Российская Ассоциация Дислексии

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА им. А.С. ПУШКИНА

PROчтение:
ДИСЛЕКСИЯ В XXI ВЕКЕ

Сборник материалов
IX Международной научно-практической конференции
Российской ассоциации дислексии
(10 сентября 2020 г., Москва)

Москва
2020

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА им. А.С. ПУШКИНА

РОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ДИСЛЕКСИИ

PROчтение: дислексия в XXI веке

Сборник материалов
IX Международной
научно-практической конференции
Российской ассоциации дислексии
(10 сентября 2020 г., Москва)

Москва
2020

УДК 376.3
ББК 74.3
П 78

Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Протокол № 5 от 2 марта 2020 года.

Рецензенты:
М. Н. Русецкая, д-р пед. наук, профессор Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина;
Е. В. Колтакова, канд. пед. наук, доцент Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

П 78 **PROчтение: 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.

ISBN 978-5-98269-224-5

В сборнике содержатся материалы IX Международной научно-практической конференции «PROчтение: дислексия в XXI веке», проводимой Российской ассоциацией дислексии, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, МПГУ, МГПУ. Специалисты, работающие с трудностями в обучении у детей: логопеды, психологи, физиологи, филологи, делают попытку соотнести свой практический и исследовательский опыт с накопленным к сегодняшнему дню потенциалом в области диагностики и коррекции нарушений в развитии, определить перспективы дальнейших разработок, наметить пути междисциплинарного взаимодействия, обсудить социальные аспекты проблемы школьной неуспешности. Особое место отведено памяти Г. В. Чиркиной, обсуждению ее вклада в изучение речевых нарушений у детей, значимости ее научного наследия для теории и практики логопедии.

УДК 376.3
ББК 74.3

ISBN 978-5-98269-224-5

© Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2020

Содержание

Введение 9

PROЧТЕНИЕ: ДИСЛЕКСИЯ В XXI ВЕКЕ

Аверина Д. А.
АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ
СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ. 12

Андреева С. В.
РОЛЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 17

Антонова Н. А.
АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ
У ШКОЛЬНИКОВ 21

Бабина Г. В.
УСВОЕНИЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ
РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЧТЕНИЯ. 27

Бабина Е. Д.
КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ. 32

Балчюниене И., Кудрявцева М. М.
НАВЫКИ СОЗДАНИЯ УСТНОГО НАРРАТИВА
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: КРОСС-ЯЗЫКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
ЛИТОВСКИХ И РУССКИХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 37

Бессчетнова Л. А.
ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР. 42

Васильева М. В.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ
У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ДИЗАРТРИИ 46

Васильева М. В., Москвина Е. В.
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 52

Васильева М. В., Семенова С. А.
СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
ПО КОРРЕКЦИИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ 56

Григорьева И. В.
ДИСЛЕКСИЯ И ЗПР: КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА
НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 59

Захарова М. Н., Агрис А. Р.
СОСТОЯНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ
У ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ТРУДНОСТЯМИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. 64

Ивлева М. Г.
К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 73

Казымова Эсмира Рафик
ДИСЛЕКСИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ 77

Кирюшкина А. В.
МАРКЕРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ 82

Киселева Н. Ю.
ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ
ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА УЧАЩИХСЯ 4–5 КЛАССОВ
(на материале заданий рабочей тетради «#Читаю и пишу») 87

Константинова О. А., Попова М. П.
СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ. 92

Корнеев А. А., Жижина О. Г., Ахутина Т. В.
КЛАСТЕРИЗАЦИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ
И СОСТОЯНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ 98

Косова Е. В.
ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ
В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС 108

Кудрявцева М. М., Балчюниене И.
УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА УЧЕНИКАМИ 3–4 КЛАССОВ. 114

Кулибина Н. В., Лагутина А. В.
ЧЕЛОВЕК ЧИТАЮЩИЙ В ЗАКОЛДОВАННОМ КРУГЕ ЧТЕНИЯ 117

Ланина Т. Н.
ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ
В ИНКЛЮЗИВНОМ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ 126

Левашов О. В.
ВОЗМОЖНЫЕ СБОИ В ПИРАМИДЕ ЧТЕНИЯ И ТЕОРИИ ДИСЛЕКСИИ 132

Любимова М. М.
ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 138

Макарова Н. В., Дымковская А. А.
ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ. . . . 144

Матросова Т. А., Камардина Е. К.
РАЗВИТИЕ СЕМАНТИКИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ
У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 150

Медведева О. В.
ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ
С ОПУХОЛЯМИ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ГЕМОБЛАСТОЗАМИ. 157

Оганов С. Р., Корнев А. Н.
ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ:
ДВИЖЕНИЯ ВЗОРА КАК УМСТВЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ 162

Прищепова И. В.
О КОРРЕКЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ,
ОБУСЛОВЛЕННОЙ НЕДОРАЗВИТИЕМ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ
ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 168

Прищепова П. А.
О НЕДОСТАТКАХ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ
ТЕКСТОВ СОЧИНЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ. 174

Савина Е. А.
НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ 180

Сивкина В. Н., Тишина Л. А.
ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 185

Сильченкова Л. С.
ПРАВИЛА РУССКОГО ЧТЕНИЯ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА
ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ЧТЕНИЯ 191

Сунько Т. Ю.
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ
ПРОЦЕССА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ. 197

Суслова Н. В.
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД:
ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ
В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ 201

Чернышева Е. Н., Кузнецова И. О.
ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ
С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ. 207

Шарипова Н. Ю.
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ
ПРОПЕДЕВТИКИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ 213

Шашкина Г. Р.
ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ
У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 218

Юшкина И. В.
ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ. 223

Якушева В. В.
УСВОЕНИЕ СЕМАНТИКИ ВТОРИЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ МЛАДШИМИ
ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ:
ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ 228

НАСЛЕДИЕ Г. В. ЧИРКИНОЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

Лагутина А. В., Черкасова Е. Л.
ЧИРКИНА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА
И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ 235

Алтухова Т. А., Российская Е. Н.
ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПИСЬМЕННОГО
ДИСКУРСА ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ 243

Игнатьева С. А., Амельянчик А. П.
РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО
БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ. 253

Карелина И. Б.
СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЙ АБИЛИТАЦИИ
НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ 261

Менг Н. В., Щербак С. Г.
ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ. 268

Носок Н. В.
РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ПРИСТУПАЮЩИХ К ОСВОЕНИЮ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. 274

Российская Е. Н., Гаранина Л. А.
ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ПРОДУКТОВ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ, ПРЕДЛОЖЕННЫЙ
ПРОФЕССОРОМ Г. В. ЧИРКИНОЙ (на примере исследования смыслового
компонента читательской деятельности) 282

Соловьева Л. Г.
ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ: ВОПРОСЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И
РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 293

Соломатина Г. Н.
ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ РИНОЛАЛИИ 298

Черкасова Е. Л.
РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ 304

Шереметьева Е. В., И. Менедес Пидаль, Смирнова Н. В.
ФОРМИРОВАНИЕ ТЕМПА И РИТМА РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С
ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА 313

Дорогие коллеги, читатели, участники конференции Российской ассоциации дислексии!

В девятый раз собирается наша конференция – в этом году мы назвали ее «PROчтение: дислексия в XXI веке». С одной стороны, это подчеркивает профессиональный взгляд на проблему, с другой – демонстрирует важность сохранения интереса к чтению и всего, что делается в этом направлении. Спектр вопросов, которые мы поднимаем на конференции, очень широкий: формирование навыков чтения, подготовка кадров для обучения чтению, образовательное право в сфере обучения детей с проблемами усвоения этого навыка, новые методики, учебные пособия, новые социокультурные проекты самых различных российских и зарубежных организаций.

Вспоминая Галину Васильевну Чиркину, надо сказать, что она всегда уделяла огромное внимание роли родительской общественности и говорила, что задачи должны быть четко дифференцированы: ученые должны заниматься исследованиями, педагоги на основе исследований создавать методики, общественные организации вести информационное сопровождение, партнерские проекты. С большой радостью хочу отметить, что сейчас эти идеи воплощаются в жизнь.

Нашим стратегическим партнером выступает Ассоциация родителей и детей с дислексией, которую возглавляет Мария Михайловна Пиотровская. Эта организация ставит задачей популяризацию проблемы, выступает интегрирующим звеном между родителями, научно-педагогическими коллективами и органами исполнительной власти. Ассоциация родителей и детей с дислексией привлекает ведущие научные коллективы, лучшие методические разработки, определяет проблемы нормативно-правовой регуляции в сфере оказания помощи и, самое главное, находит партнеров, готовых финансировать эти проекты.

Российская ассоциация дислексии занимается научными исследованиями проблем чтения и разработкой методик. Надеюсь, что и представленные на нашей научной конференции доклады, связанные с анализом восприятия детьми текстов, окажутся интересными и новыми в научном плане и полезными – в методическом смысле.

Сегодня мы встречаемся на фоне новых информационных поводов: пандемии, административных, законодательных и профессиональных проблем подготовки кадров. Непростая ситуация последних месяцев, вынужденный дистанционный формат коммуникации вызвали новый всплеск внимания к проблемам детей с нарушениями речи и к профессиональной компетенции педагогов, которые работают с этой категорией детей.

С другой стороны, информированность о проблемах дислексии и дисграфии в нашей стране крайне невысока. Столкнувшись с ними, родители оказываются в ситуации паники и непонимания: что делать и где получить меры поддержки. За последние десятилетия система логопедической помощи трансформировалась от обязательной, охватывающей все детское население, в эксклюзивную, труднодоступную, совсем не массовую услугу. Но мы

хорошо знаем, что среди дошкольников не менее половины детей требуют помощи логопеда; в начальных классах 60–65 % детей имеют речевые нарушения. Проблема необеспеченности, отсутствия своевременной, адресной, логопедической диагностики – примета сегодняшнего дня.

Надо сказать, что и качество подготовки дефектологов, логопедов не удовлетворяет реальной ситуации. Чтобы успешно работать в этой области, необходимы диагностические компетенции, основанные на знаниях в области медицины, физиологии, нейропсихологии. Сегодня в программах подготовки логопедов в педагогических вузах этих дисциплин нет. Если мы говорим о повышении качества логопедической службы, то мы должны подумать, как работать с этим.

Катализатором решения проблем может стать опыт Санкт-Петербурга, где педагогические и медицинские вузы начали готовить дефектологов в совместной магистратуре. Именно партнерство физиологов, педагогов, психологов, создание таких научных коллективов может обеспечить и прорывные результаты исследований, и практическую помощь детям с нарушениями навыков письма и чтения.

В качестве поддержки педагогам и родителям на портале «Образование на русском» размещен курс повышения квалификации по дислексии и дисграфии, в создании которого участвовали все ведущие исследователи проблемы в нашей стране. Благодаря поддержке Ассоциации родителей и детей с дислексией сделан просветительский курс, доступный самому широкому кругу людей, и углубленный курс для специалистов.

Отрадно, что приметой сегодняшнего дня становятся подвижки в сфере государственной политики. Министерство просвещения РФ выпустило рекомендации об организации логопедической помощи в образовательных организациях – за последние 20 лет это первый документ, который вселяет оптимизм, дает основания думать, что можно изменить ситуацию к лучшему. Проблем еще очень много, мы эти проблемы знаем и понимаем, что впереди большое направление организационной и административной работы.

Радостным и важным событием стало для всех нас открытие Центра дистанционной диагностики детей с трудностями обучения, который начал работать в августе 2020 года.

Думаю, мы переживаем очень интересный момент: сохраняются научные коллективы, научная тематика и в то же время проблема получает резонанс благодаря деятельности общественных организаций. Все это идет на пользу нашего общего дела.

М. Н. Русецкая,
доктор педагогических наук,
ректор Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина,
президент Российской ассоциации дислексии,
председатель программного комитета IX Международной научно-практической конференции «PROчтение: дислексия в XXI веке»

PROчтение: дислексия в XXI веке

Д. А. Аверина
Darya33396@mail.ru
магистрант кафедры логопедии ИСОиКР
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
учитель начальных классов ГБОУ «Школа № 2097»
Москва, Россия

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ АНКЕТИРОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье проанализировано состояние семейного чтения первоклассников с нарушениями речи и их сверстников с нормой речевого развития. Приведены результаты анкетирования 55 родителей и 55 детей, из которых 10 человек с фонетическим нарушением, 9 человек с фонетико-фонематическим недоразвитием и 5 человек с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речевое развитие; дислексия; семейное чтение; читательская деятельность.

Несмотря на широкое распространение программ раннего развития для детей дошкольного возраста, формирования навыка чтения по-прежнему является центральной задачей обучения в первом классе. Осознанное чтение – важный фактор в удовлетворении познавательного интереса. Выработка этого навыка относится к основным метарезультатам начального образования и соответствует требованиям ФГОС. Изучение становления навыка чтения у детей проводили Е.Л. Гончарова [1], Н.Ю. Киселева [2, 3], А.В. Лагутина [5], М.Н. Русецкая [7] и другие исследователи.

Обучение осмысленному чтению формирует возможность трансформировать навыки чтения и письма в фундаментальную основу универсальных компетенций, к которым относятся познавательная, информационная и коммуникативная компетенции, так как оно непосредственно связано с освоением постоянно увеличивающихся объёмов информации. Концепция языкового образования предусматривает последовательную перестройку навыков чтения и письма в средства коммуникации и когнитивного развития учащегося в дальнейшей жизни [4, 7].

Первоклассники осваивают чтение в образовательной организации соответствии с программными требованиями. Однако, на качество обучения чтению и мотивацию младших школьников к овладению данным навыком значительное влияние имеет предшкольная подготовка детей в дошкольных образовательных организациях и традиции семейного чтения. Особые сложности в овладении чтением испытывают дошкольники с нарушениями речи [1, 5].

В связи с этим, современные первоклассники могут сильно различаться по уровню овладения чтением уже в первые месяцы обучения. Таким образом, анализ готовности первоклассников к обучению чтению, а следовательно, и методики их обучения должны базироваться на комплексном исследовании интеллектуального, физиологического, эмоционального, социального развития, обязательно учитывать особенности речевого развития детей.

По данным М.Н Русецкой, около 25 % младших школьников г. Москвы испытывают трудности в овладении чтением [7]. С.Г. Макеева, Л.А. Голицина отмечают, что в городских центральных школах г. Ярославля первоклассники, демонстрирующие умение читать, составляют абсолютное большинство (80 % – 100 %), а в Ярославской области, в селах только 10 % – 20 % [6].

Задача данной статьи – изучения ситуации овладения навыком чтения первоклассников с речевыми нарушениями. Нами был проведен анализ анкетирования детей и их родителей.

Вопросы анкеты для родителей: Ходил ли ребенок в детский сад? Умеет ли ребенок читать? Кто научил ребенка читать? В каком возрасте ребенок научился читать? Вы сами (родители) читаете дома печатные книги? Читает ли ребенок самостоятельно небольшие тексты дома? Вы читаете ребенку вслух? Сколько дома книг? (1–2 полки, шкаф….)

Вопросы анкеты для школьников: Умеешь ли ты читать? В каком возрасте научился читать? Кто тебя научил читать? Тебе нравится читать? Что тебе нравится читать? (сказки, стихи, комиксы, истории про животных и т.п.)

Анкетирование проходило с 3 по 7 февраля 2020 года на базе ГБОУ «Школа № 2097». В нем приняли участие 55 родителей, 55 детей. Анализ речи первоклассников показал, что 43,6 % детей были с нарушением речи: десять человек с фонетическим нарушением, девять человек с фонетико-фонематическим недоразвитием и пять человек с общим недоразвитием речи.

Обработка данных анкет школьников и родителей показала, что большая часть учеников, 82 %, овладевает навыком чтения еще до школы. Из них более 40 % научились читать, обучаясь по программам детского сада, 34 % – в семье, 18 % – уже в школе. На рисунке 1 приведены данные в процентах, когда и какое количество учащихся из 55 обследуемых, освоили чтение.

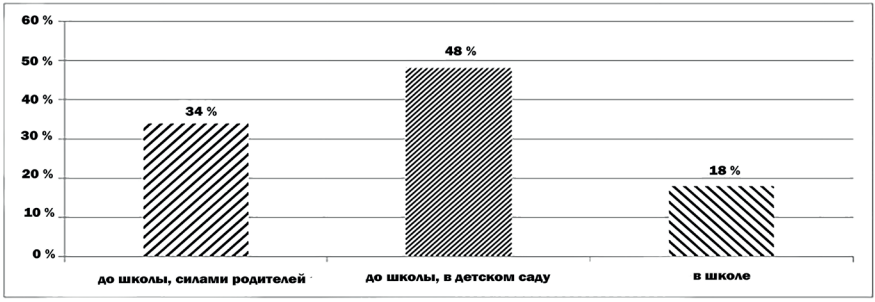


Рисунок 1. *Условия освоения чтения*

По данным анкетирования больше 70 % родителей ответили, что ребенок научился читать в период от 5 до 6 лет, 14 % – 4–5 лет, 16 % – в возрасте с 6 до 7,5 лет. При этом только в первом классе бегло читают 65 % детей без нарушения речи и только 17 % детей с речевыми нарушениями.

Так же данные анкетирования показали, что практически всех родителей волнует проблема детского чтения (95 % процентов респондентов ответили на первый вопрос «да»). При этом только 15 % родителей читают детям каждый день, 41 % – несколько раз в неделю, 39 % – несколько раз в месяц, 5 % – не читают детям вообще. По нашему мнению, это может влиять на дальнейшую незаинтересованность детей в чтении. Также детям будет сложнее воспринимать тексты на слух.

На вопрос: «Читают ли родители сами» 58 % родителей ответили, что очень любят читать и читают регулярно; 34 % – да, по возможности и 8 % родителей дали ответ, что практически не читают книги.

Также были изучены жанровые предпочтения первоклассников. Наиболее часто и мальчики и девочки выбирали сказки. и стихи, истории о животных отмечали девочки, а рассказы о войне – мальчики. Также первоклассники увлекаются энциклопедиями, детективами, комиксами, мистическими историями и «ужастиками» (другое). На рисунке 2 приведены данные, книги каких жанров больше всего нравится читать детям.

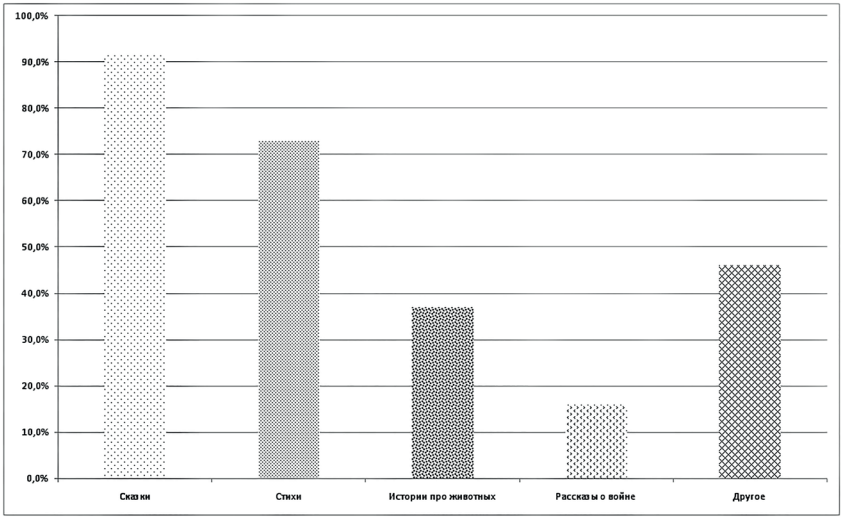


Рисунок 2. *Жанровые предпочтения детей*

В исследовании 56 % детей ответили, что читают «довольно часто», 26 % – постоянно, 31 % – выбрали вариант «иногда». При этом 94 % опрашиваемых отметили, что читать им нравится. Вызывают тревогу, что 5,5 % детей

испытывают к чтению неприязнь, т.к. чтение им дается с большим трудом. К сожалению, в группу детей с трудом осваивающих чтение попали дети с нарушением речи (12,5 % от 24 человек). Из 24 человек с нарушением речи «довольно часто» читают только 16,7 %.

На вопрос о конкретной книге в ответах встречались произведения В.В. Бианки «Рассказы о животных», А.М. Волков «Волшебник Изумрудного города», А.Н. Толстой «Приключения Буратино», В.Ю. Драгунский «Денискины рассказы», Г.Б. Остер «Котенок по имени Гав и другие истории», П.П. Ершов «Конек-горбунок», сказки братьев Гримм, комиксы о котах.

Анализ результатов анкетирования показал, что традиции семейного чтения позволяют детям освоить чтение до начала обучения в школе. Так, 82 % детей научились читать до школы, 34 % освоили чтение с помощь родителей. Совместное чтение в семье повышает интерес к овладению читательской деятельностью.

Дети с нарушениями речи входят в группу риска развития дислексии. Эти первоклассники испытывают большие трудности при овладении чтением, а в дальнейшем реже читают, чем их сверстники с нормальным речевым развитием. Из 31 человека с нормальным речевым развитием речи «довольно часто» читают 87 % и 0 % детей ненавидят чтение. Из 24 человек с нарушением речи «довольно часто» читают 16,7 %, а 12,5 % детей испытывают к чтению неприязнь.

Вопрос анализа готовности первоклассников к чтению и формат мониторинга читательских умений в процессе обучения требует дальнейших исследований.

Литература

1. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореферат дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 49 с.

2. Дмитриева О.В. Динамика формирования чтения и письма у учащихся 2–4 классов общеобразовательной школы / О.В. Дмитриева, Н. Ю. Киселева, Ю.А. Шулекина // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 81–85.

3. Киселева Н.Ю. Особенности смыслового чтения и умения работать с информацией младших школьников и школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2016. № 3 (43). С. 40–49.

4. Киселева Н.Ю. Тексты для чтения как средство реализации когнитивно-коммуникативного подхода к коррекционной работе // Коммуникативный подход в системе специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья (сборник по материалам Межрегиональной научно-практической конференции). 2019. С. 141–145.

5. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с ОНР / Дефектология. 2006. № 6. С. 45–59.

6. Макеева С.Г., Голицина Л.А. Обучение чтению первоклассников с учетом их готовности к школе // Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки). Т. II. Ярославль, 2010. № 4. С. 102–106.

7. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. СПб.: Каро, 2007. 192 с.

D. A. Averina

ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE QUESTIONNAIRE OF THE FAMILY READING TO FIRST GRADERS WITH SPEECH INPAIRMENT

Abstract: The article analyzes the state of family reading of first-graders with speech impairment and their peers with the norm of oral speech. We showed the results of a survey of 55 parents and 55 children. These are 10 children with phonetic impairment, 9 people with phonetic-phonemic underdevelopment and 5 people with general speech underdevelopment.

Keywords: speech development; dyslexia; family reading; reading activity.

С. В. Андреева
Andreevasv@mail.ru
учитель-логопед ФРЦ МППГУ,
сертифицированный специалист по методике PECS, АВА-специалист
Москва, Россия

РОЛЬ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАС И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: высокая распространенность у детей расстройств аутистического спектра, отягощенных выраженными интеллектуальными нарушениями, является актуальной проблемой для логопедов в плане разработки новых диагностических и абилитационных программ логопедической помощи. Дети с аутизмом и интеллектуальной недостаточностью являются наиболее сложной, неоднородной группой аномальных детей по клиническим, психолого-педагогическим критериям в плане изучения, определения прогноза их развития, что диктует необходимость разработки и внедрения новых эффективных форм коррекционно-образовательного воздействия. Приводится опыт из логопедической практики по коррекции нарушений письма и чтения у детей данной категории.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, нарушения интеллекта, письменная речь, модификация, направления логопедической работы.

Учителю-логопеду, работающему с детьми в возрасте 7–12 лет, имеющими диагноз РАС, отягощенный интеллектуальным недоразвитием, приходится сталкиваться с задачей формирования речи в семилетнем возрасте, когда сензитивные периоды для становления вербальной функции уже пройдены.

Термин «безречевой», используемый в рамках концепции общего недоразвития речи, не отражает в полной мере специфику нарушений речи у детей с РАС. Дети с аутизмом способны декламировать большие по объему тексты, читать стихи, однако не в состоянии сформулировать просьбу либо простую фразу из двух слов произвольно. Их речь не является функциональной, обращенной к кому-либо.

К семилетнему возрасту у большинства детей с РАС, не использующих язык функционально, т.е. целенаправленно для коммуникации, как

правило, в синдроме ведущего поведенческого диагноза имеется интеллектуальная патология.

Биологический возраст семилетних детей с РАС не соответствует уровню развитию речи и интеллекта в норме. Согласно проведенным диагностическим тестам (модифицированная нейропсихологическая диагностика И.Ю. Левченко, Н.С. Волковской) по сформированности базисных высших психических функций (ВПФ) уровень развития речи у обучающихся «безречевых» первоклассников с РАС и нарушением интеллекта соответствует приблизительно 1,5–2,5 годам при нормативном развитии. Тесты Вайленд, Векслера, ПЭП-3,также,констатируют интеллектуальное развитие этих детей на уровне 2–3 лет. Учащиеся демонстрируют ограниченные возможности применения операций анализа и синтеза, неспособность к обобщению, абстрагированию, формированию выводов и пониманию причинно-следственных связей. Совокупность представлений о нормах и правилах социума, система взглядов и ценностей у детей данной группы к школьному возрасту практически отсутствует. Асинхронию в развитии при аутизме демонстрируют недостаточно развитые одни ВПФ при хорошо развитых других показателях психического развития.

Модификация приемов коррекционно-логопедического воздействия

Асинхрония развития детей с аутизмом диктует необходимость в модификации основных методов и этапов в формировании речевой функции. В онтогенезе изначально происходит становление устной речи, позднее на ее основе формируется речь письменная: чтение и письмо.

У учеников с РАС и интеллектуальной недостаточностью школьного отделения Федерального ресурсного центра речевой праксис формируется параллельно с обучением чтению и письму на уроках с педагогом класса. Соответственно, для того чтобы сформировать коммуникативную речь, используется более «поздняя» по онтогенезу письменная речь. Данный подход является вынужденным, но теоретически обоснованным. Базисными для становления речевой функции являются процессы оптико-пространственного, слухового восприятия, достаточный объем слухоречевой памяти, достаточная скорость обработки вербального стимула, произвольное внимание. Данные процессы достаточно хорошо развиваются в результате тренировки, которая осуществляется коррекционными педагогами на ежедневных учебных плановых занятиях. К третьему-четвертому классу ученики с РАС и выраженным интеллектуальным недоразвитием способны слитночитать, писать хотя и с ошибками на слух под диктовку. При этомони испытывают проблемы с пониманием смысла написанного и прочитанного материала.

Тренировка гностических и праксических процессов значительно ускоряет формирование логопедом тематического словаря, улучшает понимание обращенной речи, дает возможность «запустить речь», тем не менее, являющуюся

специфической, аграмматичной, однословной, «штамповой». Семантическая составляющая формирования речи является ведущей и наиболее тяжело поддается коррекции.

Опыт из логопедической практики по коррекции нарушений письма и чтения у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями

В задачи логопедического воздействия помимо коррекции нарушений устной речи входит профилактика и коррекция нарушений письменной речи. При нормативном развитии письменная речь формируется на базе устной. При коррекции нарушений письменной речи у детей с РАС и нарушением интеллекта мы говорим не о дисграфиях и дислексиях, а о формировании навыка технического письма и чтения, нарушениях письма и чтения, обусловленных полным, либо частичным непониманием прочитанного, либо написанного.

Обучающиеся с РАС и нарушением интеллекты способны к операциям звуко-буквенного анализа, так как им доступен прямой алгоритм работы. Дети, обучаясь три года в первом классе, изучают буквы и проходят все стандартные этапы становления навыка чтения: побуквенный, послоговой, синтетический. 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 сдисграфическими. Главным нарушением при формировании письменной речи является непонимание того, что ребенок написал, либо прочитал. В последних классах начальной коррекционной школы, обучающийся по АООП 8.3 достигает навыка частичного понимания прочитанного простого текста из 3–5 предложений, доступных по семантике, однако не способен самостоятельно пересказать прочитанное. При шестилетнем обучении в начальной школе, учащиеся с нарушением интеллекта способны освоить навык письма под диктовку, однако написание сочинения, даже из двух предложений является недоступным для них на данном возрастном этапе обучения.

Заключение

Логопедическая работа по коррекции письменной речи у детей с РАС и нарушением интеллекта осуществляется в рамках помощи учителю начальных классов, для которого развитие навыков письма и чтения является ведущей задачей на уроках чтения и русского языка. Однако, техническое письмо и чтение являются важными инструментами,функциональной опорой при формировании устной речи у «безречевых» обучающихся с РАС для учителя-логопеда. Процесс овладения навыком письма и чтения помогает

формированию базисных психических процессов: внимания, памяти, звукопроизношения, оптико-пространственного восприятия и т.д.в их комплексной, системной взаимосвязи. Без их развития невозможно формирование речи в целом.

Литература

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие. М.: ФРЦ МГППУ, 2016.

2. Андреева С.В. Формирование вербальной схемы тела в коррекционно-логопедической работе с учащимися с РАС и интеллектуальными нарушениями: сборник материалов III Всероссийской конференции «Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра». М.: ФРЦ ФГБОУ МГППУ, 2018. С. 92.

3. Андреева С.В. Применение метода сенсорно-акустического зашумления в коррекционно-логопедической работе // Аутизм и нарушения развития. 2018. № 2. С. 9–20.

4. Андреева С.В.Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками, имеющими диагноз аутизм, отягченный интеллектуальной недостаточностью // Аутизм и нарушения развития. 2017. № 3. С. 16–23.

5. Андреева С.В.Синтаксические трансформации в логопедической работе по формированию фразовой речи у обучающихся с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2019. № 3.

6. Левченко И.Ю. Патопсихология: теория и практика. Учебное пособие. М.: Академия, 2010.

7. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Подготовка к школе детей с нарушениями речи. Учебно-методическое пособие. М.: Издательство школы-интерната № 102, 2017.

Н. А. Антонова
in-nadya@mail.ru
магистрант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Челябинск, Россия

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье приводится анализ сформированности читательской грамотности у школьников при обучении физике. И даны рекомендации по корректировке этих умений.

Ключевые слова: читательская грамотность, обучение физике, школьники.

Проведенный анализ демонстрационных версий КИМ ОГЭ-2020, ВПР, международных исследований (PIRLS, PISA, PIAAC) показывает, что данные работы предусматривает проверку читательской грамотности обучающихся. Формирование данного умения у обучающихся происходит при изучении всех школьных предметов согласно Федеральному государственному образовательному стандарту(ФГОС) всех уровнях образования [2–4].

С учетом планируемых результатов обучения физике и моделей диагностических работ [6, 7], нами были составлены две диагностические работы, цель которой проверка сформированности читательской грамотности. Диагностическая работа № 1 состоит из текста физического содержания и 10 заданий к нему. Диагностическая работа № 2 состоит из текста астрономического содержания и 10 заданий к нему.

Данные диагностические работы позволяют оценить сформированность у обучающихся следующих групп умений: осуществлять поиск информации; ориентироваться в содержании текста, отвечать на вопросы, используя явно заданную в тексте информацию; интерпретировать информацию, отвечать на вопросы, используя неявно заданную информацию; оценивать достоверность предложенной информации; высказывать оценочные суждения на основе текста; создавать собственные тексты, применять информацию из текста при решении учебно-практических задач.

Результаты диагностической работы помогут учителю физики: 1) определить уровень сформированности читательской грамотности у школьников на уроках физики; 2) выявить уровень достижения обучающимися планируемых результатов как предметных, так и метапредметных; 3) подготовить обучающихся к сдаче Основного государственного экзамена (ОГЭ) или Единого

государственного экзамена (ЕГЭ); 4) спланировать деятельность по корректировке достижений обучающихся в случае необходимости.

Выявляя уровень сформированности читательской грамотности, мы провели диагностические работы в МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска». Работы выполняли учащиеся с 7 по 11 класс (390 человек). Анализ сформированности читательской грамотности у обучающихся на основе по операционного анализа, предложенного А.В. Усовой [5], представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Анализ сформированности читательской грамотности у обучающихся

№	Тема	Класс	Средний балл	Коэффициент полноты выполнения
Текст астрономического содержания				
1	«Планеты Солнечной системы»; «Млечный путь»	7 «А»	3,5	0,66
		7 «Б»	4,6	0,85
		7 «В»	3,9	0,70
		Итог: 7 классы	4,0	0,74
		8 «А»	4,7	0,90
		8 «Б»	4,6	0,88
		8 «В»	4,1	0,80
		8 «Г»	4,4	0,85
		Итог: 8 классы	4,45	0,86
		9 «А»	4,75	0,90
		9 «Б»	4,7	0,90
		9 «В»	3,7	0,73
		9 «Г»	4,2	0,78
		9 «Д»	4,1	0,79
		9 «Е»	4,2	0,78
		Итог: 9 классы	4,3	0,80
		10 «А»	4,7	0,90
		10 «Б»	4,5	0,86
		10 «В»	4,0	0,76
		Итог: 10 классы	4,5	0,86
		11 «А»	4,4	0,85
		11 «Б»	4,8	0,90
		Итог: 11 классы	4,6	0,88

2	«История измерений размеров Земли»	7 «А» 7 «Б» 7 «В» Итог: 7 классы	2,8 2,7 2,5 2,6	0,50 0,50 0,40 0,47
		8 «А» 8 «Б» 8 «В» 8 «Г» Итог: 8 классы	2,9 2,9 2,6 2,9 2,8	0,50 0,50 0,40 0,50 0,48
		9 «А» 9 «Б» 9 «В» 9 «Г» 9 «Д» 9 «Е» Итог: 9 классы	3,3 2,4 2,4 2,2 2,2 2,2 2,5	0,60 0,40 0,40 0,40 0,30 0,30 0,40
		10 «А» 10 «Б» 10 «В» Итог: 10 классы	3,5 3,3 2,3 3,0	0,67 0,65 0,40 0,57
		11 «А» 11 «Б» 11 «В» Итог: 11 классы	3,2 3,2 2,9 3,1	0,60 0,60 0,50 0,57
Текст физического содержания				
3	«Увеличительные приборы»	7 «А» 7 «Б» 7 «В» Итог: 7 классы	2,5 2,7 2,5 2,57	0,40 0,50 0,40 0,43
		8 «А» 8 «Б» 8 «В» 8 «Г» Итог: 8 классы	2,6 2,5 2,4 2,5 2,5	0,50 0,40 0,30 0,40 0,40
		9 «А» 9 «Б» 9 «В» 9 «Г» 9 «Д» 9 «Е» Итог: 9 классы	4,2 4,3 3,8 3,7 3,2 3 3,7	0,80 0,80 0,70 0,70 0,60 0,60 0,70
		10 «А» 10 «Б» 10 «В» Итог: 10 классы	3,6 2,6 3 3,1	0,60 0,40 0,50 0,50
		11 «А» 11 «Б» 11 «В» Итог: 11 классы	4,5 4,5 4,2 4,4	0,90 0,90 0,80 0,87

Мы пришли к выводу, что в целом, результаты работы обучающихся с текстом физического содержания низкие, что вызывает затруднение и на экзамене. Следовательно, особенности формирования читательской грамотности на уроках физики требуют изучения и разработки заданий на формирование соответствующих умений.

Представим разработку заданий на дополнение текста словами из предложенного списка на основе текстов из параграфов учебника 8 класса автора А.В. Перышкина [1] по теме «Тепловые явления».

Прочитайте текст и вставьте на места пропусков слова (словосочетания) из приведённого списка.

В отапливаемой комнате благодаря А)_____ поток Б) _____ воздуха поднимается вверх, а В) _____ опускается вниз. Поэтому у потолка воздух всегда Г) _____, чем вблизи пола.

Список слов и словосочетаний:

1) теплее
2) холоднее
3) теплого
4) конвекции
5) холодного

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В	Г

Итак, для формирования читательской грамотности на уроках физики, мы считаем целесообразным проведение следующих видов работ:

- настраивать школьников на внимательное прочтение текста и заданий;
- варьировать формулировки заданий, приближаясь к вариантам на дополнение текста словами из предложенного списка, «прочитайте текст и выполните задания…» (задание из ОГЭ по физике);
- знакомить учеников с критериями оценки данного вида заданий;
- проводить различные виды работ с текстом физического содержания, *например*, составить задание, используя материалы учебника на дополнение текста словами из предложенного списка на основе текстов из параграфов.

Таким образом, анализируя сформированность читательской грамотности у школьников и литературные данные, выделим условия формирования читательской грамотности при обучении физике:

1. Знать особенности читательской грамотности, смыслового чтения при обучении физике, в частности, в условиях отсроченного контроля (специфика, цели, требования к содержанию образования, методические приемы).

2. Осуществлять отбор учебного материала для достижения метапредметных результатов, понимания и интерпретации текста физического содержания.

3. Подбирать и конструировать задачи разного типа (в том числе тексты физического содержания, например, «прочитайте текст и вставьте вместо пропусков слова (словосочетания) из предложенного списка…», «прочитайте текст и выполните задания…» и т.д.) учитывая специфику читательской грамотности.

4. Формировать у обучающихся умение извлекать информацию из текста, умение применять новую информацию из текста для объяснения процессов и решения учебно-практических задач, формулировать выводы на основе данных из текста, устанавливать причинно-следственные связи, преобразовывать информацию из текста в график или схему и обратно. Эти умения обусловлены системообразующей функцией и выделением новых операций в структуре деятельности по работе с текстами физического содержания:

- определять темы разделов школьного курса физики при работе с тексами физического содержания;
- определить содержание материала из выделенных разделов школьного курса физики;
- знать особенности методики работы с текстами физического содержания и методики обучения чтению таких текстов по всем разделам школьного курса физики;
- сформировать у обучающихся структуру деятельности по работе с текстами физического содержания по всем разделам школьного курса физики;
- научить обучающихся различать тексты физического содержания от других видов текстов;
- сформировать у обучающихся умение (самостоятельно) работать с текстами физического содержания по всем разделам школьного курса физики;
- определять уровень сформированности читательской грамотности каждого обучающегося при работе с текстами физического содержания.

5. Формировать у обучающихся универсальные учебные действия, необходимые для формирования читательской грамотности при выполнении работы над текстом физического содержания.

Литература

1. Перышкин А.В. Учебник Физика 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Дрофа, 2013. 240 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf7 41eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 03.07.2019).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/documents/938 (дата обращения: 10.09.2018).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/documents/2365 (дата обращения: 10.09.2018).

5. Усова А.В., Вологодская З.А. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики. М.: Высшая школа, 1981. 158с.

6. Шахматова В.В., Шефер О.Р. Физика: Подготовка к всероссийским проверочным работам. 7 класс: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2019. 43 с.

7. Шахматова В.В., Шефер О.Р. Физика: Подготовка к всероссийским проверочным работам. 8 класс: учебно-методическое пособие. М.: Дрофа, 2019. 59 с.

N. A. Antonova
in-nadya@mail.ru
Master student of South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia

ANALYSIS OF FORMATION OF READER LITERACY AT SCHOOLCHILDREN

Abstract: The article provides an analysis of the formation of reading literacy among schoolchildren in teaching physics. And recommendations are given for adjusting these skills.

Keywords: reader literacy, physics training, schoolchildren.

Г. В. Бабина
galinav@inbox.ru
профессор кафедры логопедии МПГУ
Москва, Россия

УСВОЕНИЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ ЧТЕНИЯ

Аннотация: в работе рассматриваются вербальные и концептуальные составляющие процесса декодирования сообщения младшими школьниками с нарушением чтения. Оцениваются возможности применения ими базовых стратегий восприятия материала первоисточника, возможности привлечения языковых и внеязыковых знаний для анализа многоуровневой концептуальной структуры текста, для извлечения текстовой, затекстовой и/или сверхтекстовой информации.

Ключевые слова: стратегии восприятия текста, младшие школьники с нарушением чтения,текстовая проекция.

Исследование процессов переработки текстовой информации обучающимися (в логопедическом контексте) ориентировано на выявление особенностей восприятия, продуцирования/репродуцирования текстов, на анализ возможностей создания текстовой проекции.

В эксперименте, проведенном среди учащихся с нарушением чтения (четвертый класс), мы использовали метод изучения читательской проекции текста, основанный на теории стратегического восприятия текста, предложенной Т.А. ван Дейком и В. Кинчем [1]. Разработанная исследователями модель восприятия текста отражает стратегическую природу переработки текстовой информации, результатом которой является конструирование текстовой проекцииречевого произведения.

В концепции Т.А. ван Дейка и В. Кинча стратегический процесс восприятия текстовой информации касается всех языковых уровней: от фонетического до текстового. На текстовом уровне к базовым стратегиям восприятия относятся макростратегии, схематические, продукционные, и стилистические стратегии [1].

Макростратегии читающего позволяют устанавливать тему текста, его общее содержание, отражающее макроструктуру первоисточника. Использование макростратегий опосредовано включением механизмов языковой догадки (вероятностное прогнозирование, упреждающий синтез, ассоциирование).

Ориентация на заглавие, тематические предложения, на контекст позволяет с достаточной степенью определенности предполагать, о чем/о ком тот или иной, еще непрочитанный, текст («о случае на границе», «о друзьях»,«о спасении …» и пр.). В соответствии с гипотезой Н.В. Уканаковой макростратегии восприятия текста-источника запускают механизмы однородных макростратегий создания вторичного текста [3].

Применение схематических стратегий позволяет читающему выявлять текстовые суперструктуры: событийную, другими словами нарративную, канву текста, которая включает преамбулу, завязывание сюжета, его развитие и развязку. При анализе текстов нарративного типа схематические стратегии являются весьма эффективными, поскольку призваны учитывать формализованную логику построения подобных сообщений [4]. Важная роль схематических стратегий проявляется в том, что если читающий их верно использует, то в создаваемых им вторичных текстах сохраняются тематические доминанты первичного текста, вырисовывается общая схема развития событий. На основе данных стратегий создается «каркас» проекции текста [3].

С продукционными стратегиями связан феномен встречного порождения высказывания в процессе восприятия первичного текста. В ходе целенаправленного чтения первоисточника читающий прогнозирует тему и наиболее значимые компоненты содержания вторичного текста, создавая тем самым текстовую проекцию (например, при подготовке к пересказу сказки, истории, рассказа).

В качестве дополнительных стратегий восприятия авторы рассматривают стилистические. Стратегии данного типа позволяют оценивать авторские языковые средства, а также осуществлять выбор собственных способов отображения текстового содержания (при создании вторичного текста).

Теоретическое осмысление исследований, посвященных изучению смыслового восприятия текста (в частности, работы А.А. Леонтьева) [2], позволяет охарактеризовать факторы, влияющие на понимание текстовой информации. Можно говорить о том, что читательские проекции строятся на основе целого ряда стратегий: сюжетная (уяснение хода событий), персональная (ориентация на персонажи), обобщающая (истолкование смысла), эмоциональная (передача общего эмоционального впечатления), резюмирующая (отсылка к другим текстам, в т.ч. прецедентным, к пословицам и пр.), фрагментарная (вычленение отдельных эпизодов), интерпретирующая (заключение о содержании текста, пропущенное через опыт читающего) и некоторые другие.

В исследовании мы исходили из посыла: эффективность/неэффективность применения стратегий восприятия текстового материала определяется имеющимся у школьников опытом работы с текстом. Оперирование стратегиями опосредовано целенаправленным формированием умений такого оперирования.

В нашем эксперименте учитывалась ориентация учащихся на применение тех или иных стратегий в процессе работы с текстом (при выполнении заданий, связанных с созданием текстовой проекции речевого произведения).

Учащимся предлагались задания, связанные с уяснением структурных, содержательных и смысловых параметров текста. В качестве фактического материала использовались художественные произведения нарративного типа – современные сказки и/или их фрагменты А. Сен-Сенькова. Текстовый материал адаптировался или перестраивался в соответствии с направленностью исследования. Так, подготовленные нами для чтения и анализа тексты сказок сокращались (без ущерба для их основного содержания), из их названий изымались ключевые слова, а в самих текстах действующее лицо и/или действующий предмет представал в завуалированном виде (например, сохранялось имя героя и опускалось наименование его профессии).

Примером такого текста может служить сокращенный вариант сказки А. Сен-Сенькова «Великий фокусник Тартини».

Название сказки с лакуной: Великий……..Тартини.

Адаптированный текст с лакуной: Великий ……. Тартини жил очень-очень давно.

Тартини мог сделать так, что реки начинали течь в другую сторону, снег повисал в воздухе, не падая вниз и не возвращаясь в небо. Произнеся магическое заклинание,мальчик мог сделать из луны солнце, а из солнца – крошечную бусинку. В его ладонях птенцы вырастали прямо на глазах.

Одним взглядом Тартини был способен заставить скрипку звучать без смычка, изменить цвет волос и вернуть слезу назад, в плохое настроение.

Никто не знает, как Тартини научился делать эти и другие чудеса. Говорят, помогла ему одна старая колдунья.

А было это так.

Однажды в детстве Тартини шел и думал о том, как хорошо бы сделать что-то необычайное, о чем узнала бы красивая рыжеволосая девочка и хоть бы раз в жизни ему улыбнулась. И вдруг перед ним появилась маленькая старушка с белым узелком в руках.

Старушка молча протянула ему узелок и исчезла. В узелке был стеклянный шар, который от касания руки начал крутиться и превращаться во все подряд – в каплю воды, в яблочную косточку, в тень новорожденного слоненка…

С тех пор все, что ни делал Тартини, было чудом. Как помогал ему стеклянный шар, никто не знал. Но красивая рыжеволосая девочка теперь каждое утро ему улыбалась.

