; 2]. Нами предполагается, что указанные особенности могут влиять на формирование ряда других навыков (социально-коммуникативных, социально-бытовых и др.) посредством применения метода сенсорной интеграции в работе с рассматриваемой категорией детей [3; 4; 5]. В связи с этим необходимым оказалась организация диагностического исследования проявлений особенностей восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями, обучающихся в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Констатирующий эксперимент предполагал организацию наблюдения учителями-дефектологами за проявлениями особенностей восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями 6–8 лет с целью последующей организации коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков на основе сенсорной интеграции с учетом полученных в результате организации диагностического наблюдения данных. Данный метод обусловлен спецификой

детей с аутистическими нарушениями, обучающимися в ЦКРОиР (особенности коммуникации, ситуативность и непредсказуемость поведения, степень интеллектуального нарушения и т.п.), что предполагает недостоверность информации, полученной при ситуативном изучении ребенка.

Диагностическое наблюдение проводилось на протяжении 20 рабочих дней на основе заполнения разработанных протоколов наблюдения и карты наблюдения за проявлениями особенностей восприятия сенсорной информации, где в соответствии с видом ощущений предложены проявления гипер- и гипочувствительности к данным ощущениям. Протоколы заполнялись индивидуально в количестве 20 штук на каждого ребенка, что соответствует каждому дню наблюдения. Данные протоколов наблюдения переносились в карту наблюдения индивидуально для каждого ребенка.

На основе анализа полученных результатов были составлены качественные характеристики восприятия сенсорной информации каждым ребенком, что в дальнейшем составило основу использования метода сенсорной интеграции в процессе проведения коррекционно-педагогической работы по формированию социально-коммуникативных навыков.

Ниже представлен индивидуальный качественный анализ наблюдаемых особенностей восприятия сенсорной информации у детей с аутистическими нарушениями, обучающимися в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Саша избегает движений, предпочитает медленно и осторожно передвигаться, выглядит неуклюжим и легко теряет равновесие. Однако он предпочитает игрушки, которые издают звуки, любит громко стучать дверью и находится в громкой толпе, а также постоянно издает громкие звуки. Таким образом, указанные особенности свидетельствуют о наличии у ребенка гиперчувствительности к вестибулярным ощущениям и гипочувствительности к слуховым, т.е. ребенку недостаточно слуховых ощущений и он старается восполнять их возможными способами. При этом вестибулярные ощущения к нему поступают в избытке, поэтому он старается избегать поступление данных ощущений в процессе выполнения действий. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

По данным наблюдения, *Савелий* постоянно находится в движении, редко передвигается пешком, часто подпрыгивает, любит быстрые и вращательные движения. Также предпочитает выполнять действия со светящимися или движущимися предметами, старается заставить человека выполнять какие-либо действия, часто наблюдает за повторяющимися движениями (переворачивает страницы, выстраивает предметы в одну линию и т.п.). Однако ребенок отвлекается на незначительные звуки (шум дождя, тиканье часов), часто закрывает уши руками, издает монотонные звуки, чтобы заглушить внешние звуковые раздражители. Также ест только измельченную пищу и подвержен рвоте во время приема пищи. Таким образом, у *Савелия* отмечается гиперчувствительность к слуховым и вкусовым ощущениям, но при этом ребенок предпочитает вестибулярные и зрительные ощущения, на что и стоит

опираться в процессе планирования индивидуальной коррекционно-педагогической помощи. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Иван чрезмерно боится царапин и мелких повреждений и всячески старается избегать грязи на руках, старается их сразу вымыть. Также ребенок негативно реагирует на запахи, отказывается от употребления продуктов с резкими запахами. При этом Иван постоянно находится в движении, часто бежит и подпрыгивает, предпочитает быстрые и вращательные движения. Ребенок часто стучит объектами и громко хлопает дверью, любит действия с игрушками, которые издают звуки. Таким образом, у ребенка отмечается гипочувствительность к слуховым и вестибулярным ощущениям и гиперчувствительность к тактильным и обонятельным ощущениям. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Никита постоянно находится в движении, часто бежит и подпрыгивает, предпочитает быстрые и вращательные движения. Ему нравятся светящиеся или движущиеся объекты, он старается заставить человека выполнять повторяющиеся движения, за которыми любит наблюдать. При этом ребенок негативно реагирует на запахи и отказывается от употребления продуктов с резким запахом. Также при ходьбе не отрывает ног от земли, недостаточно прикладывает силу при выполнении различных действий (закрывает дверь, крышку и т.п.), старается избегать взаимодействие с окружающими предметами. Таким образом, у Никиты отмечается гипочувствительность к вестибулярным и зрительным ощущениям и гиперчувствительность к обонятельным и проприоцептивным ощущениям. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Мирослав чрезмерно боится царапин и мелких повреждений, негативно реагирует на прикосновение к некоторым материалам, из которых изготовлены предметы обихода, избегает грязи на руках, старается вымыть. При этом ребенок всегда находится в движении, часто подпрыгивает, предпочитает быстрые вращательные движения. Таким образом, у ребенка отмечается гиперчувствительность к тактильным ощущениям и гипочувствительность к вестибулярным. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Ярослав стремится прикасаться ко всем окружающим предметам, выделяет некоторые из предметов обихода и стремиться как можно чаще к ним прикасаться. Также предпочитает громкие звуки и шум, специально стучит объектами, громко разговаривает, кричит и визжит. Однако ребенок негативно реагирует на запахи и часто отказывается от продуктов с резким запахом. Таким образом, у него отмечается гипочувствительность к тактильным и слуховым ощущениям и гиперчувствительность к обонятельным. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Денис стремится прикасаться ко всем окружающим предметам, выделяет некоторые из предметов обихода и стремиться как можно чаще к ним прикасаться. Предпочитает постоянно находиться в движении, любит быстрые и

вращательные движения. Однако ребенок негативно реагирует на запахи и часто отказывается от продуктов с резким запахом. Таким образом, у него отмечается гипочувствительность к тактильным и вестибулярным ощущениям и гиперчувствительность к обонятельным. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Никита Б. предпочитает передвигаться медленно и осторожно, выглядит неуклюжим, легко теряет равновесие. Однако предпочитает действия с яркими объектами, наблюдает за повторяющимися движениями, выстраивает предметы в одну линию. Таким образом, у ребенка отмечается гиперчувствительность к вестибулярным ощущениям и гипочувствительность к зрительным ощущениям. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

У *Кирилла* отмечается предпочтение к вращательным движениям. Ребенок часто прыгает, постоянно находится в движении. Также прикладывает чрезмерную силу при выполнении действий, любит закручиваться в одеяло, не предпринимает попыток к самосохранению (часто с силой падает на пол). В тоже время ребенок часто избегает яркий свет, часто неподвижно смотрит в одну точку, любит находиться в темноте. Кирилл часто закрывает уши руками, предпочитает спокойный тон голоса говорящего (при его повышении негативно реагирует), издает монотонные звуки, чтобы заглушить внешние звуки. Ребенок ест только измельченную пищу, часто давится и подвержен рвоте при приеме пищи. Таким образом, у Кирилла отмечается гипочувствительность к вестибулярным и проприоцептивным ощущениям и гиперчувствительность к зрительным, вкусовым и слуховым ощущениям. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Анастасия стремится прикасаться ко всем окружающим объектам, некоторые из которых выделяет, потому что они изготовлены из определенных материалов и старается как можно чаще к ним прикасаться. Также девочка специально громко стучит объектами, громко разговаривает (кричит, визжит, громко повторяет понравившиеся звуки). Однако избегает яркий свет, часто моргает, неподвижно смотрит в одну точку и любит находиться в темноте. Также ребенок не уверен в своих движениях, боится упасть, не отрывает ног от земли. Таким образом, у Анастасии отмечается гипочувствительность к тактильным и слуховым ощущениям и гиперчувствительность к зрительным и проприоцептивным ощущениям. Относительно других видов ощущений особенностей не выявлено.

Выявленные особенности являются необходимыми для последующего наполнения процесса формирования социально-коммуникативных навыков методом сенсорной интеграции, а также использования их в качестве условия формирования указанной группы навыков у детей с аутистическими нарушениями.

Список использованных источников

1. *Лещинская Т. Л., Ковалец И. В.* Модель коррекционно-педагогической помощи детям с аутистическими нарушениями // Дефекталогія. 2007. № 5. С. 34-40.

2. *Питерс Т.* Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию: книга для педагогов-дефектологов; пер. с англ. М.М. Щербаковой; под. науч. ред. Л.М. Шипицыной; Д.Н. Исаева. М.: Владос, 2002. 240 с.

3. *Крановец К. С.* Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной интеграции. Санкт-Петербург: Редактор, 2012. 396 с.

4. *Миненкова И. Н.* Педагогические стратегии нормализации сенсорной чувствительности при аутизме // Специальная адукация. 2011. № 2. С. 29-34.

5. *Варенова Т. В.* Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции // Сб. трудов ф-та специальной педагогики и специальной психологии. Междунар. межвузовский выпуск. М.: МГПУ, 2007. С. 44-51.

ИЗУЧЕНИЕ СОВЛАДАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ КАК ФОРМАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ю. В. Селиванова

доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой коррекционной педагогики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

juliaselivanova@mail.ru

М. Д. Коновалова

кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский
национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

mdkonovalova@gmail.com

Е. Б. Щетинина

кандидат социологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Саратовский
национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

ebp1976@mail.ru

Аннотация. В статье обоснована возможность изучения формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья на основе анализа поведенческих стратегий преодоления стрессовых ситуаций и совладания с ними.

В эмпирическом исследовании с использованием опросников совладания со стрессом (К. Карвер, М. Шейер и Дж. Вейнтрауб, в адаптации О. Гордеевой, Е. Н. Осина, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычева, В. Ю. Шевяховой) и «Адаптивные стратегии поведения» (Мельникова Н.Н.) определены наиболее предпочитаемые адаптивные стратегии совладающего поведения, предполагающие активное решение проблемы, поиск социальной поддержки инструментального характера, мысленного ухода от проблем, а также наиболее отвергаемые стратегии, предполагающие пассивность и уход от решения проблем.

Эти стратегии можно рассматривать в качестве особенностей формально-динамических характеристик личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова. Личностное самоопределение, студенты с ограниченными возможностями здоровья, формально-динамические компоненты личностного самоопределения, копинг-стратегии, адаптивные стратегии поведения.

Статья подготовлена на основе результатов исследования, выполненного при поддержке РФФИ по проекту «Личностное самоопределение и адаптационная готовность студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях (№20-013-00534 А)

THE STUDY OF COPING STRATEGIES OF BEHAVIOR AS FORMAL AND DYNAMIC CHARACTERISTICS OF PERSONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Y. Selivanova, M. Konovalova, E. Shchetinina

Annotation. The article substantiates the possibility of studying the formal and dynamic characteristics of personal self-determination of students with disabilities based on the analysis of behavioral strategies for overcoming stressful situations and coping with them.

In an empirical study using stress coping questionnaires (K. Carver, M. Scheyer and J. Weintraub, in the adaptation of O. Gordeeva, E. N. Osina, E. A. Rasskazova, O. A. Sychev, V. Yu. Shevyakhova) and "Adaptive strategies of behavior" (Melnikova N.N.), the most preferred adaptive

strategies of coping behavior involving active problem solving, the search for instrumental social support, mental avoidance of problems, as well as the most rejected strategies involving passivity and avoidance of problem solving are identified.

These strategies can be considered as features of formal and dynamic characteristics of personal self-determination of students with disabilities.

Keywords. Personal self-determination, students with disabilities, formal-dynamic components of personal self-determination, coping strategies, adaptive behavior strategies.

Financing. The article was prepared with the support of the RFBR, the project "Personal self-determination and adaptive readiness of students with disabilities in inclusive education" (No. 20-013-00534 A)

Развитие личности в условиях ограниченных ресурсов жизнедеятельности представляет собой чрезвычайно интересное, но малоизученное явление. Наше исследование направлено на последовательное выделение ключевых критериев личностного самоопределения студенческой молодежи с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Поиск методологической основы исследования привел нас к подходу, предполагающему разграничение содержательных и формально-динамических характеристик личностного самоопределения, представленного в работах А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко. Самоопределение понимается ими как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу в целом, другим людям и самому себе. Личностное самоопределение можно рассматривать как процесс и как результат формирования собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов.

Под содержательными характеристиками личностного самоопределения упомянутые авторы понимают результат самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни – определенный статический срез мировоззрения, образа мира, целеполагания, самосознания, представлений о себе, самоидентификации, оценки своих возможностей, способностей, т.е. различных компонентов образа «Я» в данный конкретный момент жизнедеятельности [1].

На основе ранее полученных данных нам удалось прийти к выводу о том, что основные содержательные компоненты личностного самоопределения целевой, оценочный, смысловой, результативный у студентов с ограниченными возможностями здоровья отличаются определенным своеобразием, основным смысловым центром которого является интернальность, опора на собственные силы и ресурсы, а также эти компоненты отличаются своей изменчивостью от курса к курсу, по мере адаптации человека в образовательном учреждении и вхождения в контексты своего профессионального предназначения [5].

Если содержательные характеристики самоопределения позволяют нам ответить на вопрос: «что я представляю из себя в данной ситуации и как я себя в ней вижу», то ответ на этот вопрос необходимо дополнить теми средствами, которые использует личность для достижения результата. Однако нашу жизнь

можно представить как череду ситуаций, которые происходят с нами в повседневности и требуют от нас определённых реакций. Они, в свою очередь, предопределены теми взглядами, содержательными личностными характеристиками, которые уже сформированы. Вместе с тем, реакция среды на поступки нас либо убеждает в правильности действий, либо заставляет задумываться над альтернативами. Таким образом, самоопределение становится ситуативным, изменчивым, динамическим личностным феноменом. Наш исследовательский интерес может быть сфокусирован на данных ситуативных реакциях личности студента с ОВЗ.

При изучении формально-динамических характеристик личностного самоопределения мы предпринимаем попытку разобраться в деятельностных критериях, в гипотетическом вопросе «как я себя веду в определенной ситуации, каково мое поведение, как реагирую на определенную ситуацию, какими действиями, каким стратегическими и тактическими поступками и решениями определяю свое будущее».

Изучая реакции человека на определенные средовые обстоятельства, в которые он попадает, нужно остановить свой взгляд на особенностях данной среды. Если рассматривать ситуацию обучения в вузе со средовой точки зрения, то необходимо отметить, что вузовская среда сама по себе очень динамична, она представляет собой насыщенную различными событийными мероприятиями пространство, которые изменчивы, являются процессом – учебным, научным, воспитательным. Среда насыщена стрессовыми ситуациями, преодолением, испытаниями личной ответственности и напряжения всех психофизических ресурсов.

Вузовская среда и период обучения также характеризуется большими ресурсами для включения личности в научную, организаторскую, культурно-досуговую и другие социальные активности. Они не обязательны для конечного результата обучения, тем не менее, студента часто призывают войти в различные сообщества и объединения, что требует так же определенных решений и действий с его стороны.

Ситуация инклюзии также предполагает, что студент с ОВЗ, принимая решение о получении высшего образования, уже мобилизует многие личностные ресурсы, принятие решения о поступлении в вуз и продолжении обучения дается изначально непросто. Решиться идти и продолжать обучение наравне со здоровыми студентами, изменить привычную для себя среду гиперопеки родителей и специалистов, сознательно обрекать себя на публичную инаковость могут далеко не все лица с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что выбор, который осознанно или неосознанно делает каждый человек с ОВЗ, является частным случаем выбора, стоящего перед любым человеком, переходящим от решения нормативных задач «социальной ситуации развития» к постановке и решению не обязательных, но возможных задач «личной ситуации развития». Безусловно, для лиц с ОВЗ эта ситуация выбора стоит гораздо более остро как в силу своей критичности, неизбежности, так и по значимости последствий того или иного выбора [2]. Таким образом,

вузовская среда, в которую попадает студент с ОВЗ своей стрессогенностью, «высоким уровнем входа» в нее уже представляет поле для необходимости постоянного принятия решений, проверки собственных реакций на окружающее, изменчивости, пробы различных реактивных стратегий, возможного изменения уже сложившихся содержательных характеристик личностного самоопределения. Поэтому для нас исследовательский интерес представляют стратегии совладания со стрессом вузовского обучения студентами с ОВЗ, которые и представляют собой, на наш взгляд, один из показателей формально-динамических характеристик личностного самоопределения. Комплекс методик был разработан и адаптирован авторским коллективом под руководством Д.А Леонтьева и уже применялся в ходе исследования развития личности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях профессионального образования [2]. Мы же сфокусируемся на стратегиях совладающего поведения как формально-динамических характеристик личностного самоопределения.

Данный аспект личностного самоопределения можно изучить с помощью опросника совладания со стрессом COPE, разработанного К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом на основе подхода Р. Лазаруса, адаптированным О. Гордеевой, Е. Н. Осиным, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой. Методика позволяет получить данные о том, какие способы совладения со стрессом выбирают студенты с ограниченными возможностями здоровья в ситуациях стресса, выбора и личной ответственности. Данная методика интересна также в том контексте, что изученные формально-динамические характеристики личностного самоопределения говорят нам о преобладании опоры на внутренние личностные ресурсы [4].

К участию в исследовании было привлечено 32 студента с ограниченными возможностями здоровья очной формы обучения Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Уровни обучения – бакалавриат и магистратура, все курсы. Среди участников исследования большинство (69 %) составили лица женского пола. Средний возраст респондентов – 20,5 года.

Исследование проводилось с необходимой адаптацией стимульного материала психодиагностических методик для студентов с ограниченными возможностями здоровья. После получения согласия о готовности принять участие в исследовании с каждым испытуемым проводилась небольшая беседа, инструктаж. Слабовидящие студенты получали раздаточный материал, распечатанный более крупным шрифтом, незрячие участники исследования заполняли опросники, воспринимая инструкцию и вопросы на слух, их ответы заносил в бланк помощник [6].

Авторы опросника совладания со стрессом COPE предлагают 15 наиболее используемых и обобщённых стратегий совладения со стрессовыми ситуациями. После обработки данных мы получили следующие результаты.

1. Студенты с ограниченными возможностями здоровья наиболее часто используют стратегии F1 и F5 и F15. Стратегия F1 (средний балл по выборке

13,68) предполагает активное совладание (активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации). Стратегия F5 (средний балл по выборке 13,40) – это поиск социальной поддержки инструментального характера, которая выражается в совете, помощи или информации извне. Стратегия F15 (средний балл по выборке 14,0) – мысленный уход от проблем, использование различных видов активности для отвлечения от неприятных мыслей.

2. Самыми непопулярными стратегиями совладания со стрессом являются F6, F7, F9, F12. Стратегия F6 (средний балл по выборке 8,0) – это поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам, желание найти сочувствие и понимание. Стратегия F7 (средний балл по выборке 7,1) – концентрация на эмоциях и их активное выражение на публике, фокусировка на личных переживаниях. Стратегия F9 (средний балл по выборке 7,6) – отрицание случившегося и отказ верить в происходящее. Стратегия F12 (5,5 средний балл по выборке) – использование алкоголя, лекарств, наркотиков как способа улучшения самочувствия

3. Обнаружены различия в использовании стратегий совладания со стрессом у респондентов женщин и мужчин. У женщин наибольшее значение имеют стратегии F1, F5, F15. Стратегия F1 (средний балл по выборке 14,0) предполагает активное совладание (активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации). Стратегия F15 (средний балл по выборке 13,63). – мысленный уход от проблем, использование различных видов активности для отвлечения от неприятных мыслей. Стратегия F5 (средний балл по выборке 13,54) – поиск социальной поддержки инструментального характера, которая выражается в совете, помощи или информации извне. Также сравнительно высокие баллы у женщин получены по стратегиям F11 – обращение к Богу, религии (средний балл по выборке 12,95) и F4 – сдерживание совладания, выжидание подходящего момента (средний балл по выборке 12,4).

4. Самыми непопулярными стратегиями у женщин оказались F6, F7, F9 и F12. Стратегия F6 (средний балл по выборке 8,4) – поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам, желание найти сочувствие и понимание. Стратегия F7 (средний балл по выборке 7,36) – концентрация на эмоциях и их активное выражение на публике, фокусировка на личных переживаниях). Стратегия F 9 (средний балл по выборке 7,2) – отрицание случившегося и отказ верить в происходящее. Стратегия F12 (средний балл по выборке 5,6) – использование алкоголя, лекарств, наркотиков как способ улучшения самочувствия.

5. У респондентов – мужчин наиболее значимыми оказались стратегии совладания со стрессом F1, F15, F5, F4, F13. Стратегия F1 (средний балл по выборке 13,19) – предполагает активное совладание (активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации). Стратегия F15(средний балл по выборке 13,0) – мысленный уход от проблем, использование различных видов активности для отвлечения от неприятных

мыслей. F5 (средний балл по выборке 13,09) – поиск социальной поддержки инструментального характера, которая выражается в совете, помощи или информации извне. Стратегия F4 (средний балл по выборке 13,0) – сдерживание совладания, выжидание подходящего момента. Стратегия F8 (средний балл по выборке 12,8) – позитивное переформулирование и личностный рост. Стратегия F13 (средний балл по выборке 13,0) – юмор.

6. Самыми непопулярными стратегиями у мужчин оказались F6, F7, F12. Стратегия F6 (средний балл по выборке 7,2) – поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам, желание найти сочувствие и понимание. Стратегия F7 (средний балл по выборке 6,0) – концентрация на эмоциях и их активное выражение на публике, фокусировка на личных переживаниях. Стратегия F12 (средний балл по выборке 5,0) – использование алкоголя, лекарств, наркотиков как способ улучшения самочувствия.

7. Если рассматривать активность респондентов по интенсивности ответов на вопросы методики, то можно сделать следующий вывод о том, что из 32 опрошенных 33 % давали максимально возможные ответы по предлагаемым шкалам, 51% - давали ответы, ограничивающиеся суммой 13-10 баллов, и соответственно, 16 % давали ответы, ограничивающиеся 9 баллами и ниже.

Таким образом, если рассматривать общую картину по выбираемым стратегиям, то можно прийти к выводу, что самыми часто используемыми являются стратегии, предполагающие активное совладание, поиск социальной поддержки инструментального характера, а также стратегия мысленного ухода от проблем. Женщины предпочитают обращение к Богу и сдерживание совладания, выжидание подходящего момента. Мужчины в дополнение к основному, предпочитаемому, ориентируются на стратегии позитивного переформулирования, личностного роста и юмор.

Также для более глубокого изучения поведенческих стратегий студентов с ограниченными возможностями здоровья нами был использован опросник «Адаптивные стратегии поведения» (АСП) Мельниковой Н.Н., который направлен на изучение индивидуальных предпочтений в выборе способов поведения в проблемных ситуациях социального взаимодействия. Автор методики утверждает, что сочетание стратегий в индивидуальном поведении характеризует стиль адаптации личности. Это позволит нам перейти к определенным выводам о формально-динамических характеристиках личностного самоопределения студентов с ОВЗ [3].

Так, для достижения состояния внутренней удовлетворённости наиболее эффективной является стратегия активного изменения среды (№ 1). По результатам нашего исследования ее как наиболее предпочтительную выбрало больше половины опрошенных (18 выборов). Стратегия №2 говорит об эффекте неудовлетворённости и предполагает активное намерение изменять себя. Ее выбрали 24 раза, и она самая популярная среди предпочитаемых выборов. Так же необходимо отметить, что сочетание предпочитаемых стратегий № 1 и №2 встречается в выборке в 60% случаях, что говорит об оптимальном адаптивном эффекте участников опроса.

Самыми отвергаемыми стратегиями адаптивного поведения у наших респондентов были стратегии № 5 (19 выборов) – стратегия пассивной репрезентации, обеспечивающая внутреннюю удовлетворённость, но в ограниченном диапазоне ситуаций и стратегия № 4 (17 выборов) – стратегия погружения в свой внутренний мир, связанная с максимальной неудовлетворённостью, которые нарушают социальное взаимодействие, снижая адаптированность по внешнему и внутреннему критерию. При этом такое сочетание стратегий встречается у трети опрошенных.

Интересно, предположить, что стратегии совладающего поведения как показатель формально-динамических характеристик личностного самоопределения можно рассматривать и в контексте изучения феномена адаптационной готовности.

В различных исследованиях феномен адаптационной готовности понимается как потенциал, личностный ресурс, установка на преодоление, приспособление личности к изменчивым условиям социальной среды. (адаптивности) [6,7,8].

Р.М. Шамионов полагает, что адаптационная готовность личности представляет собой личностное образование, которое включает в себя установки на возможность приспособления к ситуации и преодолимость трудностей, возникающих в ходе социальной активности, соотнесенные с представлениями личности о своих возможностях, а также представлениями о значимости сфер активности в контексте самореализации [7].

В контексте данных определений стратегии совладающего поведения студентов с ОВЗ в процессе обучения в ВУЗе являются одним из показателей реализации адаптационной готовности личности, ее высокого или низкого уровня, потенциала. Зная о том, что студенческие совладающие стратегии, как правило, изменчивы и ситуативны, мы все-таки можем проследить их основную заданность, направленность, векторность в общем развитии и личностном самоопределении студента с ОВЗ. Изучение динамической связи адаптационной готовности личности с процессом и результатом личностного самоопределения по-прежнему остается в фокусе нашего исследовательского внимания.

Выводы:

- личностное самоопределение в студенческом возрасте является ситуативным, изменчивым, динамическим феноменом, требующим наряду с изучением его содержательных характеристик, особого внимания к формально-динамическим характеристикам этого процесса;

- для студента с ограниченными возможностями здоровья ситуация обучения в вузе со средовой точки зрения собой представляет собой насыщенное различными событийными мероприятиями пространство, нередко порождающее стрессовые ситуации, требующими преодоления, испытания личной ответственности и напряжения всех психофизических ресурсов.

- на основе проведенного эмпирического изучения установлено, что наиболее характерными для студентов с ограниченными возможностями здоровья являются весьма адаптивные стратегии совладающего поведения,

предполагающие активное решение проблемы, поиск социальной поддержки инструментального характера, а также стратегия мысленного ухода от проблем;

- мало адаптивные стратегии, предполагающие пассивность и уход от решения проблемы большинством опрошенных нами студентов с ОВЗ отвергаются;

- стратегии совладающего поведения как показатели формально-динамических характеристик личностного самоопределения можно рассматривать в контексте изучения феномена адаптационной готовности личности.

Список использованных источников

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во ИП РАН, 2012. 496 с.

2. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. М.: Смысл, 2017. 79 с.

3. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: Учебное пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 57 с.

4. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции // Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Том 10, № 1. С. 82-118

5. Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д., Щетинина Е. Б. Содержательные характеристики личностного самоопределения студентов с ограниченными возможностями здоровья: результаты пилотажного исследования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 4-1. С. 119-130.

6. Хмелькова О. В., Шаров А. А., Сулова О. И. Изучение адаптационной готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья (по материалам пилотажного исследования) // Universum: психология и образование, 2020, № 4 (70). С. 2-8.

7. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. Вып. 4. С. 106–112.

8. Шаров А. А., Хмелькова О. В., Сулова О. И. Изучение феномена адаптационной готовности в психолого-педагогическом аспекте: современное состояние и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология, 2020, No2, <https://mir-nauki.com/PDF/23PSMN220.pdf> (доступ свободный).

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА-ИНТЕРНАТА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ

И. А. Семьнина

воспитатель Государственного бюджетного учреждения Саратовской области
«Орловский специальный реабилитационный дом-интернат для детей»

e-mail: irsem103@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности социальной адаптации воспитанников детского дома-интерната, имеющих выраженные нарушения интеллекта.

Ключевые слова: социальная адаптация, умственная отсталость, воспитанники, детский дом-интернат.

SOCIAL ADAPTATION OF BOARDING HOUSE PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

I. A. Semykina

Abstract: The article examines the features of social adaptation of pupils of an orphanage-boarding school with pronounced intellectual disabilities.

Key words: social adaptation, mental retardation, pupils, orphanage.

Численность детей с нарушениями интеллектуального развития из года в год растет. Ввиду тяжести заболевания, выраженных нарушений развития, необходимости постоянной специализированной помощи некоторые родители еще в родильных домах отказываются от таких детей, которых помещают потом в дома ребенка, а затем в детские дома-интернаты, где воспитанники остаются замкнуты в пределах учреждения и лишены полноценного общения с окружающим социумом. В связи с чем как никогда остро встает вопрос о социальной адаптации таких воспитанников.

Дети с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью – это инвалиды, не способные к самостоятельной жизни, нуждающиеся в опеке, но при создании специальных условий они могут быть в определенной степени социально адаптированы [6, с. 291]. Важным является решение проблемы приспособления таких детей к жизни в обществе. Также важно развитие навыков, которые пригодятся им во взрослой жизни, навыков ориентации в окружающем мире. В специализированных реабилитационных домах-интернатах дети обучаются по специальным программам, направленным на компенсацию проявлений нарушений развития. При своевременных и правильных занятиях с педагогом-дефектологом, психологом, неврологом, логопедом некоторые отклонения возможно скорректировать.

Существует много определений понятия «социальная адаптация». Кроме того, трактовки данного понятия могут отличаться друг от друга в зависимости от предметной области, в рамках которой рассматривается данное определение.

«Социальная адаптация – постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и результат этого процесса» [8, с. 1]. Социальная адаптация является одним из главных механизмов социализации

личности. В ее процессе воспитанники постигают социальные роли, у них складываются и развиваются навыки самообслуживания, трудовые навыки и умения. У детей с умственной отсталостью первичный дефект оказывает негативное воздействие на восприятие социальных воздействий, в последующем, при отсутствии коррекции, ведущие позиции занимают вторичные отклонения, сдерживающие социальную адаптацию воспитанников. Социальная адаптация происходит через познание ценностей и норм соответствующего общества. Однако умственно-отсталым детям, которые находятся в детских домах-интернатах свойственно: отсутствие умения устанавливать контакт со взрослыми и сверстниками, низкая мотивация общения, недостаточность представлений об окружающем мире, неадекватное поведение, неразвитость адаптационных способностей, нарушение эмоционально-волевой сферы, у них наблюдается низкое понимание обращенной речи, также часто наблюдаются проблемы с экспрессивной речью, что затрудняет коммуникативное общение [2, с. 230].

Недоразвитие познавательных процессов, заключающееся в меньшей, по сравнению со сверстниками, потребности познания – характерная черта умственно отсталых детей. Элементы недоразвития (иногда атипичное развитие психических функций) сопутствуют всем этапам процесса познания умственно отсталого ребенка. Это обуславливает неполные (или искаженные) представления об окружающем, бедность опыта. Восприятие как первая ступень познания оказывается дефектной, зачастую это связано с недоразвитием анализаторов, но и при сохранных анализаторах восприятие у умственно отсталых детей специфично. Наиболее ярким недостатком является нарушение обобщения восприятия, замедленный темп (в отличие от нормы). Ребенку с умственной отсталостью требуется больше времени на восприятие материала. Замедленность восприятия отягощается тем, что такие дети с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и т.п.; у них меньшая дифференцированность: замедленный темп узнавания, эти дети часто путают графически сходные буквы, цифры, слова и т.п. [5, с. 1]. Объем восприятия у умственно отсталых детей небольшой, нарушена избирательность восприятия, характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает ориентации в окружающем. Умственная отсталость является специфическим состоянием, когда интеллектуальное развитие ребенка ограничивается определенным уровнем функционирования центральной нервной системы. Особенности психики умственно отсталых детей представляют собой глубокое своеобразие, резко отличающее их от нормально развивающихся детей. Психическое развитие умственно отсталого ребенка является качественно иным, аномальным.