Школьникам предлагались задания на: 1) заполнение лакуны в названии и в тексте сказки, 2) определение темы текста, 3) построение событийной линии сказки, 4) установление порядка следования событий в действительности (выявление затекстовой информации), 5) прояснение причинно-след-

ственных связей между эпизодами, 6) формулирование выводов (получение выводной информации, истолкование смысла произведения с опорой на контекст и на картину мира читающего), 7) определение авторской позиции (проникновение в замысел автора). Последние три пункта связаны с выявлением сверхтекстовой информации.

Анализ ответов учащихся с нарушением смысловой стороны чтения позволил установить определенные закономерности объективации стратегий восприятия исходного текста.

Подробное и недвусмысленное описание действий героя сказки позволило большинству школьников эффективно применить макростратегии и правильно заполнить имеющиеся лакуны (давались ответы «фокусник», «волшебник», реже – «колдун» или «маг»). Как правило, верно определялась и тема текста. На вопрос «О чем или о ком эта сказка?» давались ответы: «о фокуснике» («о волшебнике»), «о чудесах», «о волшебстве», «о том, как мальчик делал чудеса».

Анализ построенных школьниками событийных цепочек текста позволил охарактеризовать возможности объективации схематических (по другой терминологии, сюжетных) стратегий восприятия. Эталонная событийная линия включает: 1) *преамбулу* (фокусник жил давно), 2) *завязку* (перечисление чудес, сделанных фокусником), 3) *развитие сюжета* (как Тартини научился делать чудеса, помогла колдунья, хотел сделать что-то необычное…, чтобы девочка улыбнулась, появилась старушка и дала узелок, в узелке – волшебный шар), 4) *развязку* (все, что ни делал фокусник, становилось чудом и девочка улыбалась).

Результаты анализа показали, что учащимся с нарушением чтения свойственна определенная фрагментарность выделения текстовых суперструктур. Отмечались потери, которые чаще всего касались преамбулы, развития сюжета, развязки. В случае потери отдельных звеньев сюжета проекция исходного текста лишалась таких свойств, как устойчивость, логичность, детальность.

Значительная часть школьников продемонстрировала ограниченные возможности перестройки событийной линии сказки. В этом задании задача применения схематических стратегий усложнялась. Учащимся требовалось выйти за рамки текста, привлечь «затекстовую информацию», представить другой порядок следования событий («как происходило все на самом деле»). Эталонная перестройка сюжетной линии выглядит следующим образом: 1) фокусник жил давно, 2) никто не знал, как он научился делать чудеса, 3) мальчик Тартини хотел сделать что-то необычное…, чтобы девочка улыбнулась, 4) ему помогла колдунья, она появилась, дала узелок, в узелке был волшебный шар, 5) многочисленные чудеса великого фокусника, 6) все, что ни делал фокусник, становилось чудом, и девочка ему всегда улыбалась.

В ходе перестройки сюжета помимо потери отдельных элементов в работах школьников отмечались перестановки звеньев, при этом временные

рамки сюжета теряли свою определенность, порядок следования событий нарушался, что отрицательно влияло на дальнейшее установление причинно-следственных связей между событиями.

Последние три задания требовали активного привлечения продукционных стратегий работы с текстом (сюда относятся обобщающая, резюмирующая, интерпретирующая стратегии). Школьники исследуемой категории продемонстрировали трудности поиска причинно-следственных связей (часто не обнаруживалась первопричина чудесных действий мальчика-фокусника или не устанавливались следствия таких действий). Наиболее заметные ограничения касались установления выводной информации: школьниками не определялся целевой посыл мальчика, позволивший стать ему великим фокусником, а в связи с этим – не вычленялся внутренний смысловой контекст, не раскрывался авторский замысел. Рассматриваемые данные свидетельствуют о трудностях извлечения «сверхтекстовой информации».

В заключение следует обратить внимание на то, что если обсуждаемые результаты детализировать еще больше, то установленные закономерности получат более емкую характеристику, а картина построения проекции исходного текста учащимися с нарушением чтения будет выглядеть еще сложнее.

Литература

1. Дейк ван А. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 153–211.

2. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая природа текста и особенности его восприятия. Киев: Выща школа, 1979. С. 18–29.

3. Уканакова Н.В. Стратегии восприятия текста-источника, объективируемые во вторичных текстах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 4 (56). Т. 2. С. 141–149.

4. Ягунова Е.В. Спонтанный нарратив у детей и у взрослых // Проблемы онтолингвисики – 2012 : материалы международной научной конференции (24 апреля 2012 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2012. С. 360–368.

G. V. Babina

Abstract: The article considers the verbal and conceptual components of decoding messages process by younger students with reading disabilities. The author evaluates the possibilities of using by them basic strategies for perceiving the source material, the possibility of attracting linguistic and non-linguistic knowledge for the analysis of a text multi-level conceptual structure, for extracting textual, pertextual and / or supertextual information.

Keywords: strategies for perceiving the text, younger students with reading disabilities, text projection.

Е. Д. Бабина
elenab198@gmail.com
старший преподаватель кафедры русского языка
и методики его преподавания в начальной школе им. М. Р. Львова, МПГУ
Москва, Россия

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕДИКАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ ШКОЛЬНИКАМИ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Аннотация: в докладе предлагается методика анализа возможностей интерпретации предикативных конструкций. Дается квалификация особенностей понимания структурно-содержательной составляющей предикативных конструкций школьниками исследуемой категории с логопедических, лингвистических и лингвокогнитивных позиций. Выявленные особенности соотносятся со спецификой функционирования когнитивных механизмов у младших школьников с дислексией.

Ключевые слова: младшие школьники; дислексия; когнитивные механизмы; предикативные конструкции.

Интерпретация языковых единиц – многоступенчатый процесс, который предполагает слаженную работу когнитивных операций, опору на жизненный опыт, привлечение фоновых знаний. Данный процесс усложняется, если интерпретации требуют не отдельные лексемы, а микроконтексты, в том числе предикативные конструкции. Предикативная конструкция (ПК) – это синтаксическая фразема с вариативным лексическим наполнением и устойчивой синтаксической формой. Для верной интерпретации конструкции обязательна расшифровка словесной составляющей с учетом синтаксической формулы. Именно это вызывает особые затруднения у школьников с дислексией.

В основе процесса интерпретации лежит целый комплекс когнитивных механизмов. Данные механизмы рассматриваются как наиболее сложные способы умственной обработки поступающей информации, пополнения, преобразования и конфигурации структур знания, а также применения этого знания [1–7]. Чтобы верно расшифровать значение ПК, необходимо фокусирование внимания на тех или иных значимых семантических компонентах и интерпретация конструкции под нужным углом зрения. За это отвечают механизмы профилирования и спецификации. Когнитивный механизм сравнения позволяет выбирать и сопоставлять концептуальные

признаки объектов в соответствии с определенной точкой зрения. Комплексное описание актуализированных компонентов ассоциативного поля той или иной конструкции поддерживается работой когнитивного механизма ассоциирования. Интерпретация имплицитной информации, заложенной в синтаксический формуле ПК, происходит на основе инферентного вывода: осмысление значения предикативной конструкции с привлечением опыта, интуиции, контекста, знаний. Это становится возможным благодаря действию механизма инференции.

Проведенный нами эксперимент был направлен на исследование возможностей интерпретации предикативных конструкций школьниками с дислексией. Мы использовали такие конструкции, как «Не X, а Y», «X похож на Y». Анализ ответов учащихся с дислексией позволил выявить типичные для этой группы школьников проявления трудностей, детерминированные дефицитарным функционированием когнитивных механизмов спецификации, профилирования, ассоциирования, сравнения и инференции.

Основная черта, характеризующая ответы учащихся названной категории, – отсутствие целостного восприятия лексико-синтаксического единства ПК. Это проявляется в целом ряде характеристик.

1. Отмечено редуцированное или искажённое понимание синтаксической составляющей. Интерпретируя конструкцию *«Возьмет мастер рубанок, в его руках не рубанок, а игрушка!»*, школьники могли фокусироваться на слове «игрушка», при этом игнорировали информацию, заложенную в синтаксической формуле: *«Это значит, что мастер сделает игрушку очень быстро», «Мастер хорошо делает игрушки», «Он превратил дерево в игрушку рубанком», «Мастер играет с рубанком как с игрушкой»*.

Обучающиеся с дислексией, которые давали подобные ответы, верно понимали, что представленная ситуация характеризует самого человека, однако вследствие дефицитарной работы механизма профилирования дальнейшая расшифровка меняла направление. Для того чтобы осмысление шло в верном ключе, необходимо совершить целый ряд операций: выдвинуть концептуальные признаки объектов «рубанок» и «игрушка» (механизм спецификации), выделить из них те, которые применимы к данной ситуации (механизм профилирования), определить, каким образом обнаруженные признаки характеризуют мастера (механизм ассоциирования).

Некоторые учащиеся ошибочно осмысливали данное высказывание как конструкцию с отрицательной коннотацией, обнаруживая неверное основание для сравнения: *«Возьмет мастер рубанок, в его руках не рубанок, а игрушка!» – «Мастер им неправильно пользуется», «Он плохо обращается с этим инструментом»*. Это свидетельствует об ограниченном функционировании механизмов сравнения и инференции. ПК, построенные на основе отрицательного сравнения, не несут в себе заведомо отрицательные характеристики.

Чтобы считать заложенное в предикативную конструкцию значение, нужно соединить синтаксические и лексические составляющие. Ограниченные способности считывания имплицитной информации не позволяли учащимся обозначенной категории верно расшифровать конструкцию.

Отсутствие достаточных фоновых знаний, сложности активизации механизма ассоциирования затрудняли интерпретацию ПК типа *«Соседская Марина не девчонка, а стрекоза»*. Учащиеся с дислексией давали следующие пояснения: *«потому что она ко всем прилетает», «очень занятая», «всё подслушивает», «много болтает»*. Школьники либо не обладают достаточной информацией о том, как ведет себя стрекоза, либо не могут экстраполировать имеющийся опыт, что ведёт к выбору «ложного профиля».

Ограниченность функционирования механизмов профилирования и спецификации проявлялась в процессе интерпретации сравнительных конструкций «X похож на Y». Школьники с нарушением чтения пытались дать объяснение не всей ситуации, представленной в конструкции, а только одному слову. Лексема, взятая изолированно, теряла признаки, приобретенные под влиянием дополнительных лингвистических факторов (лексических и синтаксических). Примерами такой редуцированной интерпретации являются следующие суждения: *«Закат похож на пожар» – «Это когда солнце садится»; «Облако похоже на медведя» – «Это когда над нами проплывают облака»; «Домик похож на шкатулку» – «Это где живут»*.

2. Выявлено отсутствие смещения фокуса интерпретации с объекта действия на субъект, перечисление характеристик объекта вместо характеристик субъекта: *«Возьмет мастер рубанок, в его руках не рубанок, а игрушка!» – «Плохой рубанок», «Это ненастоящий рубанок», «Это детская игрушка»; «Вышла выступать маленькая гимнастка. Кажется, что у неё в руках не ленточка, а змейка!»– «лента похожа на змею», «быстрая лента», «лента изгибается, как змея», «лента виляет, как змея»*. Расшифровка некоторых, взятых нами конструкций с отрицательным сравнением предполагает обязательное «скольжение» фокуса: поверхностная информация о вещи преобразуется в глубинную информацию о человеке. Из-за неполноценной работы механизмов профилирования и инференции учащимся с дислексией зачастую не удается определить, что в данном случае характеризовать нужно не вещь, а человека, который взаимодействует с этой вещью.

3. Проанализированные ответы свидетельствуют о том, что присутствуют сложности выдвижения признаков сравнения и соотнесения смежных характеристик сравниваемых объектов. В ответах школьников с дислексией можно обнаружить две тенденции: первая – выдвижение признаков, которые характерны только для первого компонента сравнения (для того, что сравнивают), но не присутствуют в значении слова-эталона. Примеры: *«Куст напоминает чудище» – «Зелёный», «Лесной»; «Река напоминает ленту» – «Красивая»,*

«Быстрая», «Шумная»; Облако похоже на медведя»– «Красивое», «Небесное»; «Закат похож на пожар. – «Вечерний». Для успешной расшифровки необходимо найти, что сравнивают (главное слово) и определить признаки, присущие этому объекту. Далее найти то, с чем сравнивают, и перечислить его основные характеристики. Затем выбрать из общего числа те, которые подходят и к одному, и к другому объекту. Школьники с дислексией затрудняются в актуализации и/или соотнесении признаков, а также в выделении значимых элементов системы через реализацию ключевых связей (ассоциаций различного типа).

Вторая тенденция – замена интерпретации значения сравнительной конструкции ее перефразированием: *«Домик похож на шкатулку» – «Домик с формой шкатулки», «Домик в виде шкатулки»*. Актуализация случайных или нерелевантных в данном случае признаков концептов, стоящих за ПК, свидетельствует о недостаточной работе механизмов ассоциирования, профилирования и спецификации. Неспособность актуализировать характеристики, возникшие в процессе взаимодействия лексической и синтаксической составляющих ПК, является следствием неумения привлекать инферентные знания. Это говорит о недостаточности функционирования механизма инференции.

В данной работе мы остановились на характеристике лишь отдельных аспектов интерпретации содержания предикативных конструкций учащимися с дислексией, но и приведенных примеров достаточно для того, чтобы отметить ограничения в работе целого ряда когнитивных механизмов, определяющих качество интерпретирующей деятельности носителей языка.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Язык как интерпретирующий фактор познания // Интерпретация мира в языке: коллективная монография. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. С. 19–81.

2. Гак В.Г. Семантическая структура слова как компонент семантической структуры высказывания // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. М.: Наука, 1971. 216 с.

3. Демьянков В.З. Когнитивный диссонанс: когницияязыковая и внеязыковая // Когнитивные исследования языка. 2011. Вып. IX. С. 33–40.

4. Денисова Г.Л. Когнитивный механизм сравнения в немецком языке:дис. ... д-ра филол. наук. Тольятти, 2013. 482 с.

5. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка. Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. 208 с.

6. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. N. Y., 2002. 464 p.

7. Langacker R. W. Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. Pp. 206–395.

E. D. Babina

COGNITIVE MECHANISMS IN THE INTERPRETATION OF PREDICATIVE CONSTRUCTIONS BY SCHOOLCHILDREN WITH DYSLEXIA

Abstract: The report proposes a methodology for analyzing the possibilities of interpreting predicative constructions. The author qualifies the features of understanding the structural-substantive component of predicative constructionsby schoolchildren of the studied category from logopedic, linguistic and linguistic-cognitive positions. The revealed features correlate with the specifics of the cognitive mechanisms functioning in primary school children with dyslexia.

Keywords: primary school children; dyslexia; cognitive mechanisms; predicative constructions.

И. Балчюниене
ingrida.balciuniene@vdu.lt
Ph.D., доцент Vytautas Magnus University
Каунас, Литва;
доцент ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России
Санкт-Петербург, Россия

М. М. Кудрявцева
mrnkudrik@gmail.com
студент ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России
Санкт-Петербург, Россия

НАВЫКИ СОЗДАНИЯ УСТНОГО НАРРАТИВА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: КРОСС-ЯЗЫКОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИТОВСКИХ И РУССКИХ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в данной статье представлены результаты кросс-языкового анализа способностей создания нарративных текстов у литовских и русских детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР). Исследование подтвердило предположение, что дети с ОНР сталкиваются с разными трудностями в процессе создания устного нарратива.

Ключевые слова: нарратив; повествовательная речь; ОНР.

Введение. Многими зарубежными лонгитюдными исследованиями подтверждено, что навыки создания устного нарратива в дошкольном возрасте тесно связаны с дальнейшим усвоением чтения в школе. Чем лучше у ребенка дошкольного возраста получается рассказывать и/или пересказывать нарративные тексты (например, истории, сказки), тем быстрее он усвоит чтение и понимание прочитанного [2, 3, 8]. И наоборот – чем труднее ребенку создавать логически и лингвистически связные и содержательные нарративы, – тем выше вероятность возникновения трудностей усвоения навыков чтения. Данные исследования, однако, были проведены чаще всего на английском языке, который по типу письма отличается от литовского, русского, итальянского и др. языков, для которых характерный весьма высокий уровень прозрачности (преобладание фонетического принципа) [7]. В русском языке было несколько попыток оценить разные параметры нарративов детей, страдающих дислексией [5, 6]; в Литве же исследования

связи между навыками устного нарратива и уровнем усвоения чтения пока вовсе не проводились.

Цель нашего исследования – кросс-языковое исследование основных параметров микроструктуры устного нарратива у литовских и русских детей 5–6 лет с ОНР vs с нормой развития.

Методология. Выборку исследования составили 4 подгруппы детей 5–6 лет (средний возраст в каждой группе – 76 мес.): 1) литовские дети с ОНР; 2) литовские дети с нормой развития; 3) русские дети с ОНР; 4) русские дети с нормой развития. В каждую подгруппу были отобраны 6 человек. Критерии определения в группу: отсутствие нарушений зрения, слуха и/или интеллекта (дополнительный критерий для групп с нормой развития – отсутствие нарушения речевого развития).

Дети всех подгрупп проходили идентичную процедуру обследования. Во время индивидуального обследования каждый испытуемый составлял рассказ по серии картинок *Cat Story* [4–6]. Весь речевой материал обследования был транскрибирован в формате CHAT и аннотирован морфологически для последующего анализа.

Оценивались следующие параметры микроструктуры нарратива:

1. Продуктивность: 1.1 объем нарратива в словах; и 1.2 объем нарратива в высказываниях.

2. Лексическое разнообразие: 2.1 соотношение в нарративе количества слов и лексем (*lemma/token ratio* – LTR) существительного; 2.2 соотношение в нарративе количества слов и лексем (LTR) глагола; и 2.3 соотношение в нарративе количества существительного и глагола (т. н. «индекс нарративности»).

3. Синтаксическая сложность: 3.1 средняя длина высказывания нарратива; и 3.2 соотношение количества высказываний и простых предложений (т. н. «индекс синтаксической сложности»).

Результаты. В процессе анализа результатов был проведен ряд парных сопоставлений: сравнение микроструктуры нарратива у русских детей с ОНР и с нормой развития; сравнение микроструктуры нарратива и литовских детей с ОНР и с нормой развития; сравнение микроструктуры нарратива у литовских и русских детей с ОНР; сравнение микроструктуры нарратива у литовских и русских детей с нормой развития.

Сравнительный анализ литовских и русских детей с ОНР выявил достоверные различия в параметрах *индекс нарративности* (p = 0,028) и *индекс синтаксической сложности* (p = 0,021) (Табл. 1).

Параметры микроструктуры	ЛИТ-ОНР		РУС-ОНР		P
	M	SD	M	SD	
1. Продуктивность					
1.1. объем нарратива в словах	49,667	16,836	47,833	9,453	н.д.
1.2. объем нарратива в высказываниях	10,333	3,559	12,667	5,922	н.д.

2. Лексическое разнообразие					
2.1. LTR существительного	0,544	0,107	0,506	0,085	н.д.
2.2. LTR глагола	0,825	0,120	0,808	0,147	н.д.
2.3. индекс нарративности	1,052	0,221	0,772	0,132	0,028
3. Синтаксическая сложность					
3.1. средняя длина высказывания	4,844	0,487	4,283	1,506	н.д.
3.2. индекс синтаксической сложности	1,075	0,097	0,726	0,263	0,021

Таблица 1. *Микроструктура нарратива у литовских и русских детей с ОНР*

Это свидетельствует о том, что рассказы литовских детей с ОНР более соответствуют общим требованием нарративности (например, описание или хотя бы упоминание разных действий, составляющих сюжет нарратива), также литовские дети с ОНР продуцируют более сложные синтаксические конструкции по сравнению с русскими детьми с ОНР.

Сравнительный анализ литовских и русских детей с нормой развития выявил достоверные различия в параметрах *объем нарратива в словах* ($p = 0,046$) и *средняя длина высказывания* ($p = 0,004$) (Табл. 2).

Параметры микроструктуры	**ЛИТ-норма**		**РУС-норма**		**P**
	M	**SD**	**M**	**SD**	
1. Продуктивность					
1.1. объем нарратива в словах	46,000	16,838	76,167	25,436	0,046
1.2. объем нарратива в высказываниях	11,667	5,086	13,167	4,622	н.д.
2. Лексическое разнообразие					
2.1. LTR существительного	0,594	0,201	0,499	0,075	н.д.
2.2. LTR глагола	0,841	0,159	0,822	0,130	н.д.
2.3. индекс нарративности	0,954	0,339	1,038	0,269	н.д.
3. Синтаксическая сложность					
3.1. средняя длина высказывания	4,010	1,063	5,893	0,786	0,004
3.2. индекс синтаксической сложности	1,036	0,083	0,914	0,219	н.д.

Таблица 2. *Микроструктура нарратива у литовских и русских детей с нормой развития*

Это свидетельствует о том, что нарративы русских детей с нормой развития являются более продуктивными, а их высказывания – длиннее по сравнению с нарративами литовских детей с нормой развития.

Выводы. Сравнительный кросс-языковой анализ показал, что русские дети с нормой развития отличались более высокой продуктивностью нарратива и большей средней длиной высказывания. Однако, дети с ОНР различались по другим параметрам: индексу нарративности (т. е. пропорции глаголов и существительных) и индексу синтаксической сложности. По обоим пара-

метрам результаты литовских детей с ОНР превышали показатели русских детей с ОНР. Диссоциация параметров нарратива, различающих группы с нормой развития с ОНР позволяет предполагать наличия различий в подходах к диагностике ОНР у российских и литовских логопедов. Возможно и другое объяснение: первичное недоразвитие речи затрагивает в литовском языке несколько иные языковые конструкции по сравнению с русским. Результаты наших исследований дают некоторые основания для подобного предположения: например, были обнаружены различия в распределении частей речи в нарративах литовских и русских детей [1]. Однако, в связи с малочисленностью групп, данное предположение требует подтверждения на более репрезентативном контингенте.

Тем не менее, следуя [2, 3, 8], логопедам, воспитателям и другим специалистам рекомендуется обращать внимание на трудности детей при рассказе/пересказе устных текстов, чтобы предотвратить появление более серьезных проблем в жизни ребенка.

Исследование проведено при финансовой поддержке фонда Литовского Совета Науки [Lietuvos mokslo taryba] № гранта S-LIP-18-36.

Литература

1. Balčiūnienė I., Kornev A.N. Quantitative analysis of language competence vs. performance in Russian- and Lithuanian-speaking 6 year-olds. In press.

2. Davenport L., Yingling C.D., Fein G., Galin D., Johnstone J. Narrative speech deficits in dyslexics // Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology. 1986. Vol. 8. № 4. 347–361.

3. Dickinson D.K., McCabe A. Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy // Learning Disabilities Research & Practice. 2001. Vol. 16. № 4. 186–202.

4. Hickmann M. Children's Discourse: Person, Time, and Space across Languages. Cambridge, 2003.

5. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: Language or cognitive resource deficit? // LSCD 2014: Workshop on Late Stages in Speech and Communication Development. London, 2014. 23–26.

6. Kornev A.N., Balčiūnienė I. Narrative production weakness in Russian dyslexics: Linguistic or procedural limitations? // EestiRakenduslingvistikaUhin guAastaraamat. 2015. Vol. 11. 141–157.

7. Rakhlin N.V., Mourgues C., Cardoso-Martins C., Kornev A.N., Grigorenko E.L. Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography // Contemporary Educational Psychology. 2019. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.002

8. Wellman R.L., Lewis B.A., Freebairn L.A., Avrich A.A., Hansen A.J., Stein C.M. Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2011. Vol. 42. 561–579.

STORYTELLING IN THE PRESCHOOL AGE: A CROSS-LINGUISTIC STUDY IN LITHUANIAN AND RUSSIAN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER

Abstract: The current study aims at the cross-linguistic analysis of narrative microstructural characteristics in Lithuanian and Russian preschool age children with developmental language disorder (DLD). Results of the study confirmed our presupposition that children with the DLD struggle with storytelling and face with various lexical and grammatical difficulties.

Keywords: narrative; storytelling; DLD.

Л. А. Бессчетнова
besschetnova95@mail.ru
магистрант кафедры логопедии Института специального образования и психологии МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Аннотация: в работе рассматривается тема формирования фонематического восприятия у младших школьников, представлены последствия нарушений фонематического восприятия, затронуты вопросы диагностики сформированности фонематического восприятия и особенности проведения коррекционной работы в данном направлении.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, младшие школьники.

Фонематическое восприятие представляет собой умственную активность ребенка, целью которой является установление звуковой структуры слова. Тема формирования фонематического восприятия освещена в работах Л.Н. Ефименковой [3], Г.А. Каше [5], Р.И. Лалаевой [6], И.Н. Садовниковой [8] и др.

Развитие фонематического восприятия начинается еще в дошкольном детстве. Этот возраст является сензитивным периодом для усвоения речи. Как отмечает С.Е. Окунева, чем выше уровень овладения родным языком достигается ребенком к 5–6 годам, тем, как правило, он может быть более успешен на более поздних возрастных этапах [7].

Сформированное фонематическое восприятие составляет основу, на которой впоследствии происходит развитие звукового анализа. Если эта основа не сформирована, успешное осуществление звукового анализа становится невозможно: в устной речи ребенка звуки смешиваются и заменяются другими, в письменной речи заменяются и переставляются буквы и слоги, появляются проблемы слитного и раздельного написания слов [1].

Сформированное фонематическое восприятие – одна из необходимых составляющих успешного обучения в школе. Оно важно для становления орфографического навыка, так как в русском языке много орфограмм, где требуется соотносить букву с фонемой в слабой позиции. Логопеды настаивают на том, что необходимо своевременно проводить диагностику и при необходимости коррекционную работу в данном направлении [2, 9, 10]. Как отмечает Л.М. Ильмурзина, нарушения чтения и письма у детей с несформированным фонематическим восприятием чаще всего выявляется лишь во

2–3 классах, и именно этот фактор является причиной дисграфии. Диагностика и коррекция в первые дни школьного обучения могли бы предупредить данные нарушения у младших школьников [4].

Для выявления уровня сформированности фонематического восприятия у младших школьников можно использовать разнообразные диагностические методики, представленные такими авторами, как О.И. Азова, О.В. Елецкая, Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова и т.д. При составлении плана диагностики школьников важно предусмотреть исследование различных фонематических процессов: фонемного различения, звукового анализа и синтеза, фонематических представлений. Диагностика сформированности фонематического восприятия должна начинаться с выявления умения ребенка различать сходные группы звуков. Исследование звукового анализа в школьном возрасте может начинаться со сложных форм: определение места звука в слове, определение количества звуков в слове, составление слов из предложенных звуков. Кроме того, фонематические представления могут исследоваться путем подбора слов на определенный звук.

Планирование коррекционной работы зависит от характера обнаруженных трудностей. Остановимся подробнее на использовании дидактических игр в ходе развития и коррекции фонематических процессов.

Игры поддерживают мотивацию и интерес детей к обучению, создают положительный эмоциональный фон на уроке. Приведем несколько примеров игр, направленных на развитие разных аспектов фонетико-фонематической стороны речи.

Дидактическую игру «Радостный и грустный» можно использовать для формирования фонематического восприятия и слухового внимания. В ходе данной игры логопед произносит слова, а задача детей – после каждого слова поднимать значок «радостный» – если слово произнесено правильно, и «грустный» – если произношение неверное.

Для отбора слов с заданным звуком можно применять дидактическую игру «Почтальон», которая также способствует развитию внимания. Данная игра подразумевает достаточно большое количество картинок, разложенных на столе, и сумку почтальона (из бумаги или картона), куда дети должны сложить все картинки со словами, содержащими заданный логопедом звук. При этом каждый ребенок должен проговаривать найденное слово вслух, чтобы убедить других детей, что в этом слове есть необходимый звук.

Для выделения первого и последнего звука в слове отлично подойдет дидактическая игра «Рыбаки». Для нее понадобятся детская «удочка» с магнитом на веревочке, и несколько картинок, с приклеенными к ним скрепками. По очереди дети «ловят» картинки, а затем произносят первый и последний звуки слова, изображенного на «выловленной» картинке.

Чтобы научить младших школьников определять место звука в слове, можно использовать дидактическую игру «Фасовщик». Ребенок должен

«расфасовать» предложенные картинки по трем коробкам с нарисованными на них схемами. Схемы состоят из квадратиков, означающих звуки в слове: первая – с закрашенным первым квадратом (первый звук), вторая – с закрашенным вторым квадратом (второй звук) и т. д. На первых этапах можно ограничиться словами, состоящими из трех звуков и тремя коробками.

Формирование фонематического восприятия у младших школьников играет значимую важную роль в вопросе их успешного обучения в школе и психофизическом развитии вообще. В ходе организации такой работы следует использовать разнообразные дидактические игры, так как именно их применение дает наилучшие результаты.

Литература

1. Величенкова О.А. Ошибки фонемного распознавания в письме младших школьников / Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1 (33). С. 13–18.

2. Вист Н.В. Исследование и развитие фонематического слуха и фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2016. № 1. С. 307–308.

3. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи). Книга для логопеда. М.: Просвещение, 1985. 112 с.

4. Ильмурзина Л.М. Методы диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2. С. 28–31.

5. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда. М.: Просвещение, 1985. 207 с.

6. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2001. 220 с.

7. Окунева С.Е. Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 112–114.

8. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1997. 184 с.

9. Шашкина Г.Р. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевыми нарушениями: традиции и современность // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография / под общей редакцией О.А. Величенковой. Москва, 2018. С. 201–213

10. Шашкина Г.Р. Формирование готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. 2018. С. 88–91.

FORMATION OF PHONEMIC PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: The paper deals with the topic offormation of phonemic perception in primary schoolchildren, presents the consequences of violations of phonemic perception, add resses the issues of diagnostics of the formation of phonemic perception and features of correction al work in this direction.

Keywords: phonemic perception, primary school children.

М. В. Васильева
marinadruzh@mail.ru
доцент кафедры начального образования
Владимирского института развития образования им. Л. И. Новиковой
Владимир, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ДИЗАРТРИИ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению особенностей формирования смысловой стороны чтения у учащихся с тяжелой степенью выраженности проявления дизартрии.

Ключевые слова: процесс формирования осознанности чтения; смысловая сторона чтения; учащиеся с тяжелой степенью выраженности дизартрии; цельность и связность пересказа.

Понимание прочитанного как непременное условие школьного обучения и непосредственно процесс овладения смысловой стороной чтения у младших школьников с тяжелой степенью выраженности дизартрии имеет свои особенности. Изучение и коррекция этих особенностей остается неизученной проблемой, на что указывает отсутствие детального описания нарушения понимания прочитанного и его взаимосвязи с тяжелыми проявлениями дизартрии, что делает данную тему актуальной для логопедии [2–5, 7, 9].

Под пониманием прочитанного в нашем исследовании, мы подразумеваем цельность, как смысловую последовательность изложения, правильную передачу построенной композиции, то есть определенный план высказывания, который не позволяет нарушить изложение; связность текста (когезия) как свойство его элементов, характеризующее их связь с другими элементами. Цельность и связность текста формируют его завершенность, которая характеризует понимание прочитанного.

В связи с этим, **целью** данного исследования является изучение и сравнение нарушений формирования смысловой стороны чтения у учащихся 1–2 классов с тяжелой степенью выраженности дизартрии и минимальными проявлениями дизартрии.

Объект исследования: смысловая сторона чтения вслух младших школьников с тяжелой степенью выраженности дизартрии.

Предмет исследования: динамические изменения в формировании смысловой стороны чтения у учащихся с тяжелой степенью выраженности тяжести дизартрии.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что понимание прочитанного текста будет зависеть от степени выраженности дизартрии; специфические особенности формирования смысловой стороны чтения оказывают влияние на получение академических знаний. Изучение и описание особенностей формирования смысловой стороны чтения у учащихся с тяжелой степенью выраженности дизартрии может стать одним из направлений в коррекционной работе.

Для проведения сопоставительного анализа процесса становления понимания прочитанного и выделение особенностей у учащихся с тяжелой степенью дизартрии мы выделяем экспериментальную группу (ЭГn=119), состоящую из учащихся с различной степенью выраженности дизартрии. Экспериментальная группа делится на две подгруппы: дети с тяжелой степенью выраженности дизартрии составляют ЭП-1 (n=35), дети с минимальными проявлениями ЭП-2 (n=84).

Для проведения обследования формирования понятийной стороны чтения предлагается методика О.Б. Иншаковой [4]. По данной методике обследуется: **цельность** пересказа прочитанного через сравнение точности и описание самостоятельности пересказа, понимание детьми общего смысла, восстановление последовательности происходящего отсроченного по времени, через составление плана прочитанного и придумывание нового названия текста, выявление понимания скрытого смысла текста путем выбора правильной пословицы к рассказу; **связность** характеризуется использованием языковых средств (употреблением синонимов, учетом лексического и грамматического оформления текста).

Оценка показателя цельности пересказа включает такие критерии, как точность, самостоятельность, смысловая адекватность, программирование. Результаты динамического наблюдения за точностью пересказа у учащихся с дизартрией указывают на то, что школьники с тяжелой степенью выраженности дизартрии в первом классе не имеют отличий от детей с минимальными проявлениями дизартрии, появление различий наблюдается лишь к концу 2-го класса.

Название периода обследования	**Название группы**	**Средние показатели**	**Станд. отклон.**	**Статистическое различие по критерию Крускалла–Уоллиса**
Конец 1 класса	КГ	8.71	3.71	p<0.001
	ЭП-1	1.25	2.31	
	ЭП-2	2.26	2.95	

Начало 2 класса	КГ	9.14	3.09	p<0.001
	ЭП-1	4.38	1.77	
	ЭП-2	4.35	3.70	
Конец 2 класса	КГ	11.29	2.53	p<0.001
	ЭП-1	3.12	2.59	
	ЭП-2	3.39	2.53	

Таблица 1. *Сравнительные результаты обследования точности пересказа (в баллах) в ЭП-1, ЭП-2 и КГ*

У учащихся с тяжелой степенью выраженности дизартрии наблюдается более быстрая истощаемость, также усложнение языкового материала при чтении текста оказывает негативное влияние на точность ответов. Среди этих учеников чаще встречаются отказы от ответа на вопрос логопеда по тексту. Так, в начале 2 класса учащийся ЭП-1 Владислав Ф. отвечает на вопрос из текста «Муравей и голубка» «Что сделал охотник, чтобы поймать голубку?». «Он ***приготовил*** сеть ***для голубки***». В конце 2 класса при ответе на вопрос «Что услышал охотник?» (текст «Купание медвежат») этот же ученик отвечает: «Идут медведи!» (правильный ответ «Охотник услышал громкий треск сучьев»). Такой ответ подчеркивает неточное восприятие прочитанного у ученика с тяжелой степенью выраженности дизартрии. Анализ результатов изучения самостоятельности пересказа, выражающийся в самостоятельности выполнения задания показывает, что у всех обследуемых детей этот показатель при составлении пересказа возрастает с конца 1 класса к концу 2 класса.

Название периода обследования	**Название группы**	**Средние показатели**	**Станд. отклон.**	**Статистическое различие по критерию Крускалла–Уоллиса**
Конец 1 класса	КГ	10.94	2.66	p<0.001
	ЭП-1	1.62	3.02	
	ЭП-2	3.25	4.14	
Начало 2 класса	КГ	12.09	3.27	p<0.001
	ЭП-1	3.62	3.34	
	ЭП-2	6.05	3.90	
Конец 2 класса	КГ	13.89	1.75	p<0.001
	ЭП-1	8.50	2.00	
	ЭП-2	6.05	3.92	

Таблица 2. *Сравнительные результаты обследования самостоятельности пересказа (в баллах) в ЭП-1, ЭП-2 и КГ*

У детей с тяжелой степенью выраженности дизартрии ЭП-1 средние показатели неустойчивы, что их отличает от учащихся ЭП-2. Это выража-

ется в трудностях передачи фактической стороны прочитанного рассказа, в искажениях авторских слов и словосочетаний и привнесении некоторых элементов, искажающих понимание прочитанного.

Результаты изучения смысловой адекватности пересказа основаны на правильном использовании языковых средств при составлении пересказа прочитанного текста значимые различия между подгруппами появляются уже в конце первого класса. Во втором классе эта значимая разница между подгруппами ЭП-1 и ЭП-2 остается и возрастает. Дети с тяжелой степенью дизартрии затрудняются в правильном употреблении языковых средств и употреблении авторских выражений.

Так, например, пересказ ученика ЭП-1 Александра М. в конце 1 класса текст «Живая шляпа». Экспериментатор: «*О чем рассказывается в тексте?*» Ученик: «*На пол упала шляпа. Вадик ее поднял*». «*А кто еще был в рассказе?*» Ученик: «*Не знаю*». Пересказ этого ученика в начале 2 класса текст «Муравей и голубка» «*Муравей упал воду. Его спасла голубка. Голубка попала беду. Её спас потом муравей*». Экспериментатор: « *А кто еще был в рассказе?*» Ученик: «*Охотник был*». «*Что охотник делал?*» Ученик: «*Он ловил голубку, а муравей не дал ему поймать*». Экспериментатор: «*Что сделал муравей?*» Ученик: «*Укусил ногу охотника*». Ответы детей ЭП-1 аграмматичны и очень кратки.

При сравнении результатов программирования текста нужно отметить, что дети с тяжелой степенью выраженности дизартрии чаще не знают, как начать пересказ и нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны взрослого. Наблюдается тенденция к фрагментарной передаче содержания прочитанного, потере сюжетной линии и частым повторам элементов при пересказе. Так, например, пересказ Кирилла П. конец 2 класса: «*Охотник гулял по лесу. Вдруг слышит шум. Он испугался и залез на дерево. А там, смотрит, идут медведи. Мама медведица и два медвежонка подошли к реке. Мама схватила одного и давай его мыть! А он кричит и вырывается. А другой испугался мамы и побежал в лес. Но медведица его догнала и нашлепала. Рассердилась на него. Он не хотел мыться. Но вымыла она его все равно*».

При сравнении показателей цельности и связности учащиеся с тяжелой степенью выраженности дизартрии имеют на протяжении двухлетнего обучения более высокие показатели цельности, чем показатели связности, выражающиеся в трудностях лексического и грамматического оформления пересказа прочитанного. При изучении лексико-грамматического оформления пересказов, как показателя связности пересказа, у всех детей с дизартрией отмечается использование непродуктивной лексики, построение однообразных синтаксических конструкций, изменение порядка слов в предложении, частые пропуски членов предложения, наличие аграмматизмов и параграмматизмов в пересказе (несоблюдение грамматических обязательств). Количество вербальных замен у учащихся ЭП-1 приближается к 8, в то время как у уче-

ников с минимальными проявлениями 3–4. При анализе вербальных замен у детей с тяжелой степенью выраженности дизартрии выявляются замены: на основе звуковой близости «деревня» – вместо «деревья»; по внешнему сходству – «шапка» – вместо «шляпа»; по сходному назначению – вместо «спасся» – «вылез», «улетел»), реже встречаются литеральные парафазии – «медведи» – «ведмеди». Дополнительными критериями связности воспроизведения прочитанного является длина пересказа и длина синтагмы, выражающиеся в подсчете количества слов при пересказе. Средние показатели у учащихся с тяжелой степенью выраженности дизартрии в конце первого класса – в среднем 20,6 слова у учащихся ЭП-2, у учащихся ЭП-1 с тяжелой степенью выраженности дизартрии – в среднем 22 слова. К концу второго класса средние показатели длины пересказа увеличиваются в ЭП-1 в среднем в 2 раза и равняются в среднем 44 слова, у учащихся ЭП-2 с минимальной степенью проявления дизартрии эти же показатели возрастают в 2,5 раза и приближаются к 60 словам при пересказе прочитанного. Средняя длина синтагмы в начале обучения у всех учащихся с дизартрией равна 3,5 словам. У учащихся ЭП-1 длина синтагмы к концу второго класса равна 4 единицам, а у школьников с минимальными проявлениями дизартрии возрастает до 5–6 единиц.

Сопоставление результатов отсроченного понимания общего смысла прочитанного. У детей с тяжелой степенью выраженности дизартрии наблюдается некоторый регресс, заметно ухудшение результатов к концу второго класса. Можно предположить, что усложнение языкового материала приводит к трудностям в понимании общего смысла прочитанного, отсроченного во времени, и к трудностям восстановления последовательности событий и изложения общего смысла прочитанного. Результаты изучения понимания скрытого смысла прочитанного текста, путем выбора подходящей к тексту пословицы показывают, что учащиеся с тяжелой степенью выраженности дизартрии часто выбирают пословицу не соответствующую скрытому смыслу рассказа, или осуществляют формальный выбор пословицы, ориентируясь на знакомые слова, встречающиеся ранее в прочитанном тексте. Так, в конце 2 класса к тексту «Купание медвежат» дети выбирают пословицу «Волков бояться в лес не ходить» (правильный ответ: «Чему бывать, того не миновать») и объясняют свой выбор: «Все это было в лесу» или «В лесу можно ожидать неприятностей. Там сказано, что никогда не надо бояться», при выборе пословицы дети отвлекаются от текста и дают объяснения конкретному значению пословицы, не связывая ее с ситуацией текста.

Анализ полученных данных указывает на необходимость организации коррекционно-педагогического воздействия с учетом образовательных потребностей этой категории детей. Основными направлениями работы по формированию смысловой стороны чтения могут быть: 1) формирование

первичного восприятия прочитанного через специальные приемы и методы работы с текстом, лексическим материалом текста и визуализацию прочитанного; 2) установление субъект-объектных отношений событий и героев текста, с применением специальных методов работы при вторичном прочтении текста; 3) работа над пониманием скрытого смысла через разбор языкового материала текста и третичное выборочное прочтение.

Литература

1. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М.: Творческий Центр В. Секачев, 2008. С. 121.

2. Бабина Г.В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности у учащихся с нарушениями чтения // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2018. С. 40–45.

3. Грибова О.Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи. М.: ЛЕНАНД, 2014. 320 с.

4. Зимняя И.А. Общие проблемы порождения и восприятия речевого высказывания // Психологические механизмы восприятия и порождения текста. Сборник научных трудов МГПИИЯ им. Мориса Тореза. Вып. № 243. М., 1985. С. 38.

5. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Знание. М., 1974. С. 64–65.

M. V. Vasileva

SPECIFIC FEATURES OF THE FORMATION OF THE READING MEANING FULNESS CHARACTERIZED FOR PUPILS WITH DYSARTHRIA

Abstract: The article given considers the matter of the formation of the reading meaningfulness characterized for the pupils with difficultintensity of dysarthria. While teaching the children with dysarthria to read we must take into account the specific features, concerning the conceptual side.

Keywords: the process of the formation of the meaningful aspect of reading, the pupils with difficult intensity of dysarthria, the integrity and the connectedness of retelling.

М. В. Васильева
marinadruzh@mail.ru
доцент кафедры начального образования ГАОУ ДПО «Владимирский институт развития образования им. Л. И. Новиковой»
Владимир, Россия

Е. В. Москвина
moskvina.lenocka@yandex.ru
учитель начальных классов, учитель-логопед МАОУ «Лицей № 14»
Владимир, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация: авторы статьи рассматривают проблему формирования мотивационного компонента при написании творческих работ по русскому языку в начальной школе. Рассматривается структура мотивации к словесному творчеству, условия ее формирования.

Ключевые слова: мотивация; младшие школьники; письменная речь; творческие виды работ; условия формирования мотивационного компонента.

Изучение мотивационного компонента письменной речи у учащихся младших классов является проблемой междисциплинарных исследований в области общей, специальной педагогики, логопедии и психологии. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования указывает на то, что после освоения основной образовательной программы начального общего образования дети должны овладеть различными навыками, в том числе и «…осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах», то есть овладеть письменной речью [5, с. 2]. Письменная речь как «возможность знаковой фиксации мысли» [2, с. 88] включает в себя различные формы специфической деятельности, опосредованные данной формой речи (мнестическая деятельность, эпистолярная деятельность, или переписка, массовая коммуникация, словесное творчество и т.д). В условиях начального образования происходит обучение в большей степени словесному творчеству. Ученики начальной школы к окончанию четвертого класса должны уметь писать творческие работы в виде развернутых, сжатых, выборочных изложений и сочинений, носящих в большей степени эмоционально-образный характер. Формирование мотивации к письменной речи

рассматривается исследователями как процесс, включенный в деятельность и как часть функциональной системы, исходящей из речевой деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). «Сфера мотивации письменной речи состоит из следующих компонентов: смысла, потребности, целей,эмоций, интереса и отношений» [3, с. 56].

Практика показывает, что у большинства поступающих в школу детей отмечается отставание и отсутствие мотивации в развитии устной речи, которая, по мнению Р.Е. Левиной, является фундаментом для формирования письменной речи [4, с. 61]. Этот факт является одной из причин трудностей формирования мотивации письменной речи. Начальной стадией формирования отношения и эмоций, как компонентов мотивации является период становления первоначального навыка письма или овладение графемами и каллиграфией. Именно на этом раннем этапе обучения ученики, не имеющие возможности перейти к творческому выражению своих мыслей теряют, по мнению К.Д. Ушинского, часть мотивации к дальнейшему написанию творческих видов работ [6]. Известным фактом является то, что обучение в начальной школе дает начало развитию словесного творчества. Младший школьный возраст в трудах Л.С. Выготского, назван как «сенситивный» для формирования этого новообразования [2, с. 38].