При попадании любого человека, а тем более ребенка в новый коллектив, ему всегда необходимо определенное время на адаптацию, задача специалистов - организовать окружающую среду так, чтобы она способствовала более успешному процессу его приспособления к новым условиям. Работа по социальной адаптации начинается, прежде всего, с определения уровня

социальной адаптации умственно отсталого ребенка при помощи диагностических методик, затем разрабатывается индивидуальный план коррекционно-развивающей работы. Все занятия с умственно отсталыми детьми в детском доме-интернате проводят квалифицированные педагоги по адаптированным образовательным программам на основе личностно-ориентированного подхода, в соответствии с возможностями каждого воспитанника, его склонностями и интересами. При этом в организации работы с воспитанниками учитывается характер медикаментозного лечения, поскольку, зачастую, оно оказывает сильное влияние на состояние психических процессов, эмоционально-волевой сферы, то есть педагоги работают в тесном контакте с медицинскими работниками. Необходимо, прежде всего, чтобы воспитанники освоили основные формы социального поведения. Большая работа проводится воспитателями по формированию культурно-гигиенических умений и навыков, навыков самообслуживания, элементарных практических умений по поддержанию порядка в игровых, спальнях комнатах детей. Важно, чтобы воспитанники овладели навыками самообслуживания, могли самостоятельно одеться и раздеться, соблюдали правила личной гигиены, могли ориентироваться в окружающей среде, на территории детского дома-интерната, выполняли последовательно работы в процессе хозяйственно-бытового труда, соблюдая правила безопасности, доводили начатое до конца. Овладение данными навыками будет возможным, если у детей будет выработана привычка. Занятия должны быть сбалансированными и формировать интерес ребенка к самому процессу познания окружающей действительности. В ходе занятий необходимо опираться на способность умственно отсталых детей к действию по подражанию, им надо неоднократно показать, как следует действовать, как надо поступить в конкретной ситуации [6, с. 293]. Данные привычки вырабатываются у воспитанников младшего школьного возраста при помощи разнообразных игровых приемов, с использованием потешек, сказок, кукольных театров, инсценировок. Поскольку после достижения совершеннолетия воспитанники переводятся во взрослые дома-интернаты для инвалидов, им необходимо уметь общаться, жить в коллективе, участвовать в коллективных мероприятиях и т.п. Для умственно отсталых детей, находящихся в домах-интернатах, создается оптимальный режим, обеспечивающий обоснованное сочетание специального обучения и воспитания, труда и отдыха, который составляется с учетом круглосуточного пребывания воспитанников в детском доме-интернате. Ввиду такого круглосуточного пребывания, коллективных методов воспитания у воспитанников может нарушаться взаимодействие с социальной средой, неумение самостоятельно принимать нужное решение, планировать свою деятельность. Жизни воспитанников в детском доме-интернате свойственна абсолютная регламентированность, четкий, стабильный график (когда вставать, когда есть, что есть, когда учиться, когда играть, когда спать и т.п.), поэтому у них мало возможностей для самостоятельности; кроме того, весь обслуживающий персонал несет за детей ответственность, поэтому проявляет опеку и не представляет детям большой самостоятельности. Это, в свою очередь,

формирует у детей безынициативность, нехватку жизненных целей, позицию иждивенца (за него все решат, все дадут, ему все должны, от него ничего не зависит и т.п.) [3, с. 114].

Детский дом-интернат – учреждение закрытого типа, поэтому социальные контакты воспитанников очень ограничены, конечно, для организации досуга и отдыха воспитанников работают кружки, организуются экскурсии, общественно-культурные мероприятия, самостоятельная игра воспитанников, многообразно проявляется детское творчество в играх, ручном труде, изобразительной и музыкальной деятельности, но это все регламентировано. Немаловажно расширять социальные связи воспитанников, чтобы устранить трудности в общении, чтобы воспитанники овладели навыками социального взаимодействия с окружающими, куда входят: умение начать и закончить беседу, высказать свое намерение, просьбу, чтобы дети могли понимать окружающих. Эмпатия – основной социальный навык, с формированием которого у детей с умственной отсталостью, зачастую, возникают трудности; она дает возможность понимать и учитывать мнение других, что в итоге облегчает правильную социальную адаптацию. Считается, что уровень умственного развития напрямую зависит от сформированного социального опыта взаимодействия с окружающими людьми.

Неотъемлемым компонентом жизнедеятельности человека являются контрольно-оценочные действия, в числе которых главенствующее место принадлежит сравнению результата своего труда с эталоном, моделью, образцом. Особенности познавательной деятельности умственно-отсталых детей затрудняют их социальную адаптацию. Для таких детей свойственна быстрая забывчивость, они быстро забывают правила поведения в различных жизненных ситуациях, для них затруднительно формирование умений и навыков, которые необходимы в обычной повседневной жизни, эти дети, зачастую, начинают выполнять поставленную задачу недостаточно в ней сориентировавшись, не проанализировав должным образом условия, не планируя и не выбирая средства достижения цели, к полученным результатам относятся недостаточно критично, не сопоставляя результат с задачей, с имеющимся образцом. Умственно отсталые дети должны уметь оценивать свое поведение и поведение окружающих на основании нравственных категорий («хорошо» и «плохо», «добро» и «зло»). Для этого используются сказки, в которых собран опыт, отражена жизнь народа, обычаи, борьба добра со злом. В сказках есть социально значимая проблема, которая в процессе решается, сказка заряжает оптимизмом. Слушая сказку или придумывая ее, воспитанники усваивают реальность через мир сопереживания и образов. В основном сказки отражают убежденность в победе добра, торжестве правды, формируют представления о социальных взаимоотношениях. Сказку можно и придумать обо всем, что нас окружает, о предметах и явлениях. [1, с. 273]

В настоящий момент условий для обеспечения процесса социальной адаптации детей с умственной отсталостью недостаточно. В социуме бытует мнение о том, что такие дети не в состоянии социализироваться и не желают

осуществлять трудовые функции [7, с. 271]. Но это не так однозначно. Социальная адаптация – сложный процесс для здорового ребенка, а для умственно отсталого тем более.

Первостепенная задача в воспитании и обучении детей с умственной отсталостью заключается в подготовке их к самостоятельной жизни в новых условиях, как равноправных индивидуумов. Для благополучной социальной адаптации ребенок должен быть уверен в себе, у него должны быть сформированы навыки самообслуживания, коммуникативные навыки. Все специалисты, работающие с детьми, имеющими выраженные нарушения интеллекта должны предпринять все, что нужно для успешного вхождения ребенка в социум. Существуют различные методы, формы и средства работы с воспитанниками детских домов-интернатов по формированию социальной адаптации. Сюда относят всевозможные виды деятельности (игра, труд, учеба), психологической помощи (психопрофилактика (предупреждение), психологическое просвещение, психодиагностика, психотерапия, психокоррекция, психологическое сопровождение), специальной помощи (терапия творчеством: арт-терапия, драма-терапия, музыкотерапия, терапия танцем и движениями и т.п.), которые направлены на подготовку воспитанников к самостоятельной жизни в условиях детского дома и в самостоятельной жизни.

Полностью обходиться без посторонней помощи умственно отсталые дети не могут, но их необходимо обучать так, чтобы они справлялись со своей зависимостью и это не ограничивало достигнутой ими самостоятельности, чтобы они могли попросить помощи, когда им это необходимо, адекватно, с благодарностью относились к тем, кто им помогает [4, с. 173].

Список использованных источников

1. Бакунова И. В., Левченко Д. Г. Роль сказкотерапии в социальной адаптации ребенка в детском саду // Научный журнал Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. С. 271-276.
2. Заширинская О. В. Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2008. Сер. 12. Вып. 1. С. 228-237.
3. Рокитянский В. Р. Есть ли у детского дома будущее? // Социальная педагогика. 2014. № 2. С. 113-115.
4. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: Учебное пособие / Науч. ред. М. Пишчек / Пер. с польск. СПб.: Речь, 2006. 276 с.
5. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний. [Электронный ресурс]. URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/umstvennaya_otstalost_i_otgranichenie_ee_ot_sxodnyix_sostoyanij/ (дата обращения: 15.04.2021).
6. Усцева Р. И., Усцева М. Н. Работа с детьми с умеренной умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида // Специальное образование. 2014. С. 291-293.
7. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб: Речь, 2005. 477 с.

8. *Ширшов Е. В.* Информация образование дидактика история методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/slovari/informacija-obrazovanie-didaktika-istorija-metody-i-tehnologii-obuchenija-slovar-klyuchevyh-ponjatii.html> / (дата обращения: 10.09.2021).

ОБЩЕЕ И ОТЛИЧНОЕ В РЕГИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. Сучков

кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и бизнес-технологий
КФ ФГБОУ ВО «КНИТУ», г. Москва, Россия,
e-mail: maksim-suchkov@inbox.ru

Аннотация: В статье анализируются общие тенденции в развитии инклюзивного образования и отличия в региональных системах инклюзивного образования, основанных на этнокультурной специфике. Представлен успешный опыт деятельности образовательных организаций (школа № 1321- «Ковчег», МГППУ, КИУ им. В. Г. Тимирязова) по развитию инклюзивных практик и исследованию различных аспектов инклюзии в образовании. На примере ряда регионов России автор показывает влияние этнокультурного фактора на развитие инклюзивной культуры и практики.

Ключевые слова: инклюзивное образование, региональное развитие, модели инклюзивного образования, этнокультурный фактор.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE REGIONAL DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION

M. A. Suchkov

Abstract: In the article, the author analyzes general trends in the development of inclusive education and differences in regional systems of inclusive education based on ethno-cultural peculiarities. The successful experience of educational organizations (school № 1321-Kovcheg, MSPPU, KIU named after V.G. Timiryasov) on the development of inclusive practices and the study of various aspects of inclusion in education is presented. Using the example of a number of Russian regions, the author shows the influence of the ethno-cultural factor on the development of inclusive culture and practice.

Keywords: inclusive education, regional development, inclusive education models, ethno-cultural factor

«В настоящее время в России инклюзивное образование в центре внимания каждой образовательной организации» [1, с. 44]. Несмотря на достаточно продолжительный процесс в развитии инклюзивного образования в субъектах Российской Федерации, в котором мы участвуем непрерывно, проблем и «черных дыр» осталось немало. Это особенно заметно в ракурсе анализа развития региональных систем инклюзивного образования. В настоящее время невозможно ставить знак равенства в темпе и качестве развития инклюзивных процессов в разных регионах страны. Рассмотрим это на примере ряда региональных систем инклюзии. Одним из первых высокую чувствительность к вопросам создания инклюзивных систем проявили Москва и города Московской области, а также Санкт-Петербург и Челябинск. В ряде общеобразовательных организаций были созданы различные модели инклюзивного образования. Наиболее известными центрами, которые притягивали педагогов и ученых со всей России, стали государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы "Школа № 1321 "Ковчег" (№ 1321), а также Московский психолого-педагогический университет (МГППУ). Их деятельность в настоящее время достаточно освещена в средствах массовой информации, а их

педагоги и управленческие команды щедро делятся опытом выстраивания инклюзивного образования и социокультурной инклюзии.

В школе «Ковчег» созданы необходимые педагогические и организационные условия реализации инклюзивного образования: обеспечивается психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образовательного процесса, проводится работа с родителями и семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагоги школы осуществляют подготовку методических разработок по педагогической деятельности в инклюзивном образовании (реабилитационные и арт-терапевтические занятия в системе основного и дополнительного образования) [5].

С целью обеспечения равного доступа к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья учащимся предоставлены специальные технические средства обучения: велотренажер-велосипед реабилитационный, подвес передвижной, опора для стояния, специализированная клавиатура с большими кнопками (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата), коллективная и индивидуальная система звукоусиления, учебные, лекционные материалы в электронном виде (для детей с нарушениями слуха), электронный ручной видеувеличитель, клавиатура IntelliKeys USB (для детей с нарушениями зрения) и многое другое [2].

В МГППУ большую научно-методическую и исследовательскую деятельность проводит Институт проблем инклюзивного образования, созданный в июле 2009 года. Институт осуществляет подготовку специалистов образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование, осуществляет психолого-педагогическую экспертизу деятельности инклюзивных образовательных организаций, моделирование инклюзивной образовательной среды, проводит консультации при разработке индивидуальных образовательных маршрутов [3].

В дальнейшем мы могли наблюдать возникновение многих моделей инклюзивного образования в разных регионах России. Появился опыт в Татарстане, в котором Центром научно-методического сопровождения инклюзивного образования стал Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова. НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования, созданный на базе Университета, проводит исследования различных аспектов инклюзивного образования: особенностей обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями зрения, слуха, с речевыми нарушениями, расстройством аутистического спектра, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью в инклюзивной образовательной среде; изучаются возможности применения цифровых технологий в инклюзивном образовании. В структуре НИИ создан Центр психолого-педагогической коррекции детей с расстройствами аутистического спектра, дислексией и другими речевыми нарушениями. НИИ осуществляет сотрудничество с российскими и зарубежными научными и образовательными

организациями. Среди них: «World of Inclusion» (Великобритания), «Институт прикладных социальных исследований» (Германия) и др. Вуз является инициатором проведения научно-практических конференций по наиболее актуальным проблемам инклюзивного образования. Здесь работают исследователи и практики, которые освещают педагогические, психологические, медицинские аспекты инклюзивного образования, трудоустройства студентов с ОВЗ, вопросы профориентационной работы.

В настоящее время «подтянулись» к этой работе многие регионы со своими научно-образовательными центрами. Перечислим их: Тюменская область (Ресурсный учебно-методический центр ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»), Республика Саха (Якутия) (Северо-Восточный Федеральный Университет), Волгоградская область (Волгоградский государственный социально-педагогический университет), Самарская область (Самарский государственный социально-педагогический университет), Новосибирская область (научно-методический центр Новосибирского государственного педагогического университета).

Что же объединяет все модели развития инклюзивного образования?

1. Стремление обосновать развитие инклюзивной системы на основе Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [4].

2. Организация исследований общих и частных вопросов инклюзии.

3. Изучение и анализ зарубежного опыта, стремление его экстраполировать на российскую действительность.

4. Создание сетевых сообществ непрерывной системы «детский сад – школа – вуз» с центром «высшее учебное заведение».

Что отличает развитие региональных систем инклюзии?

1. Этнокультурный компонент, который заметен не во всех регионах. В этом плане республики Северного Кавказа, Ханты-Мансийский автономный округ, Республика Саха (Якутия), ввиду особого сложившегося здесь уклада жизни населения, являются яркими примерами учета этнокультурных аспектов развития инклюзии.

2. Регионы отличаются отношением управленческих структур к этой животрепещущей проблеме. Не во всех региональных системах органы государственной власти рассматривают инклюзивную парадигму как стратегическую, отсюда и разный уровень готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

3. Сказывается дискретный характер требований к развитию инклюзивного образования федеральных министерств, особенно – Министерства просвещения Российской Федерации. Стремление к результатам на основе подсчета победителей олимпиад, ОГЭ и ЕГЭ в последние годы пошатнуло качество образования и привели к потере из виду конкретного ребенка.

Ниже мы представим результаты проведенного нами исследования по специфике развития инклюзивного образования в двух регионах России (в

Республике Саха (Якутия) и на Северном Кавказе) с учетом их этнокультурных особенностей, а также те мероприятия, которые проводятся на государственном уровне с целью усовершенствования инклюзивной практики (таб. 1).

Таблица -1 Специфика развития инклюзивного образования в этнокультурном контексте на Северном Кавказе и в Республике Саха (Якутия)

Регион (субъект Российской Федерации)	Этнокультурные особенности	Специфика развития инклюзивного образования в этнокультурном контексте
Северный Кавказ	<ul style="list-style-type: none"> - многонациональность, многоязычие, поликонфессиональность жителей (на территории региона функционируют дагестанская, нахская, абазо-адыгская, алтайская, иранская и другие европейские группы); - симбиоз ислама с местными религиями; - высокое чувство приверженности традициям и обычаям. 	<ul style="list-style-type: none"> - оптимизация межконфессионального взаимодействия; - развитие образования с учетом полиэтничности северокавказского общества; - развитие гибкой языковой политики, воспитание детей и молодежи в контексте толерантности и веротерпимости; - включение в образовательные программы образовательных организаций высшего образования этнокультурного компонента (дисциплины «Этнопедагогика», «Фольклор народов Карачаево-Черкесской Республики», «Педагогика толерантности, «Межэтнические и межконфессиональные отношения, профилактика экстремизма», ««Лингвистические основы языкового разнообразия», «Арт-терапия и арт-педагогика в специальном образовании»)
Мероприятия в сфере инклюзивного образования	<p>1. Создание на базе Северо-Кавказского Университета ресурсного учебно-методического центра, который специализируется по вопросам обучения людей с ОВЗ.</p> <p>2. Создание проекта «Созвездие» (Северо-Кавказский ресурсный центр по инклюзивному образованию).</p> <p>3. Разработка государственных программ по созданию доступной среды в ряде республик Северного Кавказа.</p> <ul style="list-style-type: none"> - сохранение культуры малочисленных народов Севера России; - развитие у обучающихся межкультурной компетенции, создание условий для сохранения собственной этнической идентичности, для осознания и принятия этнических ценностей; - формирование навыков в эффективном взаимодействии с носителями других культур; 	<ul style="list-style-type: none"> - многообразие культур в Республике (в том числе, проживание коренных малочисленных народов Севера); - родовая солидарность в национальном характере якутского народа, проявление терпимости и открытости к другим;

- традиционная система воспитания основана на «Айыы киһитэ» (якутская добродетель).

- усиление этнокультурной ориентации профессионального образования: включение в учебные планы таких дисциплин этнокультурной направленности, как: «Народы и культуры циркумполярного мира», «Теория и методика межкультурного диалога», «Этноконфликтология», «Психолингвистика»;

- воспитание молодежи в духе приверженности культурным традициям, языкам народностей Севера России.

Мероприятия в сфере инклюзивного образования

1. Утверждение программы «Развитие образования Республики Саха на 2016-2022 годы и на плановый период до 2026 года» (обеспечение доступности образования, сохранение культурного и языкового развития народов Республики Саха (Якутия)).

2. Создание общественных организаций, ассоциаций студентов с особыми образовательными потребностями. («Якутская республиканская ассоциация инвалидов - студентов и специалистов»),

3. Создание в университетах учебных лабораторий, адаптивных компьютерных технологий, проведение регулярной профориентационной работы среди студентов и выпускников.

Таким образом, несмотря на общие тенденции в развитии инклюзивного образования в Российской Федерации, каждый регион, с учетом своей этнокультурной специфики, проводимой региональной культурной (в том числе, языковой) и образовательной политики, имеет собственную модель развития инклюзивного образования. Это находит отражение в государственных образовательных программах, мероприятиях этнокультурного характера, в содержании учебных программ образовательных организаций.

Список использованных источников

1. *Ахметова Д. З.* Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 44-46.
2. Информация о наличии специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования для инвалидов и лиц с ОВЗ [Электронный ресурс]. URL: <https://sch1321uv.mskobr.ru/files/news/spec1321.pdf>
3. Институт проблем инклюзивного образования МГППУ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.inclusive-edu.ru/>
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] /

Российская газета № 303 (5976) от 31 декабря 2012 г. – Режим доступа:
<https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

5. Школа «Ковчег» [Электронный ресурс]. URL:
[https://sch1321uv.mskobr.ru/info_add/innovacionnaya_i_e_ksperimental_naya_deyat
el_nost](https://sch1321uv.mskobr.ru/info_add/innovacionnaya_i_e_ksperimental_naya_deyat_el_nost)

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Л. Е. Тарасова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail let01@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются специфические особенности проявления самооценки младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: имеющих различные нарушения речевого развития, патологию различной степени зрения и слуха и задержку психического развития. Сформулирован вывод о различиях самооценки в исследуемых группах. В группе детей с нарушениями речи фиксируется адекватная и завышенная самооценка, в группе младших школьников с ЗПР и дефицитарным развитием чаще отмечается полярная самооценка – либо чрезмерно завышенная, либо неоправданно заниженная. В ряду факторов развития самооценки детей с разными видами дизонтогенеза в качестве решающего выделяется отношение окружающих и умение ребенка правильно оценивать собственную деятельность, используя как ретроспективную, так и прогностическую самооценку.

Ключевые слова: самооценка, младший школьный возраст, ограниченные возможности здоровья, дизонтогенез.

FEATURES OF SELF-ASSESSMENT OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT TYPES OF DISONTOGENESIS

L.E. Tarasova

Annotation: The article discusses the specific features of the manifestation of self-esteem in younger schoolchildren with disabilities: with various disorders of speech development, pathology of varying degrees of vision and hearing, and mental retardation. The conclusion about the differences in self-esteem in the studied groups is formulated. In the group of children with speech impairments, adequate and overestimated self-esteem is recorded, in the group of younger schoolchildren with developmental deficits and developmental deficits, polar self-esteem is more often observed - either excessively overestimated or unjustifiably underestimated. Among the factors in the development of self-esteem in children with different types of dysontogenesis, the attitude of others and the child's ability to correctly assess their own activities, using both retrospective and prognostic self-esteem, stand out as decisive.

Keywords: self-esteem, primary school age, disabilities, dysontogenesis.

Проблема формирования самосознания всегда была в центре внимания исследователей разных стран, поскольку именно самосознание рассматривается как центральный фактор развития личности, предполагающий анализ и оценку своих качеств, восприятия себя как личности, осознание отношения к себе окружающих. Понятие «самосознание» определяют такие ключевые элементы, как самопознание, самоконтроль, саморегуляция и самооценка, являющаяся, по сути, ядром индивидуальности личности, определяющим всю систему оценок, уровень его притязаний. Именно самооценка коренным образом влияет на деятельность и поведение индивида, помогает определить, кто есть «Я» как личность и как участник социальных отношений.

В зарубежной психологии к рассмотрению самооценки в разное время обращались Бернс Р., Джемс У., Маслоу А., Э. Эриксон. В исследованиях отечественных авторов, таких, как Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Выготский Л.С., Липкина А.И., Столин В.В., Шорохова Е.В. и мн. др., подробно проанализированы функции и структура самооценки, закономерности ее становления на разных этапах онтогенеза, отмечено, что сензитивным периодом в ее формировании является младший школьный возраст, и именно в этот период самооценка наиболее пластична, что предполагает возможности ее качественного изменения.

Признанный корифей в области исследования самооценки, А.И. Липкина, определяет её как «оценку личностью самой себя, своих качеств, возможностей и места среди других людей. Самооценка влияет на взаимоотношения человека с окружающими, его требовательность к себе, критичность, отношение к успехам и неудачам, а также на продуктивность деятельности человека и развитие его личности» [1]. По мнению Л.С. Выготского, самооценка начинает оформляться в ведущем виде деятельности младшего школьника – учебной деятельности за счет принятия ребенком новой позиции ученика, формирования нового психического новообразования – рефлексии, внутреннего плана действий, появления самоконтроля [2]. В работах А.И. Липкиной отмечается наличие в этом возрастном периоде всех видов самооценки: от устойчивой адекватной до неустойчивой в сторону существенного завышения или занижения.

Проблема исследования самооценки приобретает исключительную важность в случае, когда речь идет о школьниках с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и особыми образовательными потребностями, поскольку именно самооценка во многом способствует успешности их социальной интеграции.

Самооценка как личностное образование представляет собой конгломерат постоянно действующих условий как внешних – стиль домашнего воспитания, собственный жизненный опыт ребенка, оценка окружающих сверстников и учителей, мнение родителей, так и внутренних факторов, которые представлены особенностями типа личности, темперамента, наличием физических дефектов, ограниченными возможностями здоровья, особым психофизиологическим или соматическим состоянием. Влияние негативных социальных факторов, наличие нарушений в личностном и познавательном развитии таких учащихся делает их самооценку в крайней степени несамостоятельной, во многом зависимой от мнения окружающих.

Проблема формирования адекватного самовосприятия и самооценки приобретает особое значение в условиях ненормативного развития. С целью выявления особенностей самооценки начинающих школьников, обучающихся в разных школах города в условиях инклюзивного образования, когда дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные и иные особенности обучаются в общеобразовательных школах вместе со своими сверстниками, нами были обследованы дети с ОВЗ. Среди 30 респондентов 7-8 летнего возраста была

группа из 9 детей, имеющих различные нарушения речевого развития, 10 детей с ЗПР, 11 первоклассников с патологиями различной степени зрения и слуха.

В ходе исследования использованы диагностические методики:

Методика М.И. Ильиной «Смешные человечки»: ученикам предлагаются листы с изображением дерева и располагающихся на его ветвях и под деревом человечков и предлагается найти себя на дереве с точки зрения самого ребенка и с учетом мнения его одноклассников, что помогает понять какое место ребенок занимает в коллективе. Чем выше помещает себя ребенок на этом дереве, тем выше его самооценка. Чем выше он размещает остальных, тем лучше к ним относится и тем большей значимостью они обладают в его глазах.

Методика В.Г. Щур «Лесенка», предписывающая разместить себя на одной из ступеней лесенки, помогает определить уровень адекватности/неадекватности самооценки ребенка.

Методика Р.С. Немова «Какой Я» приглашает высказать свое мнение о том, как ребенок воспринимает и оценивает себя по 10 предложенным положительным качествам.

Анализируя обобщенные данные, полученные в результате исследования детей с речевыми нарушениями, можно констатировать, что у подавляющего большинства этой группы (у 7-ми из 9-ти) школьников преобладает завышенная устойчивая самооценка, у 2-х фиксируется адекватная самооценка. Они охотно вступают в контакт со сверстниками и взрослыми людьми, стремятся быть как все, не подвержены комплексу неполноценности, как правило, не стесняются своего дефекта, приписывают себе практически все положительные качества, предложенные в методике Р.С. Немова.

Несколько иная картина наблюдается в группе детей с неярко выраженной задержкой психического развития. Практически всех младших школьников этой группы характеризует низкий уровень притязаний, некритичное отношение к себе, неуверенность, неумение проанализировать свои действия и поступки, дать им оценку. Несформированность самооценки первоклассников с ЗПР проявляется прежде всего в том, что она в крайней степени несамостоятельна, является отражением оценки взрослых, от которых они ожидают только одобрения своих действий и похвалы. Дети этой группы, как и первоклассники с речевыми нарушениями, также констатируют у себя наличие положительных качеств – доброты, ума, аккуратности, честности и пр., и полное отсутствие отрицательных. Обобщая сказанное, отметим, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР самооценка в большинстве случаев неадекватна: либо завышенная, либо, чаще, заниженная, являясь свидетельством того, что задержка психического развития отрицательно влияет на уровень адекватности самооценки и существенно замедляет процесс её становления.

Дефицитарное развитие, связанное с нарушением анализаторных систем (зрения и слуха), создаёт предпосылки для появления определенной специфики формирования самооценки слабовидящих и слабослышащих школьников по сравнению с нормативным типом развития. Еще Л.С. Выготский отмечал, что тяжесть дефекта заключена не в самом недостатке, а в тех последствиях, тех

вторичных осложнениях, которые им вызваны. Оценка себя как человека, ограниченного в своих возможностях, приводит детей к осознанию своей несостоятельности, появлению "комплекса неполноценности" и как следствие – ограничению контактов с окружающими.

Для слабовидящих первоклассников характерна как переоценка, так и недооценка своих возможностей. Зачастую они недостаточно критично оценивают трудности своего положения, хотят, чтобы окружающие воспринимали их как зрячих и не считали инвалидами. При этом двойственность внутриличностной позиции сосуществует с ощущением ограниченности своих сенсорных возможностей, что приводит к внутреннему дискомфорту, что напрямую отражается и на самооценке личности: она неустойчивая, противоречивая и, как правило, более низкая, чем у нейротипичных сверстников. Слабовидящих учащихся отличает ограниченная уверенность в себе, низкая самооценка, пассивность, «выученная беспомощность», слабая успеваемость, плохая социальная адаптация, что не может не подавлять развитие позитивной самооценки и Я-концепции при нарушениях зрения.

Для слабослышащих учащихся также характерно преобладание контрастных оценок качеств своей личности. Недостаток речевых средств для описания личностных особенностей людей осложняет процесс формирования у них морально-этических представлений, осознание детьми отношения к окружающим и самим себе, своего положения в социальном окружении. Ребенок с нарушенной слуховой функцией при сравнении себя со здоровыми сверстниками ощущает свое невыгодное положение, что негативно сказывается на формировании самооценки, способствует возникновению чувства неполноценности.

Представления первоклассников с нарушением слуха о себе менее точное, чем у хорошо слышащих, что иногда приводит к формированию преувеличенных представлений о своих возможностях, об оценке их окружающими, что приводит к возникновению высокомерия и проявлению таких личностных черт, как эгоцентризм, ригидность, высокий уровень агрессивности в поведении, подражательность, недостаточная самостоятельность.

Как слабовидящие, так и слабослышащие дети склонны соотносить себя с крайне положительным или крайне отрицательным значением на шкале самооценки. Либо они считают себя неспособными к выполнению своих задач доступных нормативно развивающимся сверстникам, либо их самооценка чрезмерно завышена, что проявляется в игнорировании факта наличия дефекта и его последствий. Высокий или низкий уровни самооценки напрямую связаны с успешностью адаптации к своему состоянию.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить специфические особенности самооценки учащихся с разными видами дизонтогенеза, акцентируя ее нерасчлененность, противоречивость, неустойчивость. Поведение таких детей характеризуется замкнутостью, нежеланием устанавливать взаимоотношения со сверстниками, слабо выраженным желанием помогать сверстникам и родителям,

преобладанием узколичностных мотивов, высоком уровне тревожности, фобиями, обидчивостью.

Список использованных источников

1. *Липкина А. И.* Психология самооценки школьника: автореферат дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук. (19.00.07) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. Москва, 1974. 35 с.

2. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. М.: Союз, 2004. 224 с.

ДЕВЯТЬ ШАГОВ, ПОМОГАЮЩИХ ЖИТЬ РОДИТЕЛЯМ РЕБЕНКА С ОВЗ

Е. Н. Худотепова

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия, e-mail: elena_hudoteplov@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются правила, выработанные в процессе практического опыта работы кафедры специальной психологии с детьми с ограниченными возможностями здоровья, с позиции ребенка. Правила выработаны для использования родителями, с целью сохранения гармоничных отношений внутри семьи, в рамках сопровождения семьи.

Ключевые слова: сопровождение, гармоничные отношения, семья, правила.

9 STEPS HELPING PARENTS OF CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS TO LIVE

E.N. Hudoteplova

Abstract: The article deals with the rules, being setting down during the practical experience of the Department of Special Psychology in the work with children with health limitations from the perspective of a child. The rules are developed for parents in order to preserve a harmonic relationship in the family, as a part of psychological follow-up of families.

Keywords: psychological follow-up, harmonic relationships, family, rules.

Семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ежедневно сталкиваются с трудностями: принятия и осознания ограничений своего ребенка, взаимоотношений внутри семьи, ложных установок и неадекватных реакции родителей, сложности с переживанием болезни ребенка. Сложившиеся ситуация оказывает взаимообуславливающее разрушительное воздействие на всех членов семьи, проживающих совместно. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья, проживающий и воспитывающийся в семье с неблагоприятным уровнем отношений, имеет сложности в воспитании и развитии. В настоящее время все чаще наблюдается неблагополучие в институте семьи и системе детско-родительских отношений, в частности, неумение родителя найти подход к своему ребенку, наладить с ним взаимоотношения, понять закономерности его психического развития [5].

В России, отмечается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья на 9,4% за последние несколько лет. Данное увеличение связано, прежде всего, с условиями: экологическими, социальными, психологическими.

В практической деятельности возникает необходимость создание системы сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологическое благополучия ребенка, его отношения к себе и окружающим людям во многом определяется отношением к ребенку родителей. Родительское отношение представляет собой разнообразный комплекс чувств, установок, поведенческих реакций, связанных с восприятием, и воспитание ребенка в семье. Эффективно выстроенная система сопровождения родителей поможет снизить риски и негативное влияние на ребенка в процессе

воспитания и проживания в семье. Для ребенка семья является первым и главным социальным институтом. Именно в семье создаются необходимые условия для формирования ценностных ориентаций, установок, ценностного отношения к людям, что образует основу для развития личности ребенка в целом [1].