По современным исследованиям И.А. Горбатенко, у 29 % четвероклассников отсутствует мотивация к формированию письменной речи [3]. Это в первую очередь дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи; ученики, имеющие синдром двигательной гиперактивности как последствие минимальной мозговой дисфункции. Все эти факторы затрудняют работу учителя начальных классов по формированию мотивации младших школьников, а отсутствие специальных методик по формированию мотивации к письменной речи часто приводят к негативному отношению младших школьников к изучению русского языка, и в частности, к отсутствию желания писать изложения и сочинения.

Одним из условий формирования эмоционального компонента мотивации на уроках развития речи мы считаем достаточно ранние сроки апробации записи собственных мыслей. Для этого учителем приветствуется уже в момент обучения грамоте ведение учащимися специального блокнота для записи отдельных слов, словосочетаний, предложений, отражающих собственные мысли ученика. Данный вид работы оценивается специальной системой поощрений с использованием игровых приемов, при этом отсутствует сравнительная оценка и рейтинговое оценивание.

С целью закрепления интереса мотивационного компонента в словесном творчестве учитель использует на уроках обучения написанию изложений и сочинений следующие методы и приемы работы: вариации метода моделирования по методике В.К. Воробьевой [1]. Это использование схем-пикто-

грамм и мнестических дорожек, сенсорно-графических схем, как элементов условной наглядности, которые позволяют моделировать сюжет, направлять процесс речевого высказывания, устанавливать последовательность и взаимосвязь основных звеньев рассказа.

Элементы технологии развития критического мышления, ТРИЗ как вид побуждения позволяют сформировать интерес и собственное отношение как компонент мотивации при написании сочинений и изложений. Например, использование приема антиципации, или предвосхищения, прием драматизации на уроке, использование ролевых игр и проигрывание различных ролей героев рассказов.

Эффективно на практике в формировании эмоций, интереса и положительного отношения применение приемов, основанных на использовании различных анализаторных систем. Например, участвуют одновременно тактильные, кинестетические системы и речь, прием показа в движении и последовательное проговаривание предикативного словаря, использование движения на этапе знакомства с текстом, при его пересказе. Расширение и обогащение атрибутивного и номинативного словаря проходит через восприятие цвета и взаимодействие зрительного восприятия и речи.

Учитель на уроках развития речи, формулируя цели деятельности, вводит рефлексивные моменты, которые также формируют положительное отношение и повышают самооценку ученика, который осознает результаты собственных действий.

Таким образом, мотивационный компонент письменной речи характеризуется сочетанием смысла, потребностей, мотивов, целей, эмоций, интереса и отношения. Обучение написанию творческих работ в начальной школе должно закладывать основу для формирования всех этих составляющих мотивации письменной речи.

Литература

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / под ред. Е.Е. Шевцовой. М.: Астрель, 2009. 65 с.

2. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 34–38.

3. Горбатенко И.А. Формирование мотивации письменной речи у детей младшего школьного возраста : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2000. 165 с.

4. Левина Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 311 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] / (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва: «Об утверждении федерального государственного образовательного

стандарта дошкольного образования». Москва, 2012. – Режим доступа: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/ дата обращения 28.02.2020 г.

6. Радугин А.А. Психология и педагогика. М.: Центр, 1999. С. 23–26.

M. V. Vasilieva, E. V. Moskvina

FORMATION OF THE MOTIVATIONAL COMPONENT OF WRITTEN SPEECH AT STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: the authors of the article consider the problem of the motivational component formation while writing creative works on the Russian language in elementary school. In the article the structure of the motivation formation for verbal creativity is considered, an understanding of the motivation formation with the creation of conditions for the implementation of specially organized activities is consolidated.

Keywords: motivation; elementary school students; written speech; creative types of work; conditions for the formation of the motivational component.

М. В. Васильева
marinadruzh@mail.ru
доцент кафедры начального образования ГАОУ ДПО
«Владимирский институт развития образования им. Л. И. Новиковой»
Владимир, Россия

С. А. Семенова
svetlanasemenova7777@mail.ru
учитель начальных классов МБОУ «Чаадаевская СОШ»
Муромского района Владимирской области
о. Муром, Россия

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО КОРРЕКЦИИ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ

Аннотация: статья посвящена проблеме дизорфографии в начальной школе. Комплексный подход в работе учителя и специалистов, осмысление затруднений и их причин, составление индивидуального маршрута для каждого ребенка; внесение изменений в систему обучения орфографии, специальная адаптация материала способствуют решению проблемы.

Ключевые слова: дизорфография, признаки дизорфографии, комплексный подход, работа учителя, систематизация материала, акцентирование при знакомстве и закреплении орфограммы.

В современном мире грамотное письмо отражает общую культуру общества; является показателем речевой культуры человека; указывает на уровень образованности; служит залогом точности изложения мысли. В процессе обучения грамотное письмо гарантирует успешность всего образовательного процесса. В основе грамотного письма лежит овладение основными принципами орфографии: фонематическим и морфологическим.

Задача учителя начальных классов научить ученика в первом классе записывать слова, имеющие прямое соответствие между фонемой и графемой в сильной позиции (например, ударной для гласных), то есть овладеть фонематическим принципом письма. Со второго класса начинается знакомство школьников с морфологическим принципом письма, который отражает единообразное написание морфем независимо от их произношения (передача фонем в слабой позиции). Дальнейшей задачей учителя начальных классов становится знакомство и автоматизация написания слов, имеющих орфограммы (проверяемые или непроверяемые). Устойчивое нарушение фонематического принципа письма в логопедии называется дисграфией. Это

нарушение характеризуется рядом специфических ошибок, обусловленных нарушениями фонематического восприятия, ошибками звукового анализа и синтеза, моторного запуска написания буквы, ошибками, обусловленными нарушениями зрительного восприятия и зрительно-пространственными ошибками (по классификации О.Б. Иншаковой [2]). Ученики, имеющие трудности в усвоении морфологического принципа письма имеют следующие признаки: смешение и непонимание лингвистических терминов; медленное усвоение и автоматизация орфографического правила, а также низкий уровень самоконтроля [1, 5]. Нарушение морфологического принципа письма в логопедии называют дизорфографией. Часто на практике встречается сочетание нарушений дисграфического и дизорфографического характера. Именно такие ученики вызывают больше всего вопросов при обучении русскому языку.

Решить вопросы коррекции и обучения такого ребенка в массовой школе можно только с использованием комплексного подхода, сутью которого является взаимодействие специалистов: учитель начальных классов и учитель-логопед, учитель начальных классов и педагог-психолог, учитель начальных классов и детский психиатр. Целью этого взаимодействия является сбор диагностических данных, составление индивидуального образовательного маршрута, согласование и внесение изменений в процесс коррекционного воздействия. Перед каждым участником коррекционного процесса стоят свои задачи и имеется своя специфика организации процесса коррекции. Особую роль играет взаимодействие учителя-логопеда и учителя начальных классов как на этапе диагностики нарушения, так и на этапе коррекции. Логопед координирует работу учителя, коррекционная работа строится совместно с использованием адаптированного учебного материала, в процессе взаимодействия с логопедом адаптируются тексты, на основе которых ведется отработка правила, и осуществляется учителем текущий и итоговый контроль. Адаптация материала логопедом заключается в опускании некоторых подробностей изложения правила, текста, в визуализации и квантировании материала, в способах преподнесения орфографического правила для ребенка, в особом оформлении шрифта, расположения на листе бумаги и т. п.

Для учителя начальных классов, имеющего в классе учеников с дизорфографией важно систематизировать материал по знакомству с орфографическими правилами, разделив весь программный материал по блокам, например, создав дидактическое пособие «Русский язык в орфографических блоках для 1–4 классов». Весь материал содержит 10 блоков, соответствующих порядку прохождения орфограмм: 1 блок «жи – ши»; 2 блок «ча – ща», «чу – щу»; 3 блок «чк, чн, нч»; 4 блок «Безударные гласные, проверяемые ударением»; 5 блок «Непроверяемые безударные гласные»; 6 блок «Парные звонкие и глухие согласные»; 7 блок ««ь»– показатель мягкости»; 8 блок «Разделительные "ь" и "ъ"»; 9 блок «Непроизносимые согласные»; 10 блок «Двойные согласные». Данные блоки создаются учителем с целью адап-

тации, систематизации, разнообразия и углубления материала по каждой орфограмме. Каждый блок содержит: разнообразный занимательный материал, направленный на поддержание познавательного интереса к изучению русского языка и определенной орфограммы (загадки, пословицы, поговорки, сказки, стихи, ребусы, кроссворды); карты-опоры, алгоритмы действий. Целью этой работы является визуализация правила как эталона на этапе знакомства и первичного закрепления. Карточки, перфокарты, тесты, тренажёры для автоматизации и формирования орфографического навыка; разнообразная наглядность, помогающая запомнить информацию и примеры, демонстрирующие это правило, методические рекомендации по введению правила на уроке. Материалы пособия «Русский язык в орфографических блоках для 1–4 классов» можно использовать при знакомстве с новым материалом, в качестве проверки усвоения знаний по конкретным темам, для индивидуальной и самостоятельной работы, для работы в группах, парах, для выполнения домашней работы, а так же для подведения итогов учебной деятельности обучающихся.

Только от целенаправленной и систематической работы можно ожидать наиболее эффективных результатов по формированию орфографических навыков у младших школьников. Она оказывает положительное влияние на грамотное письмо и приводит к снижению орфографических ошибок.

Литература

1. Азова О.И. К вопросу о профилактике нарушений чтения и письма // Сборник тезисов Московских педагогических чтений. М., 1996. С. 120–122.

2. Иншакова О.Б. Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников. М., 2014. С. 153–159.

3. Иншакова О.Б., Назарова А.А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М., 2016. 24 с.

4. Прищепова И.В. Диагностика дизорфографии. Учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2001. 45 с.

5. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. М.: КАРО, 2005. С. 4–49.

M. V. Vasilyeva, S. A. Semenova

THE SPECIFICITY OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER'S WORK ON CORRECTION AND PREVENTION OF DISOGRTHOGRAPHY

Abstract: The authors of this article are considering the problem of disorthography in primary school. This approach includes the joint diagnostics, understanding difficulties and their reasons, preparing an individual educational route for every child, making the necessary changes in the system of teaching orthography and a special adaptation of educational material.

Keywords: disorthography; collaboration; the signs of disorthography; the teacher’s work; the systematization of the material.

И. В. Григорьева
ira.irena.grigoreva@mail.ru
учитель-логопед МБОУ СОШ № 1 ЗАТО
Радужный, Россия

ДИСЛЕКСИЯ И ЗПР: КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ ЛОГОПУНКТА НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: в статье охарактеризованы особенности познавательного развития детей с ЗПР, их связь с нарушениями письменной речи. Показаны этапы работы в условиях школьного логопункта при обучении школьников с задержкой развития в общеобразовательном классе, дана краткая характеристика упражнений каждого этапа с примером.

Ключевые слова: задержка психического развития, дислексия, коррекционная работа.

В настоящее время активно идет процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в стандартную среду обучения. Такой категории учащихся требуются определенные условия, создание которых способствует их успешному развитию.

Задержка психического развития (ЗПР) – «временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций» [3, с. 36]. 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 [5]. Все это приводит к возникновению вторичных нарушений письма и чтения разного вида даже при проведении коррекционной работы в дошкольном возрасте.

В нашем городе такие дети по рекомендации ПМПК обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (вариант 7.1 и вариант 7.2). Как правило, вариант 7.1 реализуется в условиях класса, а вариант 7.2 чаще как индивидуальное обучение. Но в любом случае, ока-

зывается комплексная помощь учителя, психолога, логопеда, дефектолога на протяжении всего периода начальной школы, даже частично в среднем звене. Следовательно, образовательная среда подстраивается под ребенка, но в коллективе он вынужден подстраиваться под среду. Ему сделать это легче, при правильном и систематическом взаимодействии специалистов-педагогов. Все это способствует результативной коррекционной работе.

В логопедической практике у учащихся с ЗПР встречаются практически все виды нарушений чтения и письма, дополнительно накладываются трудности усвоения правил правописания вследствие нарушений ВПФ. Это влечет неуспеваемость по базовым предметам: русский язык и математика. Часто при чтении и письме смешиваются глухие и звонкие согласные, твердые и мягкие; наблюдаются перестановки и пропуски букв, слогов, искажаются образы букв. При устном счете образ цифр и порядок их расположения в выражении воспринимаются неправильно, значение выражения становится неверным.

Коррекционная работа на школьном логопункте начинается с поступления ребенка в первый класс и проходит в несколько этапов.

Развитие фонематического восприятия. Это одно из важных умений, формирование которого начинается на дошкольном детстве. В школе его развитие продолжается с помощью элементов логоритмики. Во втором, третьем и четвертом классе упражнения данного вида используются для проведения логопедических разминок и выполняются на материале слов, близких по акустико-артикуляторным признакам.

Цель: научить различать на слух близкие по звучанию звуки, с опорой на артикуляцию и без нее.

Упражнение «Крыша – дверь», для различения гласных звуков [а] и [о]. Логопед называет цепочку гласных звуков. Дети поднимают руки над головой «домиком», «крышей», если слышат [а]; и разводят руки в стороны, если слышат [о].

Развитие зрительно – пространственного восприятия.Развитие данного компонента значимо при обучении чтению, помогает правильно воспринимать образы букв и положение их элементов. Начинается с формирования ощущения себя в пространстве с постепенным переходом на плоскостную ориентацию (парта, лист бумаги, тетрадный лист). Можно тоже включать движение: прохождение по заданию в определенных направлениях (игра «Самолет» в парах), рисование дорожек на разнонаправленной плоскости (доска и лист бумаги), «распутывание» клубков (цветными карандашами найти путь каждой дорожки). Закрепление буквенного образа осуществляется от изображения буквы телом (отдельно и в парах) и рисования ее пальцем на ладошке или спине до выкладывания из гладких камешков, пуговиц, ракушек и других мелких предметов и собирания из элементов печатных и письменных букв.

Цель: формировать категории отношений предметов в пространстве: размер, направленность, расположенность друг с другом.

Упражнение «Составь букву». Ориентируясь на направление элементов букв в образце, учащиеся обводят их, зрительно соединяя разрозненные элементы в целую букву.

Со второго по четвертый класс упражнения данного типа усложняются: наложенные друг на друга изображения письменных букв образуют заданное слово; элементы букв меняются местами и требуется восстановить их правильно; слова шифруются соотнесением положений цифры и буквы, распознав которые, можно узнать их.

Коррекция звукопроизношения. Многие дети с ЗПР поступают в первый класс с нарушенным произношением звуков, что обусловлено трудностями автоматизации вследствие снижения фонематического и слухового восприятия в целом. Сложности возрастают при сочетанных дефектах (ЗПР и дизартрия, например). Опираясь на традиционные методики, проводится исправление и формирование контроля поставленных звуков. В условиях ограничения двигательной активности необходимо включать действия.

Цель: исправить и закрепить правильное произношение нарушенных звуков в речи.

Упражнения на автоматизацию звуков в слогах.

Игры с мячом:

«Эхо». Ведущий (родитель) кидает мяч игроку (ребенку), называя при этом цепочку из трех слогов с закрепляемым звуком. Возвращая мяч, ребенок повторяет правильно эти слоги в нужном порядке.

«Отстучи и повтори». Мяч отстукивается от пола или от стены с повторением определенных слогов или чередованием односложных слов с изучаемым звуком. При этом можно менять ведущую руку и ритм выполнения.

«Катай, попадай, повторяй». Мяч можно катать по полу, попадая в импровизированные ворота. При этом произносим (повторяем за взрослым) слоги или простые слова с автоматизируемым звуком.

Игры с движением наиболее эффективны при дифференциации сходных звуков и для развития фонематического восприятия.

«Маршируй и чередуй». Движения с попеременным подниманием ноги сгибанием в локтях рук. Причем, поднимая правую ногу, в локте сгибаем левую руку и наоборот. Одновременно произносим нужные слоги правильно (например, СА – ША, РА – ЛА, СЫ – СИ и т. д.).

«Регулировщик». Аналогично предыдущему, повторение слогов и коротких слов при различении звуков, но сочетая это с движениями руками в разные стороны (левая рука вперед, правая – вправо; одна рука вверх, другая – вниз и т. д.).

При закреплении в словах и связной речи эти упражнения используют в качестве вспомогательных. Основным становится опора на буквенный материал (профилактика ошибок на уровне слова и предложения).

Как правило, основная часть работы со звуками проходит в первом классе и является продолжением дошкольной работы. Однако у некоторых учащихся с ЗПР работа над коррекцией звукопроизношения осуществляется на протяжении всей начальной школы и сочетается с работой над письменной речью.

Накопление словаря и развитие грамматического строя речи. Важный момент для обучения и практического применения правил русского языка. Данной категории учащихся особенно сложно это усвоить: их словарь беден, часто ограничен обиходно-бытовым уровнем. Работа ведется параллельно с закреплением правильного произношения в словах, словосочетаниях, фразе. В игре уточняется значение слова, его звучание, форма в словосочетании, синонимы, антонимы. Со временем постепенно пассивный словарь расширяется, ведя за собой активный. Грамматический строй развивается параллельно. Эта работа затрагивает весь период начальной школы.

Цель: расширить пассивный и активный словарь обучающегося, научить его правильно использовать грамматические формы частей речи и согласовывать их в словосочетаниях и предложениях.

Упражнение «Один – много».

Перед учеником раскладываются предметные картинки с изучаемым звуком. Среди них те, где изображен один предмет и те, где много таких же предметов. Предлагается составить пары по признаку «один – много». Затем пары называют правильно с опорой и без опоры на картинку. Можно составить словосочетания, добавив детские имена с изучаемым звуком (например, «У Люды помидор, а у Лени помидоры»).

Развитие языкового (звукового звукобуквенного) анализа и синтеза на уровне букв, слогов, слов и предложений. Способствует профилактике (в первом) и коррекции (в следующих классах начальной школы) дисграфии на почве нарушения языкового анализа. Известно, что место буквы в слове определяет его смысл. Если поменять одну букву на другую или переставить ее, то будет другое слово или набор букв. Аналогично и со слогом (мак – лак, ворона – ворота, камыш – мышка). Часто предлагаются к восстановлению названия предметов, в которых изменен порядок букв. Важным моментом является также порядок слов в предложении.

Цель: развитие звукового анализа и синтеза.

Упражнение «Подсолнухи».

На стене закреплены изображения подсолнухов и забора из плотной бумаги. На них вразброс буквы разного цвета. Учащиеся собирают слова, зная, что из букв одного цвета получается одно слово. Слова содержат закрепляемые звуки.

Развитие связной речи. Работа начинается с первого класса и проводится по сюжетным картинкам: от единичного изображения до серии сюжетных картин. В остальной период начальной школы идет работа с текстом. Дети учатся определять границы предложений, правильно интонировать текст, соблюдать паузы, понимать смысл рассказа.

Цель: формировать понимание прочитанного, учить рассказыванию.

Упражнение «Расскажи историю». На доске записан текст с нарушенным порядком предложений. Требуется восстановить смысл текста, расставив их в нужном порядке.

Лось.

Ему нужна и соль. Они кладут ее на пень, на камень. Лось – лесной житель. Ребята стали носить в лес соль. Лось ест ветки и траву. Лоси приходят лизать соль.

В коррекционной работе этиэтапы взаимосвязаны, предлагаются в зависимости от индивидуальных познавательных особенностей ребенка. Упражнения способствуют развитию ВПФ, более успешному усвоению учебного материала.

Литература

1. Коллегова И.И. Игровые упражнения для коррекции письменной речи в начальных классах // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2005. № 1. С. 29–32.

2. Мазанова Е.В. Коррекция оптическойдисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. М.: ГНОМ и Д, 2006. 88 с.

3. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. проф. В.И. Селиверстова. М.: Владос, 1997. 400 с.

4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

5. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. М.: Владос, 2001. 136 с.

М. Н. Захарова
voronova-m@mail.ru
ФГБНУ «Институт возрастной физиологии РАО»,
ЧОУ ДПО «Институт возрастной нейропсихологии»
Москва, Россия

А. Р. Агрис
agris.anastasia@gmail.com
Институт общественных наук РАНХиГС,
ЧОУ ДПО «Институт возрастной нейропсихологии»
Москва, Россия

СОСТОЯНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ РЕЧЕВОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТРУДНОСТЯМИ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: нейропсихологический анализ речевой системы у дошкольников 6–7 лет (n=130) с разным уровнем сформированности произвольной регуляции деятельности позволил обнаружить у детей с регуляторными трудностями (n=42) недостаточность фонематического восприятия, снижение объема слухоречевой памяти, трудности понимания логико-грамматических конструкций, серийной организации речи (на уровне переключения от звука к звуку и от слога к слогу) и возможностей планирования собственного речевого высказывания.

Ключевые слова: произвольная регуляция деятельности; речь; старшие дошкольники; готовность к школе; детская нейропсихология.

Введение. Произвольная регуляция деятельности, то есть способность планировать и контролировать себя, следуя сознательно поставленной или принятой цели, возможность управлять своим поведением, эмоциями, функциональным состоянием, возникает в онтогенезе поэтапно.Ее развитие определяется как состоянием сложного комплекса *мозговых систем*, являющихся нейрофизиологической базой этого процесса, так и *социальным опытом*, который должен предоставлять возможности для усвоения различных способов саморегуляции и их закрепления. При этом уровень развития мозговых механизмов произвольной регуляции постоянно будет меняться именно в результате получения этого опыта, поскольку умение управлять

своим поведением обеспечивается работой в первую очередь передних (лобных) отделов коры, которые относятся к наиболее поздно созревающим в онтогенезе мозговым областям, – а, значит, это созревание будет сильно зависеть от условий, в которых оно протекает [4].

Нейропсихологический подход к проблеме развития произвольной регуляции как раз позволяет рассматривать данный вопрос с учетом обеих указанных составляющих – мозговой и социально-психологической. Любое сложное, специфически человеческое умение нейропсихолог анализирует с точки зрения представлений Л.С. Выготского – А.Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. В данном подходе возможность произвольной регуляции деятельности с психологической точки зрения будет тесно связана не только с получаемым опытом, но и с состоянием других психических процессов – в первую очередь *речи*. Речь согласно представлениям Л.С. Выготского [5] является «психологическим орудием», своего рода рычагом воздействия человека на свои психические процессы, позволяющим управлять своей активностью и поведением. Вследствие этого изучение взаимосвязи состояния различных компонентов речевой системы и произвольной регуляции деятельности является важным и для понимания того, как развитие этих процессов влияет друг на друга в онтогенезе, и для более эффективной работы с проблемами произвольной регуляции. Задача коррекции регуляторных нарушений в настоящее время оказывается одной из наиболее часто встающих перед нейропсихологом-практиком при работе с детьми любого возраста. Это связано в том числе с тем, что успешность социальной адаптации и развития учебных навыков у детей с регуляторными трудностями оказывается заметно ниже, чем у их сверстников со сформированной по возрасту произвольной регуляцией [10].

В разные возрастные периоды наблюдается различная степень интенсивности развития регуляторной сферы и ее мозговых механизмов [8]. *Предшкольный возраст* характеризуется бурным развитием многих компонентов произвольной регуляции, что делает его исключительно интересным для тщательного изучения этих компонентов и их влияния как на особенности познавательной сферы и поведения, так и на успешность овладения образовательным маршрутом – тем более, что именно в этом возрасте с практической точки зрения большую роль играет профилактика возможных трудностей обучения и адаптации к новым, ожидающим старшего дошкольника в ближайшем будущем условиям начальной школы. В этой связи отмеченная выше тесная системная взаимосвязь состояния речевой и регуляторной сфер является несомненно важной темой в контексте изучения развития произвольной регуляции старших дошкольников – тем более, что в настоящее время растет число дошкольников с речевыми трудностями той или иной степени выраженности, причем многие из них не преодолевают этих проблем к моменту поступления в 1 класс в полном объеме.

Цель настоящего исследования состояла в изучении особенностей развития различных компонентов речевой системы у детей предшкольного возраста (6–7 лет) с регуляторными трудностями по сравнению с детьми, имеющими более высокий уровень развития данных процессов.

Методика. В исследовании, организованном на базе ГБОУ Школа № 2086 и № 444, приняли участие 130 детей – 65 мальчиков и 65 девочек, средний возраст которых составил 6 лет 9 месяцев (±3,5 месяца). Все дошкольники были разделены на две группыс низким (n=42, 31мальчик) и высоким (n=88, 34 мальчика) уровнем сформированности произвольной регуляции на основе анкетирования 14 воспитателей. Анкета включала 18 симптомов дефицита внимания и импульсивности/гиперактивности в соответствии с критериями Американской психиатрической ассоциации [6]. Для исследования возрастных и индивидуальных особенностей различных компонентов произвольной регуляции деятельности и речевой системы у детей 6–7 лет была с опорой на стандартный протокол нейропсихологической диагностики в данном возрасте [1] была сформирована батарея методик нейропсихологического обследования, в ряде случаев несколько модифицированных для целей настоящего исследования. Оценка *произвольной регуляции* осуществлялась на материале следующих проб, предъявляемых в разных формах (фронтально, индивидуально с использованием бланков или компьютеризированных форм): реакция выбора, графомоторная проба, двухцветные таблицы Шульте – Горбова, корректурная проба, копирование трехмерного изображения, шифровка, «Следуй по маршруту» (вариант пробы Trail Making Test), нахождение различий, графический диктант по образцу, «Точки» (вариант методики A. Diamond “Dots”), «Руки – ноги – голова» (проба на слухоречевую рабочую память), кубики Корси (проба на зрительно-пространственную рабочую память) [2, 7]. Результаты этих проб анализировались по модифицированной схеме О.А. Семеновой [9] с выделением интегральных показателей трудностей программирования, избирательной регуляции и контроля деятельности. Для оценки *речевой функции* использовались следующие пробы, предъявляемые индивидуально:

- *Понимание близких по звучанию слов:* ребенку требовалось запомнить серию из 2, 3 или 4 слов и показать соответствующие им по смыслу картинки из 8 изображений на листе, причем среди картинок для каждого слова были дистракторы, изображающие слова, близкие по звучанию к стимульным (коза – коса, уточка – удочка и т. п.).
- *«Рифмы»:* ребенку давался лист с 6 рисунками, ему требовалось соединить линией рисунки, обозначающие слова, которые звучат похоже (тюлень – олень, ложка – кошка и т. п.).
- *Запоминание 2 групп по 3 слова:* ребенку трижды предъявлялись группы слов (холод, рама, клин / гость, риск, дождь) сначала для повторения,

а затем для воспроизведения; через некоторое время ребенок должен был воспроизвести эти слова отсроченно.

- *«Скороговорки»:* ребенку требовалось повторить за экспериментатором скороговорку (допускалось не более 3 повторений); всего предъявлялось 4 различных скороговорки разной степени сложности.
- *Понимание логико-грамматических конструкций:* ребенок должен был показать картинку, соответствующую предъявленной конструкции либо с активным/пассивным залогом («трактором перевозится машина»), либо с предлогом («бочка на ящике»), причем конструкции могли быть как с прямым, так и с обратным порядком слов.
- *Составление рассказа по серии сюжетных картинок:* ребенку предъявлялась серия из 3 картинок с заданным порядком(«Кошка и кактус» Н. Радлова), которую требовалось описать, составив связный рассказ с объяснением причинно-следственных связей между событиями на рисунках. При необходимости экспериментатор мог задавать ребенку уточняющие вопросы.

Результаты и обсуждение. Анализ результатов нейропсихологического обследования подтвердил **правомерность деления** детей на две группы – с низким и высоким уровнем сформированности функций произвольной регуляции – на основе анкетирования воспитателей. Группы дошкольников, выделенные по данным анкеты, статистически достоверно различались не только по общему интегральному показателю дефицита произвольной регуляции ($U=420,0$, $p=0,000$), но и по составляющим его интегральным показателям сформированности функций программирования ($U=1101,5$, $p=0,001$), и избирательной регуляции ($U=326,0$, $p=0,000$). В то же время различий в отношении функций контроля за своей деятельностью и ее результатами обнаружено не было, что может указывать на нормативную незрелость данного компонента в дошкольном возрасте, характерную для всех детей 6–7 лет.

Далее обе группы сравнивались по состоянию у них различных компонентов речевой системы – как экспрессивной, так и импрессивной речи – на уровне звука, слова, предложения и текста. Дети с более низким уровнем сформированности регуляторной сферы показали худшие результаты по сравнению с их сверстниками с более высоким уровнем зрелости этих процессов по ряду показателей выполнения проб, оценивающих состояние **фонематического восприятия**. В пробе на понимание близких по звучанию слов они демонстрировали более низкую продуктивность ($U=1097,0$, $p=0,000$), чаще делали ошибки по типу пропусков слов ($U=1279,5$, $p=0,002$), замен слов на близкие по звучанию ($U=1339,5$, $p=0,014$). В пробе «Рифмы», выполнение которой также требовало достаточной сформированности фонематического анализа и синтеза, но помимо этого – еще и номинативной функции речи, различия между группами отмечались на субзначимом уровне ($U=1524,5$, $p=0,079$). В то же время в данной пробе у детей с регуляторными трудностями

часто встречались ошибки понимания инструкции (U=1611,0, p=0,025) – они могут указывать как на собственно регуляторные проблемы, так и на проблемы понимания речи со слуха (которые могут быть связаны с сужением объема слухоречевого восприятия, внимания и/или памяти).

Различия между детьми с высоким и низким уровнем сформированности регуляторной сферы удалось отметить и в звене **слухоречевой памяти**. В пробе на запоминание 2 групп по 3 слова у детей с регуляторными трудностями была снижена продуктивность первого (U=808,0, p=0,013) и третьего (U=847,0, p=0,011) повторения слов, что продолжает подтверждать наличие у этой группы детей проблем слухоречевого восприятия. Интересно, что при повторении слов у детей с регуляторным дефицитом значимо чаще возникали ошибки в гласных (U=1053,0, p=0,014), что может указывать на проблемы не только аналитической (больше подходящей для анализа согласных звуков с опорой на бинарные оппозиции «звонкий – глухой», «твердый – мягкий» с четким различием между звуками по конкретным устойчивым признакам, в том числе по признакам способа их артикулирования), но и холистической стратегии (она скорее подходит для анализа гласных, которые в русском языке очень отличаются по звучанию в зависимости от нахождения в ударной/безударной позиции, имеют менее четкие акустико-артикуляторные характеристики – и для их восприятия важен учет окружения гласной буквы, то есть соседних звуков, слога и всего слова целиком). Собственно мнестические трудности у детей с регуляторной слабостью проявились в субзначимом снижении продуктивности первого воспроизведения (U=980,0, p=0,08) и значимом снижении продуктивности третьего (U=900,5, p=0,016) и отсроченного воспроизведения (U=866, p=0,016). При регуляторных трудностях кривая заучивания предсказуемо принимала вид т. н. «высокого плато», характерного для всех испытуемых с проблемами планирования и контроля: продуктивность второго воспроизведения у двух групп не отличалась, но при третьем воспроизведении дети с хорошим уровнем произвольной регуляции деятельности увеличивали объем воспроизводимого материала, что не удавалось детям со слабостью регуляторной сферы, поскольку это требует эффективногоуправления процессом запоминания как мнестической деятельностью и контроля за его протеканием. При воспроизведении слов дети с регуляторными трудностями допускали значимо больше пропусков (U=868,0, p=0,017), что подтверждает высказанное ранее предположение о возможном сужении у них объема слухоречевой памяти.

В пробе «Скороговорки» продуктивность выполнения второго (U=1092,5, p=0,042), третьего (U=1069, p=0,044) и субзначимо – четвертого субтеста (U=1160,5, p=0,07) у детей с проблемами произвольной регуляции была ниже, чем у их сверстников без таких трудностей. В данной пробе дошкольники с регуляторными проблемамичаще искажали слова (U=940,5, p=0,006),

изменяли гласные (U=1057,0, p=0,02) и на уровне тенденций – согласные звуки (U=1082, p=0,055). Проба «Скороговорки» показывает состояние **серийной организации речи**, т. е. плавного переключения от элемента к элементу – в данном случае от звука к звуку, от слога к слогу и отчасти – от слова к слову. Интересно, что по числу ошибок, традиционно связываемых с дефицитом серийной организации (персеверации, пропуски, антиципации), дети с высоким и низким уровнем произвольной регуляции деятельности значимо между собой не отличались. Возможно, указанные выше ошибки говорят скорее о проблемах звуковосприятия, уже описанных выше; важно отметить, что ошибки в гласных подтверждают ранее выдвинутую гипотезу о слабости холистической стратегии переработки слухоречевой информации при регуляторных трудностях.

В пробе на понимание логико-грамматических конструкций дети с дефицитом регуляторной сферы в целом показали более низкую продуктивность на фоне их сверстников без подобных трудностей (U=1242,5, p=0,037), также на уровне тенденций у них были обнаружены сложности понимания предложных конструкций (U=1293,5, p=0,070), которые подтверждались и увеличением времени на их понимание(U=1253,5, p=0,045). В данной пробе оценивается **квазипространственная** составляющая понимания речи – возможность понимать не только значения отдельных слов, но и образованные с помощью окончаний, предлогов и других грамматических средств конструкции из них, что требует возможности схватывать все связи и отношения между значениями слов, представляя их целостно в мысленном пространстве. В то же время наиболее значимые различия в ошибках в данной пробе неожиданно касаются ошибок в конструкциях, фактически не требующих высокого уровня развития пространственного фактора: дети с регуляторным дефицитом допускают значимо больше ошибок в конструкциях с активным залогом и прямым порядком слов (вида «Мальчик спасает девочку»; U=1295,0, p=0,011), тогда как по пониманию конструкций с активным залогом с обратным порядком слов и с пассивным залогом с прямым порядком слов различий между группами нет. Понимание смысла такихпростых конструкцийможет происходить только с опорой на порядок слов исходя из естественной, привычной и более простой логики грамматического оформления высказывания, когда первое стоящее в предложении существительное является подлежащим (правило т. н. семантического синтаксиса, или «первое имя – агенс») [3], что не требует анализ аквазипространственных отношений для понимания высказывания. Эта же тенденция прослеживается (на субзначимом уровне) для предложных конструкций: конструкции с прямым порядком слов (вида «бочонок под ящиком») понимаются детьми с регуляторными трудностями хуже, чем детьми без таких затруднений (U=1299,0, p=0,061), тогда как по пониманию более сложных конструкцийс обратным порядком слов (вида «под ящиком бочо-

нок»), требующих обязательного анализа их на уровне т. н. поверхностного синтаксиса с опорой на возможности пространственного и квазипространственного анализа и синтеза, эти две группы детей значимо не различаются. Это может указывать на то, что ошибки у детей с проблемами произвольной регуляции больше связаныв этой пробе с их регуляторным дефицитом, чем с собственно квазипространственными трудностями: в более простых конструкциях дети с регуляторными проблемами могут импульсивно давать неверные ответы, что подтверждается высоким уровнем импульсивности их действий во всех заданиях (U=402,0, p=0,000).

В пробе на составление рассказа по серии сюжетных картинок дети с регуляторными трудностями показали достаточно мало отличий от их сверстников с хорошей произвольной регуляцией деятельности. На субзначимом уровне (U=1113,0, p=0,074) им хуже давалась задача **программирования** своего **речевого высказывания** (построения его плана с последовательным и связным изложением всех понятых элементов сюжета). Никаких отличий в качестве **лексического и грамматического оформления** рассказа между двумя группами детей выявить не удалось. Грамматическое оформление с нейропсихологической точки зрения связано с проблемами серийной организации речи – выше мы отмечали, что серийные трудности отмечаются у детей с регуляторным дефицитом в пробе «Скороговорки», но при составлении рассказа серийная организация требуется уже не на уровне переключения от звука к звуку и слога к слогу, но на уровне соединения слов в предложение с использованием грамматических средств. Видимо, этот уровень в 6–7 лет у всех детей находится еще на стадии формирования, поэтому на нем различий между группами не обнаруживается.Интересно, что дети с регуляторными трудностями значимо хуже понимали намерения персонажей рассказа (U=993,5, p=0,009) – считается, что это может быть связано с дефицитом холистической стратегии переработки информации, что подтверждает ранее выдвинутую гипотезу о слабости холистической стратегии на уровне фонематического анализа и синтеза.

Выводы. Проведенное нами исследование дошкольников 6–7 лет с разным уровнем сформированности функций произвольной регуляции показало, что дети с более низким уровнем развития регуляторной сферы демонстрируют значимые трудности в сфере фонематического восприятия (причем как аналитической, так и холистической стратегии анализа звуков речи), слухоречевой памяти, понимания логико-грамматических конструкций (что, правда, может быть скорее вторичным от регуляторных трудностей), серийной организации речи (на уровне переключения от звука к звуку, слога к слогу, но, правда, не на уровне уже грамматического оформления высказывания), отчасти – возможностей планирования собственного речевого высказывания. Многие из указанных речевых дефицитов не могут быть непосредственно выведены

из слабости произвольной регуляции деятельности, что ставит сложные и требующие дальнейшего серьезного исследования вопросы о соотношении первичных и вторичных дефицитов в случае, когда мы имеем дело с ребенком с дефицитом как речевой, так и регуляторной сфер, и о постоянном взаимном влиянии друг на друга развития речи и произвольной регуляции в онтогенезе, взаимообусловленности становления этих двух важнейших для развития ребенка сфер. Полученные данные имеют крайне важное значение для планирования коррекционно-развивающей работы по профилактике и преодолению потенциальных трудностей в обучении и адаптации к начальной школе у детей с регуляторным дефицитом. Традиционно работа с произвольной регуляцией в нейропсихологической коррекции ведется с опорой на речь как на тот инструмент, который должен помочь улучшить регуляторные возможности ребенка, – но если у детей с регуляторными трудностями речевая система зачастую сама является дефицитарной на различных уровнях, развитие произвольной регуляции обязательно должно сопровождаться преодолением всех имеющихся у ребенка речевых проблем, поскольку недостаточная сформированность речи как основного инструмента управления своим поведением сделает невозможным эффективное развитие регуляторной сферы старшего дошкольника.

Литература

1. Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Т.В. Ахутина и др. М.: В. Секачев, 2016.

2. Ахутина Т.В., Камардина И.О., Пылаева Н.М. Нейропсихолог в школе. Индивидуальный подход к детям с трудностями обучения в условиях общего образования. М.: В. Секачев, 2013.

3. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Ощепкова Е.С., Паникратова Я.Р., Матвеева Е.Ю. Понимание грамматических конструкций и построение рассказа учащимися 1–3 классов // Вопросы психолингвистики. 2019. Т. 39. № 1. С. 53–81.

4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015.

5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Л.С. Выготский. Психология развития человека. М.: Смысл, 2005. С. 1039–1132.

6. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / под ред. М.М. Безруких. М.: МПСИ : Модэк, 2009.

7. Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В. Компьютерные методы нейропсихологической диагностики // Вести БГПУ. Сер. 1. Педагогика. Психология. Филология. 2019. Т. 1. № 2. С. 84–89.

8. Мачинская Р.И. Управляющие системы мозга и их морфофункциональное созревание у детей // Мозговые механизмы формирования позна-

вательной деятельности в предшкольном и младшем школьном возрасте / под ред. Р.И. Мачинской, Д.А. Фарбер. М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2009. С. 161–218.

9. Семенова О.А., Мачинская Р.И., Ломакин Д.И. Влияние функционального состояния регуляторных систем мозга на эффективность программирования, избирательной регуляции и контроля // Физиология человека. 2015. Т. 41. № 4. С. 5–17.

10. Diamond A. Executive functions // Annu. Rev. Psychol. 2013. Vol. 64. P. 135–168.

M. N. Zakharova, A. R. Agris

PARAMETERS OF LANGUAGE AND SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH WEAK EXECUTIVE FUNCTIONS

Abstract: Neuropsychological analysis of speech and language in 6- to 7-year-old children (n=130) with different levels of executive functions' maturity was performed. We revealed that children with weak executive functions (n=42) demonstrated poor phonemic perception, decreased auditory memory, difficulties in understanding of logical and grammatical constructions, as well as deficits in utterance planning and serial organization of speech (i.e., switching from sound to sound and from syllable to syllable).

Keywords: executive functions; language; speech; preschoolers; school readiness; child neuropsychology.

М. Г. Ивлева
m.g.ivleva@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»
Санкт-Петербург, Россия

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДПОСЫЛОК ДЛЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье обоснована необходимость развития предпосылок для смыслового чтения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены направления и содержательные линии работы по развитию способов осмысления графической и вербальной информации у указанной категории детей.

Ключевые слова: смысловое чтение; предпосылки для смыслового чтения; когнитивные операции.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяет необходимость развития умений и навыков смыслового чтения текстов различной жанровой и стилевой направленности в соответствии с целями и задачами. В настоящее время отмечается значительное увеличение методической литературы, описывающей приемы, задания по развитию смыслового чтениях ходе непосредственной работы с текстом [1–3]. Данные задания направлены в основном на совершенствование умений узнавать и выбирать существенную и дополнительную информацию из текстов, анализировать тексты различных типов, объяснять, рассуждать и доказывать свою точку зрения в ходе анализа текстовых данных. Возможность успешного выполнения подобных заданий обеспечивается достаточно высоким уровнем развития широкого круга такихкогнитивных операций, как поиск, отбор, анализ, структурирование, интеграция информации в соответствии с целью чтения.

С учетом сложного операционального состава смыслового чтения представляется очевидным, что работу по его развитию необходимо начинать с формирования соответствующего речемыслительного инструментария, то естьопределенных предпосылок, включающих умения и навыки обработки информации различных видов. Анализ литературных источников свидетельствует о недостаточной разработанности данной проблемы. При этом

признается важность формирования различных процессов, способствующих овладению в дальнейшем умениями и навыками обработки текстовой информации. Так, Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. [7] рассматривая компонентный состав психологической готовности к обучению смыслового чтения, выделяют целый ряд предпосылок для его усвоения: мотивация чтения, понимание скрытого смысла, объем словарного запаса, понимание речевых конструкций различных типов, концентрация внимания, достаточный объем кратковременной памяти и другие.

В ходе нашего исследования [6], направленного на изучение состояния смыслового чтения и сущностных характеристик процесса понимания невербальной и вербальной информации у обучающихся с задержкой психического развития, был выделен ряд предпосылок, влияющих на усвоение в дальнейшем умений и навыков работы с текстом. Применение математико-статистических методов (ранговая корреляция Спирмена) позволило установить, что имеется тесная связь между состоянием смыслового чтения и сформированностью способов осмысления графической и вербальной информации. К последним были отнесены: понимание сюжетных картинок-«нелепиц», картинок со скрытым смыслом, установление логики в серии картин, определение смыслообразующих связей слов, понимание логико-грамматических конструкций, разъяснение аналогий, интерпретация сути пословиц и поговорок.

Нами были разработано содержание логопедической работы по развитию предпосылок для смыслового чтения, которая направлена на решение следующих задач: 1) развитие понимания изображений в процессе установлениясущности проблемной ситуации; 2) создание условий для оптимизации процесса восприятия и смысловой переработки текстовой информации; 3) совершенствование когнитивно-семантических операций осмысления вербальной информации; 4) развитие и закрепление речемыслительных умений и навыков, необходимых для осуществления дифференцированно-семантических, интерпретационных и верификационных языковых операций.

Учитывая сведения о том, что понимание текста и графических изображений имеетсходный механизм [4, 5], работу по развитию предпосылок для смыслового чтения у детей рекомендуется начинать с формирования понимания невербальной информации: а именно анализировать сюжеты картин с нелепым содержанием, со скрытым смыслом; устанавливать и осмысливать причинно-следственные связи в серии сюжетных картин. В этих заданиях развиваются умения определять значимые объекты на изображении, находить связи между ними, строить умозаключения, объяснять генезис происходящих событий и другие. При необходимости до развития умений и навыков анализа невербальной информации может быть использованы задания, связанные с актуализацией и упорядочиванием знаний детей об окружающей действительности, включающая

проведение бесед, моделирование реальных ситуаций с целью обучения школьников установлению и отражению системы отношений между предметами и явлениями. Подобная предварительная работа способствует созданию в сознании детей семантической модели, подготавливающей декодирование текстового сообщения.

После развития невербальных предпосылок для смыслового чтения целесообразно проводить работу уже на материале вербальной информации путем установления смыслообразующих связей слов; осмысления логико-грамматических конструкций; установления аналогий; интерпретации пословиц. В ходе выполнения указанных заданий осуществляется анализ системы предикативных связей, установление их иерархии; уточнение и дифференциация основных семантических отношений, лежащих в основе значения логико-грамматических конструкций, умения интерпретации отвлеченно-переносного смысла и другие. Учитывая, что зрительный образ способствует определению главной мысли речевого высказывания, работа начиналась с формирования умений составления наглядных опор (условно-наглядных схем, графических моделей), передающих различные типы логических отношений, их сравнение с содержанием речевого высказывания; выбор наглядной опоры из предложенных, полно и точно передающих смысловое содержание текстовой информации; самостоятельное моделирование наглядных опор по содержанию речевого материала посредством выделения объектов и субъектов высказывания, установления характера использованных в нем предикативных связей, нахождения аналогий.