Проблема оказания помощи семье для отечественной науки не является новой. Еще в XIX веке клиницисты и педагоги (В.М. Бехтерев, С.С. Корсаков, В.П. Кащенко, И.В. Маляревский и др.) использовали благотворное влияние родителей на состояние больного ребенка. Семья содействовала врачу и педагогу в правильном выборе метода воспитания и обучения, создавала соответствующую обстановку для его использования. В восьмидесятые годы ученые, занимающиеся вопросами помощи семье, разрабатывали рекомендации для родителей, обосновывая это тем, что их влияние на развитие проблемного ребенка должно быть определяющим (С.Д. Забрамная, Е.М. Мастюкова и др.).

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачёва и др.).

Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная-развивающая среда, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, восприятие мира как безопасное и интересное пространство. Коррекционно-развивающая среда в семье – это условия внутри семьи, создаваемые родителями и обеспечивающие оптимальное развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья [4, с.134].

Комплексное изучение личностных особенностей родителей детей с ОВЗ и разработка конкретных форм психокоррекционной помощи этим лицам позволяют оказать им существенное содействие в преодолении сложностей социального приспособления и нахождения «социальной ниши» как для себя, так и для своих детей [8].

Осуществляя сопровождение семьи, проводя психокоррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья, мы постарались рассмотреть систему сопровождения с позиции ребенка. Как он себя чувствует, что бы он хотел сказать своим родителям, чтобы они быстрее приняли ситуацию и меньше себя разрушали, тем самым сохраняя благоприятный психологический климат в семье [9, с.14].

Проработав основные запросы детей к своим родителям, мы создали свод правил, которые помогают ребенку лучше чувствовать себя в кругу семьи, получать поддержку от родителей, а родителям оставаться сохранными рядом со своими детьми.

Правило 1. Принятие своего ребенка, таким как он есть.

В первую очередь – он ребенок. Ваш ребенок «не такой как все», – это звучит как приговор, как нечто далекое и совсем, совсем непонятное. В этот момент рушится жизнь, рушатся планы, надежды, мечты, ожидания все в один миг становится неважным ненужным и просто пустым. Особенности развития вашего ребенка не означают, что вы не сможете жить полной, радостной и полноценной жизнью. Вы напуганы, но то, что вы сможете достигнуть со своими детьми, в очень большой степени зависит от того, какими вы их видите, что вы от них ожидаете.

Правило 2. Все отличия от остальных детей могут быть индивидуальностью.

Как только вы для себя примите вашего ребенка, научитесь, как нивелировать отличия или как их повернуть в индивидуальность, и научите ребенка, как этим пользоваться, всем сразу станет легче и понятнее, как жить.

Правило 3. Необходимо помнить о том, что существует большая разница между тем, чего ваш ребенок не хочет, и тем, чего не может сделать ваш ребенок. Понимание ограниченных возможностей вашего ребенка поможет вам эффективно и безболезненно выстроить любую деятельность так, что она будет приносить результат как в деятельностном, так и эмоциональном плане, ребенок будет проживать свою ситуацию успеха, будет получать свои результаты деятельности.

Правило 4. Ребенок мыслит конкретными образами.

Это значит, что все слова он понимает буквально. Говорите только то, что передает суть вашего высказывания: «Посиди спокойно», «Это сделать не просто, но мы справимся», «Это неправда». Так ребенку легче понять, что и как нужно сделать.

Правило 5. Умение относиться терпеливо к ограничениям, которые проявляются у ребенка во многих видах деятельности. Понимание того, что у ребенка что-то не получается так, как мы хотим – быстро и хорошо, помогает родителям выстроить отношения помощи и поддержки своему ребенку. Терпеливо шаг за шагом пояснять, показывать, вместе делать и вместе радоваться успехам своего ребенка [2].

Правило 6. Акцентировать внимание на том, что умеет ребенок, а не на том, что ему недоступно.

Ребенок не может находиться в атмосфере постоянного недовольства своими результатами и напоминаниями о том, на что именно нужно обратить внимание. Ребенку не очень хочется пробовать что-то новое, если он практически уверен, что услышит только критику. Необходимо искать сильные стороны развития ребенка. Уметь видеть и подсказать ребенку, что у него получится.

Правило 7. Помощь в выстраивание взаимоотношений с людьми. Понимание своих ограничений, видимые и невидимые отклонения в развитии затрудняют детям социальные контакты, продуктивное общение со сверстниками. Научить своих детей, как начать разговор или как войти в игру,

как реагировать на произошедшие ситуации, какие эмоции проявлять, какие слова поддержки сказать.

Правило 8. Попытаться каждый раз выяснить, что является причиной срывов ребенка.

Истерики, вспышки гнева, потеря контроля над собой – все это тоже очень ужасно для ребенка. Он так же переживает отрицательные эмоции. Чаще всего это происходит по причине того, что одна или несколько систем восприятия перегружены. Лучше проследить за теми ситуациями, которые вызывают такое поведение и, выявив закономерность, их предупреждать.

Правило 9. Учиться любить своего ребенка безусловной любовью. Родителям необходимо гнать от себя мысли: «Вот если бы он только...», «Ну, почему она не может?», «Сейчас мы это отработаем, и он все это будет делать сам всегда...». Необходимо, чтобы пришло понимание, что мы все можем не соответствовать ожиданиям других людей, что мы тоже не оправдывали чье-то доверие и нам точно не нравится, когда нам постоянно об этом напоминают.

Исходя из этого правила, нужно любить своего ребенка просто потому, что он ваш, потому что он есть, и это было ваше решение, чтобы малыш появился на свет. Безусловная любовь родителей может сгладить многие особенности развития ребенка, может помочь ребенку чувствовать себя в безопасности и развиваться в соответствии со своими возможностями [6].

Соблюдая эти правила, родителям особого ребенка будет легче не обесценить свою значимость друг для друга, они смогут оказывать взаимоподдержку друг другу. Эти правила помогают сформировать способность к принятию проблем ребенка, а не развивать стремление к их преодолению. Эти правила позволяют изменить эмоциональную дистанцию родителя с ребенком, повысить удовлетворенность семейными отношениями, снизить нервно-психическое напряжение, повысить функциональный ресурс семьи, а также повысить уровень осознанности родительства [3].

Эти правила помогут внутри семьи преодолеть «политику молчания». Обсуждение трудностей и тяжелых переживаний связаны с резким возрастанием тревоги у родителей, а так как они проживают в постоянном стрессе, то многие замалчивают проблемы и не готовы их решать. Следуя этим правилам, родителям будет легче видеть реальную картину, происходящую с их ребенком, помочь ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе в целом, в кругу своих сверстников и сохранить свою семью.

Семья занимает особое место в жизни особого человека. С самого рождения именно в семье формируется мировоззрение ребенка, его социально-нравственная культура, нормы поведения в обществе, именно семья дает поддержку и понимание смысла жизни [7, с. 3]. Именно в семье ребенок получает более полное признание своей личности.

Список использованных источников

И.Агаева И.Б. Консультирование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Вестник Красноярского

государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2009. № 1. С. 13-16.

2. Воспитываем ребенка с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие для родителей / Л.А. Асламазова, Д.Г. Коблева, А.Н. Сафонова; под ред. Л.А. Асламазовой. Майкоп, 2019. 108 с.

3. *Евдокимова Е.В., Ткаченко И.В.* Формирование ценностного отношения к родительству: анализ современных трактовок // Социальнопсихологические проблемы современной семьи. Материалы IV международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 2014. С. 52-57.

4. *Мазурчук Н.И., Мазурчук Е.О.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи: теоретическое осмысление и практика реализации // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 132-137.

5. *Савина Е.А.* Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями в развитии. М.: ВЛАДОС, 2008. С. 7-40.

6. Социально-педагогическое сопровождение детей разных категорий: учебно-методическое пособие. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. 54 с.

7. *Ткаченко И.В.* Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: автореферат дис. доктора психологических наук. Сочи, 2009. 58 с.

8. *Ткачёва В.В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.

9. *Югова О.В.* Вариативные стратегии раннего психологопедагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи: автореферат дис. канд. пед. наук. Москва, 2012. 26 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Т. В. Хуторянская

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии
и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: dialogus1@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социализации и адаптации лиц с ОВЗ с нарушением зрения средствами цифровых технологий. Отмечается, что для людей с проблемами зрения наиболее важны следующие информационно-технологические области: обработка информации электронным устройством по заданным алгоритмам, хранение большого количества информации на машинных носителях и передача информации на значительные расстояния за ограниченное количество времени. Подчеркивается положительное влияние информационных технологий на коммуникацию, когнитивный процесс, интеракцию, перцепцию и деятельность незрячих людей.

Ключевые слова: социализация; адаптация лиц с ОВЗ; нарушение зрения; средства; цифровые технологии.

SOCIALIZATION AND ADAPTATION OF PERSONS WITH DISABILITIES WITH VISUAL IMPAIRMENT BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

T.V. Khutoryanskaya

Abstract: The article discusses the features of socialization and adaptation of persons with disabilities with visual impairment by means of digital technologies. It is noted that for people with vision problems, the following information technology areas are most important: information processing by an electronic device according to specified algorithms, storing a large amount of information on machine media and transmitting information over considerable distances for a limited amount of time. The positive influence of information technologies on communication, cognitive process, interaction, perception and activity of blind people is emphasized.

Key words: socialization; adaptation of persons with disabilities; visual impairment; means; digital technologies.

Согласно ЮНЕСКО, к информационным технологиям относятся связанные между собой научные, технологические, инженерные сферы, которые изучают методы эффективной организации труда людей, обрабатывают и хранят информацию; вычислительная техника, виды взаимодействия людей с производственным оборудованием, их практические приложения, а также вытекающие из этого социальные, экономические и культурные проблемы.

В словарях под информационными технологиями подразумевается широкий спектр областей деятельности, включающих в себя технологии создания, управления и обработки данных, в том числе с использованием вычислительной техники. В последнее время под информационными технологиями принято считать компьютерные технологии. В частности, информационные технологии имеют дело с использованием компьютеров и программного обеспечения для хранения, преобразования, защиты, обработки, передачи и получения информации [1, с. 5].

Для людей с проблемами зрения наиболее важны три информационно-технологические области:

1. обработка информации электронным устройством по заданным алгоритмам;
2. хранение большого количества информации на машинных носителях;
3. передача информации на значительные расстояния за ограниченное количество времени.

Для обработки и хранения информации используются адаптированные обычные (не специальные) и дополнительные устройства и средства, в т. ч. для организации, отправки и получения информации. Передача информации связана с высокотехнологичными тифлосредствами. Таким образом, человек с проблемами зрения ничем не отличается от большинства других представителей общества.

Предлагаем детально разложить жизнедеятельность человека на социально-психологические составляющие и выявить их связь с названными ранее областями информационных технологий [3, с. 37].

Социально-психологическая теория в основном включает в себя тесно связанные между собой понятия деятельности и общения. Однако общение, в свою очередь, делится на несколько механизмов:

1. коммуникация - процесс передачи и получения информации;
2. когнитивный процесс - процесс познания;
3. интеракция - процесс взаимодействия;
4. перцепция - процесс восприятия.

Механизмы жизнедеятельности имеют особую роль в информационно-технологической сфере.

Деятельность является одним из важнейших процессов, тесно связанным с разными видами общения. Точное разделение этих социально-психологических процессов невозможно, деятельность обязательно будет претерпевать какие-либо изменения при трансформации уже обозначенных нами механизмов общения [2, с. 9].

В связи с этим стоит отметить положительное влияние информационных технологий на коммуникацию, когнитивный процесс, интеракцию и перцепцию и такое же их влияние на деятельность незрячих людей [3, с. 4].

Оптимизация познавательных процессов неизбежно влияет на улучшение качества образовательной и научной деятельности. Улучшения в перцептивной сфере повышают качество деятельности по освоению окружающего мира и т. п. Отметим, что, рассматривая изменения в одной из сфер, необходимо сразу обозначать изменения и в других сферах. То есть, улучшение приема и передачи информации может проявиться в процессе познания. В свою очередь, оптимизация познания влечет за собой изменения в социальном взаимодействии, что повышает социальное восприятие и самооценку личности. В результате неизбежно будет наблюдаться улучшение качества труда, социального взаимодействия, духовной деятельности и т. п.

Коммуникация включает в себя процесс получения и передачи информации. Коммуникацию принято делить по нескольким характеристикам: вид, расстояние между источниками информации, количество сторон, передающих и принимающих информацию. В этом смысле коммуникация бывает вербальная и невербальная, опосредованная и непосредственная, а также осевая (два источника, передающих и получающих информацию) и сетевая (могут быть задействованы бесконечные множества принимающих и передающих источников).

Полностью или частично незрячий человек почти не может получать информацию невербально (с помощью мимики, жестов, измерительного контроля и др.). Вместе с тем, у незрячего активизируются и развиваются другие (не визуальные) каналы получения информации. Речь идет об аудиальном и кинестетическом каналах, т. е. о слухе и осязании. Получается, что максимально просто незрячий может получить информацию, преобразованную либо в акустический сигнал, либо в некоторое тактильное представление (шрифт брайля, рельеф, вибрацию, тепловое излучение). В этом смысле необходимо подчеркнуть, что незрячему практически не нужны никакие специальные высокотехнологичные средства для обработки вербальной информации, но, вместе с тем, совершенно необходимы аппаратные и программные средства для преобразования информации, передаваемой знаками, символами, световым излучением и т. д. Как раз в этом случае очень важно выделить первую из описанных нами информационно-технологических областей. Современные гаджеты, от стационарных до карманных, и их программное обеспечение позволяют незрячим людям иметь доступ к информации на разных носителях.

Кроме того, благодаря специальному программному обеспечению процесс обмена информацией между незрячим пользователем и компьютером значительно упрощается. Однако для достижения наибольшей эффективности процесса специального программного обеспечения не всегда достаточно, поэтому разработчикам программ и приложений стоит учитывать особенности пользования ими незрячими.

Третья область, передача информации, связана с приборами, способными преобразовывать знаки, символы, излучения в формат, доступный незрячим. Отметим, что уже давно и успешно проводятся эксперименты по созданию подобного оборудования, а на уже широком рынке тифлоустройств можно найти подходящее оборудование. Например, распознаватели цвета, света и купюр, рулетки, глобусы, зарядные устройства, весы с аудиопомощниками, термометры, тонометры, глюкометры, измерители жидкости. Однако все еще отмечается недостаток бытовых приборов с удобным для незрячего интерфейсом [1, с. 9].

При обмене информацией на первый план выходит вторая из выделенных нами информационно-технологических областей. Для этого также необходимо адаптированное ПО для обмена информацией в удаленном режиме и сетевом общении. Сегодня современные информационные технологии помогают незрячим и слабовидящим пользователям пользоваться большинством ресурсов

Интернета и сервисов: специализированные сайты, дискуссионные листы, чаты и форумы, игровые конференции, голосовые возможности чатов и программы (например, Skype), сообщества в социальных сетях и т. д. Благодаря этому появилась возможность общения по интересам, в том числе и со «здоровыми» людьми, организовывать свои проекты, а также поддерживать общение с близкими и знакомыми людьми. К сожалению, российская часть глобальной сети не в полной мере отвечает потребностям людей с нарушением зрения. Если интернет-зоны других стран чаще пытаются учитывать возможность появления на их ресурсах незрячих, а разработчики сайтов учитывают рекомендации по доступности, то многие российские ресурсы совершенно недоступны для людей с нарушением зрения. Одной из причин может быть так называемая «погоня за модой» и оригинальным интерфейсом: разработчики сервисов (социальных сетей, электронной почты, платежных систем) не адаптируют их под экранный доступ, несмотря на то, что тем самым «теряют» тысячи пользователей в месяц.

Когнитивный процесс. Под процессом познания будем иметь в виду познание незрячими окружающего мира и их познавательную (учебную и научную) деятельность [4].

В современном мире все большее число слепых и слабовидящих желают получить образование, чтобы иметь возможность заниматься высокооплачиваемой деятельностью. И современные информационные технологии упрощают процесс образования в учебных учреждениях. Если говорить об обработке информации, то сегодня есть возможность хранить и обрабатывать большие объемы данных и делать их портативными, то есть доступными в любой момент времени. На стационарном или карманном компьютерах, со специальным ПО можно создавать библиотеки научной и специальной литературы, хранить таблицы, графики и лекции, писать научные работы. Даже небольшое по размеру устройство позволяет иметь доступ к библиотеке с 7 тысячами наименований аудиокниг. Также библиотека на 280 тысяч единиц в текстовом формате помещается на usb-носителе. Таким образом, специальное ПО включает в себя возможности чтения и обработки текстовых документов, работы с некоторыми графическими форматами, документами, создания таблицы и выполнения других задач.

Не менее важно в процессе познания, что незрячие люди имеют доступ ко многим информационным сервисам. Глобальная сеть облегчает поиск данных, позволяет общаться с научными коллегами, принимать участие в мероприятиях, пользоваться сетевыми энциклопедиями, справочниками, переводчиками и обучаться дистанционно.

При передаче информации появилась возможность ее конвертации (преобразования). Почти каждый электронный документ можно вывести шрифтом брайля на дисплее брайлевского компьютера или распечатать на брайлевском принтере, что особенно важно для точных наук. Кроме того, не составляет труда и сканировать брайлевские книги, читать газеты, книги и журналы при помощи «читающей машины».

Интеракция. Интеракция - процесс социального и психологического взаимодействия между:

- двумя и более субъектами;
- субъектом и группой;
- двумя и более группами.

Процесс интеракции связывает между собой представителей социума, что направлено на преобразование окружающей среды.

Первая из выделенных нами информационно-технологических областей вплотную связана с процессом взаимодействия незрячего человека и электронного устройства. Здесь важно отметить доступность аппаратных и программных средств для инвалидов по зрению, но и, как уже отмечалось, ограниченность доступа к интерфейсам некоторых мобильных телефонов, смартфонов, бытовых приборов и других устройств.

Во взаимодействии незрячих с социальным окружением играет большую роль передача и получение информации, возможность использования удаленных источников. Важна и возможность субъект-субъектной и групповой коммуникаций, которые расширяют интерактивный процесс. Все это представляется возможным только при помощи информационно-технологических средств: удаленного и совместного доступа к документам, календарям, контактам, хранилищам, сетевом общении для решения групповых задач, совместном получении и обработке информации, трудовой деятельности, сетевых конференциях, возможности совершать покупки и оплачивать их в электронных платежных системах.

Процесс передачи информации также способствует оптимизации коммуникации незрячих людей. Здесь мы имеем в виду и банальный доступ к сети, телефоны с брайлевским выводом, средства с GPS-навигацией и т. д.

Перцепция. Данный механизм общения интересует нас преимущественно как особый вид восприятия:

- восприятие незрячим окружающей его действительности;
- самовосприятие как части социума;
- самооценка внутри собственного сознания;
- восприятие незрячего социумом.

В первую очередь, технологии связаны с расширением возможностей незрячих людей на получение информации от окружающего мира. В некоторых случаях информация передается напрямую, в некоторых - конвертируется и представляется в доступном для незрячих виде, но важно здесь то, что современные информационные технологии обогащают спектр ощущений, получаемых незрячим, а, значит, делают более совершенным процесс восприятия и формирования образа окружающего мира. Это позволяет незрячим формировать объемную, полную и содержательную картину действительности. Таким образом, человек увеличивает эффективность и качество своей жизни в социально значимых областях, таких как труд, образование, досуг и т.д.

Список использованных источников

1. Материалы научно-практической конференции «IT-технологии как средство реабилитации незрячих людей: Состояние, проблемы и перспективы. Пермская краевая специальная библиотека для слепых. [Электронный ресурс]. URL: <https://permksbs.ru> (дата обращения 12.10.2021).
2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 431 с.
3. *Петров М.А.* Роль информационных технологий в жизни незрячих людей. М.: ИПТК «Логос ВОС», 2011. 35 с.
4. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 2015. 310 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО И СЛУХОВОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ

А. А. Цынченко

магистрант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.
Челябинск, Россия,
e-mail: alena_voronina_92@mail.ru

Л. М. Лапшина

кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и
предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет, г. Челябинск, Россия,
e-mail: lapshinalm728@mail.ru

Аннотация: в статье представлен сравнительный анализ результатов теоретического и практического исследования особенностей зрительного и слухового внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Анализ произведен через изучение основных свойств внимания: устойчивость, концентрация, распределение, объем и переключение. Уровень развития основных свойств внимания рассматривается как направления коррекционного воздействия

Ключевые слова: свойства внимания, устойчивость, концентрация, распределение, объем, переключение дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, зрительное внимание, слуховое внимание.

RESEARCH OF ATTENTION IN SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH A GENERAL LEVEL III SPEECH UNDERDEVELOPMENT

A.A. Tsynchenko, L.M. Lapshina

Abstract: The article provides an analysis of the study of attention according to its properties and a comparative characteristic of visual and auditory attention in older preschool children with General speech underdevelopment of the III level in a combined group.

Keywords: properties of attention, stability, concentration, distribution, volume and switching, children of senior preschool age with general speech underdevelopment III, auditory and visual attention.

Внимание – это базовый психический процесс, уровень его развития во многом определяет качество любой другой психической функции. Поэтому внимание играет значительную роль в когнитивном развитии ребенка, являясь одним из основных показателей при оценке качества психического развития ребёнка [1, с. 14]. Специалисты отмечают важность внимания как с точки зрения диагностики готовности ребёнка к процессу обучению, так и для создания оптимальных условий его обучения и воспитания [4, с. 208].

Своеобразие внимания детей с нарушениями речи (далее – НР) отмечали многие авторы: как классики данного вопроса (Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), так и современные исследователи в области логопедии и логопедагогики (Н.Ю. Борякова, Е.М. Мастюкова, и др.).

Процесс восприятия речи будет происходить с трудностями, не в полном объёме, если у ребёнка нарушено внимание. Недостаточность зрительного внимания является причиной низкого уровня лексического запаса речи, а

слухового внимания – нарушений фонематического восприятия и анализа [6, с.101-105]. Данное положение подтверждено сегодня на электрофизиологическом уровне при изучении различных групп детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [7, 8, 10], на различных возрастных группах детского возраста [12], что определяет ценность исследования зрительного и слухового внимания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня [2].

На базе МБДОУ № 307 г. Челябинска с 14 сентября 2020 г. по 30 сентября 2020 г. проводилось экспериментальное исследование с целью изучения особенностей зрительного и слухового внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В эксперименте участвовали 8 детей старшего дошкольного возраста. У всех детей экспериментальной группы в качестве коллегиального заключения ПМПК: «Парциальное недоразвитие преимущественного вербального компонента деятельности. ОНР III уровня». У некоторых детей диагностированы дизартрические проявления. Всем участникам эксперимента рекомендованы коррекционные занятия с учителем-логопедом, а обучение и воспитание по адаптированной образовательной программе. Логопедическую помощь дети получали, начиная со средней группы. Подготовительная диагностическая работа состояла из анализа речевых карт учителя-логопеда и изучения анамнеза детей.

Диагностика проходила в первой половине дня, в тихой спокойной обстановке, хорошо освещенном помещении, индивидуально с каждым ребенком. Задания предлагались последовательно, без оценочных суждений по выполнению, учитывались такие факторы как быстрая утомляемость, гиперактивность, незрелость эмоционально-волевой сферы, речевые нарушения.

При обследовании зрительного внимания были предложены задания для диагностики его свойств: распределение и переключение внимания (тест на произвольное внимание (по Л.С. Цветковой) [9, с. 174]; методика «расстановка чисел»; методика «Чем отличаются картинки?») [3, с. 128], объем внимания (методика «Крестики»; методика «Что забыл нарисовать художник?») (по С.Д. Забрамной), устойчивость внимания (методика «Перепутанные линии»; методика «Что тут не дорисовано?») (по С.Д. Забрамной), концентрация внимания (методика «Корректирующая проба»; методика Мюнстерберга) [2, с. 46]. По результатам обследования был осуществлен качественный анализ с характеристикой уровня зрительного внимания (табл. 1), определены направления коррекционной работы.

Таблица 1 – Качественный анализ зрительного внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Ребенок	Распределение и переключение	Объем	Устойчивость	Концентрация
Артур А.	средний	ниже среднего	выше среднего	высокий
Маргарита Б.	выше среднего	средний	высокий	высокий
Роберт Б.	выше среднего	средний	выше среднего	высокий
Руслан В.	высокий	низкий	высокий	высокий
Ксения Е.	средний	ниже среднего	выше среднего	высокий

Никита П.	выше среднего	выше среднего	средний	высокий
Софья Н.	выше среднего	средний	высокий	средний
Анастасия Т.	выше среднего	средний	средний	средний

Проанализировав качественные характеристики свойств зрительного внимания, можно отметить, что наряду с общими характеристиками каждый ребенок продемонстрировал свои индивидуальные параметры и особенности отдельных свойств внимания.

Артур А.: средний уровень распределения и переключения внимания. Сложнее всего было справиться с заданиями, исследующими объем внимания. Лучше показал себя в заданиях на устойчивость зрительного внимания. Показал высокий уровень концентрации внимания, хотя общие показатели низкие. Часто не укладывался в заданное время. Во время выполнения задания отвлекался (на пальчики, карандаш и т.д.).

Маргарита Б.: успешно справлялась с заданиями, исследующими концентрацию и устойчивость внимания. Выполняла задания не спеша, но рассудительно и верно. Вызывали некоторые сложности задания на распределение внимания. Хуже всего справилась с заданиями на объем внимания.

Роберт Б.: успешно справился с заданиями на концентрацию внимания. Вызывали сложности задания на распределение, переключение и устойчивость внимания. Менее успешен был при выполнении заданий на объем внимания. Торопился выполнить задания. Процесс сопровождался содружественными движениями (раскачивание, постукивание).

Руслан В.: одинаково хорошо справлялся с заданиями на распределение, переключение, устойчивость и концентрацию внимания. Но практически не справился с заданиями, изучающими объем внимания ребенка. При выполнении заданий использовал всё выделенное время, но справиться так и не смог.

Ксения Е.: отлично справилась с заданиями на концентрацию внимания. Успешно выполнила все задания на устойчивость внимания. Тяжелее дались задания на распределение и переключение внимания. Хуже всего справилась с заданиями на объем внимания. В целом была сосредоточена на заданиях. Выполняла задания, используя все время, а некоторые завершала даже раньше.

Никита П.: лучше всего справился с заданиями на концентрацию внимания. Тяжелее дались задания на распределение, переключение и объем. Сложнее всего для него были задания на устойчивость внимания. Часто начинал выполнять задания, не дослушав условия.

Софья Н.: успешно справилась с заданиями на устойчивость внимания. Чуть хуже с заданиями на распределение и переключение внимания. Сложнее всего ей было выполнять задания на объем и концентрацию внимания. Задания выполняла спокойно, в размеренном темпе.

Анастасия Т.: хорошо справилась с заданиями на распределение и переключение внимания, но с заданиями на объем, устойчивость и концентрацию внимания испытывала сложности. Часто была сосредоточена на

задании, а на собственных переживаниях (рассказы о питомцах, родственниках и т.д.).

Таким образом, общий анализ результатов экспериментального изучения зрительного внимания детей старшего дошкольного возраста с НР показал, что необходимо проведение специально организованной коррекционной работы, позволил определить ее направленность: какие свойства внимания необходимо развивать; также были выявлены свойства внимания, которые, несмотря на имеющиеся проблемы речевого развития дошкольников с НР, достигли у них высокого уровня.

В данном эксперименте выше всего показатели концентрации внимания. Результаты диагностики таких свойств внимания, как устойчивость, распределение и переключение носят средний характер; самый низкий уровень выявлен в изучении объема внимания. Данные этого исследования в целом совпадают с результатами исследований, проведенных в рамках классического психолого-педагогического изучения особенностей различных групп детей с ОВЗ [2, 10].

Следовательно, коррекционная работа будет направлена на все свойства зрительного внимания, но в большей степени на развитие его объема и устойчивости. Результаты анализа будут учитываться при проектировании индивидуальных занятий и программ сопровождения.

При обследовании слухового внимания также предлагались задания по его свойствам: устойчивость внимания (методика «Сколько было стуков?»), распределение и переключаемость внимания (методика «Повтори ритм»), концентрация внимания (исследование способности к сосредоточению слухового внимания Г.А. Волковой [5, с. 53], объем внимания (тест на связь слова с вниманием). На каждое задание давалось определенное количество времени. По результатам обследования был осуществлен качественный анализ с характеристикой уровня слухового внимания (табл. 2), определены направления коррекционной работы.

Таблица 2 – Качественный анализ слухового внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Ребенок	Распределение и переключение	Объем	Устойчивость	Концентрация
Артур А	ниже среднего	средний	низкий	высокий
Маргарита Б	средний	выше среднего	низкий	выше среднего
Роберт Б	средний	средний	низкий	средний
Руслан В	средний	средний	низкий	высокий
Ксения Е	выше среднего	средний	ниже среднего	выше среднего
Никита П	ниже среднего	ниже среднего	средний	средний
Софья Н	ниже среднего	ниже среднего	низкий	выше среднего
Анастасия Т	средний	выше среднего	низкий	высокий

Проанализировав качественные характеристики свойств слухового внимания, можно отметить:

Артур А.: хорошо справился с заданиями на концентрацию, неплохо – на объем внимания. Тяжело дались задания на распределение и переключение внимания. Совсем не справился с заданиями на устойчивость внимания. На выполнение заданий повлияла быстрая утомляемость.

Маргарита Б.: хорошо справилась с заданиями на концентрацию и объем внимания, чуть сложнее для нее были задания на распределение и переключение внимания. Трудными оказались задания на устойчивость внимания. При выполнении заданий была сосредоточена, настроена на результат и последующую похвалу.

Роберт Б.: одинаково хорошо справлялся с заданиями на концентрацию, объем, распределение и переключение внимания. Но абсолютно не справился с заданиями на устойчивость внимания. На выполнение заданий повлияла поспешность действий, нежелание дослушать задание до конца.

Руслан В.: отлично справился с заданиями на концентрацию внимания. Хорошо справился с заданиями на распределение, переключение и объем внимания. Совсем не справился с заданиями на устойчивость внимания. Очень старался выполнять задания, расстраивался, если понимал, что не получилось.

Ксения Е.: со всеми заданиями справилась. Лучше всего с заданиями на концентрацию, распределение и переключение. Сложнее всего дались задания на устойчивость внимания. Задания выполняла спокойно, к результату относилась равнодушно.

Никита П.: хорошо справился с заданиями на устойчивость и концентрацию внимания. Сложными оказались задания на распределение, переключение и объем внимания. При выполнении заданий проявлялся сопернический настрой.

Софья Н.: хорошо справилась с заданиями на концентрацию внимания. Трудными были задания на объем, распределение и переключение внимания. Сложнее всего ей было справиться с заданиями на устойчивость внимания. Задания выполняла спокойно и размеренно, безынициативно, но вдумчиво.

Анастасия Т.: отлично справилась с заданиями на концентрацию внимания. Хорошо справилась с заданиями на объем внимания. Сложнее были задания на распределение и переключение внимания. Труднее всего оказались задания на устойчивость внимания. Задания выполняла с интересом, энергично.

Таким образом, качественный анализ исследования показал недостаточный уровень развития слухового внимания детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня при относительной сохранности зрительного. Основной направленностью коррекционной работы будет развитие этого вида внимания и, в первую очередь, такого свойства внимания, как устойчивость. Больше всего времени и заданий должно быть направлено на развитие этого свойства внимания. Так же необходимо развивать такие свойства внимания, как распределение, переключение и объем. По концентрации слухового внимания были самые высокие показатели. Тем не менее, в коррекционную работу будут включены задания и на это свойство внимания. Коррекционная работа, кроме решения дефектологических задач, будет

способствовать логопедической коррекции, такой, как развитию фонематического слуха, восприятия и анализа. Положительная динамика в параметрах речевого развития должна оказать соответствующее влияние на развитие коммуникации – важной составляющей процесса социализации ребенка с ОВЗ [11].

Проанализировав исследование зрительного и слухового внимания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, можно определить недостаточность зрительного внимания, но в большей степени отмечается низкий уровень слухового внимания. Следовательно, основным направлением коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по результатам исследования будет развитие слухового внимания, всех его свойств. Показатели зрительного внимания в целом выше, чем слухового. Поэтому коррекционная работа будет построена с опорой на зрительное внимание. Тем не менее, параллельно будет проводиться работа и над развитием зрительного внимания.

Кроме того, после проведенного исследования есть понимание того, какие есть сильные стороны у ребенка относительно развития его свойств внимания. Это можно использовать как компенсаторный путь коррекции.

Список использованных источников

1. *Ананьев Б.Г.* Воспитание внимания дошкольника. СПб.: Питер, 2014. 86 с.
2. *Баскакова И.Л.* Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж-НПО «МОДЭК», 2011. 64 с.
3. *Борытко Н.М., Моложавенко, А.В., Соловцова И.А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований. М.: Академия, 2012. 320 с.
4. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
5. *Волкова Г.А.* Методика психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи. СПб.: Детство-пресс, 2006, 134 с.
6. *Добрынин Н.Ф.* Внимание и его воспитание. М.: Просвещение, 2005. С. 101–105.
7. *Лапина Л.М.* Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации. Сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции. / Под общей редакцией О.Н. Усановой, М.: Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. С. 351-354.
8. *Лапина Л.М.* Особенности формы основного пика РЭГ-волны, выявленные при изучении мозгового кровообращения детей младшего школьного возраста, имеющих диагноз F70. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 8. С. 261-266.

9. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие. М.: Генезис, 2018. 474 с.

10. *Ульянова Е.А., Лысова А.А.* Формирование валеологической культуры дошкольников в условиях инклюзивного образования // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Изд-во: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2020. С. 174-177.

11. *Чистякова М.А., Лапина Л.М.* Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. С. 86-89.

12. *Шереметьева Е.В., Щелокова Е.Г., Лапина Л.М., Игнасио М.* Особенности речевых и неречевых средств общения в коммуникативном взаимодействии «родитель – ребенок раннего возраста с отклонениями в овладении речью» // Современные проблемы науки и образования, 2018. № 4. С. 106.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А. А. Червякова

учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 178»
г. Самара, Россия,
e-mail: lidia.chervyakova@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены коммуникативные умения, входящие в состав коммуникативных базовых учебных действий. В статье представлено обследование степени сформированности коммуникативных базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта. В статье говорится о методиках для диагностики коммуникативных базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта. Приведённые в статье результаты количественно-качественного анализа позволили определить уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, коммуникативная успешность, коммуникативные базовые учебные действия, уровни коммуникативной успешности, коммуникативная деятельность умственно отсталых младших школьников.

FEATURES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE BASIC EDUCATIONAL ACTIONS IN YOUNGER PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

A. A. Chervyakova

Abstract: The article presents communicative skills, which are part of communicative basic educational actions. The article presents a survey of the degree of formation of communicative basic educational actions in younger schoolchildren with a violation of intelligence. The article refers to methods for diagnosing communicative basic educational actions in younger schoolchildren with impaired intelligence. The results of quantitative and qualitative analysis given in the article made it possible to determine the level of formation of communicative basic educational actions in younger schoolchildren with impaired intelligence.

Keywords: communicative activity, communicative success, communicative basic educational activities, levels of communicative success, communicative activity of mentally retarded junior schoolchildren.

По данным ряда исследователей, от 15% до 60% учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности, трудности коммуникативного характера. Действительно, наблюдения за дошкольниками и первоклассниками показывают, что уровень развития у многих из них реальной коммуникативной компетентности далек от желаемого [5].

В широком значении термин «базовые учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к

самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [6].

Г.М. Андреева в своих научных работах утверждает, что коммуникативные умения – это комплекс осознанных коммуникативных действий, опирающихся на высокой теоретической и практической подготовленности личности, предполагающий использование знаний для отражения и преобразования действительности [1].

Мунирова Л. Р. определяет коммуникативные умения как «осознанные коммуникативные действия учащихся и их способности правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [4].

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека и др. Проблеме формирования коммуникативных умений младших школьников посвящен ряд исследований последних десятилетий, среди которых следует отметить работы А.Г. Антоновой, Е.А. Архиповой, О.А. Веселковой, Ю.В. Касаткиной, Р.В. Овчаровой и др. При этом ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) нацелен на формирование у детей данной категории коммуникативных базовых учебных действий как компонента личностных результатов обучающихся [7].

Развитие коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как от того, насколько развиты данные умения, зависит не только результативность обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями, но и процесс их социализации и развития личности в целом [2].

Система развития коммуникативных базовых учебных действий у младших школьников с нарушением интеллекта освещена недостаточно.

Собственно, в состав коммуникативных учебных действий включают следующие умения:

- вступать в контакт и работать в коллективе (учитель – ученик, ученик–ученик, ученик–класс, учитель – класс);
- использовать принятые ритуалы социального взаимодействия с одноклассниками и учителем;
- обращаться за помощью и принимать помощь;
- слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и быту;
- сотрудничать с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях; доброжелательно относиться, сопереживать, конструктивно взаимодействовать с людьми;
- договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими [3].

Наше исследование преследовало цель – изучение сформированности коммуникативных базовых учебных действий у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Апробация исследования проводилась на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области «Школа-интернат № 113 и № 71 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья городского округа Самара».

Исследование проводилось в 3 этапа:

1 этап - отбор детей в экспериментальную и контрольную группы.

2 этап - осуществление экспериментального исследования. Результаты исследования фиксировались.

3 этап - анализ экспериментальных данных, обобщение и формулировка выводов.

В исследовании принимали участие обучающиеся третьего года обучения – 3 классов. Все испытуемые были в возрасте 10 - 12 лет. Диагноз обучающихся - легкая степень умственной отсталости и НОДА.

Экспериментальное исследование проводилось в течение марта, апреля 2021 года. Работа с обучающимися проводилась в первой половине дня. В диагностике использовались методики следующих авторов:

1. Методика Г.А. Цукерман «Рукавички»;

2. Методика М.А. Никифоровой «Коммуникативные умения (действия)»;

3. Методика А.М. Щетининой «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу»

Все представленные методики были адаптированы для младших школьников с нарушением интеллекта по следующим критериям:

– адаптация инструкционного материала (доступные и понятные детям данной категории лексика и синтаксис);

– адаптация критериев оценки (критерии авторской методики сохранены частично);

– адаптация подобранного дидактического материала.

Оцениваемые коммуникативные действия: умение согласовывать свои действия, сотрудничать с другим ребенком и взрослым, умение договариваться о порядке выполнения работы, умение выполнять взаимный контроль, умение оказывать взаимопомощь, умение обращается за помощью, умение пользоваться формами речевого этикета, умение вступать в диалог; умение поддерживать диалог и завершать диалог.

Одним из методов диагностического исследования являлось наблюдение.

Оно проводилось в процессе урока и во внеурочной деятельности (на перемене, на прогулке). Результаты наблюдения вносились в карты наблюдений (на уроке, на перемене, на прогулке). По итогам наблюдения была составлена общая карта. Также наблюдение за действиями детей велось в течение недели в процессе игровой деятельности. Результаты наблюдения вносились в карты

наблюдений по каждому дню. По результатам была составлена итоговая таблица.

Проведённый количественно-качественный анализ позволил определить уровень сформированности коммуникативных базовых учебных действий младших школьников с нарушением интеллекта.

По результатам диагностики выявлено, что у 65,3% обучающихся экспериментальной группы преобладает низкий уровень сформированности умения вступать в контакт, поддерживать разговор, умения договариваться, умения обращаться за помощью и использовать речевой этикет. Коммуникативная функция речи не развита, вследствие чего снижена потребность в общении. У учащихся наблюдается наличие проблем с построением фраз и восприятия речевых норм. Из-за этого они не могут поддержать разговор на заданную тему. На поставленный вопрос отвечают односложно, не могут правильно выстроить предложение. В игровой деятельности не могут договариваться, каждый тянет игрушку к себе, не давая ее другому. Не используют формы речевого этикета: приходя в класс и уходя домой не здороваются и не прощаются. За оказанную помощь не благодарят.

34,7 % учащихся данной группы показали средний уровень сформированности умения вступать в контакт, поддерживать разговор, умения договариваться, умения обращаться за помощью и использовать речевой этикет. Учащиеся проявляют готовность общаться как со сверстником, так и со взрослым, но сами проявляют инициативу лишь в некоторых ситуациях, когда их что-то заинтересовало и привлекло. В процессе игровой деятельности могут иногда договориться. От предложенной помощи могут отказаться, а если обратились за ней сами, то не всегда благодарят за нее. Не всегда здороваются при встрече, хотя, когда их спрашивают, что надо сделать в этой ситуации, отвечают правильно.

По результатам диагностики выявлено, что у 51,4% обучающихся контрольной группы преобладает низкий уровень сформированности умения вступать в контакт, поддерживать разговор, умения договариваться, умения обращаться за помощью и использовать речевой этикет. При общении со взрослыми они замыкаются, не отвечают на вопросы. У детей не сформированы элементарные навыки приветствия как со взрослыми, так и со сверстниками. Зачастую дети не называют взрослого по отчеству, либо забывают его. В своей речи практически не употребляют вежливые слова. В совместной деятельности не усидчивы, торопливы, не завершают начатую работу. Коммуникативная функция речи не развита, вследствие чего снижена потребность в общении. Мотивация, речевое общение носит ситуативный характер.

У 48,6% учащихся (4 человека) выявлен средний уровень сформированности умения вступать в контакт, поддерживать разговор, умения договариваться, умения обращаться за помощью и использовать речевой этикет. Учащиеся больше общаются с детьми, чем со взрослыми. От предложенной помощи могут отказаться. В процессе игровой деятельности в некоторых

случаях могут договориться и играть вместе. Формы речевого этикета знают, но не всегда его используют.

Проанализировав результаты исследования по трем методикам, мы были составили общие диаграммы сформированности коммуникативных умений (действий) учащихся экспериментальной и контрольной групп.

При сопоставлении результатов двух групп (экспериментальной и контрольной) мы видим, что коммуникативные умения (действия) сформированы у 68% учащихся экспериментальной группы и у 51% учащихся контрольной группы на низком уровне. На основании этого был сделан вывод о том, что у учащихся обеих групп на недостаточном уровне сформированы коммуникативные умения (действия). Это говорит о необходимости проведения коррекционно-педагогической работы по их формированию.

Диагностический эксперимент показал отставание младших школьников с нарушением интеллекта в развитии коммуникативной деятельности. По результатам диагностического эксперимента было выявлено, что у большинства обучающихся с нарушением интеллекта не сформированы умения речевого общения. Дети не испытывают потребности в совместных со сверстниками и со взрослыми действиях. Им трудно вступать в контакт со взрослыми и сверстниками, они не умеют последовательно излагать свои мысли. Вследствие чего не могут поддержать разговор, редко пользуются формами речевого этикета.

Экспериментальные данные свидетельствуют о коммуникативном недоразвитии детей с нарушением интеллекта, что затрудняет общение с окружающими, создает неблагоприятные условия для их развития, «питает» дефект (Л.С. Выготский, 1995). Это актуализирует задачу своевременного выявления особенностей коммуникативного развития детей с умственной отсталостью и проведения коррекционной работы с ними.

Проведенное исследование доказало необходимость разработки системы психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями по формированию коммуникативных базовых учебных действий, которая должна базироваться на знании закономерностей психического, интеллектуального и речевого развития ребенка.

Список использованных источников

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2017. 363 с.

2. *Андреева К. А.* Коммуникативные способности дошкольников с умственной отсталостью // Молодой ученый. 2014. №2. С.715-718.

3. Диагностика базовых учебных действий. Самара. 2017. 84 с. [Электронный ресурс]. URL: http://csoso.ru/wp-content/uploads/2020/02/ТрифоноваГ.В._-диагностика-БУД.pdf (дата обращения 10.09.2021).

4. *Мунирова Л. Р.* Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: дис. ...канд. пед. наук. М., 1993. 205 с.

5. *Неткасова И. А.* Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. Студенческий научный форум. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rae.ru/forum2011/137/1070> (дата обращения 10.09.2021).

6. *Поваляева М. А.* Помощник дефектолога. Ростов н/Дону: РГПУ, 1997. 120 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения 06.09.2021).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДСКАЗКА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Н. В. Якушкина

педагог-психолог, ГБОУ № 46 Калининского района, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: dyushas@yandex.ru

Аннотация: в статье представлены возможности организации педагогической подсказки для обучающихся с расстройством аутистического спектра, раскрыты основные виды подсказок, особенности оказания поддержки в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся и педагогической задачи

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, педагогическая поддержка, виды педагогической подсказки

PEDAGOGICAL ADVICE FOR STUDENTS WITH ASD

N. V. Yakushkina

Abstract: the article presents the possibilities of organizing pedagogical prompts for students with autism spectrum disorder, reveals the main types of prompts, the features of providing support depending on the individual characteristics of students and the pedagogical task

Keywords: autism spectrum disorder, pedagogical support, types of pedagogical prompts

В последние годы в образовательных организациях увеличивается количество детей с расстройством аутистического спектра. В систему образования внедряются новые технологии, подходы работы с данной категорией обучающихся, имеющие разные методологические основания: эмоционально-уровневый подход, АВА терапия, программа ТЕАССН, сенсорная интеграция, методы альтернативной коммуникации и т.д.

В рамках каждой реализуемой технологии / программы актуальным является вопрос оказания помощи ребенку при обучении новым моделям поведения, выстраивании общения и взаимодействия.

Особенности психофизического развития ребенка с РАС, проявляющиеся в нарушениях социального взаимодействия, коммуникации, склонности к проявлению стереотипного поведения приводят к трудностям установления зрительного контакта, развития совместного внимания, и, соответственно, имитации движений и действий; препятствуют восприятию и пониманию вербальной инструкции, приводят к искажению, фрагментарности, замедленности, избирательности поступающей информации.

Указанные особенности развития ребенка с РАС приводят к необходимости создания специальных условий, в том числе в области оказания педагогической подсказки.

Педагогическая подсказка – это комплекс приемов, используемых взрослыми (педагогами / родителями) с целью создания ситуации, позволяющей ребенку правильно понять содержание вопроса, задания, инструкции и безошибочно выполнить необходимое действие / дать ответ. Подчеркнем, что при работе с детьми с РАС важным является аспект безошибочного выполнения задания, что позволяет достичь понимания ребенком самой ситуации,

предъявляемых требований, позволяет повысить уверенность в своих силах, самооценку, установить позитивный контакт при взаимодействии.

Педагогическая подсказка оказывается в различных учебных и бытовых ситуациях при обучении ребенка новому навыку для привлечения его внимания или в ситуации необходимости возвращения к деятельности, при обучении генерализации (переносу) навыка в новые условия.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС позволил выделить несколько видов педагогической подсказки, отличающихся способом организации взаимодействия с ребенком: физическая; жестовая; визуальная; позиционная; моделирующая; вербальная.

Рассмотрим особенности организации различных видов педагогической подсказки.

В основе физической подсказки лежит наличие физического (тактильного) контакта взрослого с ребенком. Условием успешного использования физической подсказки является толерантность ребенка к прикосновениям другого человека [1, 2]. В случае, если прикосновения взрослого вызывают у ребенка дискомфортные ощущения, стресс, фрустрацию, необходимо проведение подготовительной работы, направленной на развитие спокойного отношения к прикосновениям и последующее принятие физической поддержки. Данная работа начинается с использования тактильного контакта (прикосновения) в течении нескольких секунд с последующим удлинением временного интервала.

Физическая подсказка включает несколько вариантов оказания помощи ребенку,

предполагающих постепенное снижение поддержки:

– полная физическая поддержка – действие совместно с ребенком по принципу «рука в руке»;

– постепенное изменение локации физической поддержки: поддержка руки ребенка за запястье, за локоть, за предплечье, за плечо;

– теневое следование за действиями ребенка – отсутствие непосредственного тактильного контакта, но в случае необходимости готовность в любой момент оказать физическую поддержку, предотвратив ошибочное выполнение действия;

– постепенное увеличение расстояния между взрослым и ребенком (60 см – 150 см – и т.д.).

Результат постепенного уменьшения степени оказания физической подсказки – автоматизированный навык и полная самостоятельность ребенка при выполнении того или иного действия.

Физическая подсказка используется при обучении имитации, обучении игровым и бытовым навыкам, развитию графо-моторных навыков и т.д.

Жестовая подсказка предполагает использование жестов в качестве основного инструмента поддержки. Используются указательные, символические и стимулирующие жесты. Условием успешного применения указательных жестов является сформированность у ребенка совместного внимания, т.е.

способность проследить взглядом за рукой взрослого. В случае отсутствия совместного внимания требуется предварительная работа по его развитию. Символические жесты используются для обозначения видов предлагаемой деятельности (бег, ходьба, прием пищи и т.д.) / предметов / установления временных границ (начало и конец деятельности). Стимулирующие жесты способствуют организации социального взаимодействия (социальное ободрение, приветствие и т.д.).

Визуальная подсказка является наиболее широко используемым и традиционным видом поддержки. Поскольку у детей с расстройством аутистического спектра наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим, постольку вся информация предлагается с помощью визуального ряда. Визуализация позволяет сделать информацию доступной для восприятия и понимания ребенком с РАС, является одним из эффективных условий структурирования среды, деятельности, времени, широко используется как целиком при реализации программы ТЕАССН, так и отдельных ее элементов [2,3].

Визуальная подсказка используется во всех видах деятельности: учебной, игровой, трудовой, бытовой при определении последовательности видов деятельности / алгоритмов действия (визуальное расписание), при иллюстрировании текстовых материалов, при определении правил и т.д.

В зависимости от индивидуальных возможностей ребенка визуальная подсказка может быть предложена в виде предметных или графических символов, к числу последних относятся фотографии, картинные символы, пиктограммы. Условием использования графических символов является различение ребенком фона и картинки, умение соотносить реальный предмет с графическим образом [4, 5].

Позиционная подсказка осуществляется за счет структурирования учебного материала определенным образом с целью повышения вероятности получения правильного ответа от ребенка. Объем и особенности представления позиционной подсказки определяются индивидуальными особенностями и возможностями ребенка: так, например, один ребенок может справиться с заданием «Разрезные картинки», имея перед собой все детали картинки, для другого необходимо постепенное выкладывание ограниченного количества фрагментов.

В рамках позиционной подсказки можно использовать прием приближения к ребенку материала (карточек, предметов и т.д.) с правильным ответом. Постепенное ослабление позиционной подсказки осуществляется за счет изменения объема и способа предоставления материалов.

Моделирующая подсказка предназначена для знакомства ребенка с РАС с моделями поведения в различных жизненных ситуациях и осуществляется за счет проигрывания ситуации. Это может быть видео моделирование, составление социальной истории и т.д., к числу моделирующих подсказок относится представление образца выполнения действия педагогом [2, 3].

Вербальная подсказка может быть представлена в формате прямой инструкции, наводящих вопросов, направляющих фраз, организации повторения за взрослым, совместного с ребенком проговаривания начала фразы и т.д.

Вербальная подсказка используется при формировании и развитии у ребенка умения выражать просьбу приемлемым способом, комментировать (называть и описывать объекты без намерения их получить), для обучения спонтанному произнесению звуков (звукоподражание, восполнение пробелов в стихах / песнях / фразах), при формировании и развитии социальных и коммуникативных навыков [4, 5].

Следует отметить, что при организации образования обучающихся с РАС вербальная подсказка не является ведущей, а прием постоянного комментирования педагогом своих действий, как это часто используется при работе с детьми других нозологических групп, является недопустимым.

Таким образом, при обучении детей с расстройством аутистического спектра используются различные виды подсказок: физическая, жестовая, визуальная, позиционная, вербальная; выбор предлагаемого вида подсказки определяется рядом факторов.

Во-первых, вид подсказки будет определяться реализуемыми задачами. Необходимо помнить, что в случае, если ребенок не владеет определенным навыком и необходима ситуация обучения подсказка предлагается по принципу «от простого к сложному»: от физической подсказки к вербальной. В случае, если основная задача заключается в пробуждении инициативы ребенка, будет использоваться обратный порядок предложения поддержки: от вербальной подсказки к физической помощи (т.е. от наименьшей степени помощи к наибольшей).

Во-вторых, вид предлагаемой подсказки будет зависеть от индивидуальных возможностей ребенка (готовность к физическому / тактильному контакту, наличие совместного внимания, умение воспринимать и понимать графический образ и т.д.), а также состоянием обучающегося в данный момент (его соматическое состояние, психическое самочувствие).

При использовании подсказок необходимо помнить об основной цели обучения – развитии самостоятельности обучающихся с РАС. Поэтому важным является вопрос не только определения вида подсказки, но и вопрос постепенного снижения необходимой степени поддержки. Если при обучении новому навыку в течение 2-3-х недель ежедневной работы не происходит ожидаемого снижения уровня поддержки, необходимо пересмотреть процесс обучения, разбив навык на более мелкие и простые шаги [2].

Снижение подсказки происходит постепенно: изначально подсказка оказывается сразу после инструкции, затем предлагается с задержкой в 2 – 3 секунды, постепенно временной интервал между инструкцией и подсказкой увеличивается, далее подсказка не предлагается, что свидетельствует о сформированности навыка, его самостоятельном использовании.

Таким образом, в работе с обучающимися с РАС используются различные виды педагогической подсказки, формат их предъявления, степень оказания

поддержки определяются индивидуальными особенностями ребенка, задачами обучения. Отказ от подсказки позволяет говорить о сформированности навыка, его автоматизации и генерализации, что позволяет проектировать новые образовательные цели.

Список использованных источников

1. *Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э.* Сенсорная интеграция. Теория и практика. М.: Теревинф, 2020. 768 с.
2. *Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И.* Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: Сеанс, 2018. 202 с.
3. *Мелешкевич О., Эрц Ю.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения: принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с РАС и другими особенностями развития. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2015. 208 с.
4. *Течнер Стивен фон, Харальд Мартинсен.* Введение в альтернативную коммуникацию. М.: Теревинф, 2014. 432 с.
5. *Фрост Лори, Бонди Энди.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS). М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2011. 416 с.

РАЗДЕЛ 5

НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ

ОКАЗАНИЕ МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. К. Айвазова

магистрант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, Россия,
e-mail: avetisyan.nonna99@mail.ru

Аннотация: медико-психолого-педагогическое сопровождение возможно с применением цифровых технологий, теперь специалисты могут проводить не только очные занятия, но и вводить в свою профессиональную деятельность дистанционные формы работы с целью большего охвата детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: специалисты, консультирование, Служба ранней помощи, ранний возраст

PROVIDING MEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT TO YOUNG CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE EARLY CARE SERVICE USING DIGITAL TECHNOLOGIES

N. K. Aivazova

Abstract: medical, psychological and pedagogical support is possible with the use of digital technologies, now specialists can conduct not only full-time classes, but also introduce remote forms of work into their professional activities in order to better cover young children with disabilities.

Keywords: specialists, counseling, Early care service, early age

Ежегодно в России увеличивается число детей с ограниченными возможностями здоровья. Имеющие ограничения жизнедеятельности затрудняют развитие личности, к которому следует отнести познавательную сферу, мобильность, общение, навыки самообслуживания, социализацию [8, с. 6]. Под ограниченными возможностями мы подразумеваем отставание в областях эмоционального, психического, физического развития. Что касается обучения, детям с ограниченными возможностями здоровья присущие следующие особенности: они не самостоятельны, следовательно, нуждаются в постоянном сопровождении; трудности социализации, отсутствие четких представлений о возможности называть предметы из игры другими словами, использование не по назначению (если рассматривать этот процесс с медицинской точки зрения, то речь идет о недоразвитых синаптических связях, которые проецируются в речевые центры коры больших полушарий головного мозга); невозможность получать опыт от других сверстников; низкая мотивация к различным видам деятельности; сниженная собственная познавательная активность; наличие психоэмоциональных проблем (страх, тревога, ощущение опасности и т.д.); речевые нарушения, затрудняющие процесс получения и выражения информации. Имеющиеся ограничения препятствуют способности ребенка к

обучению и его развитию: трудности в общении, неспособность взаимодействовать с другими людьми и проблемы, связанные с ведущими видами деятельности, – это лишь некоторые из проблем, связанные с задержками развития. Детям с ограниченными возможностями необходимо положительное стимулирование их действий со стороны взрослых, они нуждаются в эмоционально-окрашенных рассказах, а также в тактильных ощущениях. Главной мотивацией для ребенка является похвала и одобрение его действий со стороны взрослого. В качестве взрослых следует рассматривать не только родителей, но и специалистов образовательного процесса, а именно: учителя-дефектолога, коррекционного психолога, воспитателя и врача. Ведущую позицию в обучении детей раннего возраста с ограниченными возможностями занимает коррекционная работа специалистов, направленная на раннее выявление нарушений, раннюю коррекционную работу, осуществляемая именно ими.

Цифровые технологии в настоящее время являются неотъемлемой частью образования. Такие устройства, как планшеты и смартфоны, являются распространенными средствами взаимодействия со специалистами различного профиля. Эти технологии изменили процесс передачи знаний: появились бесплатные онлайн-курсы, которые дополняют и конкурируют с традиционными учебными; национальные правительства тратят миллиарды на цифровые образовательные ресурсы. Люди могут учиться всему, чему хотят, либо бесплатно, либо за относительно небольшую плату по сравнению со стоимостью формального образования: от программирования и компьютерной инженерии до бухгалтерского учета и языков; существуют десятки приложений и платформ, которые обучают новым навыкам, подключая ведущих преподавателей. Многие считают изменения в целом позитивными, прогрессивными, т.к. цифровые технологии ассоциируются с тем, чтобы делать обучение быстрее и эффективнее, а другие придерживаются позиции их негативного влияния на образование. Потенциал цифровых технологий для изменения образования представлен в масштабе от скромного улучшения до полной трансформации. Положительные стороны внедрения цифровых образовательных ресурсов:

1. Совершенствование учащихся – технология описывается как расширение, стимулирование, содействие, поддержка и создание условий для обучения.
2. Повышение квалификации педагогов за счет расширения их возможностей в области преподавания и повышения эффективности их преподавания.

Цифровые технологии выступают в качестве катализатора изменений в образовательном пространстве. Например, учащиеся начальных школ используют планшеты для классной работы, интерактивные доски, книги на электронных носителях; родителям можно не спрашивать у детей про полученные отметки: они могут узнать их в личном кабинете электронного дневника; при потере бумажного классного журнала вся информация хранится в электронном журнале. За последние десять лет технологии электронного обучения значительно продвинулись вперед. Внешние факторы, такие как спрос

общества на приложения и социальные сети, повлияли на то, как ученики стали получать информацию об окружающем мире.

Цифровые технологии помогают специалистам ранней помощи в оказании медико-психолого-педагогической помощи. Рассмотрим вышеупомянутое и определим, что к нему относится. Цифровые технологии – это интерактивная платформа для обучения на основе использования гаджетов, персональных компьютеров, это поддержка потребностей семьи и специалистов. К таким технологиям относят компьютерную демонстрацию слайдов, обучающие видеофайлы, обучающие игры, онлайн журналы и блоги, видеозаписи лекций, виртуальные онлайн консультации с логопедом.

Ранняя помощь способна кардинально изменить результативность образовательной системы, это лучший способ помочь ребенку достичь положительной динамики и наверстать упущенное. Дети раннего возраста нуждаются в медико-психолого-педагогической поддержке со стороны специалистов Службы ранней помощи (СРП) [3, с. 50]. К ним следует отнести педиатра, психолога, дефектолога, логопеда [6, с. 60].

Цель деятельности СРП – оказание психолого-педагогической и социальной помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, через своевременное выявление, раннюю диагностику, психолого-педагогическое сопровождение, экспертизу условий для личностного, интеллектуального и социального развития детей, охрану психологического здоровья всех участников процесса сопровождения [4, с. 4].

На первом приеме специалисты службы проводят оценочные процедуры. Оценочные процедуры проводятся для составления индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП) ведущим специалистом во взаимодействии с родителями (законными представителями) ребенка с привлечением тех специалистов, участие которых планируется в реализации ИПРП. Оценочные процедуры включают: оценку развития ребенка; оценку его функционирования, которая осуществляется по категориям международной классификации функционирования и основана на изучении повседневной жизни; оценку сферы взаимодействия и отношений ребенка с родителями/воспитателями. Рассмотрим каждого специалиста, который проводит очное обследование с применением дистанционных технологий:

1. Целями работы педиатра являются оценка физического развития ребенка, оказание консультативной помощи семье по вопросам соматического состояния. На очном обследовании врач знакомится с анамнезом ребенка. Медицинское сопровождение заключается в регулярной динамической оценке здоровья, как очно, так и дистанционно. Под цифровыми технологиями мы подразумеваем консультирование в online-режиме, то есть родители могут отправить анализы педиатру и получить рекомендации по обращению к нужному врачу. Важно отметить, что кроме педиатра в перечень должностей не включаются врачи других специальностей. Это связано с целями ранней помощи, которые направлены на развитие и функционирование ребенка. Все

необходимые данные относительно здоровья, состояния функций и структур организма должны получаться на межведомственном основании [9, с. 15].

2. Целями работы психолога являются оценка особенностей социально-эмоционального и когнитивного развития ребенка, оценка взаимодействия между ребенком и родителями, осуществление профессиональной деятельности, направленной на сохранение психического, соматического и социального благополучия детей [2, с. 10]. Цифровизация также не обошла стороной и профессиональную деятельность психолога, которая выражена в формате видеозанятий, аудиозвонков-рекомендаций для родителей, записи видеообращений, проведение online-консультаций, заполнение анкет и опросников, анализ домашних заданий в форме видео [5, с. 117]. Психолог проводит групповые консультации для родителей на интернет-платформе.

3. Целями работы логопеда (специалист по ранней коммуникации) являются диагностические, коррекционно-развивающие логопедические мероприятия как составные части общего психолого-педагогического воздействия в работе с детьми первых лет жизни с отклонениями; консультирование родителей логопедом по вопросам речевого развития ребенка и создания необходимых условий для становления речевой функции в условиях семейного воспитания; подбор приемов коррекционно-развивающего логопедического воздействия и обучение этим приемам родителей; привлечение родителей к активному взаимодействию со своим ребенком на логопедических занятиях [7, с. 20]. Логопед в своей работе также может использовать цифровые технологии, которые повышают эффективность занятий с целью закрепления пройденного материала на очных занятиях. К таким технологиям следует отнести видеоуроки, обучающие ролики в социальных сетях, рассылка теоретического материала родителям на электронную почту, online-задания. При обучении развитию речи логопеды применяют компьютерные программы, а именно: логопедический тренажер, «Видимая речь», «Учимся говорить правильно». Все задания выполнены в формате мультимедийных материалов [10, с. 64].

4. Целями работы дефектолога (специального педагога) являются содействие развитию познавательной активности ребенка в естественных жизненных ситуациях; планирование и проведение индивидуальных и групповых программ для детей с функциональными нарушениями как в отдельных областях развития, так и с множественными нарушениями, а также с детьми группы риска; консультирование родителей и других, непосредственно ухаживающих за ребенком лиц с целью развития у ребенка самообслуживания и бытовых навыков; развития общения и речи; содействия развитию познавательной активности; участие в разработке и реализации индивидуальных программ ранней помощи для детей с различными нарушениями [11, с. 2]. Дефектолог может использовать на своих занятиях такие же технологии, как и все вышеперечисленные специалисты, но с адаптированием под свои цели и результат обучения.