Активизация и развитие различных способов переработки графической и вербальной информации способствует бее продуктивному и интенсивному освоению обучающимися более сложных текстовых операций, обеспечивающих различные виды чтения.

Литература

1. Антошин М.К. Грамотный читатель. Обучение смысловому чтению. 1–2 классы. Учебное пособие. М.: Просвещение, 2019. 112 с.

2. Беденко М.В. Смысловое чтение. 1 класс. Тетрадь-тренажер. М.: Вако, 2020. 96 с.

3. Буряк М.В. Смысловое чтение. 1 класс. Рабочая тетрадь-тренажер. Ростов-н/Д.: Феникс, 2019. 63 с.

4. Елисеев В.К., Чернецов А.А. Когнитивная природа процесса понимания семантики вербального и образного материала // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2013. № 1. С. 34–39.

5. Зинченко Т.П. Опознание и кодирование: монография. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. 183 с.

6. Ивлева М.Г. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 23 с.

7. Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 257–262.

M. G. Ivleva

ON THE ISSUE OF FORMING THE PREREQUISITES FOR CONCEPTUAL READING IN PUPIL SWITHSPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Absract: There is substantiated the necessity to develop the prerequisites for conceptual reading in pupils with special educational needs in the article. There arepresented the directions and content lines of work on the development of ways of understanding nonverbal and verbal information in this category of children.

Keywords: conceptual reading; prerequisites for conceptual reading; cognitive operations.

Казымова Эсмира Рафик
nitq.ink@gmail.com
руководитель центра «Развитие речи», дефектолог-логопед
Вспомогательной школы № 11, главный редактор газеты «Аутизм»,
дефектолог-логопед центра «Нар танелери» (Измир, Турция),
координатор-логопед фонда «Дислексия Турция»
Баку, Азербайджан

ДИСЛЕКСИЯ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

Аннотация: в последнее время в Азербайджане проводится большое количество просветительских мероприятий, связанных с дислексией. И хотя эти просветительские мероприятия не охватывают всю страну, они полезны для специалистов. К сожалению, в Азербайджане все еще нет практических и теоретических материалов, касающихся дислексии.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, речевые нарушения, Азербайджан, диагностика, коррекция, раннее вмешательство.

Дисграфия и дислексия – это трудности овладения письмом и чтением при сохранном интеллекте и физическом слухе [2, 3]. Дислексия и дисграфия чаще наблюдаются одновременно, но иногда могут встречаться изолированно одна от другой. Полная неспособность читать называется алексией, полная неспособность писать – аграфией. Причины нарушений чтения и письма могут быть сходными. Чаще всего нарушения письма и чтения возникают в результате недоразвития всех компонентов языка – фонетико-фонематического и лексико-грамматического [3]. У детей с дисграфией и дислексией диагностируются такие нарушения речи как дислалия, дизартрия, алалия [4]. В тяжелых случаях овладение письмом происходит медленно, с большими затруднениями и требует длительной специальной помощи [1].

В Азербайджане сам термин «дислексия» не очень известен, используется редко. Большинство учителей и родителей, к сожалению, не знакомы с его значением. И сейчас трудно даже представить, как в регионах обстоят дела с осведомлённостью о нарушениях письма и чтения у детей. Особо отмечу, что до сих пор в Азербайджане все еще не известно точное количество людей, страдающих дислексией и дисграфией. Статистики в этой сфере нет. Но не ошибусь, сказав, что в последние 3 года в Азербайджане эти диагнозы стали встречаться чаще.

Тем не менее, если у детей есть проблемы с чтением и письмом в начальной школе, чаще всего причинуищут не в дислексии,а в лени ребенка, отсутствии внимания семьи и т.д. Дети вынуждены заниматься с репетиторами годами или искать такие сферы самореализации, которые не требуют академических достижений. К сожалению, когда семьи слышат термин «дислексия», они

считают, что это проблема в мышлении, в умственном развитии. В первую очередьвозникает вопрос: почему у моего ребёнка дислексия? Откуда она взялась? Ведь в семье есть другие дети, которым всё даётся намного легче, родителиимеют прекрасное образование. Специалист должен объяснить, что ответ на эти вопросы связан с особенностями развития мозга ребёнка. Беседы с семьями о причинах, диагностике и симптомах дислексии и дисграфии, истории всемирно известных людей с дислексией, позволяют семье взглянуть на эту проблему в другом ключе. Родители начинают доверять своему ребенку и искать способы преодоления нарушений. Специалисты советуютсемьям знакомиться с опытом других людей, смотреть фильмы и книги о дислексии. Так, после просмотра фильма «Звездочки на земле» взрослые не только начинают искать необычные способности у ребёнка с дислексией, но и лучше понимают, через какие трудности проходит ребёнок и что он переживает. Необходимо понять и поддержать этих детей.

Известно, что нейробиологические особенности многих детей не позволяют им справляться с обработкой информации разных видов. Из-за этого для некоторых чтение становится мучительным процессом. Считается, что процесс мышления происходит у людей с дислексией немного иначе, а дополнительные сложности вынуждают их искать необычный выход из положения, развивают образное мышление. Специалисты должны объяснять семьям, что дислексия не означает отставание в психическом развитии ребёнка. Напротив – особенности восприятия и мышления иногда выражаются в виде особых талантов, например, к рисованию, рукоделию, танцам или любому другому виду творчества. Однако дислексия остается темфактором, который может нанести негативный отпечаток на всю дальнейшую учебную деятельность ребенка.

Поэтому важно вмешательство на раннем этапе, работа с детьми из группы риска необходима. Большинство родителей и не подозревают, что их ребенок страдает дислексией, до тех пор, пока он не начнет учиться грамоте. Детей, у которых отмечается задержка пассивной и активной речи, которые не могут нагнать сверстников после первой ступени обучения, необходимо обследовать.Точно определить симптомы дислексии может только специалист.

В первом классе довольно трудно определенно диагностировать дислексию, потому что первоклассники имеют очень большой разброс по темпу и качеству освоения материала. Нарушения в чтении чаще всего становятся очевидными ко 2 классу. Также важно понимать, что специфическая проблема может проявиться в средней школе. Поэтому очень важно, чтобы каждый педагог детского сада и начальной школы был информирован о дислексии и мог сообщить о ней родителям.

Особо хотела бы отметить, что в Азербайджане действует очень мало логопедических кабинетов в государственных садах и школах. Но почти

в каждом частном детском саду есть логопед. Для коррекции дислексии требуется раннее вмешательство, тогда эта проблема может быть преодолена без эскалации. При этом специалисты должны убеждать родителей, что дислексия и дисграфия поддаются коррекции. Существует целая система реабилитации таких детей: это работа с дефектологом, логопедом и т. д. Существует специальная двигательная программа, когда ребенок учится правильным движениям, владению своим телом. Конечно, большое количество компьютерных программ также актуальны в последнее время. Важно вовремя узнать о проблеме дислексии, разработать программу, ориентированную на детей, и поддержать семью.

Однако нужно отметить, что помимо актуальных для любой страны проблем, связанных с речевым развитием детей, с обучением школьников с нарушениями письма и чтения, в Азербайджане есть своя специфика. Перечислим основные моменты.

Часто семьи хотят, чтобы ребенок учился на русском секторе, даже не смотря на то, что в семье никто не владеет русским языком. Это желание иногда ставит ребенка в сложное положение относительно не только устной речи, но и чтения и письма.

В Азербайджане очень мало мультфильмов на родном языке. Дети смотрят мультики на турецком, русском или на английском языках. Это приводит к смешению языковых кодов и не может не сказаться на родном языке и на развитии речи.

Из-за низкой осведомленности о проблеме, вместо раннего вмешательства практикуется система дополнительных занятий по школьным предметам. Система школьного обучения грамоте находится в стадии преобразований. Ведутся методические поиски в области совершенствования звукового аналитико-синтетического метода. Прежде чем учить читать по этому методу нужно познакомить ребенка с буквами. Сначала учат гласным, а потом гласные читают с согласными буквами. Ребенок изучает заглавные и строчные буквы в алфавитном порядке, а затем произносит слоги «аб, эб, иб, об». Затем он произносит и читает по слогам слова из трех, четырех, пяти букв [6].

Основное возражение против метода букв: изучение названия букв недостаточно для правильного произнесения слова. Упражнения в этом методе скучные, не имеют практической пользы, вызывают нежелание у ребенка читать. Кроме того, частое повторение названий букв препятствует их правильному использованию [6].

В Азербайджане с конца 1990 годов прошлого столетия существует образовательная программа, учебный план. Есть учебник азербайджанского языка, написанный для начальной школы. Обучение грамоте меняет взгляд ребенка на родной язык, школьник приобретает базовые навыки чтения и письма. Нельзя забывать о том, что основным принципом обучения родному языку

является развитие речи. Обучение грамоте следует рассматривать в коммуникативном и когнитивном аспекте.

С первого дня обучения чтение идет параллельно с письмом. На фоне звуковых и буквенных различий дети приобретают первоначальные фонетические знания [6]. В Азербайджане используется буквенная система в обучении чтению, а звуковая в обучении письму. Буквенная система долгое время использовалась в обучении чтению в Азербайджане и во всем мире и до сих пор используется в преподавании Корана. Если у ребенка дислексия, звуковая система обучения вызывает трудности.

Одной из самых больших проблем в Азербайджане является отсутствие материалов по преодолению дислексии на родном языке: не только практических материалов, но и пособий и книг, связанных с дислексией и дисграфией. Специалисты используют практические материалы из стран-соседей: России и Турции. Мы легко можем использовать с русскоязычными детьми практические материалы из России. Для детей с азербайджанским языком применяются материалы из Турции, что вполне возможно, учитывая близость языков [5]. Однако хотелось бы надеяться, что количество практических материалов на азербайджанском языке будет увеличиваться.

В Азербайджане уже несколько лет проводятся многочисленные тренинги и семинары по дислексии. По приглашению частных центров выступают эксперты из зарубежных стран, азербайджанские специалисты выезжают на стажировку за границу. Наконец, Министерство образования решило начать разрабатывать различные проекты, касающиеся дислексии. Конечно, такой прогресс очень важен как для профессионалов, так и для семей.

Литература

1. Величенкова О.А. Логопедическое сопровождение обучения грамоте первоклассников с особыми образовательными потребностями // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография / под общей ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 237–260.

2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. СПб.: Гиппократ, 1995. 224 с.

3. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.

4. Полушкина Н.Н. Диагностический справочник логопеда. М.: АСТ [и др.], 2010. 607 с.

5. Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 7/4, Fall 2012, p. 2259–2268, ANKARA-TURKEY.OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ YÖNTEMLERİ VE “SES TEMELLİ. CÜMLE YÖNTEMİ” UYGULAMASI.

6. NABAT CƏFƏROVA / İBTİDAİ SİNİFLƏRDƏ AZƏRBAYCAN DİLİNİN TƏDRİSİ METODİKASI / Dərslik (I hissə). Bakı – 2016. (Набат Джафарова. Методика обучения азербайджанскому языку в начальных классах. Учебник Ч. I. Баку, 2016.)

Kazimova Esmira Rafig

DYSLEXIA IN AZERBAIJAN

Abstract: Recently, a large number of educational events related to dyslexia have been held in Azerbaijan. It is true that these educational events do not cover the whole of Azerbaijan. But at least there are specialists who benefit. Unfortunately, in Azerbaijan there are no practical and theoretical materials regarding dyslexia.

Keywords: dyslexia in Azerbaijan, education, early intervention, seminars and trainings.

А. В. Кирюшкина
kiryushkina.av@school830.ru
магистрант Института специального образования и психологии МГПУ

МАРКЕРЫ СТАНОВЛЕНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Аннотация: в статье обсуждается проблема становления фонологической системы в процессе школьного обучения. Рассматривается возможная двухуровневая организация фонологического осознания, связанная с трансформацией представлений о звуке (фонеме) по мере овладения графикой и орфографией. Выделены возможные маркеры перехода к представлению о морфофонеме как структурной единице фонологической системы взрослого носителя языка. Намечены пути сравнительного анализа фонологических представлений успевающих и неуспевающих школьников.

Ключевые слова: фонема, фонематическое восприятие, фонологическая система, морфофонема.

В отечественной логопедии принято выделять дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания. Данное нарушение проявляется в заменах букв, обозначающих звуки, сходные по звучанию и артикуляции. При этом достаточно часто подчеркивается, что в устной речи таких расстройств может и не наблюдаться. Возникает вопрос, каков механизм этих ошибок в письме? Как принимается решение о фонеме в процессе кодирования? И какие факторы могут влиять на это решение?

Фонематическое восприятие, по выражению А.Р. Лурии, высокоорганизованный слух, – это сложный когнитивный навык, формирование которого не заканчивается в дошкольный период [2, 11]. Н.С. Трубецкой считал, что в каждом возрастном периоде ребенка имеют место своя фонетика и своя фонология [14].

Впервые вопрос о необходимости изучения закономерностей становления фонологических категорий в процессе обучения грамоте был поставлен В. К. Орфинской [12]. Она в 1946 году предприняла попытку исследовать этот процесс у детей младшего школьного возраста. В дальнейшем данная исследовательская линия развивалась в основном в работах лингвистов и привела к возникновению нового направления в психолингвистике – онтофонологии. В логопедии до сих пор крайне мало экспериментальных работ

в области изучения фонемного распознавания и фонологических представлений у школьников с дисграфией. При этом столь специфическая речевая патология могла бы дать возможность дальнейшего исследования проблемы как в общедидактическом, так и в коррекционном аспектах.

В альфабетических культурах процесс становления фонологической системы тесно связан с овладением грамотой. И если фонетическое письмо требует умения верно узнавать фонему во всех ее звуковых вариантах, то орфографическое письмо требует освоения морфофонемы – более сложной абстрактной языковой единицы. Фонологическая система взрослого носителя языка оперирует именно морфофонемами. Однако смена фонологической системы происходит только под влиянием обучения, осознания сложных языковых отношений.

И.А. Бодуэн де Куртенэ – российский ученый, обнаруживший два преемственных этапа в осознании носителями языка фонематической структуры языковой материи. Он считал, что чередующиеся звуки в одной и той же позиции словоформы, морфемы или состоящего из морфем слова обобщаются в сознании и образуют идеальный (абстрактный) портрет звука. Эти идеальные портреты звуков ученый предложил называть фонемами [1, 5]. О разных «иерархических» уровнях в структуре фонем писал С.И. Берштейн [4]. По его мнению, расхождения в трактовке фонемы разными фонологическими школами заключается в разном понимании вопроса о степени абстракции фонемы от материального звучания. С.И Бернштейн пришел к выводу о том, что Московская фонетическая школа и Санкт-Петербургская фонетическая школа не исключают, а дополняют друг друга; что те и другие фонемы являются последовательными ступенями фонологических единиц, восходящих по степени абстракции от звуковой материи. До знакомства с письменными текстами внутренняя речь ребенка находится под контролем фонем первой степени абстракции. В то время как внутренняя речь школьника все чаще опирается на закономерности фонем второй степени абстракции. К этому его подталкивают регулярные расхождения между звуковым и буквенным обликом слова. Во время освоения детьми норм русского письма фонологические принципы организации внутренней речи ребенка приобретают особую роль. Другими словами, фонологическая система находится в переходной стадии и движется в направлении освоения фонологической системы второго уровня.

Можно сделать вывод, что фонологическая система должна иметь иерархическую организацию, состоящую из двух уровней, где первый уровень фонем ориентирован на процессы восприятия речи, а второй – на процессы порождения речи и отражения ее на письме. С овладением орфографией на различных этапах обучения изменяются и фонематические представления: постепенно структурной единицей фонологической системы ребенка становится морфофонема [5].

Маркером трансформации детских непосредственных представлений о фонетическом слове являются описанные Г.М. Богомазовым ошибки гиперкоррекции [6, 7]. К ним относятся:

1. Замены гласных «о» на «а» и «а» на «о» в первой предударной позиции, степень редукции в которой незначительна [^]. Пример: «прОва», «вОгон», «занОвески».

2. Замена глухих согласных на звонкие в слабой позиции. Пример: «ореЖки».

3. Разложение аффрикат при написании существительных. Пример: «кузниТСа».

4. Вставка согласной буквы в сочетания согласных, по аналогии с правописанием непроизносимых согласных. Пример: «чудесТный».

Данные ошибки свидетельствуют о том, что ребенок выбирает букву с опорой не на непосредственное восприятие звука, а на интуитивно сложившиеся представления об ошибкоопасных звукосочетаниях. Он не осуществляет проверку, но на всякий случай пишет иначе, чем слышит. Эти ошибки возникают не сразу. Для ранних этапов овладения навыком характерно скорее фонетическое письмо [13]. Затем по мере продвижения в орфографии накапливается опыт наблюдения расхождений в написании и произношении, и школьник проявляет склонность к гиперкоррекции. И наконец, следующим этапом в становлении грамотности является исчезновение подобных ошибок и слияние в языковом сознании ученика звука и буквы, то есть переход к морфофонеме как минимальной структурной единице фонологической системы взрослого человека. Таким образом, развитие речи младших школьников связано с возрастанием ее степени обобщенности и абстракции, и эта закономерность отражается на кодировании фонемы не только с ее звуковой стороны, но и с учетом требований орфографии.

На базе школы № 830 нами было проведено исследование. Для изучения возрастной динамики фонологических представлений у школьников с разной степенью академической успешности использовался метод срезов и лонгитюдный метод.

В ходе исследования был проведен анализ письменных работ учеников начальных классов с применением типологии специфических ошибок, предложенной в работах Р.И. Лалаевой [10], Т.В. Ахутиной [3], О.А. Величенковой [8, 9]. Кроме того, мы использовали подход к трактовке орфографических ошибок, предложенный Г.М. Богомазовым [6, 7].

Исследование выявило отличия как качественные, так и количественные в формировании фонологических представлений у школьников с дисграфией.

В ходе анализа контрольных диктантов учащихся начальных классов было выявлено, что становление фонологической системы 2 уровня у детей с дисграфией проходит в более длительные сроки, чем у школьников, не

имеющих нарушений письма. Помимо трудностей распознавания фонем в сильной позиции, у них длительное время практически не наблюдалось ошибок гиперкоррекции. Эти показатели связаны совершенно закономерным образом: если первый уровень фонологической системы не сформирован, то отсутствует база для формирования имплицитных фонологических обобщений. Полученные результаты позволяют рассматривать ошибки гиперкоррекции как маркеры начавшегося перехода к следующему уровню становления фонологической системы. Отслеживание ошибок такого типа позволит судить о динамике орфографических навыков ребенка, развитии орфографической зоркости.

Литература

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1975. 239 с.

2. Агрис А.Р., Ахутина Т.В. Исследование фонематического слуха в отечественной нейропсихологии: по материалам работ А.Р. Лурии. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 24–39.

3. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. Научная монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 76–95.

4. Бернштейн С.И. Основные понятия фонологии // Вопросы языкознания. 1962. № 5. С. 62–80.

5. Богомазов Г.М. Современный русский литературный язык. Фонетика. М.: Владос, 2001. 352 с.

6. Богомазов Г.М. Соотношение двух типов отклонений в правописании у учащихся разных классов начальной школы // Проблемы психолингвистики. Теория и эксперимент. М., 2001. С. 85–95.

7. Богомазов Г.М., Кузьмина Н.В. Различия в состоянии двухуровневой фонологической системы мальчиков и девочек во втором полугодии 1-го класса и первом полугодии 2-го класса // Проблемы онтолингвистики – 2009: матлы Междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2009. С. 186–188.

8. Величенкова О.А. Ошибки фонемного распознавания в письме младших школьников / Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1 (33). С. 13–18.

9. Величенкова О.А., Агрис А.Р. Возможные нейролингвистические механизмы ошибок на письме в начальной школе // Восьмая Международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов / отв. ред.: А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. 2018. С. 208–210.

10. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 2001. 220 с.

11. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. 432 с.

12. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Труды ЛГИПИ им. А.И. Герцена. 1946. Т. 3. С. 44–46.

13. Павлова Н.П. Интуитивные стратегии в письме детей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. № 4. С. 43–47.

14. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Изд-во иностранной лит., 1960. 372 с.

15. Якобсон Р.О. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // Принципы типологического анализа языков различного строя. М., 1972. С. 246–257.

Н. Ю. Киселева
KiselevaNYU@mgpu.ru
кандидат педагогических наук,
доцент ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА УЧАЩИХСЯ 4–5 КЛАССОВ (на материале заданий рабочей тетради «#ЧИТАЮ И ПИШУ»)

Аннотация: многочисленность группы школьников с речевыми нарушениями в образовательных организациях актуализирует разработку дидактических материалов для проведения логопедической работы. В статье описаны содержательные аспекты по совершенствованию письма и чтения школьников 4–5 классов.

Ключевые слова: речевые нарушения; дисграфия; дислексия; ограниченные возможности здоровья; письменно-речевая деятельность; поликодовый текст.

Участие России в проектах международного исследования качества чтения обучающихся PIRLS и PISA, членство в Международной ассоциации грамотности (International Literacy Association), реализация Национальной программы поддержки и развития чтения, создание Ассоциации родителей и детей с дислексией отражают запрос на повышение уровня грамотности и стимулируют интерес к проблеме обучения чтению и письму. Овладение устно-речевой, письменно-речевой и дисплейной видами коммуникации определяют результативность обучения и социализации школьников, их будущую профессиональную успешность. Многочисленность группы учащихся с трудностями письма и чтения в образовательных организациях определяют актуальность логопедической работы на всех уровнях общего образования [3; 8; 10].

Письменно-речевая деятельность – это особый вид коммуникации, включающий смысловое чтение и самостоятельное письмо: понимание текстового материала, ответную рефлексию в устной или письменной форме; продуцирование грамотного письменного сообщения и его анализ посредством чтения [1; 2; 5; 7; 8; 10]. Овладение письменно-речевой деятельностью проходит постепенно на базе сформированных навыков письма и чтения при наличии мотивационной, речевой, когнитивной и коммуникативной готовности в процессе целенаправленного обучения.

Одним из дидактических средств в системе логопедической работы по формированию готовности к овладению письменно-речевой деятельностью могут стать задания рабочей тетради «#ЧИТАЮ И ПИШУ» [4], которая входит в учебно-методический комплекс «Логопедическое сопровождение учащихся 4–5 классов с особыми образовательными потребностями». Дидактический материал рабочей тетради можно использовать для проведения индивидуальной или фронтальной работы на занятиях логопеда, дефектолога на аудиторных занятиях и в онлайн формате, а также для закрепления умений дома со школьниками, испытывающими трудности в овладении письмом и чтением. Для повышения интереса к занятиям несколько заданий и текстов рабочей тетради представлены в формате видеороликов.

С материалами рабочей тетради можно работать в печатном и дисплейном варианте. Однако, отдельные упражнения требуют маркировки и для них предпочтителен печатный вариант, а часть заданий удобно выполнить на компьютере. Подробные методические рекомендации по применению рабочей тетради даны в авторском пособии «Логопедическая работа: совершенствование чтения и письма у учащихся 4–5 классов» (в печати).

В рабочей тетради 50 занятий, которые сгруппированы в шесть разделов: «Зачем пишут разные тексты», «Стили текстов», «Деление текста на части», «Как выделить главное в тексте», «Составляем планы к тексту», «Читаем тексты, пишем тексты». Каждое занятие раздела посвящено определенной лексической теме и включает этапы: предтекстовая работа, притекстовая работа и послетекстовая работа.

Предтекстовая работа. Задания, выполняемые до чтения текста, направлены на создание мотива для чтения, предупреждение технических и лексико-грамматических сложностей при чтении, развитие невербальных высших психических функций. К предтекстовой работе в рабочей тетради относятся задания «Разминки» и «Словарной работы». Например, учащимся могут быть предложены следующие задания:

• Прогнозирование содержания, стиля и жанра текста по его названию, иллюстрации, фамилии автора, содержанию первого абзаца и т. п.

• Шифровка определенных слогов и слов.

• Выполнение морфемного разбора слов и последующее уточнение их лексических значений.

• Чтение таблиц со слогами и словами и т. д.

Притекстовая работа. Основная задача этапа – достичь понимания конкретного текста. Представление текста для чтения может быть вариативно: читает вслух преподаватель, читает вслух хорошо читающий учащийся, аудиозапись с профессиональным чтением актера, совместное чтение вслух с «опытным» чтецом, самостоятельное чтение про себя или вслух. Такая вариативность зависит от коррекционной задачи этапа, сформированности

читательского навыка учащихся, сложности текстового материала. Отметим, что слушанье чтения позволяет лучше распознать смысловые акценты текста.

До слушанья текста перед учащимися ставится вопрос, на который они должны ответить после прослушивания текста. Это способствует акцентированию внимания на содержании текста. Во время слушанья текста учащиеся могут следить (пальцем, указкой, глазами) по тексту, что включает в работу аудиальную и визуальную репрезентативные системы. Этот способ помогает учащимся прочитывать отдельные части текста, подстраиваясь под темп «опытного» чтеца.

Тексты в рабочей тетради подготовлены с учетом требований к подбору и адаптации текстов для чтения: физических, лингвистических, композиционно-структурных и содержательно-смысловых [5; 6; 9]. Подобраны тексты разных стилей и жанров: сказка, басня, стихотворение, инструкция, объявление, афиша, научная статья и т. д.; в том числе использованы и поликодовые тексты.

Во время самостоятельного чтения текста про себя учащиеся могут выполнять задания: подчеркивать незнакомые слова; вставлять пропущенные слова и части слов и т. д.

Послетекстовая работа. Основная задача этапа – углубление понимания смысла текста.

После чтения текста предлагают вопросы разных типов:

- на знание лексики текста;
- вопросы, ответы на которые можно найти в тексте;
- вопросы, требующие интерпретации текста и понимания авторского замысла.

Вопросы последнего типа обычно вызывают у учащихся дискуссию. Стремление высказать свое мнение должно поощряться педагогом. Устная речевая практика полезна для учащихся с речевыми нарушениями.

Варианты заданий после прочтения текста:

- Составить план.
- Написать текст с опорой на план.
- Заполнить таблицу по содержанию текста.
- Сделать сопоставительный анализ сюжета видеофрагмента и текста.
- Составить (устно или письменно) вариант окончания текста.
- Прочитать текст вслух выразительно по ролям и т. д.

Проиллюстрируем работу по совершенствованию письма и чтения на примере конкретного занятия. Раздел «Как выделить главное в тексте», занятие 19 [4].

Предтекстовая работа.

1. Прочитай слова в столбцах:

ЭлекТРИчестВО	авТОмаТИчесКИ	эксПЛУаТАциЯ
эЛЕКтриЧЕСТво	АВтоМАтиЧЕСки	ЭКСплуАтаЦИя

2. Составь предложений из слов:

розетка, замыкание, электрический утюг, потому что, не выключить;
электрические приборы, уходим из дома, розетка, когда, выключить;
розетка, замыкание, электрические приборы, если, не выключить

Запиши предложения.

3. Допиши подходящие окончания:

плита электрическ..., счетчик электрическ..., оборудование электрическ..., розетка электрическ..., провода электрическ... .

Притекстовая работа.

Прочитай текст.

Подчеркни незнакомые тебе слова.

Текст.

Инструкция по эксплуатации электрического чайника.

Послетекстовая работа.

1. Определи стиль и жанр текста. Подтверди примерами из текста.

2. Подчеркни в тексте ключевые слова. Объясни свой выбор.

3. Запиши краткий вариант инструкции с опорой на ключевые слова.

4. Прочитай свою инструкцию (чтение и обсуждение написанных школьниками инструкций, работа над ошибками).

В заключении надо отметить, что апробация материалов рабочей тетради Н.Ю. Киселевой «#ЧИТАЮ И ПИШУ» в течение трех лет на базе 2 московских школ показала их эффективность для формирования готовности к овладению письменно-речевой деятельностью учащихся 4-5 классов с дислексией и дисграфией. Данный дидактический материал можно использовать на традиционных аудиторных занятия со школьниками и дистанционно.

Материалы рабочей тетради направлены на развитие мотивации учащихся к овладению письменно-речевой деятельностью, способствуют их речевому, когнитивному и коммуникативному развитию. При разработке дидактических материалов мы учитывали, что в логопедической работы по совершенствованию чтения и письма учащихся необходимо использовать как традиционные печатные тексты разных стилей: художественного, научного, публицистического, официально-делового, так и поликодовые тексты, включающие аудио- и видеофрагменты, анимированные иллюстрации.

Перспективой задачей является дальнейшая разработка учебно-методический комплекса «Логопедическое сопровождение учащихся 4-5 классов с особыми образовательными потребностями».

Литература

1. Алмазова А.А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале 5–6 классов) : дис. … канд. пед. наук. М., 1998. 199 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2018. 432 с.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Сфера, 2016. 192 с.
4. Киселева Н.Ю. #ЧИТАЮ И ПИШУ: Рабочая тетрадь для совершенствования чтения и письма у учащихся 4–5 классов. М.: НКЦ «Образование», 2020. С. 147.
5. Киселева Н.Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности. Учебно-методическое пособие. М.: Перо, 2016. 134 с.
6. Киселева Н.Ю. Применение графических средств в логопедической работе с учащимися, осваивающими программу основного общего образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 2 (28). С. 68–76.
7. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М.: Айрис-пресс, 2005. 240 с.
8. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.
9. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях СанПиН 2.4.2.2821-10 [Электронный ресурс]. – URL: https://files.stroyinf.ru/Data2/1/4293811/4293811314.htm (дата обращения: 19.03.2020).
10. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2012. № 2. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi-v-kontekste-ih-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey (дата обращения: 19.03.2020).

N. Yu. Kiseleva

FEATURES OF LOGOPEDIC WORK TO IMPROVE READING AND WRITING OF STUDENTS FROM 4 TO 5 GRADES (THE WORKBOOK «# I READING AND WRITING» MATERIAL)

Abstract. There are many students with speech impairments in educational organizations. The problem of developing didactic materials for speech therapy is relevant. The article describes the content of work to improve the writing and reading of students from 4 to 5 grades.

Keywords: speech impairment; dysgraphia; dyslexia; limited health options; writing- speech activity; polycode text.

О. А. Константинова
olgakonstantino@mail.ru
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры логопедии и психолингвистики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»
Саратов, Россия

М. П. Попова
mpopova@mail.ru
магистрант кафедры логопедии и психолингвистики
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»
Саратов, Россия

СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: в статье представлен способ обучения младших школьников чтению и написанию на основе традиционного принципа письма. Навык чтения формируется и закрепляется с помощью настольной игры «ЛОГО-ФОН» и набора карточек с картинками, иллюстрирующими словарные слова, изучаемые в начальной школе. В процессе игры ребенок, проведя верно звуко-буквенный анализ слова, имеет возможность визуально закрепить полученный навык.

Ключевые слова: принцип русской орфографии; словарные слова; начальная школа; русский язык; чтение.

Обучение чтению и написанию словарных слов является закономерным этапом развития навыка чтения у младших школьников, следующим за фонетическим чтением. Процесс овладения правилами чтения и написания слов согласно традиционному, историческому принципу письма сам по себе процесс нелегкий для детей с нормальным развитием, а для детей с нарушениями речи он становится еще более сложным и продолжительным во времени. Длительность и монотонность процесса изучения словарных слов требует внесения разнообразия в процесс обучения.

Организация практической работы учителя в начальных классах над трудными словами, повышение ее эффективности является предметом поисков исследователей и учителей-практиков. Так, В.П. Канакина с коллективом учителей Владимирской области разработала систему работы над трудными словами [2]. Однако востребованным и по настоящее время остается вопрос

повышения разнообразия дидактических пособий, которые мог бы использовать учитель для изучения, закрепления и контроля над пройденными словарными словами.

Предлагаемая нами «Игра ЛОГОФОН» [6] многофункциональная. Ее первая часть раскрывает перед ребенком фонетический принцип письма. На этом этапе ребенок осваивает чтение по следам звукового анализа и учится читать слова, предлагаемые ему последовательно по принципу усложнения слоговой структуры по А.К. Марковой [5]. Первая часть игры охватывает все этапы фонетического метода чтения и заканчивается на этапе складывания слов.

Вторая часть предлагаемой игры позволяет школьнику усвоить традиционный принцип письма. Он касается написания словарных слов: слова пишутся так, как произносились в далеком прошлом, традиционно. Ребенок должен запомнить правописание многих слов. Кроме того, примерами традиционного написания является написание «и», после букв «ш», «ж», «ц». Такой же данью традиции является написание многих слов с безударными гласными в корне слова, не проверяемые ударением (типа СОБАКА, ОГУРЕЦ, СОРОКА). На этом этапе обучения использование игровых методов имеет большое значение, так как детям приходится заучивать написание словарных слов и многократно тренироваться в их воспроизведении. «Игра ЛОГОФОН» позволяет создавать эмоциональную и содержательную поддержку ребенку. Ведь смена ведущего вида деятельности на учебную в этом возрасте еще не завершена, и дети в начальной школе с удовольствием продолжают играть.

«Игра ЛОГОФОН» (см. Приложение) содержит 12 карточек с картинками, иллюстрирующими словарные слова и буквы алфавита. Есть указатель, который в случае правильного выполнения задания показывает на картинку, иллюстрирующую данное слово.

Способ рассчитан на учащихся 1–4 классов. В отличие от предыдущей части игры участие взрослого здесь не является обязательным.

В разных учебно-методических комплексах для начальной школы, действующих сегодня, даются разные словарные слова. Эти списки слов отличаются по количеству. Так, например, программа «Перспектива» предлагает детям 1 класса 27 словарных слов [4: 125], а «Школа России» – 29 слов [3: 137], «Начальная школа XXI века» – 20 слов [1: 179]. Среди словарных слов в разных программах есть те, которые присутствуют во всех учебниках, а есть только те, которые рассмотрены в единичном учебном комплексе.

В ходе разработки методических основ игры были сгруппированы слова из разных учебных программ в единую базу. Используемые слова включены в лексику письменных проверочных работ для начальной школы и достаточно частотны. Не включены в список слов те, написание и произношение которых совпадают (например, слово сахар).

В отличие от первой части игры, где слова набираются ребенком на слух, здесь слова написаны на карточках. С одной стороны, набирая слово по

буквам, ребенок практикуется в фонематическом анализе, с другой стороны, видит слово целиком, как результат синтеза. Иными словами, ребенок от звуко-буквенного анализа (звуковой анализ, анализ букв, перевод звуков в буквы, синтез их в слоги, слова) постепенно переходит к аналитико-синтетической работе. У ребенка меняется скорость восприятия. Опираясь на опыт, он переходит от одного способа чтения (слоговой, слог + слово, беглое чтение) к другому, увеличивая скорость, не делая ошибок. На данном этапе «техника» чтения словарных слов активно «уступает место» пониманию (для этого используется иллюстрация). И наглядное изображение, и подпись к названиям картинок закрепляет запоминание у ребенка, развивает его слухоречевую и зрительную память.

На карточках слова записаны двумя способами: печатными буквами и прописными. Наличие прописных букв актуально на занятиях, направленных на коррекцию специфических нарушений письменной речи (оптической дисграфии). Для первоклассников важной задачей и проблемой на начальных этапах овладения процессом письма становится прочтение прописных букв и нахождение их в словах разного типа сложности. Успешное выполнение данного этапа требует многократного повторения.

Реализация способа обучения чтению и написанию словарных слов начинается с работы над смыслом предлагаемого слова и его звуковым анализом. Этапы обучения такие:

1. Обучающий демонстрирует картинку, иллюстрирующую словарное слово. Обучаемый называет предмет, описывает его (например, называет его существенные признаки – цвет, форму, размер, вкус, назначение и так далее).

2. Обучающийся анализирует слово фонетически, определяет звуковой состав слова, выделяет последовательно звуки (рисует точки в тетради по количеству звуков).

3. Обучающий демонстрирует написанное буквами слово, обучаемый читает его орфографически и записывает его в тетрадь.

4. Обучаемый сравнивает фонетический и буквенный состав слова, подчеркивает «опасные места» в слове написанном.

5. Обучаемый набирает слово орфографически, используя «Игру ЛОГОФОН». Верхняя часть карточки, где слова написаны печатными буквами открыта, написанные прописными буквами слова нижней части закрыты. Ребенок имеет возможность следить за буквенным составом слова.

6. Школьник набирает, используя «Игру ЛОГОФОН», то же слово, только теперь верхняя часть с печатными буквами закрыта, ребенок может ориентироваться на написание изучаемого слова, ориентируясь на нижнюю часть карточки с прописными буквами.

7. С помощью обучающего ребенок подбирает однокоренные слова, записывает их в тетрадь.

8. Обучающийся набирает, используя «Игру ЛОГОФОН» изучаемое слово на слух, при этом верхняя и нижняя части карточек закрыты (например, листом бумаги).

Словарные слова, изучаемые в 1 классе, представлены на 3 карточках:

Номер карточки	Словарные слова
1	девочка, морковь, здравствуй, одежда, человек, вдруг, пенал, спасибо, яблоко, этаж, отец
2	ворона, мороз, русский, берёза, хорошо, сейчас, праздник, собака, окно, компот, заяц
3	быстро, сапоги, молоток, ребята, один, сколько, огурец, герой, месяц, ягода, весело

Словарные слова, изучаемые в 2 классе, расположены на 3 карточках:

Номер карточки	Словарные слова
1	аттракцион, овощи, обезьяна, апельсин, женщина, помощь, ученик, жёлтый, компьютер, что, сегодня
2	картофель, троллейбус, лестница, язык, однажды, суббота, соловей, вокзал, коньки, мужчина, облако
3	колбаса, искусство, сковорода, рябина, рюкзак, автобус, шоссе, интересно, конфета, орех, космос

Словарные слова, изучаемые в 3 классе, описаны на 3 карточках:

Номер карточки	Словарные слова
1	ванна, вокруг, зеркало, секрет, сначала, горячий, восток, расстояние, золото, везде, полотенце
2	песок, направо, иней, солдат, мороженое, рисовать, ботинки, налево, профессия, автомобиль, пожалуйста
3	мебель, килограмм, бассейн, огород, рассказ, колесо, метель, попугай, корабль, район, дорога

Словарные слова, изучаемые в 4 классе, представлены на 3 карточках:

Номер карточки	Словарные слова
1	крокодил, бутерброд, около, портрет, фиолетовый, путешествие, фотоаппарат, прощай, кроссворд, великолепно, велосипед
2	тревога, пирожное, урожай, сметана, посуда, извините, топор, медленно, чувствовать, лёгкий, фломастер
3	изображение, аромат, беседа, хоккей, деревня, серебро, болото, касса, аппетит, коридор, впереди

«Игра ЛОГОФОН» апробируется в настоящий момент в работе с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, с детьми со сложностями освоения чтения и письма, с диграфией и дислексией. Применение данного способа

обучения чтению словарных слов оправдано не только как обучающее, но и как контрольно-измерительное пособие, позволяющее определить уровень владения словарными словами.

Игровая форма реализации способа формирования навыка чтения и написания словарных слов поможет младшему школьнику освоить написание слов согласно традиционному, историческому принципу, закрепить звукобуквенный анализ и синтез слов, обогатит словарный запас детей, научит концентрировать внимание, будет способствовать развитию зрительно-пространственного восприятия. А простота реализации предлагаемого способа обучения чтению делает его доступным для использования не только специалистами, но и родителями и детьми в домашней работе.

Литература

1. Иванов С.В., Евдокимова А.О., Кузнецова М.И. Русский язык: 1 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2011. 179 с.

2. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах. М., 1991. 112 с.

3. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций М., 2019. 143 с.

4. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г., Бабушкина Т.В. Русский язык. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М., 2017. 127 с.

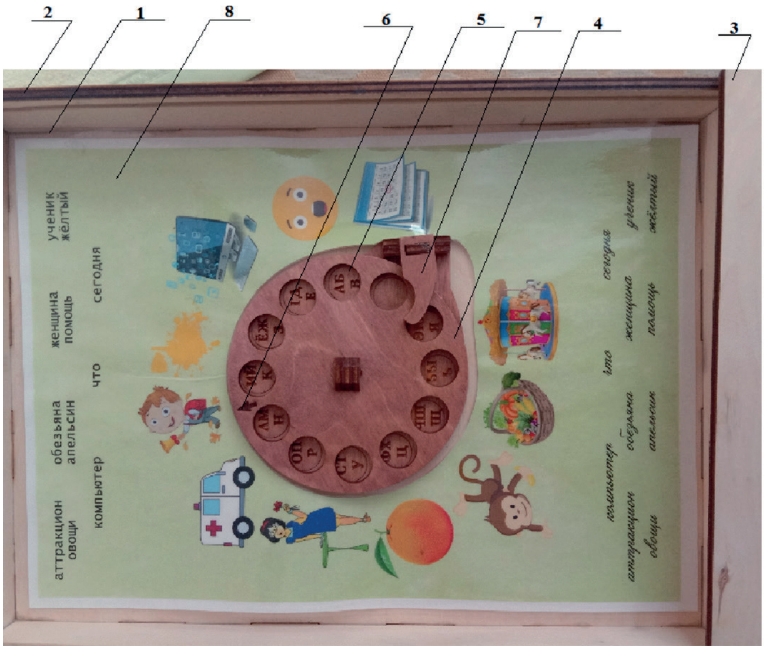
5. Маркова А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1961. С. 59–70.

6. Способ обучения навыкам чтения: Пат. Рос. Федерация. МПК: G09B17/00/ О.А. Константинова, М.П. Попова; № 2020107244; заявл. 18.02.2020; вход. № W20011507. 13 с.

Приложение

Настольная игра для изучения словарных слов «ЛОГОФОН»

Реализация способа словарных слов осуществляется с помощью демонстрационного приспособления «Игры ЛОГОФОН». В представленном на рисунке варианте игра выполнена в виде коробки, дно которой представляет собой основание 1, снабженное бортиками 2 и выдвижной крышкой 3. На основании 1 закреплен вращающийся диск 4 с буквами в его отверстиях 5, сгруппированными по три буквы в каждом отверстии. На диск нанесен указатель 6 в виде стрелки. Приспособление снабжено упором 7. На основании 1 вокруг диска располагают карточки с картинками 8, имеющими соответствующий форме диска с упором вырез в центральной части. Картинки иллюстрируют словарное слово-задание и расположены по кругу. В верхней части карточки словарные слова, проиллюстрированные картинками, написаны печатными буквами, в нижней части карточки располагаются те же словарные слова, написанные прописными буквами. Коробка используется как хранилище для карточек с картинками.



1 – основание
2 – бортики
3 – выдвижная крышка
4 – вращающийся диск с буквами
5 – отверстия в диске
6 – указатель
7 – упор
8 – карточка с картинками, иллюстрирующими словарные слова.

O. A. Konstantinova, M. P. Popova

METHOD FOR LEARNING DICTIONARY WORDS BY PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract: The article presents a method of teaching reading and writing to primary schoolchildren based on the traditional principle of writing. The reading skill is formed and consolidated with the help of the LOGOPHONE board game and a set of cards with pictures illustrating vocabulary words studied in grade school. In the process of playing, the child, having carried out the correct sound-boring analysis of the word, has the opportunity to visually consolidate the acquired skill.

Keywords: the principle of russian spelling; dictionary words; grade school; russian language; reading.

А. А. Корнеев
korneeff@gmail.com
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник МГУ им. М. В. Ломоносова
Москва, Россия

О. Г. Жижина
lesya.zh.of@gmail.com
студент МГУ им. М. В. Ломоносова
Москва, Россия

Т. В. Ахутина
akhutina@mail.com
доктор психологических наук,
главный научный сотрудник МГУ им. М. В. Ломоносова
Москва, Россия

КЛАСТЕРИЗАЦИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДАННЫХ И СОСТОЯНИЕ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ 6–9 ЛЕТ

Аннотация: обсуждаются результаты нейропсихологического обследования выборки детей предшкольного и младшего школьного возраста (N = 361). Кластерный анализ позволил выделить 5 групп детей: 2 крайние группы с высокими и низкими показателями развития и 3 группы с относительной слабостью отдельных компонентов ВПФ: программирования и контроля, переработки слуховой и зрительно-пространственной информации. В статье рассмотрены особенности выполнения пробы на слухоречевую память в этих группах.

Ключевые слова: дошкольники, младшие школьники, нейропсихологическая диагностика, слухоречевая память.

Введение

Предшкольный и младший школьный возраст – важный период развития высших психических функций (ВПФ), во многом определяющий успешность перехода к школьному обучению и само обучение. Нейропсихологическая диагностика позволяет комплексно оценить состояние когнитивной сферы ребенка и оценить его сильные и слабые компоненты [2].

Нейропсихологические исследования индивидуальных различий детей с типичным (нормативным) развитием и задержками развития (ОНР, ЗПР) по-

казали, что для всех детей характерна большая или меньшая неравномерность развития ВПФ, т. е.относительная слабость тех или иных функций [3]. При большей слабости и ее недостаточной компенсации отдельные компоненты и связанные с ними функции могут отчетливо отставать в своем развитии. При возникновении такого отставания важно его выявлять и корректировать на ранних этапах, чтобы предупредить возникновение трудностей обучения. В данной работе мы рассматриваем результаты нейропсихологического обследования большой выборки детей 6–9 лет с целью выделения среди них групп, отличающихся относительной слабостью тех или иных компонентов ВФП, и анализируем особенности этих групп на материале выполнения пробы на слухоречевую память.

Методика

Выборка. В исследовании приняло участие 370 детей предшкольного и младшего школьного возраста (распределение по возрасту и полу см. табл. 1). Все дети не имели диагностированных нарушений когнитивных функций.

Возраст. группа	**дошкольники**	**1 класс**	**2 класс**	**3 класс**
Количество	97	91	116	66
Средний возраст	6.1	7.5	8.1	8.9
Пол	45 девочек	57 девочек	46 девочек	28 девочек

Таблица 1. *Данные по выборке детей*

Все дети прошли полное нейропсихологическое обследование для детей 6–9 лет [2]. По результатам обследования были рассчитаны интегральные показатели (индексы), отражающие состояние трех важных компонентов высших психических функций – функций программирования и контроля, функций переработки слуховой и переработки зрительно-пространственной информации. Индексы рассчитывались по принципу штрафных баллов – более высокий балл соответствует худшему состоянию функций. Они были стандартизированы, так что 0 соответствует среднему состоянию функции, отрицательные значения – лучше среднего, положительные – хуже среднего.

Результаты

Средние значения показателей, полученных в ходе нейропсихологического обследования в четырех возрастных группах, приведены в таблице 2. Из нее видно, что в целом показатели тем лучше, чем старше дети, влияние фактора возрастной группы значимо во всех случаях. При этом наиболее отчетливое и значимое различие по всем трем индексам наблюдается при сравнении дошкольников и первоклассников ($p<0.001$ во всех случаях по результатам попарного сравнения с поправкой Тьюки для множественных сравнений).

Группа	Функции программирования и контроля	Переработка слуховой информации	Переработка зрительно-пространств. информации
дошкольники	0.924 (1.084)	0.731 (1.017)	0.622 (1.017)
1 класс	-0.283 (0.666)	-0.044 (0.863)	-0.139 (0.867)
2 класс	-0.361 (0.751)	-0.299 (0.859)	-0.176 (0.894)
3 класс	-0.388 (0.656)	-0.491 (0.799)	-0.448 (0.890)
Дисперс. анализ	$F(3, 369) = 57.17$, $p<0.001$	$F(3, 369) = 32.67$, $p<0.001$	$F(3, 369) = 22.04$, $p<0.001$

Таблица 2. *Средние показатели нейропсихологических индексов в разных возрастных группах (в скобках указаны стандартные отклонения)*

Оценки функций программирования и контроля и переработки зрительно-пространственной информации статистически не отличаются в группах учащихся 1–3 классов ($p>0.1$ во всех случаях). Переработка слуховой информации значимо лучше у второклассников и третьеклассников по сравнению с первоклассниками ($p = 0.011$ и $p<0.001$ соответственно).

Так как отдельный интерес представляет то, каким образом индексы, отражающие группы функций, соотносятся между собой у отдельных детей, мы предприняли попытку выделить группы детей с относительно выраженным дефицитом отдельных функций при сохранности других. С этой целью мы провели кластерный анализ с использованием метода k-средних, предположив наличие 5 групп испытуемых: с хорошим состоянием всех функций, с относительным отставанием одной из трех групп функций и с плохим состоянием всех функций. Результаты кластерного анализа приведены в таблице 3.

Кластер	Функции прогр. и контроля	Переработка слух. инф-ции	Переработка зрит.-простр. инф-ции	Суммарный индекс
Вся выборка (n=370)				
Хорошая группа (n=85)	-0.636 (0.61)	-0.706 (0.588)	-0.786 (0.606)	-0.903 (0.555)
Со слаб. 3 блока (n=63)	**0.648 (0.885)**	-0.326 (0.556)	-0.365 (0.74)	-0.011 (0.73)
Со слаб. слух. ф (n=75)	-0.211 (0.69)	**0.904 (0.801)**	-0.462 (0.783)	0.106 (0.782)
Со слаб. зр-пр ф (n=105)	-0.328 (0.6)	-0.376 (0.662)	**0.667 (0.687)**	-0.009 (0.662)
Слабая группа (n=42)	**1.425 (1.073)**	**1.238 (0.989)**	**1.243 (0.672)**	**1.677 (0.867)**
Дошкольники (n=97)				
Хорошая группа (n=23)	0.094 (0.562)	-0.202 (0.681)	-0.45 (0.648)	-0.232 (0.43)
Со слаб. 3 блока (n=13)	**1.933 (0.89)**	0.289 (0.436)	0.294 (0.761)	1.083 (0.614)
Со слаб. слух. ф (n=20)	0.617 (0.629)	**1.617 (0.659)**	0.209 (0.695)	1.052 (0.558)
Со слаб. зр-пр ф (n=24)	0.457 (0.534)	0.377 (0.51)	**1.416 (0.558)**	0.969 (0.319)
Слабая группа (n=17)	**2.295 (0.941)**	**1.79 (0.872)**	**1.686 (0.256)**	**2.475 (0.499)**

1 класс (n=91)				
Хорошая группа (n=18)	-0.788 (0.31)	-0.765 (0.467)	-0.785 (0.687)	-0.992 (0.359)
Со слаб. 3 блока (n=15)	**0.393 (0.563)**	-0.205 (0.445)	-0.443 (0.659)	-0.102 (0.424)
Со слаб. слух. ф (n=21)	-0.398 (0.45)	**0.931 (0.548)**	-0.683 (0.59)	-0.057 (0.474)
Со слаб. зр-пр ф (n=30)	-0.521 (0.38)	-0.506 (0.395)	**0.542 (0.558)**	-0.2 (0.33)
Слабая группа (n=7)	**0.924 (0.583)**	**1.214 (0.686)**	**0.884 (0.449)**	**1.299 (0.311)**
2 класс (n=116)				
Хорошая группа (n=29)	-0.959 (0.37)	-0.89 (0.387)	-0.843 (0.414)	-1.144 (0.299)
Со слаб. 3 блока (n=20)	**0.269 (0.524)**	-0.538 (0.491)	-0.461 (0.593)	-0.305 (0.407)
Со слаб. слух. ф (n=22)	-0.623 (0.42)	**0.475 (0.461)**	-0.656 (0.808)	-0.337 (0.556)
Со слаб. зр-пр ф (n=33)	-0.52 (0.374)	-0.632 (0.596)	**0.494 (0.517)**	-0.274 (0.455)
Слабая группа (n=12)	**0.947 (0.759)**	**1.024 (1.005)**	**0.951 (0.881)**	**1.256 (0.752)**
3 класс (n=66)				
Хорошая группа (n=15)	-0.95 (0.346)	-1.051 (0.407)	-1.193 (0.508)	-1.359 (0.357)
Со слаб. 3 блока (n=15)	**0.293 (0.393)**	-0.697 (0.319)	-0.731 (0.671)	-0.478 (0.394)
Со слаб. слух.ф. (n=12)	-0.51 (0.283)	**0.458 (1.053)**	-0.839 (0.521)	-0.374 (0.513)
Со слаб. зр-пр. ф (n=18)	-0.701 (0.39)	-0.693 (0.572)	**0.191 (0.563)**	-0.507 (0.394)
Слабая группа (n=6)	**0.502 (0.664)**	**0.127 (0.415)**	**0.992 (0.644)**	**0.7 (0.283)**

Таблица 3. *Средние показатели индексов по 5 возрастным группам*

При оценке различий между выделенными группами во всей выборке влияние фактора группы значимо для всех показателей ($p<0.001$ по результатам дисперсионного анализа). Попарные сравнения показывают, что в первой, «хорошей», группе по всем трем индексам показатели значимо выше, чем в остальных ($p<0.033$ во всех случаях), а в пятой, «слабой» – значимо ниже ($p<0.011$ во всех случаях кроме показателей переработки слуховой информации) – они в «слабой» группе и в группе с дефицитом этих функций различаются незначимо. В трех средних группах – один из показателей низкий (и значимо, на уровне $p<0.001$, хуже, чем в других группах за исключением «плохих»), а два других отчетливо выше средних и значимо. При этом общий суммарный индекс в этих группах отличается статистически незначимо ($p>0.8$ во всех случаях), то есть по общему уровню эти группы близки. Таким образом, нам удалось выделить сходные по уровню развития группы детей с относительным отставанием отдельных групп функций при сохранности других.

В качестве иллюстрации возможностей использования такой группировки мы рассмотрим выполнение детьми пробы, направленной на оценку слухоречевой памяти. В этой пробе испытуемым предлагается повторить, а потом воспроизвести по памяти две группы по три слова, эта процедура

повторяется трижды, а позднее (после проведения другой пробы) ребенка просят воспроизвести слова отсроченно [2]. Таким образом, получается 4 показателя продуктивности запоминания слов, составляющие профиль. Рассмотрим результаты детей в кластерах (см. табл. 4).

Группа	Воспр. 1	Воспр. 2	Воспр. 3	Отсроч. воспр.
Хорошая группа (n=85)	2.96 (1.3)	4.9 (1.15)	5.59 (0.7)	5.07 (1.12)
Со слаб. 3 блока(n=63)	2.8 (1.52)	4.44 (1.33)	5.16 (0.93)	4.43 (1.46)
Со слаб.слух. ф. (n=75)	2.53 (1.14)	4.07 (1.38)	4.7 (1.22)	4.22 (1.41)
Со слаб.зр-пр. ф. (n=105)	2.86 (1.37)	4.54 (1.3)	5.07 (0.99)	4.35 (1.55)
Слабая группа(n=42)	2.14 (1.08)	3.29 (1.21)	3.75 (1.27)	2.99 (1.77)

Таблица 4. *Продуктивность воспроизведения в кластерах по всей выборке*

Дисперсионный анализ показал, что в целом различия между группами высоко значимы ($F(4, 364)=20.688$, $p<0.001$). В соответствии с ожиданиями, самые высокие результаты запоминания мы видим в хорошей группе, самые низкие – в слабой. При этом хорошая группа значимо отличается от всех групп (на уровне $p<0.05$), кроме группы со слабостью 3 блока ($p=0.086$). Группа «плохих» отличается значимо от всех остальных на уровне $p<0.001$. Из нейропсихологии известно, что слухоречевая память прежде всего зависит от состояния функций переработки слуховой информации [4] – дети из кластера со слабостью этих функций дали самые низкие результаты (4.7 слова из 6). Несколько иная картина наблюдается, если рассмотреть отдельно группу дошкольников (см. табл. 5).

Группа	Воспр. 1	Воспр. 2	Воспр. 3	Отсроч. воспр.
Хорошая группа (n=85)	2.391 (1.305)	3.978 (1.229)	5.196 (1.052)	4.717 (1.26)
Со слаб. 3 блока (n=63)	2.5 (1.5)	3.423 (1.498)	4.269 (1.053)	3.654 (1.586)
Со слаб. слух. ф. (n=75)	1.95 (0.985)	3.575 (1.35)	4.075 (1.311)	3.65 (1.557)
Со слаб. зр-пр. ф. (n=105)	2.125 (1.096)	3.438 (1.321)	4.125 (1.106)	3.25 (1.675)
Слабая группа(n=42)	1.824 (1.322)	2.971 (1.317)	3.412 (1.383)	2.088 (1.864)

Таблица 5. *Продуктивность воспроизведения в кластерах дошкольников*

У дошкольников мы снова видим общее влияние фактора группы ($F(4, 92)=5.232$, $p=0.001$), самые высокие результаты запоминания получены в хорошей группе, самые низкие – в слабой. Среди средних групп со слабостью одного вида функций наиболее низкие результаты опять же у детей со слабостью переработки слуховой информации, но они мало отличаются от результатов детей двух других средних групп. В целом, значимые различия у дошкольников обнаружены только между крайними группами «хороших» и «плохих» детей. У школьников различия трех средних групп по слухоречевой памяти увеличиваются, что и представлено в данных по всей выборке. Для дошкольников задание на вербальную память очень сложное, можно думать, что оно требует диффузной активации мозга, тогда как у школьников оно вызывает более селективную активацию.

Продуктивность слухоречевой памяти в зависимости от возраста представлена в таблице 6. Фактор возрастной группы значим на уровне $p<0.001$ во всех случаях, причем это обусловлено в основном значимо худшей ($p<0.01$) продуктивностью дошкольников по сравнению с остальными – три группы школьников значимо не отличаются ($p>0.1$ во всех случаях).

Возраст	Воспр. 1	Воспр. 2	Воспр. 3	Отсроч. воспр.
Дошкольники	2.15 (1.23)	3.51 (1.34)	4.26 (1.3)	3.53 (1.77)
1 класс	2.76 (1.29)	4.43 (1.26)	5.03 (1.05)	4.27 (1.47)
2 класс	2.96 (1.3)	4.8 (1.23)	5.38 (0.92)	4.96 (1.17)
3 класс	3.1 (1.31)	4.76 (1.16)	5.26 (0.83)	4.58 (1.36)
Вся выборка	2.72 (1.32)	4.37 (1.36)	4.98 (1.14)	4.35 (1.55)

Таблица 6. *Продуктивность воспроизведения в возрастных группах*

Перейдем к рассмотрению хода запоминания, отраженного в профилях. Мы выделили несколько вариантов профилей воспроизведения слов:

1) профиль «высокая норма» – с ростом продуктивности от 1 ко 2 воспроизведению, без ее снижения и суммарной продуктивностью не меньше 11 слов;

2) профиль «низкая норма» – рост продуктивности от 1 ко 2 воспроизведению, без ее снижения и суммарной продуктивностью от 9 до 10,5 слов;

3) профиль с «плоским» профилем – первое и второе (произвольное) воспроизведение одинаковы, суммарная продуктивность = или > 9 слов;

4) профиль с низким началом и резким ростом продуктивности – рост от первого ко второму воспроизведению не меньше 4 слов;

5) профиль с падением продуктивности – во втором или третьем воспроизведениях продуктивность ниже, чем в предыдущем;

6) профиль с низким (плохим) воспроизведением – суммарная продуктивность ниже 9 слов.

Распределение числа испытуемых с разными профилями слухоречевой памяти в разных возрастных группах приведены в таблице 7. Из нее видно, что с возрастом доля профилей «высокая норма» увеличивается, а доли профилей «низкие» и «низкая норма» сокращаются. Описанная тенденция значима по оценке критерия хи-квадрат ($\chi2(15)=57.128$, $p<0.001$).

	дошкольн.	1 класс	2 класс	3 класс	Вся выб.
Высокая норма	31 (32%)	37 (41%)	70 (60%)	41 (62%)	179 (48%)
низкая норма	15 (15%)	9 (10%)	9 (8%)	5 (8%)	38 (10%)
плоские	2 (2%)	12 (13%)	13 (11%)	6 (9%)	33 (9%)
резкое улучшение	10 (10%)	11 (12%)	5 (4%)	6 (9%)	32 (9%)
падение продукт.	10 (10%)	12 (13%)	12 (10%)	4 (6%)	38 (10%)
низкие	29 (30%)	10 (11%)	7 (6%)	4 (6%)	50 (14%)

Таблица 7. *Распределение профилей в разном возрасте*

Из других особенностей можно отметить, что «плоские» профили редко встречаются у дошкольников, т. е. при предъявлении задания запомнить они активизируют процессы произвольного запоминания.

Для каких кластеров, отражающих нейропсихологические особенности детей, характерны разные варианты хода запоминания (профили) – эти данные приведены в табл. 8.

	высокая норма	**низкая норма**	**плос-кие**	**резкое улучш.**	**падение прод**	**низкие**	**Все-го**
Хорошая гр.	53 (62%)	5 (6%)	7 (8%)	10 (12%)	7 (8%)	3 (3.5%)	**85**
Со слаб. 3 блока	30 (48%)	9 (14%)	7 (11%)	8 (13%)	4 (6%)	5 (8%)	**63**
Со слаб слух. ф	32 (43%)	8 (11%)	7 (9%)	5 (7%)	9 (12%)	14 (19%)	**75**
Со слаб зр-пр ф	53 (50%)	11 10%)	9 (9%)	9 (9%)	12 (11%)	11 (10%)	**105**
Слабая группа	11 (26%)	5 (12%)	2 (5%)	1 (2%)	6 (14%)	17 (40%)	**42**
Всего	179	38	32	33	38	50	**370**

Таблица 8. *Соотношение кластеров и групп с разными профилями запоминания*

Как мы видим из таблицы 7, все профили есть во всех группах. У детей хорошей группы чаще всего встречаются профили «высокая норма» (62%), у 12% – «резкое» улучшение на 4 слова при низком начале. «Плоские» и с «падением продуктивности» профили встречаются редко (8%), и еще реже – «низкая норма» и «низкие» профили. Противоположная картина у слабой группы. Хотя здесь есть профили «высокая норма» (26%), но 52% составляют «низкие» профили и «низкая норма»; 14% – профилей с «падением продуктивности» и мало «плоских» и с «резким улучшением». У группы со слабостью слухоречевых функций ниже данные, чем у двух других однофакторных кластеров: меньше профилей «высокая норма» и больше «низких» профилей (19%). Интересно, что падение продуктивности чаще встречается у этой группы (12%), чем у группы со слабостью 3 блока (4%).

В заключение рассмотрим, как отличаются группы детей с разными профилями запоминания по нейропсихологическим данным (см. табл. 9).

	Функции прогр. и контроля	**Перера-ботка слух. информ.**	**Переработка зрит.-простр. инф**	**Суммарный индекс**
Высокая норма	-0.244 (0.822)	-0.334 (0.87)	-0.224 (0.952)	-0.336 (0.842)
резкое улучшение	-0.204 (1.053)	-0.365 (0.813)	-0.294 (0.818)	-0.362 (0.826)
падение продуктивн.	-0.123 (0.867)	0.166 (0.991)	0.047 (1.152)	0.045 (1.024)
плоские	0.033 (0.898)	-0.013 (0.93)	0.081 (0.812)	0.051 (0.856)
низкая норма	0.283 (0.984)	0.252 (0.793)	0.29 (0.794)	0.360 (0.784)
низкие	0.790 (1.191)	1.123 (0.877)	0.642 (1.057)	1.100 (0.976)

Таблица 9. *Нейропсихологические характеристики групп детей с разными профилями запоминания*

Дисперсионный анализ показал, что влияние фактора группы значимо во всех случаях (на уровне $p<0.001$). По уровню функций программирования и контроля значимые различия получены у группы с «низким» профилем и остальными группами ($p<0.01$ во всех случаях, кроме группы «низкой нормы», где различия незначимы). Значимы различия также между группами высокой и низкой нормы ($p=0.020$). По показателям переработки слуховой информации дети с «низким» профилем значимо отличаются от всех других групп ($p<0.001$), также группа «низкой» нормы значимо хуже «высокой» нормы ($p=0.003$) и группы с резким улучшением ($p=0.038$), а дети с падением продуктивности – значимо хуже «высокой» нормы ($p<0.001$). По функциям переработки зрительно-пространственной информации дети с «низким» профилем значимо хуже всех групп ($p<0.05$), кроме детей с плоским профилем, также значимы различия между «высокой» и «низкой» нормой ($p<0.032$). Эти данные свидетельствуют, что профиль с резким ростом продуктивности и низким началом, как и «высокая норма» встречаются у детей с высокими индексами. Вышеуказанный факт, что падение продуктивности чаще встречается у группы детей со слабостью слухоречевых функций, подкрепляется данными о худшем состоянии этих функций у детей с таким ходом запоминания. Наконец, «низкая норма» и низкие профили характерны для детей со слабостью программирования и контроля и слухоречевых функций.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтвердило, что для дошкольников и младших школьников характерно «неравномерное» развитие высших психических функций (ВПФ) [3]. У детей с высоким развитием ВПФ неравномерность менее выражена (они попали в кластер, который мы назвали «хорошая группа»); у части детей с низким развитием ВПФ можно выделить сразу несколько проблемных «факторов», эти дети составили кластер «слабая группа». Остальные 66% детей показали отчетливо «неравномерное» развитие ВПФ с преобладающей слабостью одной группы функций. Они разделились на 3 группы: 1) со слабостью функций программирования и контроля (3 блок), 2) со слабостью функций переработки слуховой информации и 3) со слабостью функций переработки зрительно-пространственной информации. Аналогичные три группы были выделены при исследовании индивидуальных различий у взрослых и детей в норме, при ЗПР, ОНР и аутизме [1, 5–7].

Деление детей на кластеры позволило увидеть возрастные изменения психологических функций не только по всей выборке в целом, но и в разных нейропсихологических группах. Был обнаружено резкое улучшение функций от дошкольного к школьному возрасту как в выборке в целом, так и в других кластерах, кроме группы «плохих» детей, где различия по переработке слуховой, а также зрительно-пространственной информации между возрастными группами выражены менее отчетливо. Исследователи связывают резкое

изменение психических функций от дошкольного к школьному возрасту с овладением грамотой [8].

На примере выполнения пробы на слухоречевую память мы рассмотрели, как дети с разными нейропсихологическими характеристиками справляются с этим заданием. Мы обнаружили, что эта проба выполняется группами детей в соответствии с состоянием индекса переработки слуховой информации: хуже всего детьми слабой группы, из однофакторных групп – детьми со слабостью функций переработки слуховой информации, лучше всего – детьми хорошей группы. Здесь необходимо сделать оговорку. В индекс переработки слуховой информации входит параметр «третье воспроизведение слов в пробе на слухоречевую память», но он лишь один из 8 показателей, определяющих этот индекс. Это делает возможной и необходимой проделанную нами проверку связи индекса и состояния речевой памяти.

Мы проследили возрастные изменения слухоречевой памяти и выяснили, что значимые изменения связаны с худшей продуктивностью дошкольников по сравнению со школьниками и их нет у трех групп школьников. Для анализа хода заучивания, мы выделили различные профили продуктивности воспроизведения и обнаружили новые закономерности связи профилей с нейропсихологическими характеристиками. Такой подход к анализу динамики психических процессов представляется нам продуктивным, и мы планируем в дальнейшем рассмотреть и другие процессы.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 422 с.
2. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю. и др.Методы нейропсихологического обследования детей 6—9 лет. М.: В. Секачев, 2016. 278 с.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015. 282 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2008. 621 с.
5. Романова А.А. Нейропсихологический анализ составления рассказов детьми с аутистическими расстройствами и трудностями обучения: особенности смысловой организации // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 95–103.
6. Фотекова Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте. Абакан: Издательство ХГУ, 2004. 161 с.
7. Фотекова Т.А. Нейропсихология дизонтогенеза: особенности высших психических функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития. Абакан: Издательство ХГУ, 2009. 172 с.
8. Dehaene S., Cohen L., Morais J., Kolinsky R. Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced byreading acquisition. Nature Reviews Neuroscience. 16(4). 2015. 234–244.

CLUSTERING OF NEUROPSYCHOLOGICAL DATA AND THE STATE OF VERBAL MEMORY IN CHILDREN 6–9 YEARS OLD

Abstract: The results of a neuropsychological examination of a sample of children of preschool and primary school age are discussed (N = 361). Cluster analysis allowed us to identify 5 groups of children: 2 extreme groups with high and low development rates and 3 groups with relative weakness of individual components of HMF: Executive functions, processing of auditory and visual-spatial information. The article discusses the features of the verbal memory test in these groups.

Keywords: preschoolers, primaryschoolchildren, neuropsychological diagnostics, verbal memory.

Е. В. Косова
Kosova.elena.76@mail.ru
учитель-логопед
казенного общеобразовательного учреждения Воронежской области
«Воронежский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции»
Воронеж, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАС

Аннотация: автором анализируются возможные причины трудностей понимания текста учащимися с РАС. Предлагаются примерные виды заданий для профилактики и коррекции семантической дислексии с учетом стадии формирования навыка чтения и особенностей рассматриваемой категории детей.

Ключевые слова: учащиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС), семантическая дислексия, причины, смысловое чтение, стадии обучения чтению, варианты заданий.

Введение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в рамках инклюзивного образования в обучающую среду общеобразовательных школ приводит к необходимости рассмотрения вопроса разработки и внедрения эффективных стратегий формирования универсальных учебных действий, в том числе чтения, как важного компонента освоения программ в соответствии с ФГОС для учащихся данной нозологии.

Анализ отечественных и зарубежных работ [3, 8, 9, 11, 14] показывает возрастание интереса в направлении изучения проблемы смыслового чтения рассматриваемой целевой группы. Так Nation с соавторами (2006) отмечает, что сложности с пониманиемпрочитанного испытывают более 65 % учащихся с РАС, имеющих измеримые навыки чтения [14]. Вследствие этого актуальными становятся вопросы профилактики и коррекции у детей данной нозологии семантической дислексии (в зарубежной терминологии подтипа вербальной/лингвистической дислексии [11]), при которой наблюдается возникновение «трудностей понимания и воспроизведения прочитанного: ученик не устанавливает синтаксической связи в предложении, затрудняется в звуко-слоговом синтезе» [1, с. 72–73].

К сожалению, следует отметить недостаточное количество научно-обоснованных работ, посвященных трудностям формирования смыслового чтения у учащихся с РАС. В большинстве из них рассматриваются либо учебные подходы (прямое или кооперативное обучение, тьютерство нормотипичных

сверстников и др.), либо конкретные стратегии для устранения дефицита навыка понимания прочитанного (анафорические подсказки). В качестве экспериментальной группы выступают подростки с РАС. В меньшей степени исследования посвящены младшим школьникам. Однако Ч. Ньюкиктьен, С. А. Морозов и ряд других ученых подчеркивают, что большинство случаев дислексий связано с дисфазией развития, при которой имеется высокий риск возникновения дислексии вербального подтипа, поэтому пропедевтическую и профилактическую работу необходимо начинать уже в дошкольном возрасте [8]. Следует отметить, что выводы авторов научных работ о причинах возникновения дефицита навыка понимания прочитанного, специфических и неспецифических трудностях неоднозначны. В целом говорится, что при данной нозологии отмечаются [3, 8, 12]:

- неполноценность психических функций, их искаженное или асинхронное развитие (например, трудности зрительно-графической и слухозрительной координации, фонологической (или фонематической) осведомленности, что приводит к неправильному пониманию как частей, так и всего текста;фрагментарность восприятия: выхватываются отдельные значимые для ребенка детали, и плохо воспринимается общий смысл,);
- ограниченность представлений об окружающем мире и как следствие, лексического словаря;
- наличие стереотипного и ограниченного интереса к книге: к отдельным иллюстрациям, к буквенным обозначениям слов, к звучащим стихам как следствие сенсорной аутостимуляции;
- использование языковых средств вне коммуникативной функции; отсутствие интереса к персонажам, непонимание смысла происходящих с ними событий и эмоциональных переживаний; тяжелые нарушения в эмоционально-волевой сфере; проблемы мотивации к чтению, как коммуникации в письменной речи;
- отключение рецептивного языка; трудности обобщения и генерализации навыков.

На наш взгляд, продуктивность работы по формированию смыслового чтения во многом будет зависеть от соблюдения грамотной методической и организационной адаптации, осуществляемой учителем начальных классов при условии активного и целенаправленного взаимодействия с учителем-логопедом, непосредственно занимающимся профилактикой и коррекцией нарушений устной и письменной речи.

При организации процесса обучения детей с РАС смысловому чтению учитель начальных классов, прежде всего, ориентируется на содержание АООП НОО.

Сравнивая варианты программ, можно заметить снижение уровня требований, предъявляемых к степени самостоятельности учащихся при рабо-

те с текстом. Так по программе 8.3. дети должны читать осознанно вслух (сложные по слоговой структуре слова по слогам) с соблюдением знаков препинания и соответствующей интонацией; определять основную мысль текста; выделять главных действующих героев, давать элементарную оценку их поступкам; отвечать на вопросы; пересказывать текст по частям с опорой на картинный план или иллюстрацию; читать диалоги по ролям с использованием некоторых средств устной выразительности после предварительного анализа. А по программе 8.4. основным видом работы является глобальное чтение в доступных ребенку пределах, понимание смысла узнаваемого слова [10, 12, 13].

Уже на этапе знакомства с буквами необходимо показать детям, что звук является минимальной семантической единицей, с помощью которой можно выражать свои эмоциональные состояния или описывать происходящие вокруг события, озвучивая их. Например, с помощью [а] можно изображать страх, удивление, восторг, боль; [м] – задумчивость, мечтательность. Эту особенность звуков и их сочетаний успешно использовали в своем творчестве многие писатели и поэты, особенно представители символизма и футуризма (А. Блок, В. Хлебников, Д. Бурлюк и др.). Для большей выразительности своих произведений они применяли различные приемы звукописи (аллитерацию, ассонанс, диссонанс, липограмму, анафору, эпифору и другие). Для педагогической работы иллюстративный и практический материал можно подобрать в книгах следующих авторов: О. С. Жукова, И. В. Мальцева и др. [2, 7], или придумать самим, учитывая индивидуальные коммуникативные и речевые профили детей, отталкиваясь от их потребностей и возможностей. При этом последовательность знакомства с буквами будет отличаться от алфавитного порядка. Например, при построении работы с неговорящими детьми нужно отталкиваться от тех звуков, которые будут вызываться в экспрессивной речи [8, с. 202]. Для генерализации навыков необходимо рекомендовать родителям организовать интонационное общение с помощью звуков, а также озвучивание различных коммуникативных ситуаций (чтение соответствующих букв), изображенных на карточках или в книге в домашних условиях. В такой работе важно научить ребенка переходить от одной ситуации к другой, если отмечается застревание (персерверация или циклическое повторение, которое характеризуется наличием стереотипных вокализаций, стимов, эхолалий).

При переходе к послоговому чтению появляется возможность расширить коммуникативный репертуар ребенка в результате обучения глобальному чтению обратных и прямых слогов, являющихся междометиями и звукоподражательными словами. В качестве иллюстративного и практического материала можно использовать, как книги предыдущих авторов, так и дополнительные источники.Также рекомендуется организовать совместное чтение

с последующим разыгрыванием небольших стихов, потешек, прибауток, включающих элементы звукописи.

Опыт обучения смысловому чтению детей с РАС в сотрудничестве с учителем начальных классов показал эффективность использования метода глобального [4, с. 4–8] чтения с постепенным включением обучающего подхода Т. С. Резниченко [4, с. 10–17].

При переходе от чтения слогов к чтению целыми словами полезно использование различных вариантов игры «Подскажи словечко», когда по заданному слогу нужно угадать слово сначала с визуальной подсказкой, а потом самостоятельно. При этом желательно, чтобы в слоге менялись согласные, а гласные оставались прежними. Также можно предлагать соотносить прочитанное слово с картинкой, задавать дополнительные вопросы, чтобы избежать механического чтения (например, *назови из прочитанных слов, фрукты; что из прочитанного есть у тебя дома* и др.).

При переходе от глобального чтения необходимо предлагать детям задания для визуальной дифференциации слов и наборов упорядоченных букв, составленных из него. Возможны более сложные варианты игры, где в наборе букв, что-то пропущено или есть лишние знаки. Например, рядом с картинкой юлы написаны следующие сочетания, из которых надо выбрать правильное название: *юля, люла, юла, ляюл*. Слова при этом предлагаются в порядке, предложенном в классификации слоговой структуры слов А.К. Марковой.

Чтение предложений можно начать с объединения слов по соотнесенности их с определенной картинкой. Таким образом, образуются устойчивые сочетания, которые можно распространять, увеличивая количество слов в паре. Например, *пляж – загорать – лето, санки – горка – кататься – зима, корзина – грибы – собирать – лес – осень*. Эти задания подводят детей к работе с деформированными предложениями, а также помогают перейти к понятию «опорные слова» в тексте.

Также для уточнения значения обобщающих понятий (частей суток, времен года, профессий, праздников, животных и др.) с целью улучшения последующей дифференциации слов полезно упражнять детей в подборе к двум словам, раскрывающих их смысл словосочетаний и предложений. Работа с картинками-нелепицами и выбор правильно составленной фразы значительно расширяет читательский опыт учащихся и помогает в профилактике семантической дислексии [5, 6].

Для работы с пониманием текста можно предложить следующие виды заданий.

• После прочтения части известной сказки найти в тексте среди выделенных слов лишние слова (герои, события), которые относятся к другой истории.

• Подобрать к прочитанному отрывку точно соответствующую картинку или несколько картинок в зависимости от сюжета.

• Отгадать загадку, которую прочитал, и выбрать картинку-отгадку.

• Закрасить части картинки в соответствии с вопросами после прочтения.

• Выбрать из коробки только те предметы, которые наглядно представляют элементы текста.

В качестве практического материала для подбора вариативных заданий можно использоватьучебное пособие педагога-психолога, методиста И.В. Мальцевой «Учимся читать: от буквы к тексту» [6], а также опыт работы по формированию навыка чтения у детей с РАС Кимберли А. Хенри [19].

Представленный комплекс заданий, на наш взгляд, может помочь не только в профилактике и коррекции семантической дислексии, но и в повышении уверенности в своих силах, появлению интереса к процессу чтения, снятию связанных с ним эмоционального напряжения и тревожности у детей с РАС.

Литература

1. Волкова Г.А. Энциклопедический словарь логопеда. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. 256 с.

2. Жукова О.С. Малыш учится говорить. СПб.: Астрель, 2015. 96 с.

3. Загуменная О.В., Хаустов А.В. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова. М.: ФРЦ ФГБОУ ВОМГППУ, 2017. 80 с.

4. Климантович Е.Ю. Различные методы обучению чтению и их применение в системе логопедической работы. М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. 50 с.

5. Косинова Е.М. Логопедический букварь. М.: Махаон : Азбука-Аттикус, 2015. 112 с.

6. Мальцева И.В. Учимся читать: от буквы к тексту. Авторский курс подготовки к чтению. М.: Клевер – Медиа-Групп, 2015. 192 с.

7. Мальцева И.В. Понятное чтение. М.: Карапуз, 2014. 28 с.

8. Морозов С.А., Морозов Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. Самара: КНИЖНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО, 2017. 324 с.

9. Кимберли А. Хенри. Как мне научить этого малыша читать? [Электронный ресурс]. – URL: http://aytenok.ru/kak-mne-uchit-etogo-malysha-kimber/ (Дата обращения 12.05.2020).

10. Комплект примерных рабочих программ для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с РАС. Вариант 8.2. М.: Просвещение, 2018. 528 с.

11. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология. Т. 2. М.: Теревинф, 2010. 336 с.

12. Примерные рабочие основные общеобразовательные программы НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра. 1 доп., 1 классы. Вариант 8.3. М.: Просвещение, 2018. 384 с.

13. Примерные рабочие основные общеобразовательные программы НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра. 1 доп., 1 классы. Вариант 8.4. М.: Просвещение, 2018. 448 с.

14. Judi Randi, Tina Newman, and Elena L. Grigorenko. Teaching Children with Autism to Read for Meaning: Challenges and Possibilities [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2892026/ (Дата обращения 16.09.2019).

E. V. Kosova

FORMATION OF SEMANTIC READING IN THE SYSTEM OF SPEECH THERAPYWORK WITH CHILDREN WITH ASD

Abstract: The author analyzes the possible reasons for the difficulties in understanding the text by students with ASD. Approximate types of tasks for the prevention and correction of semantic dyslexia are proposed, taking into account the stage of formation of reading skills and the characteristics of the category of children under consideration.

Keywords: students with autism spectrum disorders (ASD), semantic dyslexia, causes, meaningful reading, stages of learning to read, options for tasks.

М. М. Кудрявцева
mrnkudrik@gmail.com
студент ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России
Санкт-Петербург, Россия

И. Балчюниене
ingrida.balciuniene@vdu.lt
Ph.D., доцент ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России
Санкт-Петербург, Россия;
доцент Vytautas Magnus University
Каунас, Литва

УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА УЧЕНИКАМИ 3–4 КЛАССОВ

Аннотация: в статье представлена оценка уровня понимания печатного и устного художественного повествовательного текста учениками 3–4 классов. Исследование подтвердило предположение, что дети с низким уровнем понимания печатного текста также сталкиваются с трудностями понимания устного текста.

Ключевые слова: понимание текста; нарушение понимания; дислексия.

Введение. Из-за низкого уровня понимания письменных текстов возникают сложности освоения школьных знаний и навыков, а это, в свою очередь, может привести к сниженной учебной мотивации, школьной дезадаптации, а также – к поведенческим трудностям. В связи с этим, раннее выявление недостаточного развития навыка понимания прочитанного или прослушанного текста является необходимостью для современной помощи ребенку.

Цель нашего исследования – оценка общего уровня понимания художественного повествовательного текста учениками 3–4 кл., а также – определение доли детей, выполнивших задания по пониманию текста без ошибок. Кроме того, в ходе исследования были выявлены корреляции между уровнем понимания печатного и устного текста.

Методология. Выборку исследования составили 148 учеников всех 3–4 классов одной школы г. Санкт-Петербурга. Было реализовано два оценочных подхода к участникам исследования по следующим методикам:

1. «Диагностика понимания письменного текста» [1]. Методика заключается в прочтении испытуемыми двух художественных повествовательных текстов (122 и 72 слова) и ответах на 5 вопросов по содержанию этих текстов.

2. «Аудирование» [2]. Методика направлена на оценку понимания нарративного (повествовательного) текста. Во время исследования испытуемые сперва прослушали аудиозапись художественного текста (231 слово), затем ознакомились с 12 вопросами, расположенных на выданном бланке. После повторного прослушивания текста детям были заданные ранее обозначенные вопросы, но уже с 4 вариантами ответов, из которых надо было выбрать одно правильное.

Далее была проведена статистическая обработка полученных данных с целью определения и дифференциации детей согласно уровню развития у них навыков понимания устных и письменных художественных текстов.

Результаты. На основе результатов первой методики («Диагностика понимания письменного текста») были выявлены 2 группы детей: хорошо понимающие печатный текст и плохо понимающие печатный текст. Хорошо понимающие письменный текст дети правильно ответили на все заданные им 5 вопросов по содержанию текста (верность выполнения – 100%). Группу плохо понимающих письменный текст составили дети, которые допустили одну или более ошибок при выполнении заданий (верность выполнения – в среднем 73,3%). На основании последующего статистического анализа можно утверждать, что различия между данными группами испытуемых являются статистически значимыми ($p \leq 0{,}000$).

Реализация второй методики («Аудирование») выявила, что хорошо понимающие печатный текст дети правильно ответили на 82,4% вопросов по содержанию устного текста, а плохо понимающие печатный текст дети – всего на 69,0% вопросов. Данные различия оказались статистически достоверными ($p \leq 0{,}000$).

Таким образом, результаты исследования подтвердили предположение, что ученики начальной школы склонны к трудностям понимания, как печатного, так и устного текстов. Среди всех испытуемых только 62,3% безошибочно ответили на все вопросы по содержанию печатного текста, и только 8% детей правильно ответили на все вопросы по содержанию устного текста.

Кроме того, сравнительный анализ понимания печатного и устного текста показал, что (как в группе плохо понимающих детей, так и в группе хорошо понимающих детей) уровень понимания устного текста является более низким, чем уровень понимания печатного текста. Дети, хорошо понимающие печатный текст, правильно ответили на все (100%) вопросы по содержанию печатного текста и лишь на 82,4% вопросов по содержанию устного текста. Дети, плохо понимающие печатный текст, правильно ответили, соответственно, на 73,3% и 69,0% вопросов.

Выводы. С помощью вышеописанных методик был выявлен уровень понимания художественного повествовательного печатного и устного текстов у детей. Нельзя исключить, что при чтении/прослушивании научных

описательных текстов или рассуждений (например, содержимое учебника, справочника, детской энциклопедии и т. д.), с которыми дети зачастую сталкиваются в начальных и особенно в последующих классах, уровень понимания мог быть еще ниже. С учетом образовательных стандартов начальной школы рекомендуется обратить внимание педагогов на трудности понимания как печатного, так и устного текста, чтобы как можно раньше провести коррекционную или профилактическую работу и этим предотвратить появление более серьезных проблем в жизни ребенка.

Исследование проведено при финансовой поддержке РНФ, грант № 18-18-00114.

Литература

1. Корнев А.Н., Григоренко Е.Л., Балчюниене И. Диагностика понимания письменного текста. СПб., 2019. [На правах рукописи].

2. Корнев А.Н., Балчюниене И. Методика аудирования. СПб., 2019. [На правах рукописи].

M. M. Kudryavceva, I. Balčiūnienė

COMPREHENSION OF FICTION NARRATIVE TEXT IN 3–4-GRADE STUDENTS

Abstract: The article is devoted to the comprehension of written and oral artistic narrative texts by students in grades 3-4 of one public school. The results of the study confirmed our assumption that children who have a poor understanding of written text also have difficulty understanding spoken text.

Keywords: text comprehension; text comprehension impairment; dyslexia.

Н. В. Кулибина
NVKulibina@pushkin.institute
доктор педагогических наук,
профессор Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

А. В. Лагутина
anastasial@list.ru
кандидат педагогических наук,
доцент Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

ЧЕЛОВЕК ЧИТАЮЩИЙ В ЗАКОЛДОВАННОМ КРУГЕ ЧТЕНИЯ

Аннотация: авторы познакомят слушателей с новой формой учебного взаимодействия в цифровой среде – интерактивный урок. Интерактивные уроки чтения, созданные для ознакомления читателей-инофонов и билингвов с художественными текстами, оказались эффективными в логопедической работе, однако использование онлайн-уроков в коррекционных целях потребовало их адаптации. В статье показаны возможности использования данного продукта при коррекции дислексии и представлены логопедические версии интерактивных уроков чтения.

Ключевые слова: интерактивный урок, обучение чтению, читательская деятельность, дислексия, нарушения чтения, нарушения речи.

Воистину лучший герой, которого создает великий художник –
это его читатель.
В. Набоков

Очень важный для логопеда и традиционный вопрос – как научить читать ребенка с нарушением речи, какие технологии применить для обучения навыку чтения детей с дислексией? Богатое научное и методическое наследие логопедии прошлого века (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова и др.) дает нам возможность преодолевать трудности начального этапа в освоении грамоты, достаточно успешно обучать навыку чтения детей с нарушениями речи [1]. Исследования последних лет А.А. Алмазовой, Е.Д. Бабиной, Г.В. Бабиной расширили представления о текстовой деятельности учащихся с нарушениями чтения, обосновали переход к новому содержанию коррекционно-логопедической работы [2, 3]. Но не менее важный, а может и наиболее сложный, вопрос – как, при каких условиях ребенок с дислексией становится читателем? Проблема перехода ребенка с дислексией к чтению

объемных и сложных текстов художественной литературы становится все более актуальной.

Феномен чтения рассматривается как социальный акт, осуществляющейся в ходе межличностного взаимодействия, включающий не только совокупность способностей, но и культурные ресурсы и традиции. Устоявшееся представление о читателе, как человеке, уединившимся с книгой в руках, уходит в прошлое. На смену ему приходит новый читатель – активный пользователь сети Интернет, бегло просматривающий заголовки ленты новостей, не вникающий глубоко в текст. Как в новых условиях приобщить детей к чтению художественной литературы?

Для преодоления трудностей перехода от чтения специальных, адаптированных текстов к аутентичной художественной литературе ребенку с нарушениями чтения помогут новые информационные технологии, онлайн-продукты [4, 5]. В нашей статье мы раскроем некоторые аспекты работы с авторским интерактивным ресурсом ИРЯ им. А.С. Пушкина «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» Н.В. Кулибиной [6]. Мы поговорим об особенностях его использования при обучении детей с дислексией.

В последние годы в обсуждении списков произведений художественной литературы, рекомендуемых для детского и юношеского чтения (в дискуссиях профессионалов и спорах заинтересованных обывателей), явно прослеживаются две тенденции, на первый взгляд противоположные, но по зрелому рассуждению – вытекающие одна из другой.

С одной стороны, есть отчетливое стремление расширить круг чтения, включить в него практически все значимые литературные персоналии (от Гомера до новых имен XXI века), произведения русских и зарубежных классиков, а также книги известных современных писателей и поэтов, то есть до известной степени предлагается «объять необъятное». К тому же изучение литературного произведения требует хотя бы беглого знакомства с реалиями времени его создания (или изображенной эпохи), так называемым культурным фоном, что до бесконечности увеличивает объем подлежащего усвоению материала.

С другой стороны, понимание грандиозности и нереальности задачи «объять необъятное» приводит к тому, что возникает соблазн дать всего… по маленькому кусочку: предложить небольшой отрывок вместо полноформатного текста, пересказать в двух (своих!) словах 10-страничные размышления автора, а нередко и переписать/адаптировать авторский текст в соответствии с предполагаемым (невысоким) уровнем потенциальной читательской аудитории, словом, как в старом еврейском анекдоте «напеть Моцарта» (нередко не имея музыкального слуха). Антидотом к такого рода облегченной литературе является хороший читательский вкус. По словам В.В. Набокова, хороший читатель с детства учится «остерегаться переводчиков, урезанных шедевров,

идиотских фильмов о братьях Карениных, всяческого потворства лентяям и четвертования гениев».

И то, и другое представляется нецелесообразным: первое уходит в полный отрыв от действительности, второе встает на пути развития читателя, консервируя бедность и убогость читательского восприятия.

Есть ли выход из этой ситуации? Выход всегда есть!

Можно посмотреть на проблему с другой стороны.

– Что мешает юному читателю освоить колоссальный объем художественной литературы?