Все специалисты по определенным обстоятельствам могут внедрять в свою профессиональную деятельность цифровые программы Skype, Zoom, которые позволяют увидеть, услышать детей, обменяться с ними развивающими файлами, быстрыми сообщениями [1, с. 6].

В условиях пандемии многие педагоги были вынуждены проводить занятия удаленно, в этот самый момент система образования подверглась изменению со стороны цифровизации [13, с. 8]. Такая реформа определила новый ход обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с контингентом лиц раннего возраста. Естественно, дети раннего возраста не смогут сидеть долгое время за компьютером, выполняя задания. Следовательно, родители осуществляют роль домашнего педагога, выполняя инструкции специалистов, получая методические рекомендации. Необходимо иметь в виду, что у каждого ребенка темпы приобретения навыков и роста различны во всех этих областях, в связи с этим использование одних электронных ресурсов не всегда подходит всем детям.

Таким образом, медико-психолого-педагогическое сопровождение семей, обеспечивающие воспитание детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, возможно и с применением цифровых технологий в связи с различными причинами (например, трудности при регулярном посещении Службы ранней помощи) [12, с. 64].

Подводя итог вышесказанному, можем утверждать, что в эпоху цифровизации система образования претерпевает изменения, и специалисты системы образования адаптируют современные технологии под контингент лиц, структуру дефекта лиц, степени тяжести и частоту проводимых занятий.

Список использованных источников

1. Антонова Д. А., Оспенникова Е. В., Спиринов Е. В. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2018. № 14. С. 5–37. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-transformatsiya-sistemy-obrazovaniya-proektirovanie-resursov-dlya-sovremennoy-tsifrovoy-uchebnoy-sredy-kak-odno-iz-ee>.
2. Гэйбл Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / пер. с англ.; под науч. ред. П. А. Сергоманова. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 108 с. 200 экз. (Современная аналитика образования. № 2).
3. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста: науч.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2008. 336 с.
4. Ермолаева Е. Е., Казьмин А. М., Мухамедрахимов Р. Ж., Самарина Л. В. О ранней помощи детям и их семьям // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. № 2. С. 4-18.

5. *Казьмин А. М.* Участие: теоретические аспекты и оценка в практике ранней помощи // Клиническая и специальная психология, 2015. Т. 4. № 2. С. 115—127. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Kazmin.shtml> (дата обращения: 05.09.2021).
6. Модель комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения и помощи детям раннего возраста с ОВЗ в службе ранней помощи ГОБУ МО ЦППМС-помощи. Мурманск, 2016 г. 8 с.
7. *Приходько О. Г.* Как научить малыша говорить. М.: Каисса, 2010. 38 с.
8. *Приходько О. Г.* Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: дис. ... д-ра пед. Наук. М.: 2009. 208 с.
9. *Строков А. А.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. №2 (31). С. 15. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 05.09.2021).
10. *Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 423 с.
11. *Ткачева В. В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование. М.: Книголюб, 2008. 144 с.
12. *Чиркина Г. В.* К проблеме речевой диагностики нарушений развития // Коррекционно-развивающая работа с детьми в условиях полифункциональной интерактивной среды: междунар. науч. практ. конф. М.: ГОУ ВПО МГПУ. 2008. Т. 2. С. 63–65.
13. *Яриков В. Г., Ускова К. С.* Направления реализации дистанционных образовательных технологий в процессе сопровождения ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/napravleniya-realizatsii-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-protssesse-soprovozhdeniya-rebenka-rannego-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 05.09.2021).

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

А. Р. Архипова

магистрант, призер конкурса студенческих научных работ,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: alena.arhipova.10@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, представлен анализ методики диагностики и развития связной речи старших дошкольников с ОНР.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, общее недоразвитие речи, формирование связной речи у дошкольников с ОНР.

FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER DEVELOPMENT

A. R. Arkhipova

Abstract: The article examines the main directions of correctional and speech therapy work on the formation of coherent speech in preschool children with general speech underdevelopment, presents an analysis of the methods for diagnosing and teaching coherent speech of older preschoolers with OHR.

Keywords: general speech underdevelopment, coherent speech, general speech underdevelopment, the formation of coherent speech in preschoolers with OHR.

Формирование связной речи занимает особое место в процессе речевого воспитания у детей. Это можно охарактеризовать ее социальной значимостью и ролью, которую она играет в развитии личности. Именно через связную речь осуществляется основная, коммуникативная, функция языка и речи.

Нельзя отрицать тот факт, что формирование связной речи способствует более успешному обучению ребёнка в школе. Благодаря развитию этого навыка дети получают возможность давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно излагать свои мысли, пересказывать содержание текстов из учебников, художественных произведений.

У дошкольников с общим недоразвитием речи из-за речевых и когнитивных особенностей прослеживается наличие значительных трудностей в овладении связной речью. Это обусловлено недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью произносительной и семантической сторон речи. Присутствие вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов у ребёнка создает дополнительные затруднения в овладении связной речью.

Дети с общим недоразвитием речи имеют целый ряд особенностей, которые показывают их отличия от детей с речевой нормой: позднее появляются первые слова, простые предложения; из-за выраженного аграмматизма речь

ребёнка малопонятна или совсем непонятна для окружающих людей; словарный запас ограничен; характерна незавершённость процесса фонемообразования; отстаёт формирование экспрессивной и импрессивной речи; недостаточная речевая активность, которая не придёт в соответствие с возрастными требованиями без специального обучения.

Неполноценная речевая деятельность влияет на развитие сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сферы. Отмечается нестойкость разных видов восприятия. Для детей с общим недоразвитием речи свойственно снижение устойчивости внимания, ограничение объема памяти. При относительно сохранной смысловой логической памяти страдает продуктивность запоминания. Ребёнок испытывает трудности в запоминании 3 - 4-ступенчатых словесных инструкций, последовательности выполнения заданий.

Для высказываний таких детей присущи нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, низкий уровень используемой фразовой речи. Самостоятельный рассказ ребёнка с общим недоразвитием речи можно охарактеризовать многочисленными повторами одного и того же слова, нарушением порядка слов в предложении. В повествовательных рассказах зачастую дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, «теряют» действующих лиц [2].

Организация обучения детей с общим недоразвитием речи предполагает формирование у них умений планировать собственное высказывание, самостоятельно ориентироваться в условиях речевой ситуации, самостоятельно определять содержание своего высказывания.

Проблемой формирования связной речи у детей дошкольного возраста занимались В. П. Глухов, В. К. Воробьева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева и В. В. Коноваленко, О. С. Ушакова, И. Н. Лебедева и многие другие.

В работах исследователей отмечается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи формирование связной речи приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, становится главной конечной целью всего коррекционного процесса. Данная цель является трудно достижимой, требующей длительной кропотливой работы логопеда, воспитателей, родителей и самого ребенка [10].

Так как человек является существом социальным, нам необходимо общение, а одним из главных элементов общения является наша речь, которая помогает людям осуществлять коммуникацию друг с другом. Советский психолог Л. С. Выготский считал, что речь играет большую роль в становлении личности и помогает мышлению перейти на новый уровень сознания [5].

В междисциплинарном словаре «Язык. Речь. Коммуникация» говорится о том, что понятие связная речь можно охарактеризовать тремя значениями:

– в первом значении связная речь рассматривается как процесс, то есть это действие говорящего человека, отражение его мыслей;

– во втором значении связная речь выступает как анализ или текст, высказывание, продукт речевой деятельности;

– в третьем – как раздел методики развития речи. Также авторы данного словаря рассматривают связную речь как акт коммуникации [14].

Исследователи М. М. Алексеева и В. И. Яшина в своих работах пишут о том, что связная речь – это развернутое смысловое высказывание, которое способствует общению и взаимопониманию. Это речь, отражающая все существенные стороны своего содержания, единое смысловое структурное целое, которое включает связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Речь может определяться как несвязная по двум причинам: из-за того, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, или из-за того, что эти связи не прослеживаются нужным образом в его речи [1].

Исследователи О. С. Ушакова и Е. М. Струнина в своей работе говорят о таких качествах связной речи, как:

– содержательность, которая отражается в способности создать увлекательный сюжет в рассказе, умении последовательно его изложить;

– композиция высказывания, предполагающая наличие трех структурных частей (начала, середины, конца);

– грамматическая правильность построения простых и сложных предложений, правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях;

– разнообразные способы связей между предложениями;

– разнообразие лексических средств, то есть использование разных частей речи и образных слов: определений, сравнений, синонимов, антонимов;

– звуковое оформление высказывания, предусматривающее плавность, интонационную выразительность, изложение в умеренном темпе [13].

Главная, коммуникативная, функция связной речи выражается в двух основных формах – диалоге и монологе. Диалог является первичной естественной формой языкового общения. Обычно он произвольный, реактивный и мало организованный. В диалоге главную роль играют клише, шаблоны, обыденные реплики и сочетания слов, поэтому зачастую ученые определяют диалогическую речь как более элементарную по сравнению с другими видами речи.

В научном дискурсе принято считать, что диалог предшествует монологу. Во время диалога дети приобретают умение следить за логикой своего повествования, тем самым в процессе диалога происходит формирование монологической речи. Монологическую речь можно охарактеризовать последовательностью и доказательностью, которые способствуют связности мысли говорящего. Для этой формы речи неотъемлемы грамматически правильное оформление и выразительность голосовых средств. Выделяют три основных вида монологической речи: повествование (рассказ, сообщение), описание и рассуждение [7].

На несформированность связной речи у детей с общим недоразвитием речи влияет то, что недостаточно оформлены процессы восприятия, воображения,

памяти, мышления. Преобладает репродуктивный тип деятельности. Высказывания таких детей характеризуются низкой информативностью, недостаточностью программирования, нарушенной грамматической реализацией замысла и отсутствием самоконтроля. А также нарушено воспроизведение языкового внутреннего плана во внешнюю речь, присутствует недостаточная мотивация у ребёнка к общению. При пересказе или передаче своих мыслей у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения логической последовательности событий, трудности в подборе слов, многочисленные повторы, деформированные предложения, недоступность самостоятельного описания. Рассказы чаще всего выглядят как простое перечисление предметов или действий [10].

Созданием диагностических методов обследования состояния связной речи у дошкольников занимались большое количество авторов, среди которых можно назвать В. К. Воробьеву, В. П. Глухова, Т. Б. Филичеву и В. В. Коноваленко, О. С. Ушакову и др.

Обследование играет важную роль в процессе коррекционно-обучающей логопедической работы. Т. А. Ткаченко утверждает, что если обследование проводится верно, то это значительно облегчит задачу составить точное и полное заключение, понять степень выраженности нарушения, найти подход для системного анализа нарушения, определить первооснову дефекта или его вторичность, отметить относительно сохранные функции и процессы, выбрать нужные пути и средства коррекционно-обучающей и развивающей логопедической работы [12].

В. П. Глухов в своём пособии выделяет несколько методов для исследования состояния связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор также говорит о необходимости дополнительно учитывать данные, полученные во время разговоров с родителями, воспитателями и самими детьми. Затем проводится обследование словарного запаса по специально составленной программе. Для обследования словаря детей можно составить специальный словарный минимум, содержащий от 250 до 300 слов.

В. П. Глухов отмечает важность метода обучения при обследовании. Наблюдение за ребёнком происходит во время учебной, предметно-практической, игровой, обиходно-бытовой деятельности, когда он находится в условиях детского образовательного учреждения. В процессе наблюдения выделяются особенности восприятия детей, внимания, памяти, воображения, отдельных сторон мыслительной деятельности, показатели работоспособности. Отмечаются характерологические свойства личности, особенности поведения.

После изучения словаря проводится обследование связной речи с использованием специальной серии заданий, представленных в пособии. Также имеются задания, позволяющие изучить уровень сформированности связной монологической речи детей. Для оценки навыков владения связной речью используются несколько показателей: степень самостоятельности при выполнении заданий, объем рассказа, связность, последовательность и полнота изложения; сходство по смыслу с исходным материалом и поставленной речевой

задачей, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок [6].

Все необходимые данные, полученные во время диагностики, фиксируются в индивидуальной карте логопедического обследования.

И. Н. Лебедева также предлагает свою методику диагностики речи детей дошкольного возраста. Представленные задания, помимо изучения состояния связной речи, направлены на определение сформированности у дошкольников некоторых важных видов деятельности, особенностей познавательных интересов детей, развитость показателей, говорящих о готовности ребёнка к обучению в школе.

Результаты выполнения диагностических заданий должны помочь специалисту сформировать для ребёнка индивидуальную программу обучения рассказыванию по картине. Диагностическая методика включает в себя семь заданий. Эти задания можно использовать как для индивидуального, так и для группового обследования.

При обследовании ребёнка учитываются его психологические особенности, интеллектуальные и речевые возможности, оценивается его эмоциональное отношение к заданию, к продуктивным видам деятельности, характер и содержание его действий, поведенческие реакции, исследуется применение мимико-жестикуляторные средства. Полученные данные отражаются в протоколах обследования.

Оценка формируется исходя из объема текста, длины предложений, частеречного состава текста, коэффициента лексического разнообразия, среднего количества простых предложений, среднее количество сложных предложений, наличие или отсутствиеagrammatизмов, стереотипность в построении грамматических конструкций [9].

Во время полного диагностического обследования ребёнок создаёт семь текстов-рассказов по картине. Анализ этих рассказов помогает сформировать заключение об уровне развития связной речи обследуемого ребенка, позволяет разработать методы общеразвивающего и коррекционного воздействия.

В логопедической практике существует множество методик обучения связной речи детей с общим недоразвитием речи.

Методика по формированию связной речи дошкольников у Т. А. Ткаченко предполагает использование опоры на вспомогательные средства, которые могут сделать процесс обучения более лёгким и придать ему определённую направленность. Занятия в данной методике постепенно становятся более сложными из-за убывания вспомогательных средств [4].

Методика В. П. Глухова включает в себя пять основных этапов:

- 1) подготовительная работа;
- 2) занятия по пересказу;
- 3) обучение рассказыванию по картинам;
- 4) обучение рассказу-описанию;
- 5) рассказывание с элементами творчества.

В методике также предоставляются примеры вариантов заданий с их подробным описанием, виды, темы и структура занятий творческого характера, вспомогательные приемы, применяемые для обучения рассказыванию с элементами творчества. Отмечается важность формирования связной речи детей на предметно-практических учебных занятиях, таких, как рисование, аппликация, конструирование. В ходе проведения этих занятий рекомендуется использовать речевое планирование, которое будет сопровождать описание выполняемых действий, словесный отчет ребенка о выполнении задания.

В течение многолетней экспериментальной работы в своем пособии В. П. Глухов сформировал методические рекомендации к проведению занятий по обучению рассказыванию детей с общим недоразвитием речи. Ученый показывает необходимость формирования у детей грамматических представлений и обобщений при составлении и применении речевого образца и наглядного материала, потребность включать в занятия упражнения на словоизменение, на подбор нужных слов и словоформ при повторном чтении и разборе текста для пересказа.

К важным аспектам методических требований автор относит усложнение заданий и форм работы с течением времени и с учетом возрастных особенностей детей, выделение особой роли речевому образцу педагога, преобладание занятий в игровой форме. Обучение должно быть направлено на формирование связной грамматически правильной речи и развития творчества детей.

Методика предполагает, что основной формой работы будут выступать логопедические занятия, проводимые в малых группах по 5-6 человек. Требуется проводить занятия один-три раза в неделю по 20-30 минут, в утренние часы [9].

В методике развития связной речи И. Н. Лебедевой представляется модель обучения рассказыванию по картине. Автор объясняет, что, воспринимая картину как средство культурного развития, в виде двухмерного, плоскостного изображения, которое отражает конкретные или абстрактные явления, факты, отношения, можно признать, что это изображение возможно рассматривать как знаково-символическую систему, модель реальной ситуации, с которой сталкивается ребенок.

В пособии рекомендуется использовать: наглядные методы и приёмы (рассматривание картин на бумажно-тканевой основе или на экране монитора); практические методы и приёмы обучения (например, упражнения речевые, игровые, подражательно-исполнительского, творческого и конструктивного характера и т. д.); наглядно-практический метод моделирования - процесс создания модели и ее применение для формирования и уточнения представлений о свойствах объектов и структуре их взаимоотношений; словесные методы обучения (беседа, вопросы, пояснения, педагогическая оценка и т. п.).

Занятия предлагается проводить индивидуально или, как в методике В. П. Глухова, в небольшой группе из пяти-шести человек. Это позволяет учесть психологические особенности детей и создать нужные условия для дифференцированного подхода.

И. Н. Лебедева в своей методике рекомендует педагогам применять творческий подход для того, чтобы обогатить содержание работы с детьми. Это позволит подбирать подходящий иллюстративный материал и соответствующее игровое оборудование.

Помимо картинного материала для развития связной речи широко применяются информационные технологии, метод мнемотехники [3], широко используется традиционно разнообразная работа со сказками [10], интересным материалом являются тексты математических задач [8].

Для успешного процесса обучения рассказыванию по картине необходимо развивать мотивационно-потребностную сферу речевой деятельности детей. Занятие должно иметь положительный окрас, а отношение педагога к обучающимся должно быть спокойным и доброжелательным [9].

Таким образом, связная речь является развернутым смысловым высказыванием. Она помогает нам коммуницировать друг с другом.

Диалог и монолог занимают центральное место в процессе развития связной речи. Диалог выступает как элементарный, первичный вид речи. Монологическая речь – развернутый и более организованный вид речи.

Формирование связной речи у детей с общим недоразвитием речи происходит иначе, чем у нормально развивающихся сверстников. При данном расстройстве нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

При пересказе или передаче своих мыслей у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения логической последовательности событий, трудности в подборе слов, многочисленные повторы, деформированные предложения, недоступность самостоятельного описания. Рассказы чаще всего выглядят как простое перечисление.

Можно сказать, что проблема формирования связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи становится всё более актуальной, так как с каждым годом увеличивается количество детей с речевой патологией, поэтому необходимо постоянное преобразование, поиск оптимальных методов и приёмов для диагностики и коррекции связной речи у дошкольников.

Список использованных источников

1. *Алексеева М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.

2. *Бочкарева Т. А., Максимова Ю. В.* Трансформации текста дошкольниками без речевых нарушений и с общим недоразвитием речи III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок») // Проблемы онтолингвистики-2016. Материалы ежегодной международной научной конференции. Редколлегия: Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 409-414.

3. *Бочкарева Т. А., Филиппова Э. А.* Развитие связной монологической речи у детей старшей группы дошкольников с ОНР III уровня при помощи

метода мнемотехники// Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В. П. Крючков. Редакторы-составители Т. А. Бочкарева, О.В. Кошечева. 2017. С. 114-121.

4. *Будникова Т. В.* Сравнительный анализ возможностей методик В. П. Глухова и Т. А. Ткаченко в развитии связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня // Концепт. 2020. № 12. С. 1-9.

5. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. 285 с.

6. *Глухов В. П.* Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. М.: В. Секачев, 2012. 262 с.

7. *Коротовских Т. В.* Теоретические основы изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи// Казанский педагогический журнал. 2016. С. 120-126.

8. *Кошечева О. В.* Использование текстов математических задач в логопедической работе по развитию связной речи детей младшего школьного возраста // Специальное образование и социокультурная интеграция- 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители О.В. Кошечева, Т.А. Бочкарева. Саратов: Саратовский источник, 2019. С. 213-219.

9. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учебно-методическое пособие. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. 175 с.

10. *Лебедева И. Н.* Связная речь: речь в общении и речь в деятельности// Специальное образование. 2011. С. 138-166.

11. *Сумарокова А. Г., Георгица Е. А.* Использование сказки в коррекционно- логопедической работе по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР // Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии»/ Научный редактор В. П. Крючков. Редакторы-составители О. В. Кошечева, Т. А. Бочкарева. 2019. С. 378-384.

12. *Ткаченко Т. А.* Комплексное обследование дошкольника 3-6 лет: рабочая тетрадь. М.: Издательство Ювента, 2007. 49 с.

13. *Ушакова О. С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 288 с.

14. *Цейтлин С. Н., Погосян В. А., Еливанова М. А., Шапиро Е. И.* Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь. СПб.: Каро, 2006. 128 с.

КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ НА ЭКОЛОГИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

В. Д. Архипова

магистрант, призер конкурса студенческих научных работ,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: larhipova69@mail.ru

А. Д. Сидяйкина

магистрант, призер конкурса студенческих научных работ,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: miamur3111@gmail.com

Аннотация: В статье представлен эксперимент по коммуникативно-речевому обучению школьников с ограниченными возможностями здоровья (с интеллектуальными нарушениями) на основе экологического материала, заложенного в ситуативные задачи. Показано, что подобная организация обучения отвечает дидактическим и воспитательным целям, полностью соответствует требованиям новых стандартов.

Ключевые слова: коммуникативные задачи, образование школьников с ограниченными возможностями здоровья, экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое сознание, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (с умственной отсталостью).

COMMUNICATIVE TASKS ON ENVIRONMENTAL MATERIAL AS A TOOL FOR TRAINING AND UPBRINGING STUDENTS WITH DISABILITIES

V.D. Arkhipova, A.D. Sidyaykina

Abstract: The article presents an experiment on communicative and speech teaching of schoolchildren with disabilities (with intellectual disabilities) based on environmental material embedded in situational tasks. It is shown that such an organization of training meets didactic and educational goals, fully complies with the requirements of new standards.

Keywords: communicative tasks, education of schoolchildren with disabilities, environmental education, environmental education, environmental consciousness, students with intellectual disabilities (mentally retarded).

Общение – важнейшая потребность в жизни человека, то, без чего невозможно строить цивилизованное общество. Постоянные контакты с самыми разными людьми обогащают нас, дают возможность научиться чему-то новому, интересному. Именно поэтому развитие коммуникативных компетенций у школьников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с интеллектуальными нарушениями, – всегда *актуальная тема исследований*.

Следует оговориться, что «понятийный аппарат новой образовательной парадигмы до сих пор не имеет однозначного терминологического базиса и ключевые понятия компетентностного подхода «компетенция» и «компетентность» не являются исключением» [1, с. 125].

Можно отметить, что «коммуникативные компетенции подразумевают владение языковыми средствами (знание языка и его «устройства») и речевыми

(умение говорить, адекватно воспринимать речь на слух, читать, писать в соответствии с принятыми в данном обществе речевыми нормами)» [4, с. 99].

Коммуникативная компетентность представляет собой фактор развития личности в целом, способствует социализации подростков, что особенно важно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями [2, 11, 14, 8, 10]. Вспомним слова Л. С. Выготского о том, что «речь есть прежде всего средство социального общения... решающую роль... во всём социальном развитии ребенка играют вспомогательные средства (речь, слова и другие знаки), с помощью которых ребенок научается стимулировать самого себя» [2].

Профессор С.Ю. Ильина, как и другие учёные-дефектологи и специальные психологи, считает вопрос о необходимости развития речевых способностей детей с особыми образовательными потребностями «одним из ключевых в системе школьного воспитания и обучения» [3, с. 40]. И хотя дети с интеллектуальными нарушениями чаще всего не отличаются любознательностью, у многих из них отсутствует стабильный интерес к коллективно-игровой деятельности и к отношениям с ровесниками, в ряде исследований коммуникация рассматривается как важнейшая составляющая личности и как процесс, в результате которого становится возможным познание действительности, формирование эмоционального отношения к ней и адекватного поведения в этой реальности [8].

По определению М. И. Лисиной, «общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [5].

В наше время во всём мире возникают всё новые сложные проблемы, которые требуют поиска адекватных решений, а значит, – постоянного обсуждения их специалистами и «простыми» людьми, в том числе лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействия между самыми разными людьми. Одной из таких глобальных проблем является *формирование экологического сознания, экологической культуры* – как у взрослых, так и у детей, а также умения эффективно решать проблемы в результате совместной работы. Как известно, дети с умственной отсталостью не ставят перед собой цель начать взаимодействовать с кем-либо – им не свойственно проявлять инициативу, активность, они почти никогда не являются инициаторами игры, разговора с кем-либо, нельзя оставлять попытки привлечь таких детей к совместной деятельности, требующей взаимодействия, общения [11].

К сожалению, в настоящее время, приходится наблюдать, как углубляется конфликт между усилением многообразного негативного воздействия антропогенных факторов на окружающую среду и недостаточной эффективностью технологий для формирования экологической культуры населения. Экологическое сознание определяется пониманием неразрывной связи между человеком и природой в такой степени, что любое действие со стороны человеческого сообщества оказывает либо положительное, либо отрицательное влияние на неё [12]. Несмотря на то, что сегодня предпринимаются немалые усилия, направленные на преодоление или

сглаживание негативного воздействия людей на природу, в нашей стране, например, уровень экологической культуры в целом остаётся очень низким. Понятно, что чем раньше начнется экологическое образование ребенка, тем более прочно сформируется у него экологическое сознание, что, безусловно, окажет благоприятное воздействие на будущее нашей страны и планеты в целом, а также будет способствовать становлению личности и её социализации [15].

Развитие элементарного экологического сознания у детей с нарушениями интеллекта возможно только в процессе постоянного целенаправленного педагогического воздействия. Нам представляется, что эффективность экологического образования подростков с интеллектуальными нарушениями, связанного прежде всего с предметными областями «Природа» и «Язык и речевая практика», может быть повышена при условии применения специальных методов и приёмов работы, например, решения обучающимися *коммуникативных задач на материале экологической тематики*.

Важнейшим условием для успешной социализации и интеллектуального развития выпускника с умственной отсталостью мы считаем постоянную коррекционно-развивающую работу над всеми компонентами речи учащихся. Она включает создание ситуаций, мотивирующих ребят на вступление в контакт с одноклассниками, что способствует постепенному пробуждению в них личности, которая стремится к активному взаимодействию с окружающим миром, понимает, как важно ценить и беречь этот мир. Экологическое сознание, человеческое отношение ко всему живому необходимо формировать и на уроках, и во внеклассной работе.

Изучение публикаций преподавателей кафедры коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского (Ю.В. Селивановой, Н.В. Павловой, Л.В. Мясниковой, Е.Б. Щетининой, Е.Н. Гориной, О.В. Хмельковой) утвердило нас в мыслях о том, что в природоведческом и географическом материале заложены огромные ресурсы для организации коммуникативно-творческой деятельности (в том числе художественно-творческой и проектной), которая служит универсальным средством формирования и базовых учебных действий (личностных, коммуникативных, познавательных), и социокультурных компетенций у школьников с ОВЗ [7; 9: 10 и др.], а также экологической культуры.

На уроках «Мир природы и человека» в начальных классах имеется возможность создания оптимальных условий для развития речемыслительной деятельности младших школьников с интеллектуальными нарушениями на основе ситуативных заданий, которые включали бы мотивацию для активной коммуникации, поиска своего варианта решения (ответа). Тренировка в построении собственных высказываний необходима и старшим школьникам – эта работа позволит повысить у них *уровень сформированности экологической культуры (экологического сознания)*, т.е. возрастет эффективность экологического воспитания. Поэтому с 1 сентября текущего учебного года мы начали эксперимент с умственно отсталыми подростками, обучающимися в

Школе-интернате № 5 г. Саратова по адаптированным образовательным программам.

Цель нашего эксперимента заключалась в организации речевой деятельности обучающихся 7 «Б» класса (6 человек) на основе экологического материала на уроках *русского языка, чтения, географии*, а также на внеклассных мероприятиях. Эксперимент предполагал традиционную этапность – первоначальную диагностику, обучение и контроль.

Для выявления исходного *уровня сформированности экологической культуры (экологического сознания)* мы проверили у испытуемых уровень понимания проблемы отношения к природе и способах взаимодействия с ней (т.е. «что такое природа и как надо к ней относиться»). Обучающимся предлагалась анкета, разработанная Л.В. Моисеевой [6] и адаптированная нами, а также типичные проблемные ситуации, для которых подростки находили самостоятельные решения. Реакции на 11 утверждений (в том числе ситуативного характера) – согласие или несогласие – отражали определенные представления подростков о природе, их отношение к тем или иным высказываниям, связанным с экологическими проблемами:

1. Наша страна богата природными ресурсами, эти запасы никогда не закончатся. - *Согласен / не согласен*

2. Человек должен заботиться о растениях, так как без них невозможна жизнь на Земле. - *Согласен / не согласен*

3. Заводы и фабрики могут наносить вред окружающей среде. – *Согласен / не согласен*

4. Если во время прогулки в лесу я увижу свалку мусора, меня это огорчит. - *Согласен / не согласен*

5. Находясь в лесу, нарви букет цветов и подари их маме. - *Согласен / не согласен*

6. Если увидишь пчелу, убей её, – она может укусить. - *Согласен / не согласен*

7. Придя в лес, не шуми, шумом ты побеспокоишь птиц, вспугнешь животных. - *Согласен / не согласен*

8. Нужно заботиться о животных, потому что они приносят пользу человеку. - *Согласен / не согласен*

9. Птиц зимой следует подкармливать. – *Согласен / не согласен*

10. Ты увидел в лесу не потухший до конца, тлеющий костёр. Ты обратишься ко взрослым, чтобы они потушили его. - *Согласен / не согласен*

11. Мы сможем сберечь природу, если каждый человек будет относиться бережно ко всему живому. - *Согласен / не согласен*

Для описания предполагаемого собственного поведения в проблемных ситуациях были использованы фрагменты из художественных произведений и фильмов, знакомых школьникам. Их просмотр завершался вопросами: «*Как ты поступишь, если увидишь... (заметишь ...; найдёшь раненую птицу)*»? и т.д.

Кроме этого, семиклассникам предлагалось *диагностическое задание* на выявление *сформированности элементарного коммуникативного поведения (в том числе способности к партнёрскому общению)*. Мы поделили обучающихся на пары таким образом, чтобы вместе оказались те, кто обычно не контактировал

друг с другом, и применили модифицированную нами методику «Рукавички» (автор Г.А. Цукерман): каждой паре участников предлагалось раскрасить бабочек. Выбирая узор и способ работы, партнёры должны были договариваться между собой, выслушивая пожелания друг друга. Мы наблюдали за процессом и фиксировали важные моменты, отражающие наличие коммуникативных качеств у каждого участника, *по 6 параметрам*:

- способен ли договориться с партнером;
- способен ли к контролю и самоконтролю при выполнении работы, замечал ли отступления от общего плана со стороны партнёра и в какой форме делал замечания;
- способен ли уступить другому;
- наличие взаимопомощи при выполнении работы;
- какие средства использовал испытуемый, чтобы прийти к общему решению;
- умеет ли рационально использовать средства деятельности, готов ли поделиться.

Мы зафиксировали разные варианты поведения партнеров при непосредственном контакте друг с другом: например, Диана Н. и Даша Б. спорили, каким цветом раскрашивать бабочек, пока не вмешался экспериментатор; Клим С. пытался убедить Расула М., опираясь на свой жизненный опыт; Андрей К. спокойно говорил об ошибке товарищу и помогал её исправить, сам адекватно реагировал на замечания и легко соглашался делать поправки; Расул М. советовал партнёру нажимать на карандаш не так сильно; Даша Б. не хотела делиться карандашами, пока об этом не попросил педагог и т.д.

При оценке *сформированности элементарных навыков коммуникативного поведения (способности к партнёрскому общению)* тоже были выявлены различные уровни: *высокий* (положительная оценка по всем 6 параметрам) – у 1 чел., *средний* – у 2 чел., *низкий* – у 3 чел. Трёх уровней оказалось достаточно для оценки результатов испытуемых. По владению экологическим материалом к высокому уровню не отнесён никто, к среднему – 4 человека, к низкому – 2 человека.

Таким образом, по результатам диагностики, проведённой на констатирующем этапе, можно отметить неожиданный разрыв между результатами в *знании экологического материала* – уверенное владение терминологией, способность объяснить, рассказать о каких-то явлениях) и *сформированности коммуникативных навыков*: ниже тот, кто больше знал и лучше ориентировался в экологических заданиях, он проявил на данном этапе некоторую осторожность в общении с партнером – не спешил быть активным при обсуждении общего занятия.

На *обучающем (формирующем) этапе* испытуемым в течение 4-х недель на некоторых уроках и на внеклассных занятиях примерно через день-два предлагались *коммуникативно-игровые ситуативные задания с элементами*

творчества, связанные с экологической тематикой. Рассмотрим некоторые примеры.

1. *Экологическая ромашка.* Весь класс участвовал в создании экологической ромашки на уроке географии (с дозированной помощью учителя). Каждый лепесток иллюстрировал отдельную экологическую проблему в одной из сфер географической оболочки и создавался в работе парами. В процессе выполнения задания ребята с помощью вопросов («Что такое экология?», «Что изучает экология?», «Можем ли мы с вами улучшить экологическое состояние нашей планеты?» и т. д.) закрепляли знания по теме, находясь в непосредственном контакте друг с другом. Так, выполняя задание 1, Расул М. показал загрязнение водоёмов в виде выбросов вредных веществ из труб заводов, а Даша Б. на лепестке «Воздух» нарисовала выхлопные газы машин и заводов. Диана Н. нарисовала, как бы она могла помочь природе – изобразила посадку деревьев и самодельные скворечники.

2. *Воспроизведение диалога персонажей мультфильма.* После просмотра отрывка из мультфильма «Зимняя сказка» ребятам предлагается воспроизвести диалог между Медвежонком и Ёжиком. Для этого класс делится на пары, и каждая разыгрывает диалог, стараясь передать нужные эмоции.

– *Что ты здесь делаешь? – спросил Медвежонок. – Жду, когда ты выздоровеешь, – ответил Ёжик.*

– *Долго? – Всю зиму. Я, как узнал, что ты объелся снегом, – сразу перетащил все свои припасы к тебе...*

– *И всю зиму ты сидел возле меня на табуретке?*

– *Да, я поил тебя еловым отваром и прикладывал к животу сушёную травку...*

– *Не помню, – сказал Медвежонок.*

– *Ещё бы! – вздохнул Ёжик. – Ты всю зиму говорил, что ты – снежинка. Я так боялся, что ты растаешь к весне...*

После этого каждая пара даёт совместный ответ на один из вопросов: *почему Ёжик переживал за Медвежонка? Обязательно ли Ёжик должен был сидеть с Медвежонком и заботиться о нем? А почему он это делал?* и др.

Разыгрывая сценку, ученики вживались в свои роли, учились сопереживать, сочувствовать, заботиться и помогать другим, что предполагало совершенствование интонационной выразительности речи и дикции. Смысл задания состоял ещё и в том, чтобы привить учащимся любовь ко всему живому. На примере этой сказки была актуализирована тема «Уважение к братьям нашим меньшим».

3. *Загадки из Красной книги (пазлы).* Ребята делились на две группы. Каждой группе выдавались пазлы с изображениями диких животных и растений, которые занесены в Красную книгу. Обе группы, собрав свои картины, высказывали предположения – кого или что они увидели, что произошло с этим объектом. Затем группы представляли свою ситуацию, а также интересные факты о каждом животном и растении, которые были найдены прямо на уроке в энциклопедии для школьников.

4. *Мой выбор.* После беседы на уроке русского языка учащимся предлагалось записать свои представления (несколько предложений) о лучшем, на их взгляд, способе заботиться о природе (или способе решения экологических проблем). Затем нужно было прочитать свой текст и ответить на вопросы одноклассников.

5. *Озвучим видеоролики.* При просмотре видеороликов по ситуациям, которые часто встречаются в повседневной жизни (например, о правилах поведения в лесу), звук отключался. Учащиеся придумывали «озвучку», что не только активизировало их речевую деятельность, но также позволяло закрепить основные правила поведения на прогулке и т.п. После этого звук включался, и участники игры сравнивали с услышанным свои варианты, могли выразить согласие или несогласие (для уточнения высказанных мнений «озвучка» записывалась на диктофон).

На внеклассных мероприятиях также предлагались *ситуативные коммуникативно-игровые задания* экологической тематики, направленные на раскрепощение учащихся, преодоление зажимов в общении и на поиск различных способов решения проблемных ситуаций:

1. *Рассказ «Природа в моей жизни».* На классном часе «Человек – друг или враг природы?» подростки поделились своим опытом, рассказали о случаях, ситуациях, повлиявших на их отношение к природе. Это *творческое задание* позволило нам определить личную заинтересованность учащихся в такой важной проблеме. Например, Диана Н. рассказала, что любит ухаживать за цветами, а значит она может создать мини-цветник у себя на балконе или в комнате, чтобы все окружающие могли радоваться этой красоте. Расул М. поделился тем, что любит с семьей ездить на речку, собирать ракушки, а значит, он может набрать их для своих одноклассников, чтобы они могли вместе из природного материала сделать поделку. Таким образом, все убедились, что каждый из нас может сделать что-то полезное, может найти занятие по душе, которое бы помогало украшать мир.

2. *«Придумай вопрос!»* Во время другого классного часа учащиеся на основе кадров презентации и собственных рисунков учились задавать друг другу вопросы, правильно формулируя их:

– Куда спрятать / выбросить консервные банки, полиэтиленовые пакеты, остатки пищи после отдыха на лесной полянке?

– Как правильно поступить, если птица свила гнездо на дереве, где вы когда-то устроили качели, и высиживает птенцов?

– Что ты можешь сделать у себя во дворе для сохранения природы?

– Как бы ты поступил, если бы увидел, что ребята оставили в лесу непотушенный костер?

– Тебе предложили пойти на рыбалку на городской пруд или на речку за городом. Что ты выберешь?

– Представь себе: на улице холодно, идет дождь. На твоём крыльце сидит голодная, замерзшая бездомная собака. Твои действия?

3. *Интервью.* Задание на индивидуальных карточках: «Назови своего любимого персонажа из книги (фильма). Представь, что ты оказался в одной комнате (купе, рядом в автобусе) с этим персонажем. Начни разговор с ним. Задай ему три вопроса на тему «Природа и человек». Выбери из одноклассников собеседника, который мог бы сыграть твоего персонажа. Он попробует ответить на твои вопросы, а ты оценишь его ответ (а как бы ты сам ответил?).»

Такая живая работа вызвала у ребят наибольший интерес и море эмоций, так как именно в процессе выполнения этого задания ребята почувствовали безграничность своей фантазии. Им хотелось представить как можно больше персонажей из своих любимых фильмов и игр. Они учились грамотно формулировать свои вопросы и отвечать на них. Если ответ героя чем-то не устраивал автора, ребята с удовольствием озвучивали свои варианты ответа.

4. *Редколлегия.* Коллективная работа над *стенгазетой «Земля – наш дом»*. Для её создания использовались различные вырезки и ксерокопии из журналов, газет, а также картинки. Подростки составляли свои советы по охране природы и защите всего живого. Работая в «редакции», школьники постоянно контактировали друг с другом и находились в приподнятом настроении, с интересом наблюдая за работой друг друга. Каждому хотелось найти самый яркий материал, удивительные факты для общей газеты – в глазах учащихся была видна искренняя заинтересованность.

После выполнения тренировочной работы на обучающем этапе (через месяц) мы провели *контрольную диагностику*, рассматривая её результаты как промежуточные. Для выполнения заданий в парах, аналогичным предлагаемым на констатирующем этапе, ребята получили попугаев вместо бабочек. Испытуемым вновь было предложено анкетирование (без изменений) и работа по ситуациям, аналогичным тем, что использовались на констатирующем этапе.

Контроль показал, что отмеченный ранее разрыв между показателями *владения экологическим материалом и сформированности навыков партнерского общения (коммуникативных)* был несколько сглажен, соотношение «коммуникативных» и «экологических» показателей изменилось. Так, у 2-х чел. из 3-х повысилась оценка партнерских умений с низкого до среднего уровня: на среднем обнаружилось 4 чел.; на низком уровне, как и на высоком, осталось по 1 чел. Относительно *навыков владения экологическим материалом* у испытуемых тоже произошли изменения (улучшились у 3-х из 6-и чел.): у 2 чел. поднялись от среднего уровня к высокому, у 1 чел. – от низкого уровня к среднему – т.е. на высоком уровне зафиксировано 2 семиклассника, на среднем – 3 и на низком – 1, тогда как на начальном этапе было соответственно 0; 4 и 2).

Таким образом, *способности к партнерскому общению* проявились более ярко у всех участников эксперимента, и те, кто был менее осведомлён в области экологии, тоже «подтянулись». Подростки стали более раскрепощёнными, внимательными и заинтересованными в общении с классом и не боялись спрашивать совета у своих одноклассников. Очевидно, что сравнение результатов, полученных на констатирующем и промежуточном (условно

контрольном) этапах – через месяц после начала эксперимента – уже показало определённую эффективность проведенного обучения: ребятам стало значительно легче преодолевать трудности в попытках договариваться друг с другом и объединять усилия в совместном решении задач, у них уменьшилась скованность и зажатость. Говоря о состоянии *экологических знаний и проявлении «экологичного» поведения*, отметим, что до проведения специальной работы базовые экологические знания у учащихся были сформированы в целом на минимальном уровне: речь идёт о знании конкретных объектов и явлений природы, о связях между ними, взаимовлиянии человека и природы, о нормах и правилах поведения человека при общении с природой. После обучающего эксперимента ребята более уверенно чувствовали себя при описании предполагаемого собственного поведения в предложенных ситуациях, у них возникло желание продолжать подобную работу – и темы, и разные формы общения были ребятам интересны.

Для качественной характеристики коммуникации наших семиклассников с интеллектуальными нарушениями воспользуемся классификацией видов общения Н. И. Формановской [13, с.14] и отметим следующие:

1. С точки зрения организации высказывания, в зависимости от роли участников общения, на промежуточном контроле общение стало в основном *диалогическим* – ребята более активно общались друг с другом, выстраивая полноценный диалог, тогда как на констатирующем этапе предпочитали *монологи*. Однако диалоги на обоих этапах строились, в основном, «с опорой на непосредственно наблюдаемую ситуацию».

2. С точки зрения личностных отношений и оценок, *более кооперативным и менее конфликтным* было общение уже на условно контрольном этапе, а на первом этапе оно было более *конфликтным*. Возражения и ссоры возникали на любом этапе, но до экспериментального обучения учащимся лишь иногда, с большим трудом удавалось найти компромиссное решение.

3. По характеру передаваемого содержания на условно контрольном этапе наблюдалось *фатическое* общение, направленное на поддержание и сохранение контакта с собеседником – диалог на разные темы продолжался даже без необходимости в продолжении контакта, тогда как на первом этапе оно было чаще всего лишь *информативным* (установка на речевой контакт отсутствовала, почти у каждого из ребят общение было как бы вынужденным).

Важно отметить явное повышение мотивации у школьников к выполнению подобных коммуникативных задач. Это говорит о том, что ребята достаточно уверенно чувствуют себя в условиях диалога и их готовность к коммуникации позволяет в ближайшее время усложнить коммуникативные задачи.

Таким образом, считаем проведённую работу по организации активного общения семиклассников с интеллектуальными нарушениями успешной. Эксперимент необходимо продолжать, т.к. очевидно, что подобная деятельность школьников указанной категории способствует решению целого комплекса образовательных и коррекционно-развивающих задач: на основе объединения

коммуникативной, практической, творческой деятельности позволяет усваивать знания и нравственные принципы поведения, формировать умение сотрудничать друг с другом и налаживать контакты, формируя тем самым заложенные в новых стандартах необходимые базовые учебные действия (познавательные и коммуникативные, личностные и регулятивные), а также активизирует аналитико-синтетическое мышление и развитие творческих задатков.

Список использованных источников

1. *Бочкарева Т. А.* Формирование коммуникативной компетенции студентов-бакалавров при изучении курса «Речевая культура дефектолога» (на материале стилевой дифференциации языка // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. 3 (37) с. 124-129.

2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.5: Основы дефектологии. 368 с.

3. *Ильина С. Ю.* Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы // Специальное образование. 2012. № 3. С. 39-48. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-razvitiuemstvenno-otstalyh-starsheklassnikov-v-protssesse-obucheniya-russkomu-yazykusostoyanie-problemy-i-perspektivy> (дата обращения 22.09.2021).

4. *Константинова О. А., Кощева О. В., Крючков В. П.* Проблема формирования межличностного взаимодействия учащихся в условиях инклюзивного образования: коммуникативно-речевой аспект // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2020. №6 (2012). С. 99-107.

5. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с.

6. *Моисеева Л. В.* Диагностические методики в системе экологического образования: [Кн. для учителя]. Урал. гос. пед. ун-т, Урал. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 166 с.

7. *Павлова Н. В., Лапина О. В., Хмелькова О. В.* Ситуативно-игровая мотивация при обучении диалогу школьников с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии. Сб. науч. статей по материалам Междунар. научно-практич. конфер. / Науч. ред. В.П. Крючков. Ред.-сост. О.В. Кощева, Т. А. Бочкарева. 2019. С. 308-316. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41720004> (дата обращения 6.09.2021).

8. *Павлова Н. В.* Развитие коммуникативных способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / 6 глава // Дефектология: современные проблемы и перспективы развития: монография / Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко и др. Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2014. – С. 196-246. [Электронный ресурс]. 2015. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1400.pdf (дата обращения 6.10.2021).

9. Павлова Н. В., Селиванова Ю. В., Мясникова Л. В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32321495> (дата обращения 07.09.2021)

10. Павлова Н. В. Щетинина Е. Б. Творческая проектная деятельность как универсальное средство формирования социокультурных компетенций у школьников с ОВЗ // Гуманизация образовательного пространства: Сборник научных статей по материалам Международного Форума. 2019. С. 412-418.

11. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 160 с.

12. Суравегина И. Т. Методическая система экологического образования // Советская педагогика. 1988. № 9. С. 31–35.

13. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М.: Русский язык. 2002. 216 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://booker.org/reader?file=1345724&pg=13> (дата обращения 27.09.2021)

14. Шishkova М. И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников // Дефектология. 1999. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.shishkova.ru/publications/article01.htm> (дата обращения 20.09.2021)

15. Яломина О. А. Экологическое воспитание как средство социализации школьников // Школьная педагогика. 2016. №2. С. 12-16. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/th/2/archive51/> (дата обращения 07.09.2021).

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ И ПИСЬМОМ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

В. В. Дубаносова

магистрант, Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: dubanosova99@bk.ru

Аннотация: в представленной статье раскрывается план экспериментального логопедического исследования уровня овладения чтением и письмом у первоклассников с особыми образовательными потребностями. Раскрывается важность дифференцированного подхода в зависимости от структуры нарушения.

Ключевые слова: школьники с особыми образовательными потребностями, дислексия, дисграфия, экспериментальный подход.

EXPERIMENTAL STUDY OF THE LEVEL OF READING AND WRITING PERFORMANCE WITH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

V. V. Dubanosova

Annotation: The presented article reveals a plan for an experimental speech therapy study of the level of mastery in reading and writing among first-graders with special educational needs. The importance of a differentiated approach depending on the structure of the violation is revealed.

Keywords: pupils with special educational needs, dyslexia, dysgraphia, experimental approach.

Чтение и письмо являются основными видами письменной речи, а также основными составляющими обучения грамоте на начальном этапе школьного обучения. Эти виды деятельности являются первыми, которым обучается младший школьник, так как без сформированного навыка чтения и письма невозможно все дальнейшее обучение школьника. Чтение и письмо становятся не только целью обучения, но и средством обучения, в процессе письма и чтения происходит усвоение учебной информации по всем школьным предметам, а также контроль знаний учащегося. Чтение и письмо являются необходимыми навыками не только для усвоения школьной программы, но и всей дальнейшей жизни человека. Все это свидетельствует об актуальности обучению письму и чтению в начальной школе.

Однако сейчас с каждым годом растет количество первоклассников, у которых овладение письмом и чтением идет либо очень медленно, либо оба процесса проходят со стойкими нарушениями, развиваются различные виды дисграфии и дислексии. В группу риска нарушений письма и чтения, прежде всего, входят первоклассники с особыми образовательными потребностями, то есть, нуждающиеся в психолого-педагогическом сопровождении в силу особенностей развития и диагноза.

Цель представленной статьи заключается в экспериментальном исследовании уровня овладения чтением и письмом у первоклассников с особыми образовательными потребностями (ООП).

К группе младших школьников с особыми образовательными потребностями (ООП) относят детей, которые нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении из-за наличия особенностей развития. Чаще всего эти особенности связаны с различными ментальными нарушениями и нарушениями развития у детей с задержкой психического развития и речи, детей с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью и т.д.

Как известно, для формирования письменной речи, то есть письма и чтения, у ребёнка должны быть к началу школьного обучения сформированы следующие предпосылки:

Ребенок должен на хорошем уровне владеть диалогической и монологической устной речью, у него должен быть развит звуко-буквенный анализ слова, а также он должен владеть грамматическим строем речи.

У него должна быть сформирована сенсорная сфера, зрительное, слуховое, тактильное, пространственное восприятие.

На достаточном уровне сформирована моторная сфера, в частности, графомоторные навыки;

Владение абстрактными способами деятельности.

Должна быть в достаточной мере сформирована саморегуляция, произвольность и самоконтроль и многое другое.

У детей с ООП (ЗПР, ОНР и другие нарушения) все эти предпосылки, как правило, отсутствуют или сформированы в неполной мере.

Школьники, обучаясь три года в первом классе, изучают буквы и проходят все стандартные этапы становления навыка чтения: побуквенный, послоговой, синтетический. Тем не менее младшие школьники с нарушением интеллекта имеют те же трудности обучения, что и нормотипичные дети. В частности, обучающиеся путают буквы, пытаются угадывать, имеют зрительно-пространственные трудности удержания строки, дефицит объема оперативной памяти и т.д. При формировании навыка письма дети долго остаются на этапе печатания букв. Техническое письмо прописными буквами усваивается учениками данной категории только во втором–четвертом классе школы (4–6 год обучения). Дети допускают ошибки, сходные с дисграфическими. Главным нарушением при формировании письменной речи является непонимание того, что ребенок написал, либо прочитал [2].

Другие авторы замечают, что недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с ЗПР сочетается с незрелостью высших психических функций, с нарушениями внимания, памяти, с функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, что проявляется в снижении познавательной активности, ограниченности знаний об окружающем мире, практических навыков и координации движений.

Недоразвитие речи носит негрубый характер и может проявляться в нарушениях звукопроизношения, недостаточности фонетико-фонематического восприятия, снижении слухоречевой памяти, бедности словаря, трудностях усвоении лексико-грамматических конструкций [1, 5]. Все это приводит к

возникновению вторичных нарушений письма и чтения разного вида даже при проведении коррекционной работы в дошкольном возрасте [4].

У школьников с нарушениями речи на начальных этапах обучения чаще всего встречаются определенные сложности в чтении и письме. К наиболее частотным нарушениям письма и чтения в дизонтогенезе можно отнести дисграфию и дислексию.

Дисграфия – это такие нарушения письма, когда происходят немотивированные замены букв, их перестановка, слитное написание слов, при этом эти ошибки нельзя объяснить с точки орфографии, например, незнанием правила.

Дислексия – это нарушение чтения, которое связано с невозможностью овладения навыком чтения, ребенок при этом не может прочитать слог, либо соединить слоги в слова, слова в предложение, также присутствует замена и перестановка букв и слогов при чтении.

С точки зрения психофизиологии, нарушения чтения и письма происходят из-за недостаточного развития аналитико-синтетической деятельности на уровне анализаторов, что довольно часто встречается у младших школьников с ООП, особенно, при нарушениях мышления и восприятия. У младших школьников с ООП часто не развиты связи между графическим образом буквы, соответствующей ей фонеме, а также речедвигательными характеристиками соотнесения буквы и звука, не сформированы навыки фонематического и кинестетического анализа, недостаточно развиты процессы зрительного и пространственного восприятия. Эти нарушения обычно возникают из-за того, что отсутствует координация между анализаторами и мозговыми центрами вследствие минимальных мозговых дисфункций или других аномалий развития.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова». В исследовании принимали участие 15 учащихся: 5 человек – с ЗПР, 5 человек – с легкой умственной отсталостью, 5 человек – с ОНР.

При диагностике была использована методика обследования письма младших школьников Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой [3]. Эта методика в своем составе имеет два блока. Первый нейропсихологический блок, в нем изучаются серийная организация движений, программирование, регуляция и контроль произвольных действий, а также проводится исследование функций блока приема, переработки и хранения информации.

Второй блок методики – исследование навыков письма. Обследование навыков письма осуществлялось с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта, списывания с печатного и рукописного текстов. Оно проводилось дважды в начале и в конце работы (тексты разные). Задания предъявлялись школьникам по подгруппам.

Чтение исследовалось с помощью методики обследования чтения Т.В. Ахутиной [3].

Перейдем к анализу результатов диагностики.

На первом этапе были рассмотрены особенности двигательной организации у испытуемых с различными нарушениями (Таблица 1).

Таблица– 1 Повторение двигательной программы

	1 повторение Кол-во ошибок	2 повторение Кол-во ошибок	3 повторение Кол-во ошибок
Дети с УО	6,2	6	6,1
Дети с ОНР	4,3	1,7	0,3
Дети с ЗПР	5,4	2,1	0,4

Как видно из результатов, значительно лучше двигательный навык формируется у детей с ОНР, они же показали лучшие результаты при первом, втором и третьем повторении, при третьем повторении движения ошибки уже практически отсутствуют. Значительно хуже справились с заданиями первоклассники с ЗПР, у них двигательный навык формируется медленнее, чем у школьников с ОНР, однако результаты третьей пробы практически идентичны. Еще более низкие результаты продемонстрировали младшие школьники с легкой степенью УО, у них даже на третьей пробе движение не было сформировано и показатели практически не изменились на протяжении выполнения задания. Это говорит о том, что в основе несформированности моторной сферы лежат когнитивные способности, которые при УО значительно страдают.

Перейдем к анализу результатов исследования зрительно-пространственных функций.

Таблица – 2 Пробы на зрительно-пространственные функции

	Выход графических элементов за линии, кол-во человек	Копирование образцов с ошибками
Дети с УО	5	3
Дети с ОНР	1	2
Дети с ЗПР	2	2

Лучше всего зрительно-пространственные функции развиты у детей с ОНР: они практически не выходили за границы графических элементов при копировании и не повторяли ошибки из образцов. Школьники с ЗПР справились с заданием значительно хуже, чем дети с ОНР, а наименьший результат показали младшие школьники с УО. Это говорит о том, что в основе зрительного восприятия также лежат когнитивные функции, так как они участвуют в анализе и переработке поступающей зрительной информации.

Результаты изучения письменных работ детей отображены в Таблице 3.

Таблица – 3 Количество ошибок на письме

Вид работы	Общее количество ошибок			Кол-во исправленных ошибок			Кол-во не исправленных ошибок		
	УО	ОНР	ЗПР	УО	ОНР	ЗПР	УО	ОНР	ЗПР
Диктант	155	167	143	56	76	65	110	55	67
Списывание с печатного текста	54	23	24	10	16	13	44	7	19
Списывание с рукописного текста	55	22	23	11	18	16	32	6	16

Результаты демонстрируют следующее: младшие школьники с УО плохо справились с написанием диктанта, они смогли найти и исправить только треть совершенных ошибок. Со списыванием печатного и рукописного текста они справились намного лучше, при этом количество ошибок при списывании рукописного и печатного текстов практически не различаются. Количество неисправленных ошибок также составляет примерно 1/3-1/4, это свидетельствует о том, что у младших школьников не развиты такие мыслительные операции, как анализ и сравнения, поэтому можно сказать, что у младших школьников с УО в основе несформированности навыков письма лежит несформированность процессов восприятия и мышления.

Младшие школьники с ОНР допустили самое большее количество ошибок при записи под диктовку по сравнению с первоклассниками с УО и ЗПР, при этом при списывании с печатного и рукописного текста ошибок допущено намного меньше, большая часть из них исправлена. Данные виды ошибок у младших школьников с ОНР, скорее всего, объясняются стойким фонематическим недоразвитием, лексико-грамматическими проблемами, особенностями речеслуховой памяти и др. Дети с ЗПР допустили меньше всех ошибок при записи под диктовку, однако было исправлено только около половины допущенных ошибок. Со списыванием первоклассники с ЗПР справились намного лучше, чем дети с УО и на одном уровне с детьми с ОНР, при этом ошибок было найдено меньше, чем первоклассниками с ОНР. Это говорит о том, что у первоклассников с ЗПР в основе нарушений навыка письма также лежат недостаточная развитость процессов мышления и восприятия, а также концентрации внимания и восприятия.

Результаты в процентном соотношении показаны на рис. 1.

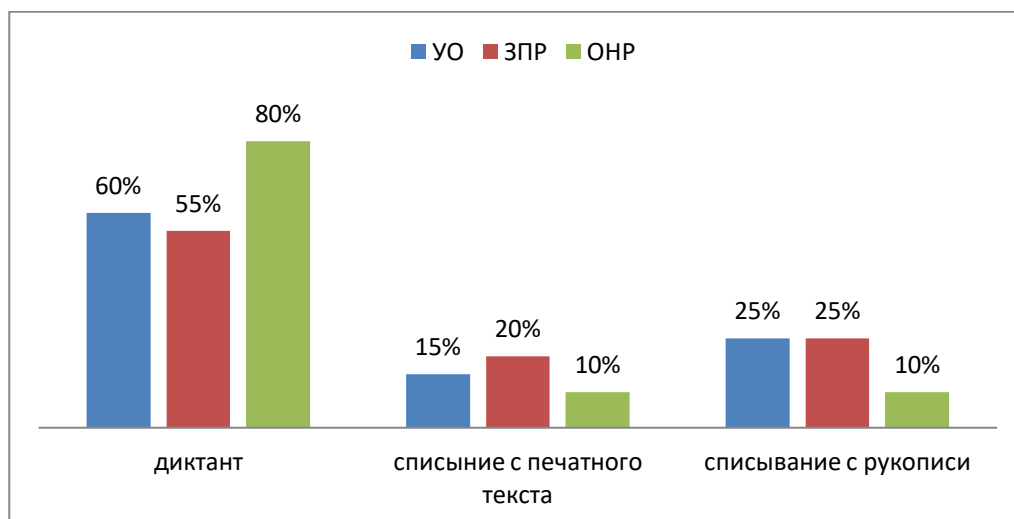


Рис. 1. Количество ошибок при выполнении разного вида работ
По видовой типологии ошибок О.Б. Иншаковой был выполнен качественный анализ всех письменных работ (рис. 2).

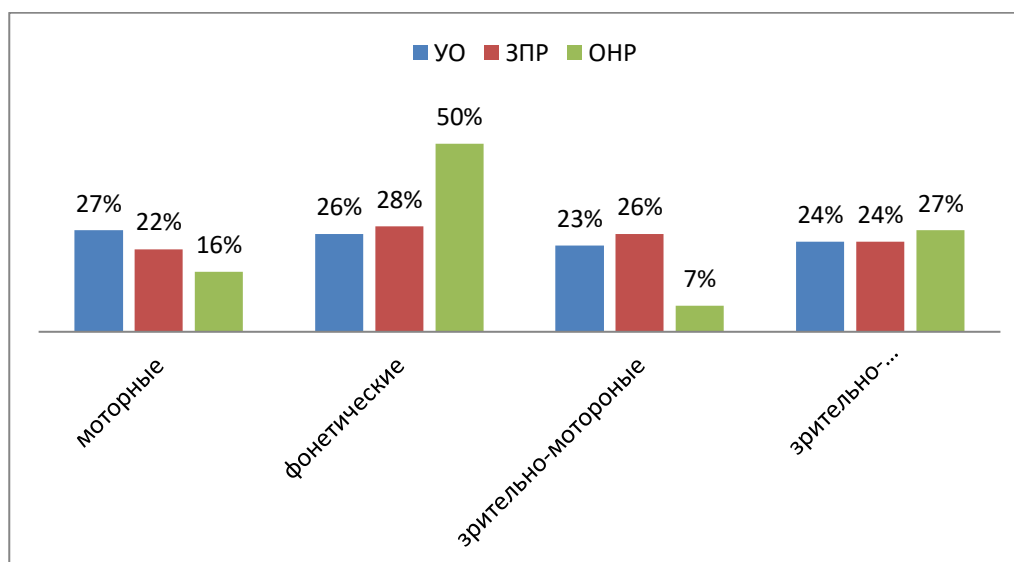


Рис. 2. Соотношение разного типа ошибок

У первоклассников с УО чаще, чем у других младших школьников, диагностировались моторные ошибки, то есть, ошибки, связанные с нарушением моторной, двигательной регуляцией. Примерно такое же количество фонетических ошибок, связанных с нарушением фонематического восприятия, чуть меньше зрительно-моторных и зрительно-пространственных. В целом, у них примерно одинаково распространены все виды ошибок письма. У детей с ОНР половину всех ошибок составляют фонетические, далее – зрительно-пространственные, моторных значительно меньше, и практически нет зрительно-моторных ошибок. У первоклассников с ЗПР все типы ошибок также представлены одинаково.

Моторных ошибок больше всего встречалось у школьников с УО, фонетических – у первоклассников с ОНР, зрительно-моторных – у первоклассников с ЗПР

Таблица– 4 Особенности моторных ошибок

показатель	УО	ЗПР	ОНР
Ошибки двигательного запуска	23,7%	22%	15%
Графический поиск при написании букв	41,8%	32%	16%
Лишние элементы при написании букв	15%	17%	10%
Недописывание отдельных элементов букв	9,3%	12%	7%
Персеверации	10,2%	9%	4%

Как видно из таблицы, у УО школьников чаще всего встречается графический поиск при написании буквы, это свидетельствует о несформированности навыка автоматизации письма, дефицитарности в моторной сфере и памяти. Об этом же свидетельствует большой процент ошибок двигательного запуска. У первоклассников с ЗПР также больше всего моторных ошибок, что скорее всего связано с графическим поиском написания буквы, встречаются ошибки двигательного запуска, лишние элементы у букв. У детей с ОНР не выражены моторные ошибки, и разные типы распределены равномерно.

Перейдем к качественному анализу ошибок на письме.

Таблица –5 Замены и смещения букв

показатель	УО	ЗПР	ОНР
Звонких и глухих согласных	12%	11%	23%
Твердых и мягких согласных	10%	11%	25%
Ошибки обозначения мягкости согласных	10%	12%	21%
Свистящих и шипящих согласных	13%	10%	26%
Аффрикатов и их компонентов	11%	9%	22%
Гласных букв, проявляющихся в смещениях гласных букв между собой	14%	8%	26%
Согласных сходных по способу образования	9%	8%	27%

Как видно из результатов таблицы 5, первоклассники с ОНР допустили гораздо большее количество ошибок, связанных с заменой и пропусками букв, по сравнению с другими группами.

Таблица – 6 Зрительно-пространственные ошибки

показатель	УО	ЗПР	ОНР
Пропуск согласных букв	17%	12%	20%
Пропуск гласных букв	11%	16%	15%
Вставки согласных	12%	11%	17%
Вставки гласных	11%	10%	17%
Антиципации букв	11%	8%	14%

У первоклассников с УО чаще всего встречаются пропуски согласных букв, у школьников с ЗПР – пропуски гласной буквы, у детей с ОНР – пропуски согласных, вставки согласных и гласных букв и другие типичные ошибки, диагностируемые как дисграфические.

Далее рассмотрим результаты обследования чтения (Таблица 7).