Первый ответ, который приходит на ум, – отсутствие свободного времени! Но подумав, нельзя не признать, что это не главное. Причина прежде всего в том, что нет внутреннего мотива читательской деятельности, отсутствует умение получать удовольствие от чтения и, как следствие, не сформирована насущная потребность в этом занятии, которое В.Ф. Асмус характеризовал как «труд и творчество».

Нет сомнения в том, что интеллигентному – думающему и понимающему – человеку необходимо ориентироваться в безбрежном пространстве мировой литературы, огромном количестве книг, написанных гениями и просто хорошими писателями в разных странах мира за несколько тысячелетий человеческой истории. И в первую очередь человек должен знать родную литературу, написанную на родном для него языке, что несомненно способствует развитию не только литературного, но и хорошего языкового вкуса: обогащает словарь, совершенствует грамматику и разнообразит стилистику речи.

Кто же может превратить начинающего, не вполне умелого и заинтересованного читателя в *идеального*? По словам Умберто Эко, это под силу только… писателю. Итальянскому писателю и филологу вторит В.В. Набоков, цитата из Лекций по русской и зарубежной литературе которого вынесена нами в эпиграф: «Воистину лучший герой, которого создает великий художник — это его читатель». Иными словами, задача может быть решена в том случае, если читатель и писатель встретятся лицом к лицу и начнут разговаривать… И здесь хочется вспомнить еще одного замечательного читателя – Юрия Михайловича Лотмана, который считал художественный текст «идеальным собеседником».

Кто может устроить встречу, точнее, разговор или беседу читателя и писателя? – Тот, кто сам умеет разговаривать с книгами.

Художественный текст по своей природе интерактивен: он настроен на общение с читателем, предлагает свои ответы на еще не заданные вопросы. Задача методического аппарата к художественному тексту, используемому на уроке чтения, состоит в том, чтобы научить читателя задавать правильные вопросы и видеть в тексте ответы на них.

По мнению Т.А. ван Дейка, читатель понимает художественный текст в том случае, если он понимает ситуацию, описанную в тексте. Понимание ситуации текста складывается из понимания четырех компонентов ситуации, которые могут быть представлены как: субъект, событие, место и время. Для понимания ситуации текста читатель должен задать несколько вопросов и получить от текста ответы на них: о ком текст? кто субъект, герой, персонаж текста? какое событие происходит? где оно происходит и когда?

Конечно, в тексте даже не очень большого объема может быть не один герой, а несколько, с которыми в разное время и в разных местах могут происходить различные события. В таком случае в тексте будет представлена не статичная ситуация, а последовательность мини-ситуаций, последовательно же моделируемых читателем в своем воображении с помощью аналогичных вопросов.

Комплекс вопросов и заданий к ключевым текстовым единицам, описывающим основные компоненты ситуации текста, составляет значительную часть содержания сценария урока чтения, который может быть реализован как в очном, так и дистанционном форматах. В дистанционном онлайн-варианте задания даются в тестовой форме, что позволяет контролировать их выполнение.

Более 45 онлайн-уроков чтения с использованием художественных текстов русских писателей и поэтовXXVIII–XXI веков, а также дополнительные ресурсы к ним размещены на сайте открытого интерактивного авторского курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» https://ac.pushkininstitute.ru/course1.php[6].

Дистанционный формат предъявляет свои требования к отбору художественных текстов, которые, впрочем, не противоречат основным принципам нашей методики обучения чтению художественной литературы [7]. Сохраняется требование использования аутентичных текстов, не подвергавшихся методической обработке (адаптации или сокращению). Целесообразен выбор текстов небольшого объема, что диктуется нежелательностью длительного сидения за компьютером, в связи с чем большая часть онлайн-уроков чтения курса может быть выполнена за 45–60 минут. Аналогичными соображениями продиктовано разделение работы над стихотворением А.С. Пушкина «Осень» на три урока-чтения https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Osen5/index.htm,https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Osen7i8/index.htm и https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Osen10_12/index.htm[6].

Однако есть и уроки, требующие большей продолжительности работы: например, уроки чтения с использованием рассказов С. Лукьяненко «Чужая боль» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/ChuzhBol/index.htm, Д. Рубиной«Все тот же сон» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/VsTotSon/index.htmи В. Шукшина «Срезал» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Srezal/index.htm, а также

урок по пушкинской «Сказке о рыбаке и рыбке» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/SkasOryb/index.htm, который тем не менее является одним из самых популярных на сайте курса (по данным Яндекс Метрики) [6].

Для юных читателей могут быть рекомендованы уроки по поэтическим и прозаическим текстам детской литературы: сказкам (С. Козлова «Разрешите с вами посумерничать» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/RazPosum/index.htm, русской народной «Рукавичка» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Rukavich_prep/index.htm, лингвистическим сказочкам Л.С. Петрушевской «Абвука» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Abvuka_prep/index.htmи «И-пызява» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Ipyzyav/index.htm), стихотворениям (М. Бородицкой «Новый год» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/NovGod_prep/index.htm, В. Левина «Обыкновенная история» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/Shenok_prep/index.htm, Д. Хармса «Удивительная кошка» /урок в разработке/ и др.), детским историям, рассказам и задачкам (А. Раскина «Как папа отомстил немецкому языку» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/KakPapa_prep/index.htm, В. Голявкина «Разрешите пройти!» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/RazProyti/index.htm, Г. Остера «Задачки из ненаглядного пособия по математике» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/NenagMat/index.htm и др.), а также художественным произведениям русских классиков (А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», И.А. Крылова «Лебедь, рак да Щука» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/LebRak/index.htm, Н.А. Некрасова «Не ветер бушует над бором» (отрывок из поэмы «Мороз. Красный нос») https://ac.pushkininstitute.ru/storage/NeVeter/index.htmи многие другие [6].

На сайте курса «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» есть урок чтения с использованием текста Государственного гимна России https://ac.pushkininstitute.ru/storage/GimnRus1/index.htm, который поможет подросткам-россиянам понять и выучить наизусть слова гимна Родины [6].

Уроки чтения организованы как неторопливая беседа: читатель сам определяет ее темп, последовательно выводя на экран вопросы и без спешки выбирая нужный вариант ответа.

Начинается урок с видеофрагмента, в котором рассказывается об авторе предлагаемого в уроке художественного текста. Устный рассказ преподавателя/автора не полностью дублируется печатным текстом: под портретом писателя/поэта указывается только основная информация о нем. Предполагаемые трудности текста предварительно не обсуждаются и не комментируются: идентификация лексических и грамматических значений незнакомых слов с помощью соответствующих когнитивных стратегий является частью притекстовой работы.

Притекстовая работа начинается с обсуждения названия художественного текста (если таковое имеется). Причем в ходе выполнения того или иного задания читатель получает только ту долю информации, которая не затраги-

вает смысловые и образные «приращения», которые становятся понятными только после чтения всего текста.

Далее с помощью интерактивных вопросов и заданий, побуждающих читателя к активной когнитивной деятельности, моделируется ситуация художественного текста. Последовательность работы над ключевыми единицами текста, описывающими основные компоненты ситуации текста, полностью зависит от того, в каком порядке они предъявляются в тексте. После того, как ключевая текстовая единица выбрана, работа над ней строится по следующему алгоритму: от идентификации языкового значения к установлению смысла в данном текстовом контексте и воссозданию словесного образа текста в форме читательских представлений. На всех этапах этой работы используются необходимые когнитивные стратегии. В результате этой работы происходит не только моделирование ситуации текста, что приводит к пониманию читателем художественного текста, но, главное, читатель овладевает умениями читательской деятельности, навыками преодоления трудностей чтения и др.

Эта работа будет тем более эффективна, чем больший интерес представляет для читателя читаемый текст, чем более устойчив внутренний мотив его читательской деятельности. В ходе онлайн-урока чтения преподаватель/автор использует разнообразные приемы, поддерживающие интерес читателя к художественному тексту и самому процессу чтения: комментирует правильные («Умница!», «Молодец!», «Отличный выбор!» и т. п.) и неправильные («Ошибочка вышла!», «А если подумать?», «Подумай еще!» и т. п.) ответы, апеллирует к личному читательскому и жизненному опыту собеседника, ссылается на собственный опыт и др. Тестовый формат вопросов и заданий позволяет продолжать поиски до получения правильного ответа и только после этого переходить к следующему заданию.

При необходимости урок иллюстрируется различными способами: рисунками, репродукциями, фотографиями, а также анимацией и т. п. Однако цель использования наглядности состоит не в украшении экрана, прежде всего, она имеет учебную функцию: помочь понять текстовую единицу, представить ситуацию, напомнить, вызвать в памяти что-то и др.

Видео чтения фрагментов художественного текста перемежаются аудио чтения формулировок вопросов и заданий, а также вариантов ответов. Завершается урок чтения заключительным видеофрагментом: преподаватель/автор подводит итог обсуждению текста, спрашивает, понравилось ли прочитанное, рекомендует другие книги автора, нередко задает вопрос или предлагает задание, над которыми стоит подумать, и прощается с читателем.

Необходимо отметить, что авторские уроки Н.В. Кулибиной в коррекционных целях используются с некоторыми дополнениями. Так, если для детей с нормальным речевым развитием возможна самостоятельная работа с уроком, то школьники с нарушениями речи должны изучать урок под руководством

и контролем взрослого: родителя или специалиста. Это продиктовано тем, что в уроки включены аутентичные тексты, которые могут быть сложны для понимания детьми с дислексией без предварительной лексической работы, которую должен проводить логопед.

В настоящее время мы специально адаптируем интерактивные уроки чтения для детей с нарушениями речи. На сайте появилась новая вкладка «Логопедам». Здесь предложена адаптированная версия обучающих материалов.

Изменения заключаются, прежде всего, в добавлении нового раздела «Предупреждаем трудности». Здесь содержатся подготовительные лексико-грамматические упражнения. Этот раздел поможет предупредить возможные трудности в произношении и понимании сложных слов и выражений. Рекомендуется этот раздел для детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Так, в рассказе Голявкина «Разрешите пройти» https://ac.pushkininstitute.ru/storage/RazProyti_d/index_d.htm наиболее трудными для детей оказались слова, образованные сложением двух основ – «первоклассник», «второклассник», «семиклассник» и т. д. Они трудны не только с точки зрения звуконаполняемости и слоговой структуры слова, но и по значению. Были специально разработаны интерактивные игровые упражнения, нацеленные на уточнение значения этих слов. Детям предлагается подобрать подписи к картинкам, составить предложения из заданных слов, закончить предложение, выбрав правильный вариант [6].

Это не означает, что необходимо задействовать все интерактивные игровые упражнения, логопед самостоятельно определяет необходимость их использования, количество повторений и в любой момент может из раздела «Предупреждаем трудности» перейти к уроку, а из логопедического урока перейти к более сложному варианту, предназначенному для детей с нормальным речевым развитием.

Для работы с детьми с нарушениями чтения были адаптированы тексты контрольных заданий к фрагментам урока за счет сокращения количества слов в предложении (были удалены вводные слова), замены семантически сложных слов или терминов более простыми по значению.

Приведем пример такой адаптации.

Неадаптированное задание	**Адаптированное задание**
Как ты думаешь, почему пятиклассник закричал и схватил второклассника? Обрати внимание, что здесь два правильных ответа. Второклассник… *Не давал ему зайти в дом; рисовал на стене; стоял в дверях и мешал пройти*	Почему пятиклассник закричал и схватил второклассника? ! Здесь два правильных ответа. Второклассник… *Не давал ему зайти в дом; рисовал на стене; стоял в дверях и мешал пройти*

Второй фрагмент текста оказался наиболее трудным для понимания из-за перенасыщенности его перечислением действий. Так как необходимо было

сохранить аутентичность текста, то мы приняли решение облегчить понимание происходящего за счет размещения дополнительной иллюстрации.

Нам было важно, чтобы в любой момент прохождения урока появилась возможность быстро остановить показ, оперативно вернуться в исходную точку, поэтому, в отличие от обычных уроков, в логопедические уроки был встроен плеер. Мы изменили визуальную организацию рабочего стола. Были убраны лишние элементы, а текст задания перемещен в центр экрана.

Безусловно, интерактивный продукт не может полностью заменить дидактический материал, выполненный на бумаге. С одной стороны, нас ограничивает СанПиН, с другой стороны, необходимость проведения групповой и подгрупповой формы работы требует использования традиционных пособий, например, карточек с закрепляющими вариантами упражнений. Мы разработали дополнительный раздаточный материал, который при необходимости распечатывается и используется при работе с группой школьников.

Итак, современные цифровые образовательные ресурсы могут способствовать коррекции нарушений чтения и облегчить переход к чтению аутентичной художественной литературы школьников с нарушениями речи.

Литература

1. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Н.А. Никашина и др.; под ред. Р.Е. Левиной. Репринт. изд. М.: Альянс, 2013. 366 с.

2. Алмазова А.А., Бабина Е.Д. Семантизация контекстуально-опосредованных языковых единиц школьниками с нарушениями чтения // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 96–109.

3. Бабина Г.В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности учащихся с нарушениями чтения // ЧТЕНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (2018) / под общ. ред. О.А. Величенковой, А.В. Лагутиной. М., 2018. С. 16–19.

4. Лагутина А.В. Из опыта использования цифровых технологий в коррекции речевых нарушений учащихся старших классов общеобразовательной школы // ЧТЕНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (2018) / под общ. ред. О.А. Величенковой, А.В. Лагутиной. М., 2018. С. 146–149.

5. Кулибина Н.В. Открытые уроки чтения в цифровой среде // ЧТЕНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (2018) / под общ. ред. О.А. Величенковой, А.В. Лагутиной. М., 2018. С. 150–152.

6. Интерактивный авторский курс «Уроки чтения – праздник, который всегда с тобой» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php/.

7. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы. Монография. М.: Флинта, 2018. 302 с.

N. V. Kulibina, A. V. Lagutina

A READING PERSON IN A VICIOUS CIRCLE OF READING

Abstract: The authors present a new form of educational interaction in the digital environment, which is an interactive lesson. Interactive lessons of reading, which are created for introduction to fictional texts for foreign readers and bilinguals, turn out to be effective during speech therapies, though the usage of online lessons with the correction purposes required their adaptation. The article shows opportunities of the usage of the product during the dyslexia correction and presents versions of interactive reading lessons for speech therapists.

Keywords: interactive lessson, reading lessons, reading activity, dyslexia, reading disorders, speech disorders.

Т. Н. Ланина
tnl1975@yandex.ru
кандидат педагогических наук
Москва, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ В ИНКЛЮЗИВНОМ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЧТЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются вопросы изучения сложных движений глаз при чтении отечественными и зарубежными учеными, а также представлены методические рекомендации и упражнения по формированию зрительно-моторных координаций в детском возрасте.

Ключевые слова: дислексия; зрительно-моторная координация; регрессия; антиципация; «зона прогноза»; «зона опознания».

На протяжении многолетних научных исследований в области психологии, педагогики и лингвистики выявлено, что нормативный процесс чтения состоит из основных взаимодействующих компонентов, среди которых важно выделить такие как, звуко-буквенный анализ и синтез, удержание информации в памяти, смысловые догадки и процесс сличения возникающих гипотез при чтении с напечатанными словами (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Ж.И. Шиф, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Соколов. Р.Якобсон, B. Erdman, R. Dodge, I.B. O Brien, J. Mortonидр.). Данные процессы могут быть реализованы только при наличии следующих условий: сформированности зрительно-моторных координаций, а также устойчивости и сохранности мотивов к чтению, как к деятельности. Проблема формирования зрительно-моторных координаций у детей с дислексией является весьма актуальной на современном этапе наукознания: с одной стороны из-за большой численности детей с различными феноменами несформированности сенсомоторного уровня чтения, который является базовым по отношению к семантическому, а с другой – из-за своей сложности реализации в методическом плане.

С точки зрения Цветковой Л.С. процесс чтения характеризуется взаимодействием сенсомоторного и семантического уровней, которые находятся в сложном единстве между собой. «Сенсомоторный уровень обеспечивает необходимую технику чтения (скорость восприятия и его точность). Семантический уровень, базируясь на данных сенсомоторного уровня, ведет к пониманию значения и смысла информации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней и обеспечивает чтение как со стороны быстроты

и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки» [5, с. 257].

Такой важный феномен, как сложные движения глаз и их роль в процессе чтения волновал очень многих отечественных и зарубежных специалистов (А.В. Трошин, Т.В. Егоров, Л.И. Румянцева, G. Miller, M. Braun). Ими были изучены разные типы движений глаз: регрессия (проверка прочитанного, контроль, взаимосвязь с последующим отрезком текста), антиципации (предвосхищения или забегания глаз вперед по строке с целью улавливания смысла, «зона прогноза»), остановки взора или паузы в момент фиксации информации («зона опознания»). Во время чтения характерна закономерная смена пауз и движений глаз. Ученые отмечают, что оптическое восприятие читаемых символов происходит именно в момент фиксации глаз, а не его движения. В связи с этим было установлено, что единицей чтения является не буква, а слово. Буквы в свою очередь выполняют роль ориентиров в слове. Данные типы движений глаз в процессе чтения меняются в зависимости от особенностей самого текста, мотивационных установок читателя, способности человека проникнуть в смысл читаемого.

В работах Т.Г. Егорова и Л.И. Румянцевой было установлено, что отсутствие или трудности рецессивных и антиципирующих движений глаз приводят к замедлению темпа чтения, увеличению количества ошибок, нарушению понимания прочитанного, т. е. не обеспечивают адекватную «зону прогноза» в понимании дальнейшего смысла текста. Они доказали, что глаз в процессе беглого чтения воспринимает только доминантные буквы, которые несут на себе наибольшую информацию о слове, поэтому истинное чтение происходит в момент фиксации взора («зона опознания»). Таким образом, авторы подтверждают, что ограничение свободы движения глаз назад и вперед по тексту, а также вверх и вниз по строкам нарушают процесс чтения на всех этапах его развития.

Основная цель любого чтения – понимание смысла прочитанного материала. Поэтому развитие понимания в детском возрасте взаимосвязано с процессом зрительного восприятия. Причем на начальных этапах понимание идет вслед за восприятием, и лишь у опытного чтеца понимание опережает процесс восприятия и проявляется оно в возникновении смысловых догадок, угадываний смысла в пределах отдельных слов, а затем путем схватывания смысла целых слов и предложений за счет совершенства антиципирующего чтения.

Быстрое и адекватное понимание в процессе чтения возможно благодаря высокой контекстности слов и смысловых контекстных догадок, которые приводят к уменьшению количества фиксаций взора. В этом случае увеличиваются поле зрения, угол зрения и глубина зрения, идет больший объем охвата материала глазом по вертикали и горизонтали листа, повышается

точность восприятия текста и соответственно, уменьшаются регрессивные движения глаз. Иными словами, человек меньше совершает движений глаз вперед и назад по строке, делает фиксации взора только на важных словах-стимулах, быстро читает, точно понимает и меньше тратит свой ресурс, т. е. может долго читать и не уставать, не утомляться, не истощаться. Чем меньше фиксаций будет сделано, тем быстрее чтение. Таким образом, быстрые и качественные содружественные движения глаз (вверх, вниз, вправо, влево, конвергенция, дивергенция) и их фиксации в момент пауз на значимых стимулах ведут к развитию в норме одного из принципиальных условий становления процесса чтения – а именно формированию глазодвигательного праксиса, который является неотъемлемой частью зрительно-моторных координаций и зрительного восприятия в целом.

Однако развитие зрительного восприятия, как следствие нормативного функционирования зрительного анализатора, не является основополагающим при чтении. В рамках современной нейропсихологии А.Р. Лурией и его учениками рассматривается важнейший вопрос о взаимодействии различных анализаторных систем, о совместной работе разных участков мозга, каждый из которых вносит свой уникальный вклад в процесс развития чтения. Поэтому для осуществления такого вида высшей психической деятельности, как чтение необходимы сохранность и взаимовлияние зрительного, акустического, кинестетического, пространственного и других анализаторов. Совместная работа анализаторов является психофизиологической основой процесса чтения.

На основе качественного анализа нарушения чтения было выделено несколько форм алексий, в основе которых лежит несформированность, дефицитность или нарушение того или иного фактора. Исходя из тематики данной статьи мы сосредоточимся на кратком обзоре оптической и оптико-пространственной формах алексий (Ж.И. Шиф, Б.Г. Ананьев). Для оптической алексии характерно нарушение формирования четких зрительных образов буквенных знаков и умение соотносить оптические представления буквы с его акустическими и речедвигательными составляющими. При литеральной оптической алексии происходит распад образа буквы и ее значения. При вербальной или симультанной алексии изолированно узнаются и называются все буквы, но нет их объединения в единое целое, т. е. нет узнавания значения слова. Центральной задачей восстановительного обучения при оптико-пространственной алексии является формирование процесса тонкого дифференцирования сходных по своей пространственной конструкции букв.

Формирование оптического образа букв и тонких пространственных дифференцировок их элементов складывается из разных психических параметров в детском возрасте, среди которых базовыми являются сложные движения глаз,

особенно в сочетании с различными моторными навыками. Формирование сенсомоторных координаций (опто-мануальных, опто-артикуляционных, опто-слуховых, слухо-артикуляционных, слухо-мануальных и т. д.) является первостепенным условием для развития зрительного восприятия в целом. Профилактика, развитие и коррекция сенсомоторного уровня психической деятельности и его значение для когнитивных функций в детском возрасте при нормативном и отклоняющемся типе психического развития наиболее полно раскрыто в «методе замещающего онтогенеза» и научно-практических работах современного детского нейропсихолога Семенович А.В.

Автор считает, что четко скоординированные движения глаз, рук, языка и других частей тела приводят к тому, что ребенок видит объекты реального мира целостно, а не фрагментарно; не игнорирует части картинки или зрительной ситуации; не зеркалит при чтении, письме и копировании; не путает сходные по начертанию картинки, образы, нотные знаки, буквы и цифры; не изменяет размеры объектов до неузнаваемости; в правильном порядке расставляет последовательные сюжетные картинки и др.

Методические рекомендации
по формированию глазодвигательного праксиса

Выполнение глазодвигательных упражнений проводится в положении лежа, сидя, а затем стоя, не более 2–3 раз, в медленном темпе и щадящем режиме. Время отработки каждого положения строго индивидуально для каждого ребенка. Цель проведения данных упражнений состоит в необходимости научить детей удерживать объект в поле зрения, следить глазами за перемещающимся в различных направлениях предметом без поворота головы в сторону его движения.

На начальном этапе коррекционной работы ребенок пассивно следит за рукой взрослого, перемещающего предмет в пространстве; затем учится следить за движениями своей собственной руки, держащей искомый предмет и постепенно меняющей его расположение. На заключительном этапе глазодвигательные навыки сочетаются с артикуляционным праксисом путем сопряженного (одноименного) и реципрокного (разноименного) выполнения движений (например, глаза движутся в одну сторону, а язык в другую).

Упражнения осуществляются вначале ведущей рукой, затем – не ведущей и, наконец, обеими руками одновременно. При этом важно внимательно следить за плавностью движения глаз ребенка и стабильным удержанием его взгляда на предмете. Для этого необходимо работать в доступном для ребенка поле зрения, постепенно расширяя его вверх/вниз, вправо/влево, от себя/к себе. Если происходит «соскальзывание» взгляда, потеря объекта в поле зрения, то очень важно задержаться в этих зонах и отработать в них движения глаз до автоматизма.

Для лучшего закрепления глазодвигательных упражнений необходимо использовать предмет или объект слежения, который издает приятный звук, запах, имеет яркую окраску, рифленую поверхность.

Развитие зрительно-моторных координаций

Ниже представленные игры отрабатываются на самом начальном этапе формирования глазодвигательных навыков, который в среднем может занимать промежуток времени от одного до двух месяцев, в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка.

«Жмурки». Ребенок широко открывает глаза на пару секунд, затем сильно их зажмуривает и моргает ими несколько раз.

«Прятки». Ребенок закрывает глаза руками на несколько секунд, затем открывает их и ищет глазами предмет, находящийся недалеко от его лица. В процессе следующего закрывания глаз взрослый перемещает предмет в пространстве (в пределах видимости ребенка). Это упражнение лучше всего проводить с пищащим мячом. В таком случае, ребенок не только будет отыскивать его глазами в пространстве, но и ориентироваться на звук.

«Щелчок». Щелчки пальцами производятся по одному разу на разном расстоянии от лица ребенка (близко-далеко, сверху-снизу, справа-слева, по точкам диагонали и т. п.), таким образом, чтобы ребенок успел перевести свой взор с одного пространственного ориентира на другой и удержать его на пару секунд. Вначале взрослый работает в доступном ребенку поле зрения, затем постепенно расширяет его границы по горизонтали, вертикали и т. д.

«Ладушки». Ребенок пытается ударить своей ладонью о ладонь взрослого, который постоянно меняет положение своей руки в пространстве. Так упражнение проводится изолированно с каждой рукой, затем двумя вместе и поочередно.

«Карандаш». Ребенок дотрагивается подушечкой пальца до кончика карандаша, находящегося в руках взрослого, который постоянно меняет его положение в пространстве. Упражнение начинается с работы большого пальца и заканчивается мизинцем. Игра проводится изолированно с каждой рукой, затем двумя вместе и поочередно.

«Перетягивание палки». Ребенок держит палку на уровне глаз (палка расположена параллельно полу), руки вытянуты вперед, глаза смотрят на центр палки с красной ленточкой. Ребенок пытается притянуть с силой палку к себе, смотря на ее центр, т. е. как бы сопротивляясь взрослому, который перетягивает палку на себя. Взрослый контролирует это упражнение, отслеживает конвергенцию глаз, т. е. схождение глаз к переносице, по мере приближения палки к кончику носа.

«Близко – Далеко». Ребенку предлагается смотреть по несколько секунд то на близкий предмет (находится между кончиком носа ребенка и его вытянутой вперед руки), то на дальний (находится на уровне вытянутой руки

ребенка, т. е. его кисти или дальше по мере расширения поля зрения). Причем взрослый может постепенно приближать ближний предмет (на 2–3 см) к кончику носа ребенка и отслеживать схождение глаз к переносице, до тех пор, пока предмет не станет в глазах ребенка двоиться, терять четкие очертания со слов самого ребенка.

«Крест». Ребенок следит глазами за перемещающимся в пространстве предметом по четырем направлениям, задерживаясь в крайних точках на несколько секунд.

Литература

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 2002. 384 с.
3. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. Учебно-методическое пособие/ А.В. Семенович, Я.О. Вологдина, Т.Н. Ланина; под ред. А.В. Семенович. М., 2014. 240 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2007. 474 с.
5. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М., 2000. С. 257.
6. Morton J. The effects of context on the visual of reading, eye movements and eye-voice span//The Quart. Journ. of Exper. Psychol. – 1964. – Vol. XVI. – P.IV.

О. В. Левашов
olev448@mail.ru
кандидат биологических наук, Brain&Body Development Centre
Далат-Сити, Вьетнам

ВОЗМОЖНЫЕ СБОИ В ПИРАМИДЕ ЧТЕНИЯ И ТЕОРИИ ДИСЛЕКСИИ

Аннотация: рассмотрены основные операции зрительного процесса чтения, начиная с самых нижних уровней (оптика глаз) и вплоть до высших корковых отделов. Выделены ключевые моменты обработки сигналов, способные привести к сбоям и нарушениям чтения вплоть до стойкой дислексии.

Ключевые слова: дислексия; зрительные нарушения; движения глаз; функциональная асимметрия полушарий коры.

По данным М. Безруких в России лишь 33 % детей во втором классе читает без ошибок [1]. При этом около 20 % школьников сталкиваются с трудностями при чтении, а у 2–5 % эти нарушения настолько серьезные, что их называют дислексией. Под дислексией понимается стойкая неспособность ученика с сохранным интеллектом ко 2–3 классу бегло читать и понимать смысл прочитанного при адекватной методике преподавания.

Первое печатное упоминание о дислексии (и сам термин) принадлежит немецкому врачу Адольфу Куссмаулю (1877 г.). Он описал его как вариант алексии, или «словесной слепоты», т. е. неспособность узнавать слова при нормальном интеллекте и сохранной речи (цит. по [9]).

Однако со временем взгляд на дислексию трансформировался. Многие авторы считают, что даже молчаливое чтение предполагает наличие фонематического восприятия, а также звукового анализа и синтеза. Поэтому большинство педагогов уделяют основное внимание развитию структурных компонентов речи, не учитывая значимости для процесса чтения зрительных операций.

В то же время ряд авторов говорят о нарушениях процесса обработки зрительной информации при стойких нарушениях чтения, которые и называются дислексией (см. обзоры [7, 11, 13]). Важность исследования зрительных функций для предупреждения нарушений чтения отмечали такие исследователи как Т. А. Алтухова (1995), О. Б. Иншакова (2001), А. Н. Корнев (1997), Русецкая М. Н. (2003) и другие. Однако причины дислексии до сих пор остаются предметом дискуссий.

В этой статье сделана попытка пройти по всем этапам зрительной обработки информации при чтении, начиная с сетчатки, и отметить те «ключевые места», своего рода «подводные камни», в которых могут возникать «сбои», приводящие к дислексии.

Сам процесс чтения можно разбить на несколько очевидных этапов и операций: 1) Бинокулярное слияние и бификсация страницы с текстом. 2) Поиск нужного места в строке, в предложении, за счет избирательного внимания (поиск «части» в «целом»). 3) Сканирование текста строки слева-направо с помощью скачков глаз и фиксаций. 4) Выделение фрагмента текста или части слова в очередном «фокусе внимания», и «перекачка» фрагмента в рабочую память, где они могут «собираться» в более крупные фрагменты для распознавания. 5) Выбор следующей точки фиксации периферическим зрением. 6) «Стирание» старого фрагмента.

Эти операции идут последовательно, но некоторые могут выполняться и одновременно. Важно понимать лишь то, что сбой на любом этапе может заметно затруднить процесс чтения.

В этой статье рассматриваем только случай «чтения про себя», поскольку необходимость включать еще и речевое воспроизведение текста усложняет анализ процесса чтения.

На рис. 1 показана общая схема процесса чтения:

Рис. 1. *Схема уровней «зрительного мозга» в процессе чтения*

Начальный этап обработки связан с оптической системой глаза. Известно, что оптика глаза несовершенна. Как у любой оптики, глаз имеет целый ряд дефектов – астигматизм, сферическую и хроматическую аберрацию. Все они приводят к одному – нарушению четкого восприятия букв в тексте, т. е. к «размыванию», нечеткости знаков. Все эти оптические искажения могут заметно осложнить чтение.

Однако наиболее опасным сбоем на этом этапе может быть нечеткое бинокулярное слияние, например, из-за нарушения координации движений глаз при конвергенции. В этом случае очки не помогут – текст все равно будет двоиться, что делает его чтение практически невозможным или крайне замедленным. Проверить эффективность бинокулярного слияния без специальной аппаратуры проблематично.

Зрительная система человека настолько сложна, что полностью еще не изучена. После обработки в сетчатке и в подкорковых структурах (т. е. на периферии зрительной системы) при чтении происходит множество событий уже на совсем другом, малодоступном для офтальмологов уровне – на уровне коры полушарий головного мозга. И здесь мы оказываемся среди массы разнородных физиологических и нейропсихологических данных, а также целого ряда гипотез относительно возможных проблем обработки текстовой информации на высших уровнях коры.

Так, современные данные говорят о наличии в «зрительном мозге» двух независимых нейронных путей (или «каналов»), начинающихся в сетчатке и идущих в зрительную кору и далее в разные участки коры. Эти пути известны как магноцеллюлярный (М) (крупноклеточный) и парвоцеллюлярный (П) (мелкоклеточный) [13, 14]. М-система (быстрый канал) обслуживает все поле зрения, реагирует на движение, срабатывает только на изменения стимула (мелькания, движения), а скорость передачи сигналов по ней гораздо выше, чем у П-системы. Напротив, П-система обеспечивает высокое пространственное разрешение, её нейроны кодируют цвет и обслуживают, в основном, зону фовеального зрения. Дойдя до зрительной коры, эти каналы разделяются, П- канал идет в височную кору, а М-канал – в теменную [13, 14].

Важно знать, что зрительная система некоторых дислексиков может иметь дефицит М-системы. Так, Д. Стейн, показал [11, 13], что дислексики обладают сниженной чувствительностью к движению и слабо выраженным эффектом зрительной «маскировки», необходимым для стирания следов от предыдущей фиксации. Обнаружили также, что на посмертных срезах НКТ (наружного коленчатого тела) дислексиков слои с М-клетками дезорганизованы, а тела клеток уменьшены более чем на 30 % по сравнению с нормой, тогда как П-система и ее слои сохранны [11, 13, 14].

Считается, что М-система связана с пространственным зрением и восприятием движения, а П-система с узнаванием предметов. Предполагают также, что М-система обеспечивает зрительную «маскировку», т. е. стирание в памяти предыдущего фрагмента при скачке на новый фрагмент, прерывая передачу сигналов П-системы во время скачков глаз. М-система участвует также в управлении движениями глаз и обеспечивает их наводку на очередной фрагмент текста. Понятно, что дефицит М-системы может сильно затруднить чтение.

Теории дислексии

На основе имеющихся разнородных физиологических данных было выдвинуто несколько гипотез о совместной работе описанных выше механизмов и о том, какие могут возникнуть при этом нарушения чтения.

Теория А постулирует двухэтапный процесс анализа зрительной сцены: М-система выполняет ранние этапы анализа, результаты которого поступают

для дальнейшего уточнения на П-систему [11]. По этой теории М-система работает как быстрая система «обнаружения» и выполняет глобальный анализ, при котором все изображение разбивается на части. П-система работает более медленно и включается после М-системы, которая направляет ее на особо важные (salient) части. Предполагается, что при дислексии М-система работает слишком медленно и не успевает подготовить данные для П-системы.

Теория Б. При анализе сложных зрительных сцен выполняется ряд саккад (скачков глаз) в разные места сцены. Согласно Бретмайеру [11, 13], саккады служат не только для смены точек фиксации, но и для активации М-системы, которая тормозит П-систему, в результате чего фрагмент от предыдущей фиксации стирается. Таким образом, в рабочую память попадают только «правильные» фрагменты. При дефектной работе М-системы полного стирания следов не происходит и следы накладываются друг на друга.

Теория В. Новые данные о роли рабочей памяти, как месте сборки поступающих из иконической памяти фрагментов с целью их укрупнения и сравнения с «эталонными энграммами» в долговременной памяти [4], позволяют предположить, что ограниченный объем этой памяти может быть причиной снижения скорости чтения. Проведенные нами оценки объема рабочей памяти (цифровой тест Бентона), показали, что у «детей-геймеров» (детей, интенсивно игравших на смартфонах до школы) объем рабочей памяти и средняя скорость чтения меньше, чем у «не-геймеров» [8].

Теория Г. Согласно этой теории [6–8, 12] правое полушарие (ПШ) «держит под контролем» все входное изображение и управляет анализом, «назначая» левому ПШ обработать ту или иную «часть» этого изображения, что обеспечивается за счет смещения внимания в нужные места. Таким образом правильный анализ и «понимание» сложных изображений (в том числе и текста) требует непрерывного и корректного взаимодействия между зрительными зонами правого и левого полушария коры [7, 8].

Эта теория основана на данных о поражениях правого и левого ПШ мозга, в частности тех, которые получены известной ученицей А.Р. Лурии Е.П. Кок: «…при поражениях правой височной доли наблюдается: фрагментарность восприятия предметных изображений ... и нарушение интерпретации сюжетных картин — симультанная агнозия» [5, с. 75]. В норме при чтении необходимо постоянно выполнять «сегментацию», т. е. видеть "целое" (весь абзац, строку или длинное слово в тексте) и одновременно выделять "часть" этого целого, т. е. отдельные слова, а на начальном уровне обучения – фрагменты слов. Это означает попеременное включение в работу и правого и левого ПШ.

В то же время известно, что правое и левое ПШ находятся во взаимно тормозных отношениях [2, 3]. Заметное доминирование правого ПШ может привести к подавлению активности соответствующих областей левого ПШ уже в детстве, на стадии развития. В результате будет нарушен сам процесс

последовательного анализа частей текста, поскольку правое ПШ воспринимает картинки, в том числе и слова, целостно, а локальный анализ, который обычно выполняют зрительные зоны левого ПШ в этом случае будет нарушен или затруднен.

Данная гипотеза подверждается тем фактом, что ряд известных творческих лиц, добившихся мирового признания, имели большие проблемы с чтением и письмом еще в школе – Томас Эдисон, Альберт Эйнштейн, Сергей Эйзенштейн, актеры Николай Гриценко, Том Круз и другие. Однако все они отличались высокой креативностью, что обычно связывают с доминированием правого полушария. В случае С. Эйзенштейна (которого с полным правом можно было считать дисграфиком и отчасти дислексиком) это было подтверждено патологоанатомами (его правое полушарие намного превосходило по величине и количеству извилин левое) [10].

К вопросу о диагностике дислексии.

Надежных тестов для выявления дислексии до сих пор нет. Это неудивительно, если принять во внимание многообразие описанных выше «подводных камней» процесса чтения.

Один из тестов, разработанных автором этой статьи для диагностики частой причины дислексии, показан на рис. 2. Задача испытуемого состоит в том, чтобы сначала составить слова из букв одной строки, а потом – из другой. Время выполнения ограничено (обычно 3–5 минут). Все буквы в двух строках одинаковы, но расположены по-разному – в верхней строчке частотные буквы расположены по краям и более доступны дислексикам, а в нижней строчке – «спрятаны» в центре строки, что затрудняет их выделение (так называемый «краудинг-эффект», сильнее выраженный при дислекии [11]). При заметном превышении количества составленных слов для верхней строки по сравнению с нижней можно говорить о признаках дислексии.

АРУНИХЪЦЧЭШСОЕ
ХЪЧЭАСРОНИЕШУЦ

Рис. 2. *Экспресс-тест для выявления дислексии*

Заключение

Несмотря на усилия ученых, причины дислексии изучены недостаточно, поэтому и тестов для выявления конкретных нарушений зрительных операций в процессе чтения мало. Таким образом, проблема надежной диагностики и коррекции дислексии до сих пор не решена и остается актуальной.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. М., 2016. 524 с.
2. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. М., 1994. 231 с.

3. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Функциональная асимметрия и психопатология очаговых поражений мозга. М., 1977. 359 с.
4. Клингберг Т. Перегруженный мозг. М., 2010. 207 с.
5. Кок Е.П. Зрительные агнозии. М., 1967. 224 с.
6. Левашов О.В. Вычислительные модели сенсорных систем. М., 1989. 150 с.
7. Левашов О.В. Функциональная асимметрия магно- и парвоцеллюлярной систем (фазической и тонической) при локальных поражениях мозга и при дислексии: нейробиологический подход. Асимметрия. 2009. № 3. С. 73–98.
8. Левашов О.В. Зрение, мозг, движение. М., 2018. 124 с.
9. Тонконогий И.М. Введение в клиническую нейропсихологию. Л.: Медицина, 1973. 255 с.
10. Иванов В.В. Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. М., 1978. 185 с.
11. J. Hogben. How Does a Visual Transient Deficit Affect Reading? In Dyslexia / Biology, Cognition and Intervention/ Ed. Ch.Hulme& M. Snowling, Whurr Publishers Ltd, London. 1997, 59–71.
12. Levashov O.V. et. al. Role of the right and the left hemispheres in object recognition: a model. Perception, 1996, v. 25. p. 95.
13. The Neural Basis of Reading. Ed. P. Cornelissen et al., Oxford University press, 2010, 349.
14. Zeki Z. A vision of the brain. 1993. Blackwell Scientific Publications, Oxford, London, 366 p.

O. V. Levashov

POSSIBLE FAILURES IN READING PYRAMID AND THEORIES OF DYSLEXIA

Abstract: The main procedure of visual reading process is considered – from low level (the eye) up to the high cortex. The clue points have found which lead to reading failures up to persistent dyslexia.

Keywords: dyslexia; visual deficits; eye movements; functional brain laterality.

М. М. Любимова
mm.lubimova@mpgu.su
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Москва, Россия

ДИАГНОСТИКА ТРУДНОСТЕЙ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы диагностики понимания различных видов содержательной информации художественного текста. Представлено содержание обследования, критерии оценки данных, полученных в ходе обследования. Приводится типология ошибок понимания фактуальной, концептуальной и подтекстовой информации.

Ключевые слова: школьники с тяжелыми нарушениями речи, текст, понимание текста, текстовая информация, обследование.

Вопросы, связанные с технической и смысловой стороной чтения, актуальны для различных областей научного знания. Проблема понимания текста является предметом интереса отечественных и зарубежных исследователей (Г.И. Богин, И.Н. Горелов, Т.М. Дридзе, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, О.Н. Кузьменко-Наумова, К.Ф. Седов, W. Kintsch, K. Goodman, P. Carrel и др.)

Особое значение приобретают работы, связанные с изучением смыслового чтения в области специальной педагогики. Анализ исследований, посвященных специфике речевого развития младших школьниковс тяжелыми нарушениями речи, позволяет сделать вывод о том, что для данной категории школьников характерны трудности понимания текста, которые рассматриваются как компонент структуры речевого нарушения школьников указанной категории (Г.В. Бабина, В.К. Воробьева, Г.В. Чиркина и др.).

Современными исследователями текст рассматривается как многоуровневое, иерархически организованное целое, компоненты которого объединены общей мыслью/темой/идеей/предметом высказывания [1].

Понимание текста является сложным процессом, который предполагает многоаспектный анализ произведения, при этом результатом его осмысления является «значение текста» [3].

Для полноценного понимания информации, заложенной в авторском тексте, читателю необходимо проанализировать различные виды содержательной

информации: содержательно-фактуальную (СФИ), содержательно-концептуальную (СКИ), содержательно-подтекстовую (СПИ) [3]. СФИ содержит информацию о фактах, действующих лицах, событиях и выражена в тексте эксплицитно. СКИ включает авторское отношение к действующим лицам, изложенным событиям, фактам и т. д. Данный вид информации не всегда выражен достаточно явно и предполагает анализ и осмысления фактов и событий, изложенных в произведении. СПИ представляет собой «поток дополнительных смыслов», «скрытую информацию» и является факультативной по отношению к СФИ и СКИ [3, с. 38]. Таким образом, успешность понимания текста детерминирована возможностью анализа и интерпретации значимых элементов содержательной информации произведения.

Трудности понимания текста, характерные для школьников с тяжелыми нарушениями речи, делают необходимой разработку направлений коррекционной работы, основанных на адекватной диагностике специфики понимания содержательной информации художественного текста.

Содержание обследования возможностей понимания текста включает изучение понимания фактической, концептуальной и подтекстовой информации. Основу экспериментальных материалов составляют художественные тексты повествовательного характера, к которым предварительно составляются вопросы, направленные на раскрытие вышеуказанных видов информации. В ходе обследования учащимся предлагается прочитать или послушать произведение и ответить на поставленные вопросы.

Рассмотрим содержание обследования возможностей понимания текстовой информации на примере вопросов к рассказу «Купание медвежат» (по В. Бианки).

Вопросы, направленные на выявление понимания СФИ:

- О ком/о чем этот рассказ?
- Кто вышел из чащи?
- Какие шубки были у медвежат?
- Что произошло, когда медвежонок залез на дерево?
- Куда скрылась медведица с медвежатами?
- Кто наблюдал за медведицей и медвежатами? И др.

Вопросы, направленные на выявление понимания СКИ:

- Зачем медведица стала купать медвежат?
- Почему второй медвежонок убежал?
- Почему медвежонок визжал и барахтался?
- Почему мать надавала шлепков медвежонку?
- Почему охотник затаился в кустах? И др.

Вопросы, направленные на выявление понимания СПИ:

- Как ты думаешь, медведица была заботливой мамой?
- Часто ли медведице приходилось догонять, искать медвежат?

– Как ты понял, что медвежата были маленькие? И др.

При анализе особенностей понимания фактуальной информации учитывалась возможность определения темы текста; внешнего вида и характерных черт действующих лиц и персонажей, окружающего пейзажа и т. д.

Изучение понимания концептуальной информации предполагает выявление главной мысли произведения; установление различных (причинно-следственных, целевых, условных, локальных и др.) связей; оценку значимости поступков и действий персонажей и др.

При изучении особенностей понимания подтекста учитывается возможность его толкования; умение находить передающие подтекст вербальные единицы; умение конкретизировать выраженные в тексте неявные смыслы и обосновывать их.

Исследование понимания различных видов содержательной информации художественного текста, в котором приняли участие 30 учащихся 4 классов с общим недоразвитием речи, позволило определить трудности понимания текстовой информации, характерные для школьников рассматриваемой категории.

Так, при изучении понимания фактуальной информации у 59,4 % школьников с общим недоразвитием речи было выявлено:

– затруднения при определении темы, характеристике отдельных микротем, например, на вопрос «О ком этот рассказ?» были получены ответы: «Этот рассказ о медвежатах», «Как медведи купались», «Это рассказ про охотника», «Как охотник увидел медведей»;

– ограничение возможности определения особенностей внешности персонажей: на вопрос «Какие шубки были у медвежат?» были получены следующие ответы: «Красивые»; «Грязные»; «Белые» и др.;

– трудности при определении места действия: «Медведи были в лесу», «Медвежонок был на земле».