Таблица – 7 Сформированность процессов чтения

Процессы	УО, средний балл	ЗПР, средний балл	ОНР, средний балл
Способ чтения	1,6	2,6	1,8
Темп чтения	1,3	1,2	1,2
Плавность	1,5	1,7	1,5
Правильность	1,1	1,4	1,2
Выразительность	1,2	1,5	1,1
Осознанность	0,9	1,8	2,2
Пересказ прочитанного	0,8	1,9	2,4
Умение делать выводы	0,9	1,5	2,2
среднее	1,1	1,7	1,7

Результаты диагностики процесса чтения демонстрируют следующее: у первоклассников с УО навык чтения развит хуже, чем у первоклассников с ЗПР и ОНР, у последних он развит на одинаковом уровне. При этом из всех компонентов у первоклассников с УО лучше всего развит слоговой способ чтения, то есть, они достаточно хорошо составляют слова из слогов, а также выявляется и плавность чтения. Значительно затруднены пересказ прочитанного, осознанность и умение делать выводы, то есть, чтение у них механическое, это связано с неразвитостью когнитивной сферы.

У первоклассников с ЗПР преимущественно страдает темп чтения, то есть они хорошо складывают слова из слогов, но читают очень медленно, а также невыразительно, не всегда понимают смысл прочитанного, не умеют делать выводы на основе прочитанного.

У первоклассников с ОНР хуже всего развиты темп чтения, выразительность, правильность, то есть, они читают очень медленно, монотонно, с большим количеством ошибок произношения, однако они сравнительно хорошо понимают смысл прочитанного, могут пересказать текст, сделать по нему выводы, то есть, у них страдает только техника чтения, а смысловая сторона развита хорошо. У первоклассников с УО и ЗПР, наоборот, техника чтения развита лучше, чем смысловая составляющая из-за особенностей мышления и восприятия.

Экспериментальное изучение первоклассников с ООП показало, таким образом, что у всех групп первоклассников (ОНР, ЗПР, УО) присутствуют нарушения в овладении процессами письма и чтения, однако существуют различия в характере ошибок. Следовательно, логопедическое сопровождение обучения письму и чтению первоклассников с ООП должно быть дифференцировано в зависимости от структуры нарушения.

Список использованных источников

Адиян А. А., Бочкарева Т. А. Дисграфия у младших школьников: опыт практического анализа // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных трудов. Саратов: Буква, 2013. С.95-99.

Андреева С. В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм, отягченный интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития. Москва, 2017. 23 с.

Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики. СПб.: «Акционер и К», 2014. 246 с.

ПРОчтение: дислексия в XXI веке. Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (10 сентября 2020 г., Москва) [Электронное издание] / под общ. ред. О. А. Величенковой и А. В. Лагутиной. Москва: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. 319 с.

Филиппова Э. А., Бочкарева Т. А. Нарушения письменной речи детей-билингвов: опыт практического анализа // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных и научно-методических статей. Саратов: Буква, 2014. С. 164-171.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е. А. Князева

магистрант, Саратовский национально-исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: lena_knyazeva_1966@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития эмоциональной сферы личности старших дошкольников с задержкой психического развития. Представлена программа развития эмоциональной сферы старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Программа направлена на расширение представлений детей с задержкой психического развития об эмоциональных проявлениях, развитие умения выражать эмоциональные состояния вербальным и невербальным способами, обогащение опыта эмоциональной экспрессии.

Ключевые слова: развитие личности, эмоциональная сфера, задержка психического развития, старший дошкольный возраст.

EMOTIONAL SPHERE DEVELOPMENT PROGRAM IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Е.А. Knyazeva

Abstract: The article deals with the problem of the development of the emotional sphere of the personality of older preschoolers with mental retardation. The program of development of the emotional sphere of senior preschoolers in the conditions of a preschool educational organization is presented. The program is aimed at expanding the ideas of children with mental retardation about emotional manifestations, developing the ability to express emotional states in verbal and non-verbal ways, enriching the experience of emotional expression.

Keywords: personality development, emotional sphere, mental retardation, senior preschool age.

Разработка программы развития эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития имеет важное значение для подготовки к обучению в школе данной категории воспитанников с ограниченными возможностями здоровья [4], коррекции негативных эмоциональных проявлений [3], развития коммуникативных навыков [1], профилактики школьной дезадаптации [2].

Цель программы – развитие эмоциональной сферы у старших дошкольников с задержкой психического развития. Задачи программы – расширять представления детей с задержкой психического развития об эмоциональных проявлениях, развивать умение выражать эмоциональные состояния вербальным и невербальным способами; обогащать опыт эмоциональной экспрессии.

Успешное проведение занятий возможно при соблюдении следующих принципов: уважать и доброжелательно относиться к детям и их потребностям; принимать детей такими, какие они есть; избегать упреков и порицаний в случае неуспеха, всегда положительно и эмоционально оценивать каждое достижение ребенка; проводить занятия в игровой форме для стимулирования живого интереса детей; развивать у детей способность к самостоятельной оценке своей

работы; создавать на занятиях чувство безопасности и дозволенности в системе отношений, чтобы они могли свободно исследовать и выражать свое «Я»; помогать формированию адекватной личностной самооценки.

Рассмотрим игровые занятия с элементами психогимнастики, направленные на развитие эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Занятие 1. Удивление

Приветствие. Дети встают или садятся в круг на полу.

Ведущий: Давайте немного познакомимся и поиграем в мяч (создание чувства группового единства). Каждый скажет, как его зовут, и чем он увлекается, а затем передаст мячик соседу справа. Я начну.

Пиктограмма «Удивление». Беседа «Как мы удивляемся?».

Этюд «Живая шляпа»

А теперь послушайте, какую я вам расскажу историю! Шел как-то мальчик и увидел шляпу, только он нагнулся, чтобы ее взять, шляпка взяла и отпрыгнула в сторону! (сюжет иллюстрируется при помощи шляпы и котенка). Мальчик очень удивился! Как вы думаете, почему шляпа живая? Может быть, под нее кто-то залез? Когда мальчик второй раз потянулся за шляпой, ему удалось ее схватить, и он заглянул под шляпу и увидел там котенка!

Разыгрывание этюда.

Подвижная игра «Сова»

Дети выбирают водящего – сову, которая садится в гнездо и спит, в это время дети начинают бегать и прыгать. Затем ведущий говорит: «Ночь!» Сова открывает глаза и начинает летать. Все играющие сразу должны замереть. Кто пошевелится или засмеется, становится совой.

Поделка «Удивление». Лепим эмоцию. Каждому ребенку выдается 1 картонный кружок, 2 синих кусочка пластилина для глаз, 2 черных для зрачков, 1 красный для рта и коричневый для носа и бровей. С опорой на пиктограмму детям предлагают вылепить удивленного человечка.

Занятие 2. Радость

Приветствие. Сегодня я принесла вам то, что вы все очень любите (мыльные пузыри)! Выдуваем мыльные пузыри, лопаем их, радуемся.

Пиктограмма «Радость». Обсуждение эмоции радости, веселья.

Беседа «Что такое радость?» «Я радуюсь, когда...». Ведущий: Ребята, изобразите радость, как у человечка на картинке. Давайте обсудим с вами, что такое чувство радости для вас? Подумайте хорошенько и закончите предложение «Я радуюсь, когда...».

Этюд «Негаданная радость»

«В комнату вошла мама, с улыбкой посмотрела на своих мальчиков и сказала:

– Заканчивайте, ребята, свою игру. Через час мы идем в цирк!

Мама подняла руку и показала билеты. Мальчики сначала замерли, а потом пустились плясать вокруг мамы».

Игра по развивающим карточкам «Азбука настроений»

Детям показывают карточки из игры «Азбука настроений», на которых изображены радостные персонажи: мама, папа, кошка, мышка, попугай и рыбка. Детям предлагают подумать и решить, какую роль они могут играть. Ребенок берет карточку, выходит в центр круга и представляется по имени выбранного персонажа. Например, «Я – мышка. Я живу в подвале. Люблю есть сыр. Я радуюсь, когда спрячусь от кошки». Также ребенку можно предложить побегать, как мышка, пискнуть, посмотреть по сторонам.

Подвижная игра «Ловишки». Ведущий выбирает ловишку. Ловишка стоит, повернувшись к стене лицом. Остальные дети у противоположной стены. Под музыку (И. Гайдн, «Рондо», отрывок) дети подбегают к ловишке, хлопают в ладоши и говорят: «Раз-два-три, Раз-два-три. Скорее нас лови!» Затем – бегут на свои места. Ловишка догоняет ребят. Игра повторяется. Ловишкой становится тот, кого поймали.

Занятие 3. Горе

Пиктограмма «Горе». Обсуждение эмоции горя, грусти, печали.

Беседа по сказкам: «Теремок», «Заюшкина избушка», «Краденое солнце», «Волк и семеро козлят», «Золушка» (выбирались те сказки, сюжет которых знаком всем детям). Вопросы для обсуждения: когда герои этих сказок переживали горе? Как они справились с горем?

Чтение отрывков из сказки К.И. Чуковского «Федорино горе». Сначала детям читали отрывок, как от Федоры уходит посуда, и как Федора переживает это, затем концовку произведения, где описана радость Федоры от возвращения посуды.

Драматизация ситуации «Пропала собака». Один ребенок исполняет роль хозяина пропавшей собаки, остальные дети должны постараться успокоить его, как умеют. Вопросы ребенку, исполнявшему роль хозяина: что ты чувствовал, когда тебя успокаивали? Кто лучше всех тебя успокоил?

Подвижная игра «Лисонька, где ты?». Дети становятся в круг с ведущим в центре. Заранее обговаривается особое прикосновение, которым ведущий будет отмечать лису. Дети отворачиваются от ведущего и закрывают глаза, ведущий идет по кругу и незаметно назначает лису условным жестом, остальные дети выполняют роль зайцев. По сигналу ведущего дети открывают глаза, но никто не знает, кто лиса. Ведущий зовет первый раз: «Лисонька, где ты?» Лиса не должна выдавать себя ни словом, ни движением, также и второй раз, а в третий раз лиса отвечает: «Я здесь» и бросается ловить зайцев. Зайца, присевшего на корточках, ловить нельзя. Пойманные зайцы выходят из игры.

Занятие 4. Гнев

Пиктограмма «Гнев». Чтение отрывков, описывающих гнев Умывальника и Крокодила, из стихотворения К.И. Чуковского «Мойдодыр». Вопросы к детям: почему рассердились Умывальник и Крокодил? Как описал автор гнев Умывальника? Как описал автор гнев Крокодила? Детям предлагают рассмотреть иллюстрации А.М. Алянского, где изображены сердитые Умывальник и Крокодил, и просят рассказать, как художник изобразил гнев персонажей.

Этюд «Баба-Яга». Баба-Яга поймала Аленушку, велела ей затопить печку, чтобы потом съесть девочку, и уснула. Проснулась, а Аленушки нет – сбежала. Рассердилась Баба-Яга, что без ужина осталась. Бегает по избе, ногами топает, кулаками размахивает. Затем рассматривают с детьми пиктограмму «Гнев» и слушали рассказы детей о ситуациях, в которых они сердились, гневались, злились.

Упражнение «Зеркало». Детям предлагалось изобразить перед зеркалом свой гнев.

Лепим гнев. Детям дают пластилин и предлагали слепить гнев. После этого рассматривали и обсуждали поделки, особое внимание уделялось экспрессивности передачи гнева, оценивалось сходство и различия в изображениях гнева разными детьми.

Занятие 5. Страх

Игра «Гуси-лебеди». Дети ходят по помещению, представляя, что это цветущая полянка. По сигналу тревоги, поданному ведущим, дети прячутся за стульчики. Игра повторяется несколько раз.

Упражнение «Найди эмоцию». Детям показывали картинки, на которых изображены лисята в разных эмоциональных состояниях. Детей просят подобрать картинку, на которой лисенок демонстрирует то же чувство, которое они сами испытывали, прячась от гусей в игре «Гуси-лебеди».

Проводится обсуждение поговорки «У страха глаза велики», направленное на понимание ее смысла. Вопрос к детям: пугались ли вы когда-нибудь так, что причина страха вам казалась значительно больше, чем на самом деле?

Подвижная игра «Белые медведи». В группе организуется место, где живут белые медведи – двое детей. Со словами: «Медведи идут на охоту» дети берутся за руки, пытаются взять кого-нибудь в кольцо – «поймать» и привести в свое жилище. Игра заканчивается, когда медведи поймали всю добычу.

Затем детям читают отрывок из сказки «Три поросенка» С. Михалкова «Три поросенка», где описано, как поросята убегают от волка и дрожат от страха. Вопрос к детям: Почему Наф-Наф не боялся страшного волка? После обсуждения сказки детям было предложено нарисовать храброго поросенка, рисунки детей рассматривали, обращая внимание на то, как изображен Наф-Наф.

Занятие 6. Отвращение

Игра «Стоп!»

Дети идут под музыку Э. Жака-Далькроза «Марш», когда музыка обрывается, дети должны продолжать двигаться в том же темпе, пока ведущий не скажет: «Стоп!»

Пиктограмма «Отвращение». Беседа «Что такое отвращение?».

Этюд «Соленый чай»

Бабушка потеряла очки и не заметила, как насыпала в сахарницу вместо сахара мелкую соль. Митя захотел пить. Он налил себе в чашку горячего чая и, не глядя, положил в него две ложечки сахара, помешал и сделал первый глоток. До чего же противно стало у него во рту! Детей просят воспроизвести следующие движения: наклонить голову назад, нахмуриться, прищурить глаза, подтянуть

верхнюю губу и сморщить нос (как будто подавился и хочет выплюнуть).

Игра «Холодно – жарко» (напряжение и расслабление мышц туловища).

Мама-медведица ушла. Подул холодный северный ветер и пробрался сквозь щели в берлогу. Медвежата замерзли, сжались в маленькие клубочки – греются. Согрелись, стало жарко, медвежата развернулись. Опять подул северный ветер. Игра повторяется 2-3 раза.

Этюд «Дюймовочка и майский жук» (отвращение и гнев)

Детям читается отрывок из сказки: «Майский жук перенес Дюймовочку с листка кувшинки на ветку дерева. Она ему очень понравилась, и он решил жениться на ней. Но Дюймовочке совсем не понравился жених: он был такой толстый, блестящий и очень неприятный (неприязнь, отвращение). Она совсем не хотела быть его женой! Жук рассердился на нее за это, затопал всеми шестью лапами и, слетев с дерева, опустил ее на ромашку (гнев)».

Занятие 7. Интерес

«Волшебная коробочка»

У педагога в руках волшебная коробочка, в которой лежат разные интересные предметы (калейдоскоп, необычная игрушка, большая ракушка и др.), но никто не знает, что в ней. Детей по очереди спрашивают: «Как ты думаешь, что там?» и позволяют достать один предмет. Беседа об интересе и его выражении. Детей просили рассказать, когда им было интересно, когда еще может быть интересно.

Этюд «Собака приюхивается»

Охотничья собака, увидев дичь, моментально застыла в напряженной позе. Морда вытянулась вперед, уши поднялись, глаза неподвижно глядят на добычу, а нос бесшумно втягивает приятный и дразнящий запах.

Игра «Возьми и передай!»

На стульях, поставленных в круг, сидят дети и передают друг другу воображаемый предмет. Причем дети должны были постараться делать это настолько достоверно, чтобы со стороны показалось, что они передают настоящий предмет.

Этюд «Лисичка подслушивает»

В избушке живет Петя-петушок и Котик, лисичка стоит у окна и подслушивает, о чем говорят Петушок и Котик.

Занятие 8. Радость, горе, страх

Литературные отрывки. Детям предлагали послушать отрывки из разных произведений К.И. Чуковского и изображать соответствующие эмоции мимически.

1) Плачет серый воробей:

– Выйди, солнышко, скорей!

Нам без солнышка обидно –

В поле зернышка не видно.

2) Но мохнатые боятся:

– Где нам с таким сражаться!

Он и грозен, и зубаст,

Он нам солнца не отдаст!
3) Рады зайчики и белочки,
Рады мальчики и девочки,
Обнимают и целуют косолапого:
– Ну, спасибо тебе, дедушка, за солнышко!

4) И прибежала зайчиха –
И закричала: «Ай-Ай!
Мой зайчик попал под трамвай!..
И теперь он больной и хромой,
Маленький зайчик мой!

5) Крокодилы в крапиву забились,
И в канаве слоны схоронились.
Только и слышно, как зубы стучат,
Только и видно, как уши дрожат.

6) И доктор пришил ему ножки,
И зайчик прыгает снова.

А с ним и зайчиха-мать
Тоже пошла танцевать.

И смеется она и кричит:
«Ну, спасибо тебе, Айболит!»

Вопросы для детей: какие чувства у вас возникли, когда вы слушали эти отрывки? Какие чувства вам было легко передать, а какие – трудно? Отрывки, эмоциональное изображение которых вызвало затруднение, предлагают прослушать еще раз.

Игра «Запрещенное движение»

Играет музыка, дети стоят лицом к ведущему, по команде ведущего на начало каждого такта дети повторяют определенные движения рук. После этого выбирают движение, которое нельзя повторять (запрещенное движение), и игра продолжалась. Тот, кто ошибся и показал запрещенное движение, выбывает из игры.

Этюд «Золушка» (выражение печали)

Грустная Золушка возвращается с бала, девушка огорчена, что больше никогда не увидит принца, и к тому же потеряла свою туфельку...

Этюд «Встреча с другом» (выражение радости)

У мальчика был друг. Настало лето, детям пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с родителями на юг. Скучно в городе без друга. Прошел месяц. Однажды мальчик шел по улице и вдруг увидел, как на остановке из троллейбуса выходит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу! Детей просят выразительно показать радость от встречи с другом: улыбка, объятия.

Этюд «Один дома» (выражение страха)

Мама-енотиха ушла добывать еду, Крошка-енот остался один в норе. Вокруг темно, раздаются разные шорохи. Крошке-еноту страшно: вдруг на него кто-нибудь нападет, а мама не успеет прийти на помощь? Затем детям

предлагают рассказать о веселых, грустных и страшных случаях из их жизни.

Занятие 9. Радость, горе, удивление

Этюд «Хорошая погода»

Детям предлагали представить теплый солнечный день, зеленую лужайку с яркими цветами, над которыми весело порхают бабочки. После этого задаются вопросы: Какое у вас сейчас настроение? Предлагали выбрать соответствующую пиктограмму.

Этюд «Плохая погода»

Детям предлагали представить пасмурное небо, дождь, холодный ветер, взъерошенных воробьев, которые забились под крыши домов. Затем задают вопрос о настроении и предлагают выбрать соответствующую пиктограмму.

Этюд «Погода изменилась»

Детям было предложено представить, как неожиданно закончился дождь, выглянуло яркое солнышко. Произошло все так быстро, что даже воробьи удивились. Вопросы детям: что с вами произошло, когда вы представили себе такие неожиданные перемены в погоде? Подберите картинку к вашему состоянию.

Рисование эмоций

Детей предварительно разделили на три группы, раздали листы ватмана и краски, попросили нарисовать эмоции цветовыми пятнами. Первая группа рисовала радость, вторая – горе, третья – удивление. Затем рисунки рассматривают и обсуждают вместе с воспитателем.

Игра «Самый ловкий наездник»

В зале статистически расставлены стулья, наездники садятся верхом на стулья лицом к спинке. Со звуками музыки (Р. Шуман «Смелый наездник») дети встают со стульев и начинают скакать по залу, подражая движениям лошади. Ведущий убирает один стул. Как только музыка закончилась, дети должны быстро сесть на стулья (обязательно лицом к спинке), ребенок, не успевший сесть, выходит из игры. Игра продолжается до тех пор, пока не останется один стул и самый ловкий наездник.

Занятие 10. Разные эмоции

На этом занятии вспоминают все известные детям эмоции, рассматривают пиктограммы и просили изобразить ту эмоцию, которую ребенок помнит лучше всего.

Для следующей беседы детям сначала читают сказку «Три медведя». Вопросы для обсуждения: почему злился папа-медведь? Чему удивлялась мама-медведь? Почему плакал медвежонок? Что почувствовала девочка, когда увидела медведей? Как выражали герои сказки свои эмоции?

Игра «Медведи и пчелы»

Дети делятся на две группы. Одна группа – пчелы, другая – медведи. Медведи воруют мед у пчел и убегают, а пчелы догоняют их. Предварительно детям напоминают, что медведи, воруя мед, должны радоваться, а пчелы – злиться.

Рисование облаков

Детям показали изображения облаков с эмоциями гнева, удивления, радости и грусти и обсудили положение бровей и губ на картинках. После обсуждения детям было предложено нарисовать собственные облачка, выбрав, какую именно эмоцию они хотят изобразить. Затем вместе с детьми разместили рисунки так, чтобы облака с одними эмоциями были отделены от облаков с другими эмоциями. После этого оценили, насколько по-разному каждый ребенок изобразил эмоцию, и нашли самое сердитое, самое грустное, самое радостное и самое удивленное облако.

Игра «Испорченный телевизор»

Участники игры за исключением одного, закрывают глаза – «спят». Ведущий молча показывает участнику, который не «спит», любую эмоцию при помощи мимики и жестов. Этот участник «будит» второго игрока и пантомимой передает увиденную эмоцию. Далее все происходит по цепочке в соответствии с этой схемой. Когда «просыпается» последний участник, ведущий опрашивает всех участников в обратном порядке от последнего до первого, выясняя, какую эмоцию ребенок увидел.

В заключение отметим, что весь материал, который использовался для разработки программы по развитию эмоций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, подбирался с учетом содержания всей педагогической работы, укладывался во временные рамки, отведенные для проведения режимных и образовательных мероприятий.

Список использованных источников

1. *Князева Е. А., Шипова Л. В.* Исследование особенностей эмоциональной сферы личности старших дошкольников с задержкой психического развития // Специальное образование и социокультурная интеграция. 2020. № 3. С. 353-361.

2. *Князева Е. А., Шипова Л. В.* Особенности эмоционального развития младших школьников с задержкой психического развития // Евразийское Научное Объединение. 2019. № 11-5 (57). С. 403-405.

3. *Шипова Л. В.* Изучение эмоционального развития детей с задержкой психического развития в специальной психологии. // Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение. Материалы V Международной научной конференции. Ученый совет факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; ответственные редакторы: Ю.О. Бронникова, Л. В. Мясникова, Т. Г. Фирсова. 2016. С. 781-786.

4. *Шипова Л. В.* Разработка критериев и показателей внутренней позиции школьника в психолого-педагогических исследованиях // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 260-262.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

В. А. Лучина

магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: luchina-va@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается нейропсихологическая основа письма и письменной речи. Также рассматривается возможность разработки и использования рабочей тетради с нейропсихологическим подходом для коррекции нарушений письменной речи младших школьников на логопедических занятиях.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, дизорфография, нейропсихологическая коррекция.

WORKBOOK AS A NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION AGENT OF WRITING DISORDERS

V.A. Luchina

Abstract: The article deals with the neuropsychological basis of writing and written speech. The possibility of developing and using a workbook with a neuropsychological approach for correction of writing disorders in speech therapy classes with students in junior cycle is also being considered.

Keywords: written speech, disgrafiya, dysorphography, neuropsychological correction.

Успешное овладение навыками чтения и письма в начальной школе является фундаментом для усвоения учебных программ по различным общеобразовательным предметам. Нарушения письма – одна из наиболее частых трудностей учебного процесса, которую испытывает ребенок в начале школьного обучения и которая может отрицательно отразиться на овладении обязательной школьной программой.

Поиск эффективных путей коррекции специфических расстройств письменной речи у учащихся общеобразовательных школ представляется одной из важных и актуальных проблем в современной логопедии [9]. Нейропсихологический подход активно используется в коррекции письменной речи как детей-монолингвов [7], так и билингвов [4].

И.Н. Садовникова (1997), Р.И. Лалаева (2001), Л.В. Венедиктова (2001) Л.Г. Парамонова (2004) и др. обосновали, что логопедическая работа при расстройствах письма зависит от характера дефекта, что позволяет более дифференцированно использовать специфические приемы и методы. И.В. Прищеповой (2001) выделены основные направления коррекции, способствующие формированию неречевых и речевых предпосылок, орфографически правильного письма у учащихся с дизорфографией. Ахутиной Т.В., Пылаевой Н.М. (2008) разработаны направления развития и коррекции нейропсихологических предпосылок письма и развития познавательных функций. Методы коррекции, предлагаемые Соболевой А.Е., Емельяновой Е.Н.

(2008) сочетают в себе нейропсихологический и лингвистический подход, особенный акцент делается на создание мотивации к обучению через игровую подачу материала. Корнев А.Н. (1997) отмечает необходимость комплексной помощи детям с дислексией и дисграфией, которая должна осуществляться группой специалистов: психиатром (невропатологом), психологом, логопедом и учителем.

С позиций нейропсихологии письменная речь и письмо являются сложными многофункциональными системами. Деятельность каждого из компонентов этих систем обусловлена работой функциональных блоков мозга, выделенных А.Р. Лурия [2]:

I блок – блок регуляции тонуса и бодрствования:

– поддержание активного тонуса коры при письме;

II блок – блок приёма, переработки и хранения информации:

– переработка слухоречевой информации (фонемное распознавание, опознание лексем, слухоречевая память);

– переработка кинестетической информации – дифференциация артикулем; кинестетический анализ графических движений;

– переработка зрительной информации (актуализация зрительных образов букв и слов);

– переработка полимодальной информации (ориентация элементов буквы, буквы, строки в пространстве, зрительно-моторная координация, актуализация зрительно-пространственных образов слов);

III блок - блок программирования, регуляции и контроля:

– эфферентная (серийная) организация движений (моторное (кинетическое) программирование графических движений);

– регуляция психической деятельности (планирование, реализация и контроль акта письма).

Нарушенное функционирование одного или нескольких компонентов функциональных систем, обеспечивающих процесс письма, приводит к трудностям усвоения этого навыка. Так, Т.В. Ахутина выделяет:

1) трудности письма по типу регуляторной дисграфии, обусловленные несформированностью функций программирования и контроля произвольных действий.

2) трудности поддержания рабочего состояния, активного тонуса коры, обусловленные повышенной утомляемостью, колебанием работоспособности.

3) зрительно-пространственную дисграфию по правополушарному типу, обусловленную проблемами со зрительным восприятием и трудностями пространственной ориентировки [2].

Согласно исследованиям А.Н. Корнева, у детей с дислексией и дисграфией присутствует неполноценность предпосылок интеллекта: низкий уровень развития произвольного внимания (концентрации, распределения и переключения), памяти, успешивных операций, пространственной ориентировки, речевых навыков, зрительно-моторной координации,

динамического праксиса. У детей с дислексией и дисграфией отмечается неполноценность фонематических дифференциаций, недостаточно развито взаимодействие слухоречевого и речедвигательного анализаторов, обеспечивающих фонематический анализ. Препятствуют овладению графическим образом букв и автоматизации графомоторных навыков отклонения в развитии зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации [8].

Затруднения в овладении чтением и письмом происходят, по мнению А.Н. Корнева, чаще всего: 1) при избирательном недоразвитии фонологической системы, 2) при нарушении формирования метаязыковых функций ребенка, при которых «неполноценность фонематического анализа приводит к дисграфии, а несформированность морфологического анализа – к дизорфографии». [6, с. 102].

По взглядам Т.Г. Визель, дисграфия может быть следствием неполноценности буквенного гнозиса (оптические дисграфии) и буквенного праксиса, т.е. неспособность начертания (кинетические дисграфии). Фонематическая дисграфия обусловлена нарушением фонематического слуха и фонематического анализа, что не позволяет связать фонему с графемой (буквой). При дизорфографии у ребенка отсутствует «чутье» на применение орфографического правила [5].

Таким образом, анализ литературы показал, что у детей с нарушениями письменной речи часто оказываются нарушенными те или иные звенья, входящие в состав ВПФ.

Исследования А.Н. Корнева показали, что вероятность появления дислексии и дисграфии возрастает при одновременном нарушении созревания нескольких предпосылок. В этом случае *решающее значение приобретает использование методов и приемов обучения ребенка, адекватных его сохранным способностям* [8].

Нейропсихологический подход в коррекции нарушений письменной речи направлен на то, чтобы повлиять на структурные компоненты в составе психических функций. Это осуществляется через «выращивание слабого звена» в структуре ВПФ в процессе специально организованного социального взаимодействия, опираясь при этом на сохранные звенья [3].

Несмотря на возрастающую популярность нейропсихологических методов в коррекционном обучении, не все педагоги владеют методами и приемами коррекции ВПФ.

В связи с этим актуальным является вопрос о целесообразности создания таких дидактических пособий, которые помогут педагогам построить и индивидуализировать коррекционный процесс у детей с нарушениями письменной речи с учетом нейропсихологической симптоматики.

Одним из самых популярных и активно используемых вспомогательных средств обучения является рабочая тетрадь на печатной основе для обучаемого, которая может использоваться на занятиях в классе и дома.

В словаре методических терминов Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина тетрадь с печатной основой – «средство обучения, используется часто для организации

самостоятельной работы учащихся; входит в состав некоторых типовых учебных комплексов. Содержит задания и некоторые части текста с пробелами для записей. Такие тетради позволяют экономить время, дают направление работе учащихся – строго в рамках темы и задания. Особенно полезны при обучении на начальном этапе» [1, с. 312].

Выделяют дидактические функции логопедических рабочих тетрадей:

- компенсаторная, включающая упрощение обучения, снижение потраченного времени учителя и ученика;
- информативная, включающая формирование нужного потока информации для развития;
- интегративная, включающая в себя изучение объекта по отдельным его частям и в целом;
- познавательная, включающая формирование учебного интереса, создание исследовательской мотивации;
- формирующая, включающая в себя развитие всех форм познавательной работы и формирование способов усвоения.

В настоящее время рабочие тетради как дидактическое средство обрели популярность и многообразие в логопедии, в том числе и при коррекции нарушений письменной речи у младших школьников. Приведем примеры:

- логопедические тетради Мазановой Е.В. для коррекции разных форм дисграфии (2004, 2006);
- Оглоблина И.Ю. Логопедическая тетрадь для коррекции дисграфии и дислексии у младших школьников (2015);
- Китикова А.В. Рабочая тетрадь по коррекции дизорфографии у младших школьников, в 2-х частях (2017);
- Соболева А.Е. Пишем без ошибок: нейропсихологический тренажер для начальной школы (2018);
- Емельянова Е.Н. Развиваем орфографическую зоркость (2019);
- Соболева А.Е. Учимся писать грамотно. Профилактика дисграфии (2020);
- Мальм М.В. Дисграфия: языковой анализ и синтез: 3 класс (2021).

Среди названных пособий нейропсихологическую направленность имеют тетради Соболевой А.Е. и Емельяновой Е.Н. Другие пособия в разной степени включают в себя задания на развитие психических функций, но они представлены параллельно, а не как базовые.

Основой для разработки рабочей тетради с нейропсихологическим подходом к коррекции дисграфии и дизорфографии, являются теоретические исследования и методические разработки Ахутиной Т.В., Пылаевой Н.М., Визель Т.Г., Корнева А.Н., Соболевой А.Е., Емельяновой Е.Н., Прищеповой И.В. и других ученых.

При разработке дидактического пособия должны учитываться причины, затрудняющие овладение навыками письменной речи. Так наиболее частыми причинами, вызывающими трудности обучения, являются:

- сниженная работоспособность, колебания внимания, слабость мнестических процессов, недостаточная сформированность речи;
- недостаточное развитие функций программирования и контроля;
- зрительно-пространственные и квазипространственные трудности;
- трудности переработки слуховой (слухоречевой) информации;
- трудности переработки зрительной (зрительно-вербальной информации) [3].

Направления коррекционной работы должны определяться результатами логопедического и нейропсихологического обследования. Данные направления могут включать:

- развитие функций программирования и контроля;
- развитие внимания (объема, концентрации, переключения, распределения);
- развитие зрительной и слухоречевой памяти;
- развитие фонематического слуха;
- развитие зрительно-вербальных функций;
- развитие зрительно-пространственных функций;
- развитие межполушарного взаимодействия.