У 40,6 % младших школьников были выявлены отдельные затруднения:

– наличие вербальных парафазий семантического характера, влияющие на точность ответа. Так, на вопрос, касающийся внешнего вида животного были получены ответы: «Он был мягкий», «Медвежонок был быстрый»; на вопрос «Куда скрылась медведица с медвежатами?» были получены ответы: «Они убежали на речку», «Медвежонок ушел в парк». На вопрос «Что произошло, когда медвежонок залез на дерево?» были получены, например, такие ответы: «Мама набила его», «Медведица побежала» и др.

Анализ ответов на вопросы, направленные на раскрытие концептуальной информации, позволил зафиксировать резкое ограничение ее истолкования у большинства школьников с нарушениями речи (69,3 %). Для них было характерно:

– недоступность понимания главной мысли текста, например, на вопрос о главной мысли давались следующие ответы: «Медведица купалась с медвежатами», «Медвежонок не хотел купаться», «Медвежонок боялся воды»;

– замена концептуальной информации на фактуальную, например, на вопрос «Зачем медведица стала купать медвежат?» были получены ответы: «Она их мыла в речке», «Она медведей купала в воде»; на вопрос «Почему второй медвежонок убежал?» школьники давали такие варианты ответов: «Он полез на дерево», «Медвежонок убежал и залез на дерево», «Потому что он на дерево залез» и т. д.;

– выраженные трудности установления причинно-следственных и целевых связей, так, на вопрос «Почему охотник спрятался?» были получены ответы: «Он устал», «Он посидел и пошел домой», «Он от медведей спрятался»;

– невозможность оценки поступков действующих лиц, например, на вопрос «Зачем медведица стала купать медвежат?» школьники отвечали: «Она хотела купаться», «Они увидели речку», «Она любила купаться»;

– неточность и неразвернутость ответов, резкое ограничение возможности аргументации, так, на вопрос «Почему медвежонок визжал и барахтался?» учащиеся с нарушениями речи давали следующие варианты ответов: «Он был зол», «Не хотел плавать», «Было холодно».

У остальных детей с общим недоразвитием речи (30,7%) были выявлены следующие отдельные затруднения:

– представление темы вместо главной мысли, например: «Как медведица купала медвежат», «Как охотник смотрел купание медведей» или замена ее микротемой: «Медведица окунала медвежонка»;

– недостаточная развернутость ответа, например, на вопрос «Почему второй медвежонок убежал?» были получены ответы: «Медвежонок кричал», «Он услышал крик», «Он боялся холода»;

– затруднения в оценке поступков персонажей, так на вопрос «Зачем медведица стала купать медвежат?» школьники давали варианты ответов: «Чтобы они были чистые», «Чтобы им было хорошо», «Она захотела их окунуть в речку, чтобы было хорошо»;

– затруднение при установлении причинно-следственных связей, например, на вопрос «Почему мать надавала шлепков медвежонку?» школьники с нарушениями речи отвечали: «Он был шалун», «Она была злая», «Медвежонок на дерево полез»; на вопрос «Почему охотник затаился в кустах?» были получены такие варианты ответов, как: «Медведи злые, а он прятался от них», «Чтобы ему хорошо было видно медведицу»;

– недостаточная точность и развернутость ответов, например, на вопрос «Почему медвежонок визжал?» школьники отвечали: «Он визжал, чтобы не плавать», «Он барахтался, чтобы не плавать в ванне», «Он не хотел плавать в ванне».

Аналитическое рассмотрение ответов на вопросы, направленные на раскрытие подтекстовой информации, позволило выявить резкое ограничение ее истолкования у большинства школьников с нарушениями речи (79,2 %). Для них было характерно:

– замена подтекстовой информации фактуальной, например, на вопрос «Как ты думаешь, медведица была заботливой мамой?» учащиеся отвечали «Медведица купала медвежат», «Она побежала за медвежонком», «Медведица ушла в лес»;

– неадекватное толкование подтекста, например, на тот же вопрос «Как ты думаешь, медведица была заботливой мамой?» были получены такие ответы, как: «Медведица рассердилась на медвежонка», «Она может съесть охотника»;

– ограничение возможности обосновывать неявные смыслы, заложенные в авторском тексте, использование фактуальной информации, например, на вопрос «Как ты понял, что медвежата были маленькие?» ученики отвечали: «Потому что они купались в речке», «Потому что он убежал от мамы» или «Они ходили с мамой»;

– ограничение возможности использования вербальных единиц, передающих подтекст, так, на вопрос «Как ты понял, что медвежата были маленькие?» были получены ответы: «Медвежата были маленькие», «Потому что они были малыши»;

– недоступность истолкования подтекста, при этом школьники отказывались от ответа на вопросы со ссылкой на незнание.

У 20,8 % школьников с общим недоразвитием речи отмечены отдельные затруднения понимания подтекста:

– ограничение возможности толкования подтекстовой информации, так, на вопрос «Как ты думаешь, медведица – заботливая мама?» были получены ответы «Она ходит с медвежатами», «Медвежата боятся плавать, а она заставляет»;

– трудности нахождения вербальных единиц, передающих подтекст, например, при ответе на вопрос «Часто ли медведице приходится догонять медвежат?» – «Медвежата убегают, а она догоняет», «Медведица медленно бегает».

Обобщение материалов исследования позволяет сделать вывод о том, что для большинства младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (69,3 %) характерно ограничение понимания всех видов текстовой информации, при этом наибольшие трудности отмечаются при интерпретации содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой информации. Для 30,7 % учащихся рассматриваемой категории наряду с доступностью понимания фактуальной информации характерны затруднения отдельных

компонентов концептуальной и подтекстовой информации текста художественного произведения.

Литература

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 156 с.

2. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 213 с.

3. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин ; отв. ред. Г.В. Степанов. Изд. 8.М.: ЛИБРОКОМ, 2014. 137 с.

M. M. Lubimova

DIAGNOSTICS OF DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING TEXT BY STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract: The article deals with the issues of diagnostics of understanding of various types of content information of a literary text. The content of the survey and criteria for evaluating data obtained during the survey are presented. The typology of errors in understanding factual, conceptual and subtext information is given.

Keywords: students with severe speech disorders, text, text comprehension, text information, examination.

Н. В. Макарова
alex_mak66@mail.ru
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка, культуры и коррекции речи
Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»
Таганрог, Россия

А. А. Дымковская
dym.ann@yandex.ru
студент Таганрогского института
им. А. П. Чехова (филиала) «РГЭУ (РИНХ)»
Таганрог, Россия

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы обучения грамоте детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами и предупреждения у них нарушений письменной речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; дисграфия; дислексия, обучение чтению и письму.

В настоящее время проблема нарушений письменной речи – дисграфии и дислексии – является одной из самых актуальных в области логопедии. Важность этого вопроса обусловлена тем, что исследователями отмечается ежегодное увеличение количестваобучающихся с нарушениями чтения и письма не только коррекционных, но и общеобразовательных школ.

По данным различных авторов, среди младших школьников дислексией страдают от 4,8 % до 30 % детей, а дисграфией – более 37 %. Исследования Р.Е. Левиной, проведенные в 1960-е гг. показали, что у 25 % учащихся начальных классов массовых учебных учреждений были выявлены нарушения письма и чтения. Во всем мире, по информации ЮНЕСКО, насчитывается 300 миллионов дислексиков, 5 % из них испытывают значительные трудности в социализации [5].

Ученые, педагоги и специалисты образовательных учреждений подчеркивают, что расстройства письменной речи препятствуют успешной школьной адаптации и эффективному усвоению учебных дисциплин как гуманитарной, так и технической направленности, а также влекут за собой вторичные психологические наслоения.

Группа ведущих ученых (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, Г.В. Чиркина и др.) выявили взаимосвязь между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями овладения грамотой. Для детей с речевыми расстройствами в связи с разнообразными недостатками созревания высших психических функций свойственны трудности в овладении процессами письма и чтения, несформированность которых в сочетании с отсутствием целенаправленной коррекционной работы может повлечь за собой фиксацию и усложнение специфических нарушений.

Практика показывает, что ошибки, характерные для расстройств чтения и письма, отмечаются и у детей, развивающихся в рамках возрастных норм, на ранних этапах обучения как временные сложности усвоения элементов письменной речи. Как правило, они носят краткосрочный характер и не закрепляются в речи ребенка, поскольку к пяти годам уже должны быть полностью сформированы звукопроизносительные навыки, которые являются базой для усвоения элементов грамоты [9].

Известно, что нарушения письменной речи легче предупредить, чем скорректировать. В связи с этим Р.Е. Левиной и ее последователями Т.Б. Филичевой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой был предложен принцип предупредительного подхода к дошкольникам с речевыми расстройствами. Согласно данному принципу, логопедическая работа с воспитанниками, имеющими недостатки речи, предусматривает не только коррекцию основного дефекта устной речи, но и обязательное освоение элементов грамоты, поскольку овладение процессами письма и чтения возможно лишь при достаточной зрелости всех уровней речи.

Проблема распространенности речевых нарушений неоднократно затрагивалась главой Минобрнауки О. Васильевой (2017). По ее словам, в настоящее время 58% детей дошкольного возраста имеют логопедические проблемы и испытывают потребность в специальной подготовке к школе.

Профилактические осмотры воспитанников старших групп общеразвивающей направленности, проводимые нами в дошкольных учреждениях г. Таганрога в период с 2010 по 2020 гг., выявили наличие речевых недостатков различной степени выраженности в среднем у 65–80% дошкольников.

Анализ состояния их речи вскрыл отсутствие сформированности базовых навыков, необходимых в дальнейшем для усвоения процессов чтения и письма. Все дети испытывали трудности в выделении начального и конечного звука (ударного гласного или согласного); допускали ошибки при воспроизведении слоговых рядов с оппозиционными звуками; не способны были подобрать слово (или найти его на картинке) с заданным звуком; затруднялись в правильном воспроизведении слов различной звуко-слоговой структуры, включая стечения согласных звуков и дифференциацию свистящих – шипящих и сонорных согласных звуков. Таким образом, данная возрастная категория

дошкольников достаточно остро нуждается в коррекционно-логопедической помощи специалиста-логопеда.

В связи с вышесказанным, предметом исследования многих ученых в наши дни является процесс подготовки и овладения грамотой дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), поскольку у данной категории детей отмечается недоразвитие всех составляющих языковой системы.

По мнению Д.Б. Эльконина, сензитивным периодом для овладения навыком чтения является возраст от 4 до 7 лет, причем успешность обучения напрямую зависит от сформированности речевых и неречевых предпосылок: правильного звукопроизношения, зрелости навыков фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза, достаточного лексико-грамматического строя и, адекватного возрасту, уровня развития тонкой моторики и оптико-пространственных функций.

А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Л.Г. Парамонова в своих научных трудах отмечают несформированность у дошкольников с ТНР одного или нескольких навыков, необходимых для формирования письменной речи, по сравнению с возрастной нормой, что впоследствии приводит к стойким, повторяющимся ошибкам при письме и чтении. Практика показывает, что эти недостатки без целенаправленной деятельности по их коррекции не исчезают, а фиксируются.

Известно, что основой эффективного обучения старших дошкольников элементам грамоты является развитие фонематического слуха и фонематического восприятия. Исследования указывают на то, что несформированность фонематических представлений обуславливает недостатки в применении фонематического принципа написания, лежит в основе замен букв и искажений звуко-слоговой структуры слова на письме.

Для успешного становления фонетической стороны речи у дошкольника должен быть сформирован не только артикуляционный аппарат, но и навыки восприятия и дифференциации нормативно и ненормативно произносимых звуков в своей речи и речи окружающих. Нарушение артикулирования в процессе говорения, дефектное произношение звуков, «смазанная» речь дошкольников с недоразвитием речи не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Нередко именно по этой причине учащиеся не контролируют свое звукопроизношение, недостаточно качественно выполняют задания на выделение заданного звука на слух, узнавание слогов и дифференциацию слов-квазиомонимов.

В системе языка каждая единица обладает определенной совокупностью смыслоразличительных характеристик. В русском языке данными характеристиками являются твердость/мягкость, звонкость/глухость, способ образования, участие небной занавески [4]. Недостаточная дифференциация смыслоразличительных признаков фонем вследствие недоразвития фоне-

матических способностей ребенка влечет за собой вторичные нарушения, которые проявляются на уровне письменной речи.

Исследования А.П. Вороновой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной в области логопсихологии показывают, что расстройства речевой деятельности накладывают отпечаток на становление у детей познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы. Для дошкольников с нарушениями речи свойственен низкий уровень знаний об окружающем мире; недостаточный уровень развития познавательных процессов и высших психических функций.

В научных трудах Р.И. Лалаевой указывается, что нарушения речи оказывают негативное влияние на становление таких операций мышления, как обобщение, анализ и синтез, сравнение, абстрагирование. У дошкольников с ТНР наблюдаются недостаточная динамичность и оперативность мыслительных процессов, замедленный темп интериоризации умственных действий, повышенная психическая истощаемость.

Для внимания детей данной категории свойственны неустойчивость, низкая концентрация и недостаточный уровень произвольности; контроль за деятельностью зачастую несформирован или значительно нарушен [4].

Зрительное восприятие и гнозис старших дошкольников с нарушениями речи отстает в развитии от возрастной нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Диагностическое исследование учащихся при переходе с дошкольной на школьную ступень обучения показывает, что дети в большинстве случаев имеют низкий уровень зрительного гнозиса: испытывают сложности в узнавании наложенных и заштрихованных предметов и букв; различении правильного и зеркального их написания;назывании и сравнении графически сходных изображений.

Немаловажным условием обучения устной и письменной речи является развитие двигательной сферы: общей, мелкой и артикуляционной моторики. Известные отечественные ученые-нейропсихологи А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия в своих научных изысканиях выявили значимость влияния движений пальцев рук на развитие высшей нервной деятельности, в частности, на формирование речевых функций. У детей с ТНР отмечаются общая моторная недостаточность, выраженная в разной степени: от нарушений координации до снижения скорости и ловкости точно дозированных движений, а также отклонения в развитии мелкой моторики рук, которые негативно влияют на становление навыков письма.

При обучении грамоте учащихся старшего дошкольного возраста принципиальную важность имеет зрелость оптико-пространственных представлений, предполагающих как общие представления ориентировки в сторонах тела, так и в последовательности букв и звуков в слове в процессе письма и чтения. Исследования ориентировки учащихся с речевой патологией в пространстве

показали, что дети испытывают трудности в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение объекта [4]; в ориентировке относительно собственного тела и на горизонтальной поверхности.

У дошкольников с ТНР оказываются несформированными базовые компоненты психологической основы овладения письменной речью. Проведение коррекционно-развивающей работы по развитию высших психических функций с детьми, имеющими отклонения в развитии речевой деятельности, позволяет предупредить формирование вторичных нарушений: познавательных и эмоционально-личностных расстройств.

Как отмечают Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева [1], ранние этапы подготовки к качественному овладению грамотой должны быть направлены на развитие и высших, и фоновых составляющих, формируемых в обучении процессов.

Таким образом, нарушения письменной речи возникают вследствие расстройств формирования высших психических функций: всех уровней речи, когнитивных предпосылок, слуховой и зрительной памяти, внимания, двигательной сферы. В случае, если недостатки психического развития не скорректированы в дошкольном возрасте, при овладении грамотой они могут повлечь за собой нарушения письменной речи, что, в свою очередь, чревато трудностями усвоения школьной программы, а в будущем препятствует самореализации, профессиональному развитию и социализации учащегося, негативно влияет на формирование личности школьника.

Литература

1. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М.: МПСИ, 2001. С. 7–20.

2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. М.: Аст : Астрель, 2005. 383 с.

3. Воронова А.П. Состояние психических функций и процессов у детей с ОНР // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. СПб.: Образование, 1994. 182 с.

4. Гаджет двух слов не свяжет // Российская газета. 2018. № 106 (7569).

5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 286 с.

6. Лалаева Р.И. Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения: Итоги и перспективы: Материалы Первой Международной конференции Российской ассоциации дислексии (14–16 сентября 2004 г., Москва). М.: Изд. Московского соц.-гуманитарного ин-та, 2004. С. 132–138.

7. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности / под ред. А.А. Леонтьева // Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 5–20.

8. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. М.: АПН РСФСР, 1950. 352 с.

9. Макарова Н.В. Особенности речевого развития детей с минимальной мозговой дисфункцией // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: прошлое, настоящее, будущее». Уфа, 2015. С. 126–128.

10. Парамонова Л.Г. Дисграфия: Диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Детство-пресс, 2006.

11. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации. М.: Дрофа, 2009. 192 с.

12. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1998. 215 с.

N. V. Makarova, A. A. Dymkovskaya

LITERACY TRAINING FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS: CURRENT ISSUES

Abstract: the article deals with topical issues of teaching literacy to preschool children with speech disorders and preventing them from writing disorders.

Keyword: severe speech disorders; dysgraphia; dyslexia, learning to read and write.

Т. А. Матросова
tat.matrosova@mail.ru
кандидат педагогических наук,
доцент Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

Е. К. Камардина
logokam@bk.ru
учитель-логопед
Москва, Россия

РАЗВИТИЕ СЕМАНТИКИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования семантического компонента речи у детей с речевым недоразвитием, дается теоретическое обоснование подходов к ее решению, обосновывается актуальность вопросов развития семантики в свете профилактики и коррекции нарушений чтения у детей с речевой патологией.

Ключевые слова: речевые нарушения; общее недоразвитие речи; семантика, семантический компонент речи; лексическая системность; дошкольники.

Профилактика нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи – одно из наиболее актуальных направлений современной теоретической и прикладной логопедии.

Письменная речь как более высокий этап речевого развития человека формируется на базе устной речи. Одной из важнейших предпосылок для освоения навыков чтения и письма у детей является сформированность лингвистической готовности, т. е. способности осознанно выполнять языковые операции. К таким операциям можно отнести отбор языковых единиц (слов и предложений), их анализ и символизацию с помощью букв [10]. Это становится возможным, если у ребенка хорошо развита устная речь, т. е. он в достаточной мере овладел фонетическим, лексическим и грамматическим строем языка. Кроме того, внешне правильно оформленное речевое высказывание должно быть содержательным, логичным и интонационно выразительным. Решение этих задач опирается на формирование семантического компонента речи, т. е. на развитие понимания, без которого невозможно ни воспринять чужую мысль, ни выразить свою. В связи с этим оценка развития устной речи, языка и метаязыковых функций при обследовании детей дошкольного возраста важны для определения степени риска развития дислексии и дисграфии [7, с. 126].

Традиционно в отечественном языкознании слово рассматривается как центральный элемент лексико-семантической системы (А.А. Потебня, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов и др.). Представители московской семантической школы (Ю.Д. Апресян, А.К. Жолковский и др.) считают, что семантический компонент включает в себя словарь (лексикон), в котором о каждом слове сообщается, что оно обозначает, и правила комбинирования (взаимодействия) значений слов, по которым из них формируется смысл более сложных конструкций (словосочетаний и предложений). Таким образом, лексические единицы (слова), существуют в языке не изолированно, а являются частью лексической системы [1].

При изучении особенностей формирования семантического компонента речи у детей как с нормальным, так и с нарушенным речевым развитием, перспективным, на наш взгляд, является психолингвистический подход, опирающийся на учение Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания и включающий современные представления о структуре значения слова и организации семантических полей, о процессе развития лексики в онтогенезе. Без знания закономерностей становления лексико-семантической системы в онтогенезе, подчеркивает А.М. Шахнарович [18], формирование семантического компонента языковой способности ребенка невозможно. Не менее значимым нам представляется системный подход к анализу речевой деятельности у детей с речевым недоразвитием (Р.Е. Левина и ее последователи).

Овладение структурой значения слова и развитие лексической системности в психолингвистике рассматривается как постепенный, поэтапный процесс. В онтогенезе это происходит спонтанно в процессе предметно-практической и игровой деятельности ребенка. Со временем усвоенное конкретное значение слова становится центром семантической сети, актуализируя при этом комплекс возникающих вокруг него ассоциаций – ситуационных, понятийных, звуковых и других. Система семантических отношений, главными из которых являются отношения противопоставления (антонимия), сходства (синонимия), родовидовые отношения (гипонимия и гиперонимия), образует семантическое поле. Выявление и установление этих отношений между словами в рамках конкретных семантических полей традиционно считается одной из главных задач лексической семантики.

Понимание значения слова развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному. При этом усвоение слов с отвлеченным значением предполагает целенаправленное обучение. По мнению Л.С. Выготского [4], сущность развития значения слова в индивидуальном сознании состоит в переходе от одной структуры обобщения к другой. Только в старшем дошкольном воз-

расте ребенок подходит к пониманию вторичных наименований с высокой степенью метафоризации.

Таким образом, овладение семантикой слова означает усвоение всех лексических связей, касающихся его смысла: определение этого слова как однозначного или многозначного, уяснение его прямых и переносных лексических значений, умение определять имеющиеся у слова синонимы, антонимы, омонимы, гиперонимы, гипонимы, включать его в предложение, понимать фразеологизмы с этим словом.

Процесс становления языковой системы у детей с общим недоразвитием речи происходит по типу дизонтогенеза. Проблема формирования смысловой стороны речи у этих детей остается одной из самых малоизученных в отечественной логопедии, хотя интерес к поиску путей ее решения неуклонно растет.

При общем недоразвитии речи нарушается формирование всех компонентов языковой системы: фонетики и фонематики, лексики, грамматики. Как следствие, страдает смысловая сторона и вся связная речь. Н.С. Жукова [6], Р.И. Лалаева [8], Т.Б. Филичева [16], Г.В. Чиркина [16] и другие исследователи, называя важнейшей задачей коррекционного обучения детей с ОНР практическое усвоение лексических средств языка, подчеркивают, что работа над словом должна быть направлена не только на расширение активного словаря, но и на осмысление слова, т. е. на формирование умения сознательно и адекватно использовать лексические средства в самостоятельном высказывании.

К характерным особенностям лексического строя речи детей с ОНР относятся ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, трудности усвоения единства значения и формы слова, недостаточная сформированность словообразовательных операций, трудности актуализации словаря. Нарушения актуализации словаря проявляются в искажениях звуковой структуры слова, неточном, более широком или более узком понимании его значений, замены слов близкими по звуковому либо по семантическому сходству. Т.Б. Филичева [15] называет неточность употребления слов, выражающуюся в вербальных парафазиях, характерной особенностью словаря детей с ОНР. Эту мысль поддерживают Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова [11], отмечая, что процесс поиска слова у детей с ОНР осуществляется очень медленно, недостаточно автоматизированно. Для этих дошкольников характерно более позднее формирование лексической системности, организации семантических полей, их малый объем, который проявляется в ограниченном количестве смысловых связей, а именно синтагматических и парадигматических отношений. Т.В. Волосовец [14] отмечает, что особенно тяжело детьми с ОНР усваиваются слова обобщенного значения и слова, обозначающие оценку, состояние, качество и признак предмета.

Исследования Т.Г. Визель (2013) показали, что часто к ошибкам понимания слов ведет неполноценность фонематического слуха, при которой становится невозможным соотнесение звукового образа актуализируемого слова с его предметным содержанием. В этой ситуации слово либо заменяется другим, либо не произносится вовсе.

Ю.А. Шулекина (2008) выявила, что недостаточность понимания значений слов при ОНР обусловлена нарушением становления ведущих стратегий смыслового восприятия. Это выражается в том, что дети с ОНР при верификации значения слова дольше используют акустическую стратегию восприятия, т. е. ориентируются в основном на фонетический образ слова. В то же время дети с нормальным речевым развитием уже к старшему дошкольному возрасту при восприятии вербальной информации в большей мере ориентируются на семантику слова.

Согласно онтогенезу к старшему дошкольному возрасту словарь уже достаточно насыщен для того, чтобы ребенок мог открыть для себя все богатство и красоту русского языка посредством образной лексики. С.Н. Цейтлин [17] утверждает, что в этом возрасте дети проявляют повышенный интерес к фразеологическим оборотам из-за необычности сочетания слов и яркости звучания. Дети выделяют фразеологизмы из речи взрослых, интересуются их значениями, охотно используют в собственной речи. Однако у дошкольников с общим недоразвитием речи понимание и употребление фразеологизмов снижено, что в первую очередь объясняется расхождением объема пассивного и активного словарного запаса, недостаточной сформированностью смысловых связей между лексическими единицами. Е.В. Белобородова [2] полагает, что на процесс овладения дошкольниками с ОНР вторичными наименованиями оказывают влияние и такие негативные факторы, как ограничение семантического структурирования и недостаточная степень автоматизированности в речи образных средств. Стойкие затруднения в использовании фразеологизмов детьми с ОНР выражаются прежде всего в незнании значения и буквальном толковании фразеологизма, замене одного из слов фразеологического оборота, нарушении его грамматической формы. Поэтому создание условий для формирования способности к усвоению выразительных средств языка у дошкольников с ОНР – особая и очень важная задача, ведь без овладения образной лексикой невозможно чтение и понимание художественной литературы.

Частой причиной недоразвития речи является недостаточность ряда когнитивных процессов, свойственная дошкольникам с ОНР, несовершенство психических операций, лежащих в основе процессов анализа и синтеза, сравнения, обобщения и т. д. Нарушение зрительного и слухового восприятия, снижение объема зрительной и слухоречевой памяти, проявляющееся на фоне

недостаточности психической активности, также затрудняют смысловую обработку языковых единиц.

Несформированность языковых средств не позволяет ребенку спонтанно осуществлять их выбор и использовать в речевой деятельности, что в итоге вызывает трудности при построении цельного связного высказывания, искажает восприятие обращенной речи. В дальнейшем, по мнению Л.Г. Парамоновой [13], это препятствует нормальному протеканию процесса обучения грамоте, усвоению грамматики в школе и может стать причиной дислексиии, дисграфии. Так, при семантической дислексии нарушение понимания фразы и текста обусловлено несформированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении, восприятием слов изолированно, вне связи с другими словами предложения [8].

В существующих методиках развития речи уделяется немало внимания вопросам активизации словаря дошкольников, при этом содержание и методические приемы коррекционно-развивающей работы, направленной на осознание дошкольниками семантической стороны слова, на наш взгляд, освещены недостаточно. Кроме того, представленный в литературе диагностический инструментарий для оценки сформированности семантического компонента речи выглядит несколько разрозненным и в большей мере ориентированным на младших школьников. Вероятно, по этим причинам процесс формирования базовой семантической сети нередко остается без внимания коррекционных педагогов. Между тем В.Н. Еремина [5] указывает на важность возрастной специфики при планировании логопедической работы: к шести годам жизни у ребенка практически полностью складывается основной каркас семантических отношений. В годы школьного и последующего обучения, безусловно, идет активное количественное пополнение словаря, но основное ядро семантического пространства языка существенно уже не меняется.

Таким образом, очевидна проблема поиска эффективных методов диагностики и приемов формирования семантического компонента речи у детей с речевыми нарушениями. По нашему мнению, коррекционная работа с такими детьми должна начинаться еще в младшем и среднем дошкольном возрасте, когда только развиваются метаязыковые способности, формируется ядро словаря, осваивается семантическое пространство языка. Вся система упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных вербальных единиц, а на выстраивание целостной лексической системы.

Наличие неречевой симптоматики в структуре ОНР, также являющееся предпосылкой для возникновения дислексии, требует комплексного подхода в коррекционной работе, что предполагает развитие познавательной деятельности детей, активизацию психических процессов наряду с коррекцией логопедических проблем.

Проведение такой работы на постоянной и систематической основе окажет позитивное влияние на развитие всех сторон речи ребенка, научит его строить собственное и понимать обращенное к нему связное высказывание, минимизирует риск возникновения трудностей у дошкольника с ОНР при обучении грамоте и овладении школьной программой в будущем.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии: Парадигматика. М.: Языки славянских культур, 2009. 568 с.
2. Белобородова Е.В. Семантизация фразеологических оборотов детьми старшего дошкольного возраста // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2007. № 10. С. 28–31.
3. Визель Т.Г. Ребенок и его развитие. М.: В. Секачев, 2016. 140 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2019. 432 с.
5. Еремина В.Н. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : дис. … канд. пед. наук / В.Н. Еремина. М., 2002. 193 с.
6. Жукова Н.С. Формирование устной речи. Учебно-методическое пособие. М.: Соц.-полит. журн., 1994. 96 с.
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 336 с.
8. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: Феникс ; СПб.: Союз, 2004. 224 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Academia, 2005. 352 с.
10. Логинова Е.А. Нарушения письма. Учебное пособие / под ред. Л.С. Волковой. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 208с.
11. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). Учебное пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена :СОЮЗ, 2001. 192 с.
12. Лурия А.Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2020. 448 с.
13. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. СПб.: Детство-пресс, 2010. 80 с.
14. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / под ред. Т.В. Волосовец. М.: Сфера, 2007. 224 с.
15. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Соболева А.В. Исправление нарушений речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, педагогов и родителей. М.: В. Секачев, 2019. 198 с.
16. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2008. 209 с.

17. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

18. Шахнарович А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. М.: Наука, 1990. 165 с.

19. Шулекина Ю.А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 27 с.

T. A. Matrosova, E. K. Kamardina

THE SEMANTICS DEVELOPMENT AS A WAY OF PREVENTION OF DYSLEXIA AMONG CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract: the article considers the problem of the semantic component formation of speech among children with speech underdevelopment, provides a theoretical justification of approaches to its solution, explains the relevance of the semantics development from the scope of the prevention and correction of reading disorders among children with speech pathology.

Keywords: speech disorders; general speech underdevelopment; semantics, semantic component of speech; lexical coherence; preschoolers.

О. В. Медведева
lornet12@mail.ru
логопед «ФГБУ «НМИЦ ДГОИ им. Дмитрия Рогачева» Министерства здравоохранения Российской Федерации»
Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОПУХОЛЯМИ ГОЛОВНОГО МОЗГА И ГЕМОБЛАСТОЗАМИ

Аннотация: статья посвящена вопросам нарушения речи, как устной, так и письменной, у детей 8–17 лет с опухолями головного мозга и гемобластозами. Автор анализирует данные современных исследований об особенностях речевых нарушений у детей данной категории, показывает специфику в формировании школьных навыков при различных онкологических заболеваниях головного мозга.

Ключевые слова: нарушения устной речи, нарушения письменной речи, онкологические заболевания, опухоли головного мозга, гемобластозы.

Использование современных высокотехнологичных методов лечения новообразований головного мозга и системы кроветворения у детей 8–17 лет привело к значительному увеличению выживаемости среди данной когорты пациентов. Однако высокая токсичность используемых методов лечения приводит к высокому проценту различных нарушений, которые могут сохраняться длительное время. У пациентов с опухолями системы кроветворения и опухолями задней черепной ямки (ЗЧЯ), находящихся в стадии ремиссии, наблюдаются отдаленные нарушения устной и письменной речи.

Однако разные исследования, например, Хадсон и Мердок [10], показывают разные уровни нарушений письменной и устной речи у детей, переживших онкологические заболевания. В том числе обнаружены различия в порождении и восприятии речи между группой переживших опухоли ЗЧЯ и группой неврологически здоровых людей. Однако все результаты были в рамках нормы, так что авторы сделали вывод о том, что отдаленные последствия опухолей ЗЧЯ нельзя назвать патологиями речи, а можно говорить лишь о «субклинических» нарушениях. Одним из наиболее исследуемых параметров оценки последствий опухолей системы кроветворения и опухолей ЗЧЯ – это нарушения письменной и устной речи, снижение скорости чтения, нарушение просодических свойств речи. На данный момент не существует однозначного ответа, насколько нарушены эти характеристики у детей

с гемобластозами и опухолями ЗЧЯ и как они коррелируют с другими моторными и когнитивными навыками, возрастом ребенка, возрастом, в котором ребенку было проведено лечение и т. д.

В ряде исследований было зафиксировано замедление темпа речи и снижение речевых способностей. Отмечается, что после удаления опухоли мозжечка основным нарушением речи было замедление скорости речи, а после удаления опухоли ствола головного мозга на первое место выходила гиперназальность. Основные черты, характеризующие речь детей после удаления опухоли ЗЧЯ: повышенный тон, монотония (например, отсутствие изменения высоты тона), монохромность (например, отсутствие изменения громкости), общее снижение громкости, гиперназальность, неточные согласные, длительные фонемы, медленные и нерегулярные DDK, снижение скорости чтения.

В настоящее время появились исследования, в которых отмечаются речевые дефициты, как импрессивной, так и экспрессивной речи у детей после лечения опухоли ЗЧЯ. У этой категории детей не было мутизма после операции, но нарушения речи выражались в виде дизартрии и нарушения просодики, кроме того наблюдалось снижение невербального интеллекта, нарушение моторной организации речи и мелкой моторики. Данные дефициты имеют стойкий характер и проявляются даже во взрослом возрасте.

Лечение онкологических заболеваний, в том числе опухолей головного мозга, оказывает негативное влияние на биологический субстрат мозга, что в свою очередь приводит к более заметным вторичным дефицитам в моторной и когнитивной сферах, долгосрочным когнитивным ухудшениям и снижению качества жизни.

Отмечено, что большинство детей после лечения опухолей мозга имеют значительные трудности при письме и чтении. Дети из младшей возрастной группы испытывали прогрессирующее ухудшение в когнитивной сфере, готовности к школе и в способностях к адаптации. Группа с синдромом ЗЧЯ продемонстрировала более низкие результаты по тестам общих интеллектуальных способностей, скорости обработки, внимания, рабочей памяти после постановки диагноза по сравнению с другими пациентами. Группа ЗЧЯ показала средние результаты, которые были по крайней мере на одно стандартное отклонение ниже среднего для общих интеллектуальных способностей, скорости обработки и пространственного внимания во всех временных точках, а рабочая память – к 5 годам после постановки диагноза. Снижение общего интеллекта может сохраняться годами после лечения.

Специфические расстройства развития школьных навыков (СРРШН) у детей с опухолью головного мозга и системы кроветворения – это нарушения формирования навыков чтения, письма, счета, связанные с трудностями обработки когнитивной информации. Расстройства проявляются нарастаю-

щим запаздыванием в развитии умения считать, выполнять арифметические операции, читать, выражать письменно свои мысли.

Формирование школьных навыков определяется качеством преподавания, скоростью и легкостью усвоения. Отличительное свойства специфического расстройства школьных навыков у детей с опухолью ЗЧЯ и гемобластозами – специфичность и значительное отставание в усвоении учебных навыков по сравнению с остальными детьми данной возрастной группы. Причиной специфических расстройств развития школьных навыков – органическое поражение центральной нервной системы, наследственная отягощенность. У школьника затрудняется восприятие и обработка когнитивной (познавательной) информации.

Вторичные расстройства провоцируются постнатальными органическими поражениями левого полушария, блокируется передача зрительной информации из правого полушария в левое.

Специфические расстройства развития школьных навыков классифицируются по клиническим проявлениям. В зависимости от доминирующего нарушения выделяют:

- Дислексию – специфическое нарушения процесса чтения;
- Дисграфию – специфическое нарушение процессов письма;
- Дискалькулию – нарушение счетного навыка;
- Смешанное расстройство – различные сочетания дислексии, дисграфии, дискалькулии.

Логопедическое обследование при специфическом расстройстве развития школьных навыков у детей с опухолью ЗЧЯ и гемобластозами включает: сбор речевого анамнеза, оценку форсированности экспрессивной и импрессивной речи, фонематических процессов. Необходимо разграничить нарушения, связанные с патологией строения органов артикуляции, от специфических расстройств усвоения школьных навыков. Определить степень и характер отставания речи и письма.

Специфические расстройства развития школьных навыков у детей с онкологией в отсутствии своевременной коррекции осложняются вторичными эмоциональными и поведенческими отклонениями. Дети осознают свое неумение, стараются избегать ситуаций, где требуется применение чтения, счета или письма. Они тревожно реагируют на замечания взрослых, боятся насмешек со стороны сверстников. Для школьника с СРРШН коррекция нарушенных навыков осуществляется посредством адаптации программ обучения [6].

Таким образом, большой комплекс когнитивных дефицитов, речевых нарушений и вызванных ими социальных проблем у детей после лечения онкологических заболеваний, в том числе опухолей задней черепной ямки и гемобластозами, ставит перед педагогической службой задачу создания эффективных реабилитационных программ для данной категории пациентов.

Литература

1. Варфоломеева С.Н., Румянцев А.Г. Актуальные проблемы и междисциплинарные технологии в неонатальной онкологии // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. 2018. № 97 (4). С. 9–17.

2. Гусева М.А., Лебедь О.Л., Цейтлин Г.Я. Репродуктивные ориентации и поведение семей, имеющих ребенка с онкологическим заболеванием // Социология. 2011. № 4. С. 14–24.

3. Качанов Д.Ю., Шаманская Т.В., Грачев Н.С. и др. Паспорт диспансерного наблюдения детей и подростков, завершивших терапию по поводу злокачественного новообразования // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. 2016. № 95 (1). С. 146–53.

4. Румянцев А.Г., Володин Н.Н., Касаткин В.Н., Митраков Н.Н. Концепция медицинской, нейрокогнитивной и психолого-социальной реабилитации детей с онкологическими и гематологическими заболеваниями // Вестник восстановительной медицины. 2015. № 1 (65). С. 65–71.

5. Румянцев А.Г., Желудкова О.Г., Финогенова Н.А. и др. Комплексная реабилитация детей с онкогематологическими заболеваниями в период ремиссии. Сборник работ II Международного конгресса «Восстановительная медицина и реабилитация». 2005.

6. Цветкова Л.С. Восстановление высших психических функций (после поражений головного мозга). Учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Академический Проект, 2004. 384 с.

7. Main Classification Table from the ICCC-3 based on ICD-O-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://seer.cancer.gov/iccc/iccc3.html (Дата обращения 22.01.2019).

8. Krejmas N.L., Belasco J.B. The medical cost of cure: sequalae in survivors of childhood cancer // Status of the curability of childhood cancer. Ed. By Van Eysp, M. Sullivan. New York: Raven Press, 1980. P. 263.

9. Baillargeon J., Langevin A.M., Mullins J. et al. Transient hyperglycemia in hispanic children with acute lymphoblastic leukemia. Pediatr Blood Cancer. 2005. 45(7). 960–63.

10. Hudson M.M., Ehrhardt M.J., Bhakta N. et al. Approach for Classification and Severity-grading of Long-term and Late-onset Health Events among Childhood Cancer Survivors in the St. Jude Lifetime Cohort. Cancer Epidemiol Biomarkers Prev. 2017; 26(5): 666–74. doi: 10.1158/1055-9965. EPI-16-0812.

11. Grisold W., Oberndorfer S., Windebank A. Chemotherapy and polyneuropathies // Eur. Assoc. Neurol. Mag. 2012; 2 (1): 25.

12. Molgaard-Hansen L., Skou A.S., Juul A. et al.; Nordic Society of Pediatric Hematology and Oncology. Pubertal development and fertility in survivors of childhood acute myeloid leukemia treated with chemotherapy

only: a NOPHO-AML study. Pediatr Blood Cancer. 2013 Dec; 60(12): 1988-95. doi: 10.1002/ pbc.247.

13. Keegan T.H., Ries L.A., Barr R.D. et al. A comparison of cancer survival trends in the United States of adolescents and young adults with those in children and older adults. Cancer. 2016 Feb 5. doi: 10.1002/cncr.29869.

14. Butler R.W., Sahler O.J., Askins M.A. et al. Interventions to improve neuropsychological functioning in childhood cancer survivors. Developmental disabilities research reviews. 2008; 14(3): 251.

15. Holm K.E., Patterson J.M., Gurney J.G. Parental involvement and family-centered care in the diagnostic and treatment phases of childhood cancer: Results from a qualitative study. Journal of Pediatric Oncology Nursing. 2003; 20(6): 301–13.

16. Pai A.L.H., Greenley R.N., Lewandowski A. et al. A meta-analytic review of the influence of pediatric cancer on parent and family functioning. Journal of Family Psychology. 2007; 21(3): 407–15.

17. Wijnberg-Williams B.J., Kamps W.A., Klip E.C. et al. Psychological distress and the impact of social support on fathers and mothers of pediatric cancer patients: Long-term prospective results. J Ped Psychology. 2006; 31(8): 785–92.

18. Imashuku S., Shioda Y., Kobayashi R. et al. Neurodegenerative central nervous system disease as late sequelae of Langerhans cell histiocytosis. Report from the Japan LCH Study Group. Haematologica. 2008; 93(4): 615–8.

O. V. Medvedeva

FEATURES OF ORAL AND WRITTEN SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH BRAIN TUMORS AND HEMOBLASTASES

Abstract: The article is devoted to issues of speech impairment, both oral and written in children 8–17 years old with brain tumors and hemoblastoses. The author analyzes the data of modern studies on the features of speech disorders in children of this category, shows the specifics in the formation of school skills in various brain oncological diseases.

Keywords: oral speech disorders, written speech disorders, oncological diseases, brain tumors, hemoblastoses.

С. Р. Оганов
oganov.s.r@gmail.com
ассистент кафедры логопатологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета
Санкт-Петербург, Россия

А. Н. Корнев
k1949@ya.ru
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопатологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета
Санкт-Петербург, Россия

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ: ДВИЖЕНИЯ ВЗОРА КАК УМСТВЕННЫЕ ДЕЙСТВИЯ

Аннотация: чтение как сложноорганизованная деятельность включает в себя совокупность направленных на понимание текста действий и операций. В исследовании анализировались их окуломоторные корреляты при чтении детьми с дислексией двух текстов. Результаты исследования выявили различия в операциональной стороне читательской деятельности у детей с дислексией и их здоровых сверстников.

Ключевые слова: читательская деятельность; понимание текста; айтрекинг.

Понимание текста – это результат сложной деятельности, взаимодействия читателя и текста. Сложность читательской деятельности обусловлена большим количеством звеньев, входящих в нее и представляющих собой цепь от восприятия читателем отдельного символа до создания индивидуального образа текста. Большой потенциал в изучении чтения и понимания имеет деятельностный подход [5]. Согласно основным положениям теории деятельности целенаправленная деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Ее иерархичность заключается в существовании нескольких уровней в структуре деятельности: уровне действий; уровне операций; уровне психофизиологических механизмов. Центральным звеном любой деятельности является действие. Действие представляет собой единицу анализа деятельности и включает в себя ряд операций, необходимых для его осуществления. Любое действие направлено на выполнение конкретной задачи, которая, в свою очередь, является структурным элементом общей цели деятельности. Взгляд на процесс чтения сквозь призму деятельностного подхода позволяет заключить, что чтение – это деятельность, целью (конеч-

ным результатом) которой является понимание письменного текста [3, с. 7] и которая включает в себя ряд определенных действий и операций, предпринимаемых читающим для понимания. Другой фундаментальный принцип деятельностного подхода заключается в существовании непосредственной взаимосвязи между поведением и психической деятельностью. Фактически, наблюдая поведение, мы наблюдаем внутреннюю психическую деятельность.

Современные исследования понимания подтверждают идею о том, что понимание печатного текста – это умственная работа, деятельность по созданию своей информационной версиитекста, что и является конечной целью читающего [10, 14]. Технический компонент чтения (декодирование слов) составляет лишь малую долю необходимых умственных действий. Понимание текста достигается не просто «узнаванием» слов, а активным, целенаправленным взаимодействием читателя с текстом. Это взаимодействие, помимо декодирования, включает в себя и другие, подчиненные цели, действия [3]: построение догадок, совершение умозаключений и их проверка, оценка связности построенной модели текста (оценка качества понимания текста как целого).

Исследования трудностей чтения у детей с дислексией долгое время сосредотачивались лишь на базовых действиях: рекодировании и декодировании. Известно, что дети с дислексией имеют выраженные трудности в актуализации звуков, соответствующих буквам, а также слогослиянии, синтезе ряда слогов в фонетический образ слова и в соотнесении фонетического слова с лексиконом. Аспекты, касающиеся обработки текста как целого, у детей с дислексией остаются малоизученными. Одной из причин этого является трудность в объективном изучении протекающих во «внутреннем плане» умственных действий. Если при чтении вслух оценить успешность рекодирования и декодирования можно «по продукту» их выполнения, то действия по обработке и пониманию текста не подлежат непосредственному наблюдению.

Данная методологическая трудность может быть разрешена использованием айтрекинга, позволяющего визуализировать траекторию движений взора читателя по тексту в процессе его обработки. В данном случае, окуломоторные параметры являются коррелятами совершаемых умственных действий [8, с. 330–331; 9]. Так, например, известно: большая продолжительность и количество совершаемых фиксаций (остановок на фрагменте текста) отражает трудности в совершении ре- и декодирования [7, 11, 12]; регрессивные саккады (возврат взора к уже прочитанному тексту) часто связаны с необходимостью перечитать определенный фрагмент текста для уточнения правильности понимания и умозаключений, для смысловой интеграции прочитанных фрагментов [1, 2, 6]; прогрессивные саккады (перенос взора на непрочитанный еще текст) связаны со способностью строить опережающие догадки и с объемом информации, которая может быть обработана за одну фиксацию [13].

Возвращаясь к фундаментальному принципу деятельностного подхода о прямой взаимосвязи между практической и психической деятельностью, можно заключить, что, анализируя движения взора в процессе чтения, мы получаем доступ к внутренним, психическим механизмам понимания письменного текста.

Цель нашего исследования – провести межгрупповое сопоставление основных показателей окуломоторного поведения и предпринять анализ структуры читательской деятельности при смысловой обработке письменного текста у детей с дислексией.