Подбор материала для пособия и его расположение необходимо осуществлять в соответствии с принципами коррекционно-развивающей работы: системности и концентричности при изучении материала, перехода от простого к сложному, опоры на сохранное звено, учета возрастных особенностей детей, учета ведущего вида деятельности, поэтапного формирования умственных действий, общедидактических принципов (научности, наглядности, доступности, сознательности и др.).

Задания, используемые в рабочей тетради, должны быть занимательными для ребенка, преподноситься в игровой форме и тем самым способствовать повышению работоспособности и развитию мотивационно-потребностной сферы.

Содержание рабочей тетради должно быть связано с программой обучения. Работа с дидактическим пособием должна сочетаться с другими направлениями логопедической работы.

Таким образом, целью коррекционно-развивающей работы является формирование целостной функциональной системы, которая позволит ребенку самостоятельно овладеть различными умениями и навыками [6]. В этой связи, применение рабочей тетради, основанной на нейропсихологическом подходе к коррекции дисграфии и дизорфографии, поможет логопеду в развитии психических функций, необходимых для усвоения навыков письменной речи.

Список использованных источников

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Ахутина Т. В.* Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие. М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. С. 7 – 19.
3. *Ахутина Т. В., Пылаева Н. М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб: Питер, 2008. 320 с.
4. *Бочкарева Т. А., Железняк С. И.* Коррекция нарушений письменной речи у школьников с (НВ)ОНР// Актуальные научные исследования в современном мире. 2017, № 3-1 (23). С. 21-24.
5. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М.: В. Секачев, 2019. 264 с.
6. *Глоzman Ж. М.* Задачи и формы нейропсихологической коррекции в детском возрасте // Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под общ. ред. Ж.М. Глоzman. М.: Генезис, 2016. С. 9 – 14.
7. *Константинова О. А.* Нарушения письменной речи у школьников с нарушениями зрения // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. С. 25-29.
8. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0306/> (дата обращения: 20.09.2021).
9. *Филиппова Э. А., Бочкарева Т. А.* Нарушения письменной речи детей-билингвов: опыт практического анализа // Актуальные проблемы логопедии. Сборник научных и научно-методических статей. Саратов, 2014. С. 164-171.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

К. В. Серегин

магистрант, призер конкурса студенческих научных работ,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия,
e-mail: kirillseregin96@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты формирующего этапа исследования по саморазвитию познавательной сферы студентов с нарушениями зрения. Получены данные, свидетельствующие об эффективности применения разработанной программы, способствующей повышению уровня развития познавательных процессов студентов, а также их саморазвитию в целом.

Подтверждена роль психолого-педагогического сопровождения в процессе выявления у студентов с нарушениями зрения имеющихся навыков саморегуляции деятельности и её компонентов, применяемых приёмов саморазвития познавательной сферы. Обоснована необходимость психологической помощи студентам с нарушениями зрения в составлении общих рекомендаций, в мотивировании к участию в программе, в предоставлении обратной связи как по результатам занятий, так и по использованию упражнений в дальнейшем самостоятельно.

Ключевые слова: инклюзивное образование, личностное саморазвитие, студенты с нарушениями зрения, ограниченные возможности здоровья, познавательная сфера, психолого-педагогического сопровождение

STUDYING THE FEATURES OF SELF-DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

K.V. Seregin

Abstract: The article presents the results of the formative stage of research on the self-development of the cognitive sphere in students with visual impairments. The obtained data indicate the effectiveness of the application of the developed program, which contributes to an increase in the level of development of students' cognitive processes, as well as their self-development in general.

The role of psychological and pedagogical support in the process of identifying among students with visual impairments the existing skills of self-regulation of activity and its components, the methods of self-development of the cognitive sphere, was confirmed. The necessity of psychological assistance to students with visual impairments in drawing up general recommendations, in motivating them to participate in the program, in providing feedback both on the results of classes and on the use of exercises in the future independently has been substantiated.

Keywords: inclusive education, personal self-development, students with visual impairments, disabilities, cognitive sphere, psychological and pedagogical support

Рост численности лиц с ОВЗ (в том числе, с выраженными нарушениями зрения) среди студентов, связанный во многом с распространением и практическим применением концепции инклюзивного образования, ставит перед широким кругом специалистов целый ряд проблем, направленных на решение вопроса об эффективности их профессионального обучения [3, 5].

Проблемы организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ отражены в работах: Д.А. Красило, Е.Б. Щетининой, М.Д. Коноваловой, В.Г. Гончаровой, О.А. Автушко [1,2,4].

На констатирующем этапе нашего исследования было проведено тестирование с применением комплекса методик для выявления особенностей познавательной и мотивационно-потребностной сферы и социально-психологических установок личности студентов с нарушениями зрения. Для решения вопроса об эффективности профессионального обучения в процессе психолого-педагогического сопровождения возникает потребность в разработке подходов, программ, методов, способствующих развитию познавательной деятельности студентов с нарушениями зрения в условиях вузовского обучения.

В качестве участников этого этапа выступили представители экспериментальной группы исследования – студенты вузов Саратова обоего пола в возрасте от 18 до 25 лет с выраженными нарушениями зрения (10 человек: незрячие – 2 чел.; с остаточным зрением – 3 чел.; слабовидящие – 5 чел.).

Нами была предпринята попытка разработки программы, учитывающей индивидуально-психологические особенности студентов с нарушениями зрения, которая была бы эффективна не только в связи с ее содержательной наполненностью и релевантностью задачам, но и создавала бы и поддерживала мотивацию к её применению. В нашем случае это программа по саморазвитию познавательной сферы студентов с выраженными нарушениями зрения. В случае с любым вариантом саморазвития акцент также необходимо ставить на «принятие» как всей программы, так и отдельных её элементов. Для этого необходимо психолого-педагогическое сопровождение внедрения такой программы особенно среди студентов с нарушениями зрения.

Программа включала в себя психологические упражнения, направленные на развитие таких составляющих познавательной сферы, как: мышление, память, восприятие, внимание, в том числе действующие комплексно. Все упражнения были условно распределены на разделы. Критериями при отборе упражнений послужили: конгруэнтность эмпирическим задачам исследования, их доступность для незрячих, средний уровень трудоёмкости и длительности выполнения, простоты и понятности инструкции, отсутствие необходимости в сложном реквизите, возможность «повседневного» использования. Каждый из участников, согласившийся поучаствовать в апробации программы, был ознакомлен с результатами тестирования в рамках констатирующего этапа и затем получил право выбрать компоненты познавательной сферы, акцент на развитие которых хотел бы сделать. Занятия по выбранным участниками направлениям проводились в мини-группах в формате консультативной психологической беседы с элементами тренинга. После завершения занятий участники могли задать все вопросы, возникающие в процессе внедрения понравившихся упражнений в свою жизнедеятельность.

Необходимым компонентом для проведения апробации программы являлось психологическое сопровождение, включающее подкрепление мотивирования к участию в ней испытуемых экспериментальной группы, а также к активному использованию полученных ими навыков в своей деятельности (в том числе учебной).

На контрольном этапе исследования было проведено повторное тестирование испытуемых экспериментальной группы с помощью того же комплекса методик, что и на констатирующем этапе. В ходе проведения сравнительного и статистического анализа различий результатов экспериментальной группы, полученных до и после участия в программе саморазвития познавательной сферы, было выявлено следующее.

По субтестам вербальной батареи теста Е. Торренса, использованном при входном и исходящем контроле, у лиц со значительными нарушениями зрения выявлен рост всех показателей креативности, а также общего ее уровня. При этом наибольшие отличия зафиксированы по гибкости (с 18,9 до 25,8 единиц) (испытуемые в среднем стали предлагать больше различных идей, легче видеть разные стороны одного вопроса, расширился перечень используемых ими стратегий) и общей креативности (с 35,8 до 49,2 единиц) (в целом, повысилось количество и качество продуцируемых идей).

По ассоциативному цепному тесту и до, и после зафиксировано, что для лиц со значительными нарушениями зрения характерна уменьшенная (по отношению к норме в 19-21 слово) длина цепочки, однако в начале эксперимента при втором тестировании отмечается увеличение её длины по сравнению с первым тестированием (с 11,5 до 13,7 слов). На наш взгляд, это может быть связано как с влиянием программы саморазвития познавательной сферы, так и с «узнаванием» условий/требований теста и большей готовностью к ним. Также отмечается увеличение количества семантических гнезд при уменьшении их размеров у представителей экспериментальной группы после участия в разработанной нами программе в среднем до 3 единиц. Тематика же в наиболее длинных семантических гнездах в целом осталась той же – отдых, семья, природа, романтические отношения, быт. Эти темы можно (и необходимо) учитывать в случае проведения индивидуального психологического консультирования испытуемых, так как они маркируют сферы повышения внимания (вплоть до напряженности) актуальные для них в настоящее время.

По данным теста Р. Амтхауэра, можно сказать, что в целом наблюдается повышение показателей по всем исследуемым нами субтестам, кроме субтеста 4 «обобщение», где наблюдается небольшое снижение (с 28,0 до 26,5 единиц). Наиболее выраженное различие наблюдается по «аналогиям» – в мае 2021 года у лиц с выраженными нарушениями зрения фиксируется развитие способности к комбинаторике и подвижности мышления, его обстоятельность, а также повышение осознания особенностей взаимосвязей до высокого уровня (с 9,1 до 14,9 единиц). Чуть меньшее различие в сторону возрастания наблюдается по субтесту «исключение слова» (с 12,3 до 15,0 единиц) – у испытуемых экспериментальной группы усилилось чувство языка, способность в словесных выражениях и чувствовании, повысилась вербальная реактивность. Снижение показателей по «обобщению» может объясняться повышением подвижности мышления и креативности. Анализируя представленность комплексов вербальных субтестов, теоретических и практических способностей у «среднего» представителя экспериментальной группы до и после ознакомления

с предложенной нами программой саморазвития можно отметить рост показателей по всем комплексам. (Вербальный комплекс с 16,2 до 18,25, комплекс теоретических способностей с 20,15 до 20,75, комплекс практических способностей с 12,25 до 15,75 единиц). Повысился уровень вербального интеллекта, акцентировалась направленность на общественные науки и обучение языкам, возможно, усилились навыки практического применения знаний.

По данным методики А.Р. Лурия «Заучивание 10 слов», можно заключить, показатели процессов кратковременной памяти, в том числе при отсроченном воспроизведении приблизились к норме или и вовсе вышли на неё (с 6,1 до 9,5 единиц). Однако возрастание кривой по-прежнему не имеет строго устойчивого характера, что дает основания для рекомендации о желательном продолжении занятий (в том числе, самостоятельных), направленных на развитие продуктивности кратковременной памяти и увеличение объема слуховой кратковременной памяти. В целом более успешное прохождение методики А.Р. Лурия может также свидетельствовать о более быстрой адаптации к условиям методики в связи с её «узнаванием» испытуемыми.

Тест на селективность внимания, проведенный до и после участия испытуемых в программе по саморазвитию, выявил значительный прогресс по исследуемому показателю этого познавательного процесса – лицам из экспериментальной группы удалось гораздо эффективнее распределить предъявляемые экспериментатором слова на время по категориям. Сильно снизилось среднее значение ошибочных распределений (с 4,4 до 1,3 единиц) и пропущенных слов (с 6,4 до 1,1 единиц). В разы реже использовался прием экономии времени в виде пропуска слов, селективность внимания стала принимать высокие значения (с 29,2 до 37,6 единиц). Ошибки в распределении слов чаще всего были допущены в категориях «посуда», «еда», «птицы», «техника», но из-за малого количества анализировать их, скорее, не имеет смысла.

Относительно результатов отсчитывания по Блейхеру отметим, что наиболее явные отличия проявились по количеству ошибок с единицами – процент испытуемых, допустивших такие ошибки, возрос с 30 % до 60 %, что может быть как проявлением утомления в момент проведения методики или проявлением тенденции по движению навыка/склонности от точных наук к общественным. Значимых различий между данными по средней длительности пауз, их количеству, а также количеству ошибок с десятками или с единицами между первым и вторым этапом эксперимента не обнаружено.

По данным теста на исследование слухового восприятия, общее количество ошибок после участия в апробации программы снизилось, однако на этом фоне еще более заметными становятся ставшие более частыми ошибки при перечислении последовательности действий. Уровень развития слухового восприятия после участия в апробации программы стал по группе стабильно средним. Высокий уровень слухового восприятия выявлен у 20 % испытуемых экспериментальной группы в процессе первого тестирования и 30 % – в процессе

второго. Такого рода подвижки могут говорить о возможности улучшить качество слухового восприятия путем тренировок с использованием психологических упражнений.

Выявляя различия по результатам методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной, отметим, что у представителей экспериментальной группы после участия в программе стали более выраженными и ориентация на процесс, и ориентация на результат. При этом альтруизм вырос (с 6,1 до 6,5 единиц), а эгоизм снизился (с 3,5 до 2,8 единиц). Говоря о других двух парах дихотомий «труд – деньги» и «свобода – власть», обратим внимание на снижение стремления у «среднего» представителя экспериментальной группы в направлении «власти» (с 2,4 до 3,1 единиц), что может быть вызвано, например, актуализацией размышлений о жизненных приоритетах в процессе выполнения ассоциативного цепного теста. Остальные показатели остаются на прежнем уровне – уровне «до» – при этом сохраняются тенденции к «труду» (5 единиц) и «свободе» (5,8 единиц).

По результатам обеих методик Т. Элерса, после участия в программе по саморазвитию у испытуемых наблюдаются небольшие изменения: у «среднего» представителя экспериментальной группы немного снизилась мотивация к успеху (с 18,5 до 17,7 единиц) и немного возросла мотивация к избеганию неудач (17,1 до 17,8). Однако эти изменения несущественны, статистически не значимы и могут считаться случайными или изменениями в пределах погрешности.

Согласно результатам по методике А.А. Реана и В.А. Якунина (модификация Н.Ц. Бадмаевой), по сравнению с первым этапом, можно сказать, что в целом профили сходны, но имеются два видимых различия – оставшийся наименее значимым мотив – мотив избегания еще больше «сдал свои позиции» для лиц с нарушениями зрения, также потерял свою важность для них мотив престижа (снижение среднего значения с 3,44 до 2,49 единиц). На лидирующие позиции студенты из экспериментальной группы по-прежнему ставят мотивы творческой самореализации, затем – профессиональные и коммуникативные мотивы.

После участия в программе саморазвития познавательной сферы у представителей экспериментальной группы был выявлен рост показателей креативности, состояние речемыслительной деятельности приблизилось к границам нормы, изменилась направленность подсознательных и осознанных процессов с ней связанных, увеличилась способность к комбинаторике, подвижность и обстоятельность мышления, повысилась осознанность особенностей причинно-следственных связей между явлениями, улучшились показатели структуры интеллекта (в том числе, вербального) в части самостоятельности мышления, конкретно-практической его ориентированности, чувства реальности и языка, подвижности и обстоятельности мышления, усилилась направленность на практические задачи, повысилась эффективность кратковременной памяти, селективность внимания и качество слухового восприятия. Также наметились небольшие изменения в мотивационно-

потребностной сфере в сторону повышения важности как процесса, так и результата деятельности, альтруизма; значимость ценности власти, мотивов избегания и престижа в структуре учебной мотивации снизилась.

Подводя итоги проведенной работы, можно отметить, что нами были выявлены особенности познавательной сферы как студентов с нарушениями зрения вузов Саратова, так и «среднего» представителя изучаемой выборки путем сравнительного и статистического анализа, а также доказана эффективность применения разработанной программы; сформулированы рекомендации для дальнейшей психологической работы с участниками экспериментальной группы. В связи с выявленной эффективностью программа саморазвития познавательной сферы для студентов с нарушениями зрения может рекомендоваться для дальнейшего использования/внедрения при непосредственном содействии вузовских психологов.

В качестве перспективных и актуальных для дальнейших исследований в обозначенном русле можно назвать расширение выборки с тем же набором методик, в том числе, с акцентированием внимания на культурные и бытовые особенности обучения лиц с нарушениями зрения, а также другими нозологиями.

Список использованных источников

1. *Гончарова В. Г., Автушко О. А.* Организация учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в профессиональном образовании // Сибирский вестник специального образования. Новосибирск, 2011. Вып. 2. [Электронный ресурс]. URL: //www. tvirpx.com/file/887112 (дата обращения: 16.09.2021).

2. *Коновалова М. Д.* Опыт психолого-педагогического сопровождения студентов с нарушениями зрения // Специальное образование: материалы XIII международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 26–27 апреля 2017 года. Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2017. С. 100-103.

3. *Коновалова М. Д.* Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения на ступени высшего образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. – Москва: Перо, 2016. С. 641-653.

4. *Красило Д. А.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на факультете информационных технологий МГППУ // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 20–22 июня 2011 года / Департамент образования Москвы, Московский городской психолого-педагогический университет, Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2011. – С. 211-213.

5. *Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д.* Опыт организации психолого-педагогического сопровождения // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. - 2013. Т. 2, вып. 3(7). С. 323-327.

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВ-РАССУЖДЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

А. А. Туйгушева

магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: Albinochka-98@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению современных подходов к формированию текстов-рассуждений у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. В работе представлены основные характеристики текстов-рассуждений и особенности их развития в онтогенезе, дан обзор современных логопедических исследований по проблеме формирования текстов-рассуждений у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: связная монологическая речь, текст-рассуждение, дети с тяжелыми нарушениями речи, логопедия.

CURRENT RESEARCH ON THE PROBLEM OF FORMING TEXTS- EXPLANATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

A.A. Tuigusheva

Abstract: The article is devoted to the study of modern approaches to the formation of text-reasoning in children of primary school age with severe speech disorders. The paper presents the main characteristics of the text-reasoning and the peculiarities of their formation in ontogenesis, provides an overview of modern speech therapy research on the problem of the formation of text-reasoning in children with severe speech impairments.

Keywords: coherent monological speech, reasoning text, children with severe speech disorders, speech therapy.

Проблема формирования текстов-рассуждений у детей школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи имеет особую актуальность, так как в процессе обучения постоянно возникает необходимость выстраивать логические операции обоснования, сравнения, сопоставления, вычленения главного и второстепенного, – высказывания по типу рассуждения, но в образовательных учреждениях формированию и развитию у детей этого умения отводится недостаточно времени. В настоящей статье представлен анализ современных логопедических исследований по проблеме формирования текстов-рассуждений у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Известно, что проблема развития связной речи детей занимает центральное место в исследованиях по онтогенезу речевой деятельности, что обусловлено ее значимостью в развитии личности ребенка [1]. И особенно сложным видом связных монологических текстов являются тексты-рассуждения.

Рассуждение – это функционально-смысловой тип речи, который соответствует такой форме абстрактного мышления, как умозаключение. Рассуждение имеет особое коммуникативное наполнение, которое придает речи аргументированный характер и оформляется с помощью лексико-грамматических средств [12].

В рассуждении выделяют цель, содержание речи и наиболее типичные грамматические средства оформления текста. Цель создания текста-рассуждения – исследование, доказательство существенных свойств предметов и явлений, обоснование их взаимосвязи или опровержение какой-либо мысли [7].

Композиция текста-рассуждения состоит из трех взаимосвязанных частей:

- 1) тезис – в нём высказывается какая-то мысль, положение, которое необходимо доказать;
- 2) доказательство (или опровержение) этой мысли, то есть аргументы, суждения, которые обосновывают правильность тезиса и сопровождаются примерами;
- 3) вывод, или заключение [8, с. 124].

С точки зрения синтаксиса в текстах-рассуждениях употребляются:

- 1) сложноподчиненные предложения с придаточными причины, следствия, цели, условия с союзом «потому что», «если, то», «потому», «так как»;
- 2) бессоюзные сложные предложения;
- 3) безличные конструкции;
- 4) вопросно-ответная форма;
- 5) побудительные предложения;
- 6) вводные слова: «возможно», «вероятно», «конечно», «несомненно», «во-первых», «во-вторых», «кстати», «следовательно», «согласитесь», «таким образом» [6, с. 22-24].

Типичными грамматическими средствами оформления текста-рассуждения являются простые широко распространенные предложения:

- а) с причастными и деепричастными оборотами;
- б) с обстоятельствами или обстоятельственными придаточными причины, следствия, цели;
- в) с глаголами разных видовых форм [7].

Вопросы формирования навыков рассуждения у детей являются дискуссионными, у ученых нет единой точки зрения на то, в каком возрасте необходимо учить детей данным типам текстов. Распространено мнение, что данные формы речи недоступны детям дошкольного возраста, тем более эта задача не стоит по отношению к детям с тяжелыми нарушениями речи. Поэтому данное исследование посвящено преимущественно изучению особенностей формирования текстов-рассуждений у детей младшего школьного возраста.

П.П. Блонский, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский и др. отмечают, что элементы логических суждений и отдельные логические суждения, конечно, появляются уже в дошкольном возрасте. В исследованиях С.Л. Рубинштейн и А.Р. Лурия показано, что дети в дошкольном возрасте начинают подмечать элементарные причинные зависимости и делать выводы [15, с. 441]. В старшем дошкольном возрасте дети пользуются простейшими речевыми формами рассуждений, главным образом в виде сложноподчиненного предложения с придаточным причины с союзом «потому что» [10, с. 148-149].

Согласно исследованиям Л.Г. Шадринной, для дошкольников старшей и подготовительной группы детского сада самым сложным видом высказывания является рассуждение на предложенную тему.

По мнению А.Р. Филипповой, большинство детей старшего дошкольного возраста способны выдвигать тезис, выражать собственную точку зрения, вводить тезис в структуру текста-рассуждения. Результаты естественного наблюдения А.Р. Филипповой за детьми старшего дошкольного возраста показали, что дети не владеют культурными формами выражения согласия и несогласия с мнением собеседника: «Я считаю, что вы не правы...», «Я с вами не согласен...», при этом дошкольники выражают своё мнение категорично: «Я прав (-а) ...», «Согласна...» и чаще всего нуждаются в помощи педагога при подведении рассуждения к выводу [13, с. 293].

В младшем школьном возрасте происходит увеличение значимости причинно-следственных связей в мышлении ребенка. По мнению А.А. Люблинской и А.В. Петровского, младший школьник проявляет интерес к причинам явлений, направляет свое мышление на раскрытие следствий. Школьники активно участвуют в беседах, разговорах: спорят, рассуждают, довольно мотивированно отстаивают своё мнение, убеждают товарищей.

Согласно наблюдениям таких отечественных педагогов и методистов, как Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский и др., синтаксис текстов-рассуждений младших школьников однообразен, беден формами, наполнен многочисленными ошибками в построении высказываний, что говорит о том, что учащиеся не умеют последовательно, развернуто и логически правильно оформлено излагать свои мысли [3, с. 63].

И.Н. Зайдман считает, что неадекватное объяснение, подмена объяснения доказательством, либо отсутствие доказательства, неумение правильно излагать свои мысли, аргументировать что-либо приводит к возникновению недопонимания и конфликтов между людьми [8, с. 123-124].

Таким образом, у детей с тяжелыми нарушениями речи также необходимо формировать умение правильно строить тексты-рассуждения.

Перейдем к обзору имеющихся исследований по проблеме формирования текстов-рассуждений у детей с тяжелыми нарушениями речи. Необходимость этого процесса утверждена в базовом образовательном документе – Примерной АООП НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, в которой отмечается, что дети должны научиться излагать своё мнение и аргументировать его. Но из-за сложности данного типа связной монологической речи работе над текстом-рассуждением отводится незначительное место.

Исследования В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, Е.Н. Российской, Л.Ф. Спириной, А.А. Алмазовой, О.А. Безруковой и др. преимущественно посвящены проблеме формирования у учащихся связной речи на материале текстов повествовательного и описательного характера. В программах обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи преобладают методические рекомендации для построения текстов-описаний и повествований. Элементы обучения рассуждениям встречаются в единичных работах, например, в

исследованиях Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, В.К. Воробьевой. Но целостная методика обучения рассуждениям детей с тяжелыми нарушениями речи не разработана. Следовательно, это очень актуально и значимо на современном этапе развития логопедии.

Е.А. Харитоновой в ходе экспериментального изучения было выявлено, что учащиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные трудности в продуцировании связных устных и письменных высказываний типа рассуждения. В текстах-рассуждениях школьников преобладают следующие типы ошибок: чрезмерное сужение или расширение объема всего высказывания или его части, пропуски и искажения фактов, доводов, суждений, аргументов, перечисления выделенных звеньев высказывания без их развертывания, нарушения последовательности изложения, нарушения причинно-следственных отношений в высказывании, неструктурированность материала, отсутствие лексико-грамматических связей, бедность словаря, стереотипность синтаксических конструкций, выраженный аграмматизм, обилие вербальных парафазий [14].

А.В. Ястребова отмечает, что наиболее типичной ошибкой обучающихся с тяжелыми нарушениями речи является частотность использования одних и тех же слов в самостоятельных рассуждениях, что приводит к снижению выразительности и информативности речи [10, с. 190].

О.Т. Григорьева и Е.Н. Корнилова отмечают важность влияния словесно-логического мышления на процесс формирования текстов-рассуждений. С помощью экспериментального исследования ими было установлено, что сформированность логического действия «умозаключения» у детей с тяжелыми нарушениями речи находится на низком уровне. Была доказана взаимосвязь и взаимозависимость речевого развития и развития словесно-логического мышления. Исследование показало, что снижение уровня словесно-логического мышления у школьников с тяжелыми нарушениями речи влечет за собой нарушения в построении текстов-рассуждений [4, с. 302-304].

Г.Ф. Харитонова разработала рекомендации по формированию текстов-рассуждений у школьников. Автор отмечает, что важным компонентом коррекционной работы является привлечение заданий, направленных на преобразование текста (структурное, лексико-грамматическое), что позволяет школьникам осознать композиционно-смысловое единство текста, использовать вариативные средства для выражения одной и той же мысли. Также Г.Ф. Харитонова рекомендует связывать обучение текстам-рассуждениям с программным материалом по русскому языку, литературе, предметам гуманитарного и естественно-научного циклов. Это позволяет реализовать коммуникативный принцип обучения, в соответствии с которым первоочередной является задача развития устной речи и установление межпредметных связей. Исследователь считает, что в коррекционной работе необходимо особое внимание уделять содержанию, структуре и языковому оформлению текстов, в связи с чем большое внимание нужно уделять анализу готовых текстов,

изложениям, составлению детьми собственных текстов на основе созданной модели и по аналогии с анализируемым текстом [14, с. 51].

Для обучения текстам-рассуждениям можно с успехом использовать метод мнемотехники, уже зарекомендовавший себя в работе над связной речью в целом [2]. Сначала у детей должны формироваться отдельные «умозаключения», затем – элементарные рассуждения на основе прочитанного текста, и далее – самостоятельные рассуждения на свободные темы.

Н.Э. Логинова отмечает, что важно формировать у школьников психологические предпосылки успешного овладения регулирующей функцией речи, вследствие чего коррекционное обучение предполагает работу не только над речевым развитием детей, но и активизацию восприятия, памяти, мышления [9, с.148].

Важной особенностью в формировании у детей умения рассуждать, согласно исследованию В.И. Гуляевой, является то, что построение текстов-рассуждений с опорой на прочитанный текст дается младшим школьникам гораздо легче и проще, чем создание самостоятельных текстов-рассуждений [5].

Таким образом, вопросы формирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи умений рассуждать и строить монологические высказывания соответствующего типа остаются недостаточно разработанными. Формирование текстов-рассуждений у детей младшего школьного возраста является очень важной проблемой, так как одним из требований к результатам овладения социальными компетенциями, изложенными в Примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, является умение учащихся излагать свое мнение и аргументировать его. Обучение младших школьников текстам-рассуждениям определяется социальной необходимостью, так как отсутствие умений в построении текстов-рассуждений влечет за собой недостатки в общей культуре речевого поведения: ребенок не будет способен рассуждать, доказывать свою точку зрения, логически мыслить, делать обоснованные выводы. На уроках по разным предметам должны использоваться устные высказывания типа рассуждения, так как в их основе лежат операции, которые свойственны научному поиску. Модель постепенного формирования у детей с тяжелыми нарушениями речи текстов-рассуждений – актуальное направление современных логопедических исследований.

Список использованных источников

1. Бочкарева Т. А., Максимова Ю. В. Трансформации текста дошкольниками без речевых нарушений и с общим недоразвитием речи III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок»// Проблемы онтолингвистики– 2016. Материалы ежегодной международной научной конференции. Реколлегия: Т. А. Кругликова, М. А. Еливанова. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 409-414.

2. Бочкарева Т. А., Филиппова Э. А. Развитие связной монологической речи у детей старшей группы дошкольников с ОНР III уровня при помощи

метода мнемотехники // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. С. 114-121.

3. *Вахницкая М. Г.* Развитие связной речи учащихся начальных классов на основе текста-рассуждения// Вестник Приднестровского университета. Серия: гуманитарные науки. Тирасполь: Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, 2019. №1-1 (61). С. 62-68.

4. *Григорьева О. Т.* Изучение особенностей словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи// Молодые лидеры – 2016 материалы I международного конкурса выпускных квалификационных и курсовых работ. 10 октября 2016 года, Казань: Рóкета Союз, 2016. Т.1. С. 302-305.

5. *Гуляева Ю. И.* Установление выводной информации в процессе чтения у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2007. Т.13, №36. С. 189-192.

6. *Зайдман И. Н.* Обучение рассуждению с учетом уровня развития школьников: Учебно-методическое пособие. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2001. 131 с.

7. *Каргапольцева С. И.* Текст-рассуждение как форма обучения студентов организованной речи // Молодой ученый. Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2017. №20 (154). С. 443-445. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/154/43397/> (дата обращения: 1.04.2021).

8. *Коряжмина Т. А.* Использование текста-рассуждения в формировании коммуникативных универсальных учебных действий // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2018. №3-4. С. 123-125.

9. *Логина Н. Э.* Формирование речевой регуляции учебной деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи в системе работы над связным высказыванием // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Омск: Омская гуманитарная академия, 2014. №2 (16). С. 145-150.

10. *Судакова В. Е.* Диагностика развития речи-рассуждения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Теория и практика общественного развития. Краснодар: Издательский дом ХОРС, 2012. №10. С. 148-151.

11. *Тишина Л. А.* Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2014. С. 183-196.

12. *Трошева Т. Б.* Система функционально-смысловых типов речи в современном русском языке // Филолог. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2003. №2.

[Электронный ресурс]. URL:http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_2_35 (дата обращения: 1.04.2021).

13. *Филиппова А. Р.* Особенности развития речи рассуждения у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы психолого-педагогического образования: материалы II Всероссийской очной научно-практической конференции с международным участием под общ. ред. В.В. Толмачевой. 19 апреля 2019 года, Сургут: Редакционно-издательский отдел Сургутского государственного педагогического университета, 2019. Т.1. Ч. 2. С. 290-295.

14. *Харитоновна Е. А.* Формирование монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Наука - образованию, производству, экономике: материалы XVII (64) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов под общ. ред. А.П. Солодкова. 14–15 марта 2012 года, Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 2012. Т.2. С. 371-374.

15. *Шадрина Л. Г.* Формирование у старших дошкольников элементарных представлений об особенностях текста-рассуждения // Бизнес. Образование. Право. Волгоград: Волгоградский институт бизнеса, 2019. №2(47). С. 440-444.

Научное издание

**СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ**

Сборник научных статей

Выпуск 4

Материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2021: вербальная и невербальная коммуникация и коррекционно-образовательные технологии в цифровую эпоху» 15–16 октября 2021 г., г. Саратов

Ответственный за выпуск *В. П. Крючков*

Оригинал-макет подготовили:

Т. А. Бочкарева, О. В. Кощева, В. П. Крючков

Подписано в печать 20.11.2021. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 32,68 (37,80). Объем данных 5,9 Мб. Заказ 10-У.

Управление по издательской деятельности Саратовского университета

410012, Саратов, Астраханская, 83

<https://www.sgu.ru/structure/uprid>