Объект исследования: в исследовании приняло участие 26 детей с дислексией и 44 нормально читающих ребенка в возрасте 9–11 лет. Отбор испытуемых производился посредством методики стандартизированного исследования навыка чтения «СМИНЧ» [4]. Дополнительные критерии включения: интеллект на уровне возрастной нормы (оценивался посредством культурно-свободного теста интеллекта Кетелла); отсутствие нарушений зрения или слуха.

Методика: испытуемым предлагались к прочтению с экрана монитора два научных текста. Объем текстов составил 109 и 122 слова. Средняя длина слова – 5.5 символов. В инструкции давалась установка на понимание текста: «как только ты посчитаешь, что хорошо понял/поняла текст, скажи мне, и я задам тебе вопросы по содержанию». При чтении производилась регистрация движений взора посредством айтрекинг-системы SMI RED500. Были проанализированы следующие окуломоторные показатели: среднее количество фиксаций и их продолжительность; среднее количество прогрессивных и регрессивных саккад, а также их амплитуды. Наши предыдущие исследования показали, что существует значительный разброс регрессивных саккад по длине. Было выдвинуто предположение о том, что саккады разной протяженности выполняют разную функциональную роль при чтении, то есть обслуживают разные умственные действия. Все регрессивные саккады были разделены по протяженности на четыре категории:

1) Микрорегрессы амплитудой в 2.5–3 символа (половина слова), совершаемые преимущественно из-за ошибок в считывании букв, слогов;

2) Короткие регрессивные саккады в пределах 5–6 символов (одного слова), возникающие вследствие ошибок декодирования, распознавания слова;

3) Средние регрессивные саккады амплитудой от 6 до 16 символов (от одного до трех слов), совершаемые с целью установить логическую связь между словами и словосочетаниями, проверить корректность умозаключения, вынесенного в ходе их прочтения;

4) Длинные регрессивные саккады амплитудой более 16 символов (более трех слов), цель которых заключается в возвращении к определенным

фрагментам для синтеза больших пассажей текста, уточнения и проверки связности построенной модели текста.

Статистический анализ производился посредством пакета IBM SPSS 20.

Результаты: сравнительный анализ с использованием критерия Манна-Уитни выявил достоверные различия по всем исследуемым окуломоторным показателям между детьми с дислексией и их здоровыми сверстниками (таблица № 1).

Показатель	Текст	Норма (M±ст.откл)	Дислексия (M±ст.откл)	Достоверность различий (p=)
Количество фиксаций (шт/слово)	Текст 1	3.4±1.4	5.7±2.7	0.001
	Текст 2	3.2±1.7	4.9±2.1	0.001
Средняя продолжительность фиксаций (мсек)	Текст 1	233±55	328±100	0.001
	Текст 2	236±61	339±137	0.001
Количество прогрессивных саккад (шт/слово)	Текст 1	2.3±1.0	3.5±1.6	0.001
	Текст 2	2.4±1.5	3.2±1.6	0.034
Количество микрорегрессов (шт/слово)	Текст 1	0.23±0.17	0.69±0.59	0.001
	Текст 2	0.22±0.15	0.82±0.64	0.001
Количество коротких регрессивных саккад (шт/слово)	Текст 1	0.37±0.24	1.1±0.84	0.001
	Текст 2	0.34±0.25	1.29±0.89	0.001
Количество средних регрессивных саккад (шт/слово)	Текст 1	0.26±0.15	0.67±0.47	0.001
	Текст 2	0.25±0.16	0.70±0.48	0.001
Количество длинных регрессивных саккад (шт/слово)	Текст 1	0.13±0.07	0.33±0.28	0.001
	Текст 2	0.12±0.07	0.31±0.29	0.001

Таблица 1. *Окуломоторные корреляты совершаемых действий: сравнительный анализ*

При чтении обоих текстов дислексики совершали большее количество прогрессивных саккад и фиксаций. Кроме того, продолжительность их фиксаций также была больше. Фактически, данные результаты демонстрируют трудности дислексиков в осуществлении действий по декодированию. Обработка слова дислексикамитребует большего времени (количество и продолжительность фиксаций) и осуществляется посредством обработки меньшего количества информации за одно действие (количество прогрессивных саккад) в сравнении со здоровыми детьми. Также были обнаружены межгрупповые различия в количестве всех категорий регрессивных саккад. Если различия в количестве совершаемых микрорегрессов и коротких регрессивных саккад имеют прямое объяснение (связаны с трудностью обработки слов), то отличия в средних и длинных регрессивных саккадах на первый взгляд парадоксальны. В связи с этим нами был предпринят анализ частоты встречаемости регрессивных саккад того или иного вида по отношению к общему числу регрессивных

саккад. Были обнаружены достоверные межгрупповые различия по частоте встречаемости всех видов регрессивных саккад (таблица 2).

Показатель	Норма (M±m)	Дислексия (M±m)	Дост-ть различий (p=)
Процентное соотношение количества микрорегрессов к общему числу регрессивных саккад (%)	21±6	24±6	0.013
Процентное соотношение количества коротких регрессивных саккад к общему числу регрессивных саккад (%)	35±7	40±6	0.004
Процентное соотношение количества средних регрессивных саккад к общему числу регрессивных саккад (%)	30±8	24±5	0.002
Процентное соотношение количества длинных регрессивных саккад к общему числу регрессивных саккад (%)	14±6	12±5	0.015

Таблица 2. *Процентное соотношение количества регрессивных саккад разных категорий по отношению к общему числу регрессивных саккад*

Дети с дислексией, в сравнении с группой нормы, чаще прибегали к микрорегрессам и коротким регрессивным саккадам, и реже к средним и длинным регрессам.

Обсуждение и выводы: Результаты сравнительного анализа выявили существенные различия в операциональной стороне читательской деятельности у детей с дислексией и их здоровых сверстников. Дети с дислексией испытывают трудности в осуществлении умственных действий по обработке слова, что проявляется в большей продолжительности их совершения, а также меньшем объеме текстовой информации, обрабатываемой за одно действие.

Также, полученные при сравнении количества микрорегрессов результаты, позволяют заключить, что обработка слова детьми с дислексией значительно чаще чем у нормально читающих детей завершается ошибкой, что приводит к необходимости повторной обработки слова или его части.

Важными представляются результаты сравнительного анализа частоты встречаемости всех видов регрессивных саккад.Так было обнаружено, что в структуре читательской деятельности у детей с дислексией реже чем у нормально читающих сверстников встречаются действия по проверке корректности выносимых умозаключений при обработке предложений, а также действия, целью которых является оценка связности построенной модели текста.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что читательская деятельность детей с дислексией характеризуется несформированностью как умственных действий по обработке слов, так и действий, связанных с обработкой текста и оценкой качества его понимания.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности обучения письму и чтению / М.М. Безруких // Развитие личности ребенка от 7 до 11 лет. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.

2. Иванов В.В. Особенности окуломоторной активности у детей младшего школьного возраста в процессе чтения текстов различной сложности: дис. ... канд. биол. наук. 2015. Т. 19. № 02.

3. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков // Нарушения письма и чтения у детей. Изучения и коррекция. М.: ЛОГОМАГ, 2018. С. 6–23.

4. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. 2010.

5. Леонтьев А.Н. и др. Деятельность. Сознание. Личность. Политиздат, 1975.

6. Hyona, J. An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading / J. Hyona // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. Vol. 21. P. 1365–1373.

7. Inhoff, A. W., &Topolski, R. (1994). Use of Phonological Codes during Eye Fixations in Reading and in On-Line and Delayed Naming Tasks. Journal of Memory and Language, 33(5), 689–713. doi: 10.1006/jmla.1994.1033 см. С. 709.

8. Just M. A., Carpenter P. A. A theory of reading: From eye fixations to comprehension // Psychological review. 1980. Т. 87. №. 4. p. 330–331.

9. Just, M.A. Inference processing during reading: Reflections from eye fixations / M.A. Just, P.A. Carpenter // Eye Movements and the Higher Psyhological Functions. Eds. J.W. Senders, D.F. Fisher, R.A. Monty. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

10. Kinsch W., van Dijk T. A. Toward a model of text comprehension and production // Psychological Review. 1978. Т. 85. С. 363–394.

11. Pollatsek, A. Eye movements and lexical access in reading / A. Pollatsek, K. Rayner // Comprehension processes in reading. Eds. M. Coltheart. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 43–164.

12. Pynte, J. Lexical control of within-word eye movements / J. Pynte // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 1996. Vol. 22. P. 958–969.

13. Rayner K. Eye movements and the perceptual span in beginning and skilled readers // Journal of experimental child psychology. 1986. Т. 41. № 2. С. 211–236.

14. van den Broek P., Kendeou P. Development of reading comprehension // Theories of reading development. 2017. С. 283–306.

S. R. Oganov, A. N. Kornev

READING ACTIVITY IN CHILDREN WITH DYSLEXIA: RYR MOVEMENTS AS MENTAL ACTIONS

Abstract: Reading as a complex activity includes a set of actions and operations aimed at text comprehension. In this study we have analyzed oculomotor correlates of the mental actions when dyslexic children read two texts. The results of the study revealed differences in the operational side of reading activity in children with dyslexia and their healthy peers.

Keywords: reading activity, text comprehension, eye tracking.

И. В. Прищепова
prichsepova@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
Института дефектологического образования и реабилитации
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

О КОРРЕКЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НЕДОРАЗВИТИЕМ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: в статье раскрываются содержание и приемы коррекции дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности. Формирование у детей ее психологических и языковых составляющих, а также умений произвольно отбирать средства и способы решения задач обеспечивает оптимальность логопедической работы.

Ключевые слова: дизорфография; мотивация; потребность; самооценка; самопроверка; стиль кодирования; тип реагирования; обобщения.

Реализация образовательного стандарта предполагает решение вопросов совершенствования коррекционно-развивающего обучения учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), испытывающих трудности при усвоении программных требований по русскому языку [3, 8]. Проблема коррекции дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальной в связи со значительным количеством детей данной категории и интересом педагогов к логопедической работе, учитывающей виды дизорфографии [8].

При дизорфографии, вызванной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности (в том числе и дифференцирующих написаний) отмечается деструктивность процессов опознавания, выбора и дифференциации орфограмм морфологического принципа, недостатки усвоения данного вида учебной деятельности в целом.

Коррекционный процесс позволяет ребенку усвоить орфографическую деятельность, преодолеть системное речевое недоразвитие и получить начальное языковое образование [2, 5, 9]. Дифференцированный характер логопедической работы строится с учетом ведущего вида дизорфографии, нарушений других компонентов усвоения орфографической деятельности,

индивидуально-типологических особенностей проявления данного нарушения письма у детей с ОНР; научных представлений о становлении орфографической деятельности как многоуровневой макросистемы, о последовательности усвоения тем русского языка, их взаимосвязи и взаимообусловленности. В основе логопедического воздействия лежат принципы: коррекционной направленности [7]; поэтапности формирования умственных действий [4] и орфографических умений [1, 6]; учета развития учебной деятельности [4] и структуры орфографической деятельности [1]; развивающего обучения при формировании у учащихся системы научных понятий [2, 8], развития основ теоретического мышления [5]. Актуальны дидактические принципы. При коррекции дизорфографии учитывается анализ результатов многолетнего исследования орфографической деятельности третьеклассников и четвероклассников с ОНР [8].

В ходе логопедической работы уточняются, дополняются и систематизируются «старые» знания и умения, усваиваются и закрепляются знания из всех разделов курса русского языка, восполняются пробелы речевого развития детей. Грамматико-орфографические задачи решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме. Повторяются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила, правила-рекомендации всех принципов написания. Это позволяет сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации орфограмм разных принципов, преодоления имеющихся элементов дизорфографии, обусловленной недоразвитием фонематической и графической основы орфографической деятельности.

При коррекции дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) основы орфографической деятельности мотивация и потребность к ее выполнению создаются благодаря становлению психологических и языковых составляющих орфографического письма, созданию коррекционно-развивающей среды. У ребенка формируются заинтересованность в самоизменении (например, писать без ошибок), психологическая установка на правильное написание, умение определять цель, задачи, произвольно отбирать приемы проверки орфограмм морфологического принципа (например, проверка непроизносимой согласной путем изменения формы слова или выбор родственного слова из цепочки родственных слов, или актуализация данных таблиц и др.).

Аналитический (вербальный) и целостный (образный) стили кодирования информации младшими школьниками являются ведущими способами при анализе, структурировании и прогнозировании учебного материала. В ходе работы развивается аналитический стиль кодирования, обогащается лексико-семантическая сторона языка. Развивается умение усваивать номинативную функцию знаменательного слова, выделять его лексическое значение, клас-

сифицировать слова, например, названий представителей животного мира. Так, среди картинок (с изображением тигренка, котенка, зайчонка, волчонка и медвежонка) дети с образным стилем кодирования стимульной информации аргументировано отбирают одну лишнюю (с изображением котенка). Одноклассники с вербальным стилем кодирования стимульной информации выполняют задание на слух. Далее предлагается к каждому слову подобрать цепочку родственных слов и найти в корнеорфограмму.

В ходе формирования типа реагирования на стимульный материал дети учатся анализировать, сравнивать, классифицировать речевой материал по различным признакам, работать в оптимальном темпе до получения конечного результата, не отвлекаться. Например, слова с пропущенными буквами предлагается распределить с учетом наличия в них орфограмм.

При становлении ориентировочно-содержательной стороны орфографической деятельности дети усваивают схему ориентировочной основы действий согласно орфографическим правилам. Учатся анализировать состав орфографического поля, произвольно актуализировать и выделять из него орфограммы, формулировать грамматико-орфографическую задачу, содержание и средства ее решения, пользоваться терминологией, языковыми закономерностями. Учитывается структура грамматико-орфографической деятельности в ходе реализации одно- и двухвариантных орфографических правил (например, написание приставок, суффиксов, непроизносимых согласных в корне и др.). Нужная орфограмма аргументировано выделяется на основе ее общих и частных признаков. В словах идентифицируется звуковой образ орфограммы (безударная гласная в корне), орфограмма обозначается в слове графически и дифференцируется с «конфликтными словами» (например, слова *шикарный, шинель*). Для предупреждения нерациональных действий по типу «проб и ошибок» проводится аргументация грамматико-орфографических операций и операций на основе фонетических, графических или морфологических обобщений. Грамматико-орфографические задачи репродуктивного характера решаются в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме (с помощью схем, моделей). Постепенно основное содержание действия переносится во внутренний план, автоматизируется.

Благодаря морфолого-семантическим операциям формируется умение устанавливать в речевом материале логические связи, произвольно оперировать фонемно-словообразовательным, семантическим и морфолого-синтаксическим компонентами орфографической деятельности. Уточняются и закрепляются пройденные грамматико-орфографические темы (например: «Слово» (части речи, состав слов)) и пройденные орфографические правила.

Психологической основой к усвоениюих формулировок, алгоритмов действий, установлению грамматической аналогии (при написании нужной орфограммы) становится развитие сукцессивно-симультанных процессов

с использованием неречевого и речевого материала. Например, в заданной последовательности (названия времен года) или в целостно представленной ситуации (сюжетная картинка) дети учатся находить закономерности и слова (названия объектов) с орфограммами. Совершенствование речеслуховой кратковременной памяти (сохранение, актуализация слов с приставками *при-* и *пре-*: *прилетели, припекает, прекрасный, превосходный* и др.) происходит благодаря произвольному выбору ребенком способа запоминания таких слов.

Вышеописанная работа позволяет усвоить алгоритм написания, например, безударных гласных в корне слова. Дети четко произносят слово, повторяют его по слогам, выделяют ударный слог, находят в нем и называют безударный гласный звук, определяют морфемы. Изменяют форму слова или подбирают цепочку родственных слов. Из цепочки отбирают ближнеродственное слово с ударным гласным в корне. В проверяемом слове записывают ту букву, которая была в проверочном слове. Составляют обобщенную таблицу написания орфограмм в корне слова на основе разных общих (корень) и частных опознавательных признаков (безударные гласные). При этом первые выделяют ученики на морфемной, а вторые — на фонемной основе.

Произвольно выделяются универсальные *ступени* орфографических действий: постановка орфографической задачи; решение орфографической задачи, самопроверка и аргументированная самооценка. Для закрепления формулировки текстов орфографических правил используется анализ учебно-научного текста и текста – руководства к действию. Это позволяет поэтапно и аргументировано выполнять грамматико-орфографические операции. Орфограммы выделяются и классифицируются на практическом, теоретическом уровнях, развивается орфографическая зоркость. Языковой основой для ее усвоения становится умение проводить языковой анализ (выделение последовательности слов в предложениях, слоговой и фонематический виды анализа). Орфографическое проговаривание слова с орфограммой связывается с актуализацией соответствующих знаний и ее написанием.

У детей формируются представления о синтаксических связях слов предложения и грамматических закономерностях их оформления, умения выделять субъект (предмет) предикативной ситуации (*Надежда* (имя собственное) или *надежда* (имя нарицательное)), способы установления внутрифразовой связи, иерархии семантических, синтаксических и морфологических единиц в системе грамматико-орфографических операций.

Развивается умение делить слова на слоги, усваиваются правила переноса с одной строки на другую, восполняются пробелы в знаниях учеников об ударении, о гласных и согласных звуках, основных признаках их классификации, о звукобуквенном анализе, о мене ударения (*нос – носы'*), мотивирующем и производном от него слове (*рот – ротик*), родственных словах (*бег – беговая – перебежать*), словах с одинаковым суффиксом и орфограммой (*стуль-*

чик – мальчик – пальчик). Формирование слуховой и слухопроизносительной дифференциации, помогает развивать умение определять позиционные чередования в родственных словах. Развитие умения объяснять переносное значение словосочетаний позволяет усваивать принцип дифференцирующих написаний (*золотое кольцо — Золотое кольцо*).

При коррекции недостатков речевого развития, формировании универсальных учебных действий и метаязыковой деятельности на основе неосознанных эмпирических обобщений развивается чувство языка. Оно становится базой обобщений разного уровня и орфографической компетенции. В терминологической деятельности раскрывается каждая терминологическая единица (орфограмма) с точки зрения ее содержательных и формальных признаков, в системе изучения других грамматических понятий, входящих в их концепт.

Развитие лингвистического отношения к речевым единицам предполагает уточнение теоретических знаний, осознание взаимосвязи между семантической и грамматической стороной языка. Школьники учатся соотносить звуки, буквы, буквосочетания; проводить звукобуквенный и морфемный анализ слов, понимать роль морфем в передаче лексического значения слова; осуществлять морфологический анализ. Усвоение существенных признаков понятий предупреждает появление ложного обобщения (расположение корня в начале слова), смешение несущественных признаков (приставки *по-* и части корня *по-* в словах *поезд, потолок*).

Каждый ребенок осваивает предварительный, текущий и опосредованный самоконтроль. Для определения орфограммы в составе проверочного слова он преимущественно обращается к морфемному анализу, изменению формы слова, к формулировке орфографического правила, к усвоенным алгоритмам действий. Аргументировано школьник находит ошибки, объясняет их причины. При самопроверке объединяет параллельное орфографическое проговаривание и сопоставление написания проверочного слова с проверяемым, предварительно выделив в словоформах ударение. Самооценку ребенок проводит с учетом качественной и количественной характеристики своей орфографической деятельности.

На заключительном этапе логопедической работы детей обучают интеграции и переносу усвоенных знаний на новый стимульный материал на алгоритмизированной основе. Проводится мониторинг и оценка эффективности системы логопедической работы, при необходимости – ее коррекция.

Литература

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966. 307 с.

2. Бунеев Р.Н. и др. Русский язык. Начальная школа. Программно-методические материалы. М., 2000. С. 214–244.

3. Бурина Е.Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы). СПб., 2016. 192 с.

4. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968. 135 с.

5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.,1996. 544 с.

6. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). М., 1965. 355 с.

7. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. М.: Добрый мир, 2015. 302 с.

8. Прищепова И.В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. Монография. М.: Юрайт, 2019. 201 с.

9. Рамзаева Т.Г. Языковое образование и его реализация в программе по русскому языку (2–4 классы одиннадцатилетней школы). Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов фак. нач. обучения и учителей нач. кл. СПб.: Спец. Лит, 1999. С. 4–39.

I. V. Prishchepova

ABOUT CORRECTION OF STUDENTS DISORTOGRAPHY, DUETOTHE UNDERDEVELOPMENT OF THE MORPHOLOGICAL BASIS OF SPELLING ACTIVITY

Abstract: The article reveals the content and methods of correction of dysorphography caused by the underdevelopment of the morphological basis of spelling activity. The formation of children's psychological and language components, as well as the ability to randomly select tools and methods for solving problems, ensures optimal speech therapy work.

Keywords: disorphography; motivation; need; self-assessment; self-examination; coding style; type of response; generalization.

П. А. Прищепова
PolinaPri@mail.ru
учитель-логопед
Государственного общеобразовательного учреждения № 233
Санкт-Петербург, Россия

О НЕДОСТАТКАХ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВ СОЧИНЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация: в статье представлены результаты исследования операций и средств, которые обеспечивают цельность текста сочинений. Описываются семантические/логические и лексико-синтаксические составляющие речевого компонента текстовой компетенции четвероклассников с ведущей дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания.

Ключевые слова: дисграфия; логика; смысл; речевой компонент текстовой компетенции; этапы порождения речи.

Реализация компетентностного подхода в современном образовании позволяет считать проблему диагностики и формирования текстовой компетенции у младших школьников с нарушениями письменной речи актуальной [2, 7]. Становление текстовой компетенции у детей данной категории позволяет им усваивать школьную программу, овладевать универсальными учебными навыками и социально значимыми умениями. Таким образом, текстовая компетенция школьников с дисграфией становится условием и средством воплощения такой задачи в рамках учебного процесса и в ходе реализации разных форм коммуникации с социумом.

В методической литературе создание вторичного текста (сочинения) обучающимися рассматривается с междисциплинарных позиций. Это позволяет описывать механизм порождения цельной и связной речи на каждом этапе его создания, контроля и редактирования.

Исследование состояния текстовой компетенции четвероклассников с дисграфией (на фоне общего недоразвития третьего уровня речевого развития неосложненного генеза) позволяет охарактеризовать все элементы предметного содержания письма и формы его воплощения (потребности, мотивы, цели, действия, операции, механизмы, средства, приемы) с учетом поставленной цели исследования. Текстовая компетенция рассматривается как владение знаниями и умениями, которые позволяют порождать и интерпретировать письменные тексты (сочинения), и рассматривается как интегративное явление.

Вслед за С.Ю. Ильиной мы включаем в структуру текстовой компетенции три элемента. Первый компонент включает оценку объема детьми предлагаемой темы, деление ее на подтемы, установление между ними определенной иерархии, установление коммуникативного намерения с последующей его реализацией. Тем самым, проводимый ребенком отбор нужной содержательно-фактуальной информации, ее выражение с помощью разнообразных языковых средств формируютцелостность текста сочинения. Второй компонент позволяет устанавливать семантические (логические) отношения и коммуникативную преемственность между предложениями текста на основе отбора разных лексико-грамматических средств межфразовой когезии. Связывает первый и второй компонент текстовой компетенции третий компонент. Он позволяет адекватно отбирать лексические (например, изобразительные) средства языка, а также семантически и грамматически правильно оформлять предложения. В связи с этим текстовая компетенция, как интегративный показатель текстовой деятельности, включает речевую компетенцию (первые два компонента) и языковую (третий компонент) [1, 6].

Для оценки состояния речевого компонента текстовой компетенции школьников обратимся к исследованиям ведущих ученых по данной проблематике. Н.И. Жинкин считал, что механизм формирования текста основан на языке логики и языке грамматики, сплетенных в одну структуру [4]. На этапе внутреннего программирования лексическая подсистема включается в такой механизм в виде единиц высшей степени интегративности. Данная подсистема реализуются в универсальном коде на этапе замысла в виде абстрактного лексикона [4] или в виде единиц более низкой интегративности, включая семантические признаки [5]. В виде языковых единиц [4] или словоформ [5] они реализуются непосредственно в ходе письма на основе знания и умения применять закономерности языковой системы и правила построения письменного текста [3–5]. Соединение языков грамматики и логики в одной структуре обусловлено тем, что грамматика, в отличие от логики, не обладает предметной отнесенностью. Механизм построения высказывания позволяет фиксировать определенную мысль и является результатом несовпадения структур логики и грамматики. Предложение, которое состоит из двух и более слов, включает больше чем одно высказывание и является суждением. Контекст устраняет такую неопределенность и дает возможность отобрать один предикат из числа возможных, так как он несет основную информацию. В субъекте высказывания отражается то, о чем говорится. Построение отдельного предложения основано на грамматике, создание же текста предполагает и логику [4]. Субъект высказывания, который выделяется в группе предложений, может включать группу предикатов, выраженных словами каждого предложения [там же].

Оценка состояния речевого компонента текстовой компетенции проводилась благодаря анализу написанных детьми сочинений. С целью уточнения

имеющихся связей между ближайшими предложениями каждого сочинения «Летний день в городе» в ходе проверки текстов письменных работ мы выделяли заглавие и первые два предложения. Затем анализировали, нарушалась ли логика изложения между этими предложениями при исключении второго предложения. Далее мы проводили аналогичный анализ всего текста: второго и четвертого предложения (при исключении третьего), третьего и пятого, четвертого и шестого предложения... Все предложения нами были пронумерованы. Заглавию сочинения присуждался первый номер, первому предложению – второй и т. д. Таким образом, мы определяли сформированность умения устанавливать семантические/логические связи между предложениями, выделять самостоятельные предложения (не зависящие от других по смыслу) и несамостоятельные (зависящие от других). Среди самостоятельных фиксировали те предложения, от которых зависят другие предложения. Учитывали тот факт, что несамостоятельное предложение может иметь зависимое предложение. При этом в любом тексте одни предложения по отношению к соседним являются семантически необходимыми, их пропуск объясняет смысловой разрыв и делает недостаточно понятным следующее предложение. Другие предложения оказываются не необходимыми (необязательными) с учетом этого критерия анализа. Таким образом, в ходе анализа связей соседних предложений обнаружились критерии зависимости следующего предложения от предыдущего (1) и необходимости (обязательности) присутствия каждого предложения в связном тексте (2). Комбинации критериев самостоятельности/зависимости и необходимости/необязательности предложения могут быть разными.

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

1. Летний день в гороте

2. Я есдила в одикород, П Псков. 3. он очень красив и удевиделен. 4. Там живед моя тётя натажа. 5. Она добра и веселыя. 6. Потарки дарит. 7. И там очень сдорово. 8. Там очен много памидникав. 9. В выхотной мы ходили к памятнику Невсгому. 10. Он большой и шелезный. 11. Невский сидит на коне. 12. Его охроняюд воины. 13. Поэтому они крозные. 14. Это убевительный город.15. там оценкласнао. 16. Там ощенкласна всем советую. 17. Много кросивого.

Как и другие дети данной подгруппы, школьница продемонстрировала умение разделять замысел (Поездка в город Псков) в рамках одной темы (Летний день в городе), устанавливать иерархические смысловые отноше-

ния между отдельными подтемами (Факт поездки. Посещение памятника. Аргументированный совет читателям посетить Псков). При этом ребенок не разделил текст на абзацы в связи с недостаточной сформированностью процессов смыслового программирования и его графического воплощения в письменной работе. Ученице удалось объединить микротемы в единое целое благодаря эксплицитно представленному коммуникативному намерению (рассказать о встрече с тетей, об увиденном в Пскове и пригласить читателей посетить город) и его последовательному выражению в рамках трехчастного текста сочинения.

Зачин составили первые три предложения: *Я есдила в одикород, П Псков. он очень красив и удевиделен.* В состав кульминации вошло повествование о встрече с тетей (условно, так как эта мысль не была раскрыта), посещении памятника князю Александру Невскому и его дружине: *Там живед моя тётя натажа. Она добра и веселыя. Потарки дарит. И там очень сдорово. Там очен много памидникав. В выхотной мы ходили к памятнику Невсгому. Он большой и шелезный. Невский сидит на коне. Его охроняюд воины. Поэтому они крозные.* В развязке ученица эмоционально дала оценку посещения города с богатой историей и призыв посетить Псков: *Это убевительный город. там оценкласнао. Там ощенкласна всем советую. Много кросивого.*

Логико-психологическая структура текста детей данной подгруппы включала, как правило, равное число текстовых субъектов (S) и предикатов (P). Однако нередко в сочинениях школьников субъектно-предикативные отношения были выражены особым образом, например, в зачине анализируемого сочинения (*1. Летний день в гороте*) *2. Я есдила в одикород, П Псков. 3. он очень красив и удевиделен*). В каждом предложении (кроме 1-го, где нет явно выраженного предиката, но есть отсылка к нему через детерминант «*в городе*») есть субъекты (*Я, он*) и предикаты (*есдила*, (*есть*- нулевая связка) *красив и удевиделен*). Здесь и в других текстах детей предикат соотносил предложение как языковую структуру с действительностью и обычно совпадал с глаголом, со сказуемым.

В основе сочинений детей данной подгруппы обычно лежало повествование с элементами описания (*Там живед моя тётя натажа. Она добра и веселыя. Потарки дарит. ... В выхотной мы ходили к памятнику Невсгому. Он большой и шелезный*), а также причинно-следственные связи (*Невский сидит на коне. Его охроняюд воины. Поэтому они крозные*). Элементы рассуждения оформлялись благодаря достаточному количеству текстовых субъектов и предикатов (*Это убевительный город.там оценкласнао. Там ощенкласна всем советую. Много кросивого*).

В анализируем тексте, как и в текстах детей данной подгруппы преобладающее большинство самостоятельных предложений (1, 2, 9, 11, 14) являлись необходимыми в семантическом отношении (ср: 2, 4, 9, 12, 14). Количество

необходимых предложений (2, 4, 9, 12, 14) было меньше по сравнению с не необходимыми (ср: 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17). Исключение таких необязательных предложений не искажало логику и цельность текста в целом. Их связь с необходимыми предложениями осуществлялась с помощью личных местоимений *он, она, его, они* (н-р: *2. Я есдила в одикород, П Псков. 3. он очень красив и удевиделен*), наречий там (*14. Это убевительный город. 15. там оценкласнао. 16. Там ощенкласна всем советую*), а также союза и (*2. Я есдила в одикород, П Псков..... 7. И там очень сдорово*). Наряду с этим связи такого типа были определенным образом нарушены, так как их установление было возможно лишь при обращении к тем предложениям, которые были расположены раньше и на отдаленном отрезке текстового поля. Например, такие недостатки установления смысловых связей мы находим при использовании указательного местоимения *это*. Перед предложением 14 есть описание города, слово *это* указывает не столько на находящееся за несколько предложений до того слова *Псков*, сколько на описание города.

Наличие местоимений и союзов в текстах сочинений отражали не только их цельность, но и элементы связности.

Подводя итоги проведенного исследования состояния речевой составляющей текстовой компетенции, дадим характеристику ее первого компонента. У детей с дисграфией на основе нарушений фонематического распознавания имеются отдельные недостатки применения как элементов логики, так и средств грамматики. Наиболее сформированы умения оценки объема предлагаемой темы, деления ее на подтемы, установления между ними определенной иерархии, умения выражать на протяжении всего текста коммуникативное намерение и последовательно его реализовывать. Целостность текста сочинения обеспечивается отбором нужной содержательно-фактуальной информации, а также умением выражать ее с помощью небольшого арсенала языковых средств. О незначительной деструктивности второго компонента текстовой компетенции говорят недостатки семантических/логических отношений и коммуникативной преемственности между предложениями текста в связи с бедностью лексико-грамматических средств межфразовой когезии. Не было выявлено прямой корреляции между имеющимися самостоятельными и несамостоятельными предложениями. Исследование показало тенденцию, согласно которой сочинения-повествования с элементами описания, как правило, включают большинство не необходимых связей между предложениями по сравнению с необходимыми высказываниям. Наличие необходимых в семантическом отношении связей между предложениями позволяло детям данной категории выражать элементарные рассуждения и аргументацию.

Литература

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 288 с.
2. Грибова О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография. М.: АПКиППРО, 2009. 120 с.
3. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
4. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. М.: Просвещение, 1991. 219 с.
6. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006. 42 с.
7. Российская Е.Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2005. 230 с.

P. A. Prishchepova

ABOUT THE SHORTCOMINGS OF THE SEMANTIC STRUCTURE OF TEXTS ESSAY WITH DYSGRAPHIA

Abstract: The article presents the results of a study of operations and tools that ensure the integrity of the text of essays. Semantic/logical and lexical-syntactic components of the speech component of the text competence of fourth-graders with leading dysgraphy based on violations of phonemic recognition are described.

Keywords: dysgraphia; logic; meaning; speech component of textual competence; stages of speech production.

Е. А. Савина
SavinaEA4@suhareva-center.mos.ru
логопед Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков им. Г. Е. Сухаревой Департамента здравоохранения г. Москвы
Москва, Россия

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

Аннотация: в статье обобщается практический опыт диагностики нарушений письма у детей с эмоционально-волевыми особенностями, приведен анализ характерных черт устной и письменной речи данной категории детей, намечены вопросы и направления для дальнейших исследований.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; эмоционально-волевые особенности; ментальные нарушения; грамота и письмо.

Диагностика нарушений письменной речи является важной составляющей полного медико-логопедического обследования, необходимого при составлении заключения врачебной комиссии для психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или медико-социальной экспертизы (МСЭ). В представленной работе предпринята попытка обобщить накопленный диагностический опыт, проанализировать данные многолетних наблюдений с позиции возможности их использования для организации образовательного процесса, наметить направления и пути дальнейших исследований.

Когда мы используем формулировку «дети с особенностями эмоционально-волевой сферы», стоит понимать, что подразумевается крайне полиморфная по своим познавательным, языковым, речевым и коммуникативным возможностям группа. Чаще всего, с клинической точки зрения, под данное определение попадают несколько категорий детей (подростков).

В первую очередь имеет смысл говорить о расстройствах шизофренического спектра. Шизофрения – сложное психическое расстройство, при котором выявляются нарушения мышления, восприятия окружающего мира, эмоциональные расстройства, трудности поведения. Для детей и подростков с шизофренией часто характерна неравномерность интеллектуального развития (в каких-то заданиях достижения значительно выше возрастных требований, в других – намного ниже, чем следовало бы по возрасту). Установление такого диагноза предполагает наличие развернутой клинической картины, совокупности выраженных симптомокомплексов и возможно при тщательном сборе анамнестических данных и определенном периоде наблю-

дения. В детском и подростковом возрасте чаще говорят о шизотипическом или шизоаффективном расстройствах. Первое, согласно МКБ-10, включает в себя трудности общения и понимания эмоций других людей, замкнутость, особые увлечения и взгляды на жизнь, которые кажутся людям странными, повышенная подозрительность, специфические нарушения мышления. Второе, по той же классификации, связано, помимо своеобразия мышления, с выраженными нарушениями настроения, трудностями регуляции эмоций. Важно помнить, что расстройства шизофренического спектра, как и любые другие болезненные нарушения психики, значительно отличаются от простых проявлений особенностей личности, усложняют ребенку адаптацию в социуме, ухудшают качество жизни семьи.

Вторая большая группа детей с эмоционально-волевыми особенностями – это дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Это также весьма неоднородная по патогенетическим механизмам, клиническим проявлениям и возможностям социальной адаптации категория детей. Отдельно среди них имеет смысл выделять детей с РАС на фоне органического поражения центральной нервной системы. На сегодняшний день расстройства аутистического спектра понимаются как специфический дизонтогенез, характеризующийся нарушениями социального взаимодействия, общения, стереотипными, повторяющимися интересами, поведением, действиями.

Степень нарушения макросоциальной и микросоциальной адаптации при тех или иных расстройствах эмоционально-волевой сферы может быть различной. С точки зрения организации образовательного процесса рассматриваемая нами категория детей может обучаться как по общеобразовательной, так и по любому из видов адаптированных образовательных программ. Выделение АООП для детей с расстройствами аутистического спектра всех уровней в определенной степени упростило принятие решения о рекомендации специальных образовательных условий.

Однако следует отметить, что по самым разным причинам – это могут быть и субъективные семейные обстоятельства, и специфика психической деятельности или соматического статуса ребенка или подростка, и особые образовательные потребности, связанные с сенсорной или двигательной сферами – дети с эмоционально-волевыми особенностями могут оказаться практически в любом классе любой школы с рекомендациями обучения по любому из существующих видов АООП. Рекомендации врачебной комиссии, как правило, учитывают структуру нарушения психической и речевой деятельности, сочетание поврежденных и сохранных звеньев тех или иных психических функций, компенсаторные возможности и адаптивные способности ребенка.

Какие расстройства письма могут встречаться у детей с эмоционально-волевыми нарушениями? Мы предлагаем на данном этапе не брать за основу

какую-либо конкретную классификацию дисграфий, а остановимся на условно очевидной операциональнойструктуре письма: фонема – графема – кинема. У данной категории детей могут наблюдаться трудности на любом из этапов фонемно-графемного кодирования.

Рассматривая состояние фонематических процессов у таких детей, мы предлагаем обратиться к опыту наших коллег – логопедов дошкольного речевого отделения Центра Сухаревой [2]. По их мнению, у 65 % дошкольников с нарушениями эмоционально-волевой сферы, попадающих на реабилитацию в отделение, наблюдается акустико-гностический синдром. Под данным синдромом понимается специфическое нарушение импрессивной стороны речи, проявляющееся в трудностях понимания вопросов косвенных падежей, вербальных и литеральных парафазиях по акустическому сходству. В таких случаях мы часто наблюдаем использование эхолаличного повторения заданного вопроса или последней фразы собеседника в качестве коммуникативной стратегии. При освоении грамоты у таких детей возникают выраженные сложности с дифференциацией букв, соответствующих акустически близким звукам. В более старшем возрасте мы наблюдаем у них специфические ошибки по типу дисграфии на почве нарушений фонемного распознавания [4].

Регулярно подбирая картинный стимульный материал для работы с детьми с расстройствами эмоционально-волевой сферы, наши специалисты обратили внимание на целый ряд особенностей, характерных для зрительного восприятия этих детей [1]. Среди таких особенностей оказались стереотипное, консервативное и константное восприятие изображения, буквальное восприятие и невозможность переноса, фиксация на несущественных, незначимых деталях, в том числе случайных штрихах, заломах страницы и проч., попытка включить эти детали в общую интерпретацию изображения. Наши наблюдения свидетельствуют, что при освоении письма у этих детей возникают сложности как с усвоением обобщенного образа буквы, в том числе с переходом от печатного шрифта к рукописному, так и в дальнейшем фиксируются ошибки, характерные для оптической дисграфии.

Рассматривая моторную операцию письма, можно отметить крупный неровный почерк детей с расстройствами аутистического спектра. Трудности моторной организации письма могут быть обусловлены нарушением мышечного тонуса, проприоцептивной чувствительности, спецификой захвата пишущего предмета, недостаточностью зрительно-моторной координации.

При расстройствах шизофренического спектра нередко бывают случаи, когда устойчивый качественный почерк резко или постепенно ухудшается, письмо становится крайне неразборчивым, ребенок или подросток перестает соблюдать правила оформления работы. Важно знать, что подобные факты могут оказаться симптомами ухудшения психического состояния и являются поводом для обсуждения с врачом.

К концу начального общего образования или уже после перехода в среднее звено школы на первый план выходят нарушения письменной речи, связанные не с технической, а со смысловой стороной письма и чтения. Речевые нарушения (нарушения программирования высказывания, трудности актуализации хорошо знакомых слов, употребление неологизмов, вербальные и литеральные парафазии по акустическому и смысловому сходству, нарушения интонационного оформления высказывания) [3], характерные для устной речи детей с эмоционально-волевыми особенностями, находят свое отражение и в их самостоятельных письменных работах. При сохранном интеллекте и достаточном объеме знаний ребенок оказывается не в состоянии написать изложение или сочинение.

Вероятно, при обучении грамоте и русскому языку детей с эмоционально-волевыми нарушениями можно опираться на теоретический и методический опыт, накопленный в логопедической работе с детьми с дисграфией, а также в психолого-педагогическом сопровождении детей с сенсорными и ментальными нарушениями. Наблюдения последних пяти лет на амбулаторном приеме в Центре имени Сухаревой, опросы родителей по поводу организации обучения детей с эмоционально-волевыми особенностями показали, что традиционные методы логопедической коррекции письма и чтения используются наиболее активно.

Однако следует отметить, что состояние письменной речи детей с особенностями эмоционально-волевой сферы на сегодняшний день остается недостаточно изученным. Учитывая разнородный состав данной категории детей, индивидуальные особенности организации психической деятельности и социального взаимодействия, требуются тщательные мультидисциплинарные, в том числе лонгитюдные, исследования их письма и чтения.

Литература

1. Гринцова Е.Я., Евсенкова Д.Б., Локштанова О.А., Яковлева И.А. Особенности восприятия картинного материала детьми с расстройствами аутистического спектра // II Научно-практическая конференция, посвященная Международному дню логопеда: «Язык и речь в контексте психического здоровья» (14 ноября 2019 г., г. Москва). Сборник статей / под общ. ред. к.м.н. М.А. Бебчук. М., 2020. С. 28–31.

2. Гринцова Е.Я., Локштанова О.А. Особенности нарушений речи у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях стационара: обобщение опыта работы // II Научно-практическая конференция, посвященная Международному дню логопеда: «Язык и речь в контексте психического здоровья» (14 ноября 2019 г., г. Москва). Сборник статей / под общ. ред. к.м.н. М. А. Бебчук. М., 2020. С. 31–35.

3. Карякина М.В., Сорокина М.Ю., Шмуклер А.Б. Нарушения речи у больных шизофренией // Социальная и клиническая психиатрия. 2017. Т. 27. № 4. С. 93–100.

4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону, 2004. 224 с.

5. Скробкина О.В. Проблемы устной и письменной речи детей с аутизмом и особенности логопедической работы в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков // Детский аутизм: исследования и практика / под общей ред. В.Н.Касаткина. М., 2008. С. 236–252.

6. Шаргородская Л.В. Особенности разработки образовательного маршрута для школьников с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2020. Т. 18. № 1. С. 62–75.

E. A. Savina

LETTER AND LETTER ABUSE OF CHILDREN AND HOPES EMOTIONAL AND WAVE FEATURES

Abstract: Thearticle summarizes the practical experience of diagnosing spelling and writing disorders in children with emotional-volitional features, provides an analysis of the some typical features of speech, language and writing of this category of children, outlines questions and directions for further research.

Keywords: autism spectrum disorders; emotional and volitional features; mental disorders; spelling and writing.

В. Н. Сивкина
SavinaEA4@suhareva-center.mos.ru
бакалавр факультета клинической и специальной психологии
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»
Москва, Россия

Л. А. Тишина
tishinala@mgppu.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное
дефектологическое образование» ФГБОУ ВО «Московский
государственный психолого-педагогический университет»
Москва, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: исследование направлено на изучение специфики ошибок при оптической дислексии у детей младшего школьного возраста. По результатам экспериментального исследования был проведен анализ полученных данных и разработана комплексная программа коррекционно-логопедического воздействия.

Ключевые слова: нарушение чтения; оптическая дислексия; базис чтения; трудности в обучении; начальная школа.

Хорошо известно, что число учащихся, сталкивающихся с трудностями в обучении, растет с каждым годом. Кроме того, сейчас школы активно переходят в инклюзивный формат обучения, в связи с чем возникает необходимость систематизации методов и приемов логопедической работы, направленной на выявление, предупреждение и коррекцию нарушений письменной речи младших школьников, испытывающих трудности в усвоении академических знаний [8]. Как показывает практика, на сегодняшний день все большему числу школьников требуется помощь логопеда, однако не все из них имеют официальное заключение ЦПМПК.

Актуальность нашего исследования обусловлена распространенностью и стойкостью оптической дислексии, признаки которой можно обнаружить у детей еще в дошкольном возрасте. Проблема изучения симптоматики при оптической дислексии является междисциплинарной и рассматривается, в первую очередь, с позиции нейропсихологии (Т.В. Ахутина [1], А.Н. Корнев [3] и др.), психологии (Т.Е. Егоров [2], М.Р. Львов [5] и др.), логопедии (Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев [9] и др.).

С целью изучения предпосылок нарушения чтения по типу оптической дислексии у детей мы проводили экспериментальное исследование на базе детского развивающего центра. В исследовании принял участие 31 ребенок, обучающийся в первом классе, не имеющий грубых нарушений в развитии устной речи и владеющий навыками элементарной грамоты. В экспериментальную группу вошли (ЭГ) вошли двенадцать детей с заключением о IV уровне речевого развития (по классификации проф. Т.Б. Филичевой), в группу сопоставительного анализа (ГСА) вошли девятнадцать детей без нарушений речи.

Программа эксперимента включала задания, направленные на изучение состояния функций базиса чтения (предметного гнозиса, анализа, синтеза, мнезиса, пространственно-временных представлений), буквенного гнозиса и сформированности навыка чтения. Для интерпретации полученных в ходе констатирующего эксперимента данных нами были разработаны количественные и качественные критерии оценки.

Исследование состояния функций базиса чтения позволило определить трудности при выполнении заданий, требующих активизации зрительной памяти и пространственно-временных представлений, в обеих группах участников. При этом отметим, что дети из ГСА владеют знаниями о схеме тела и временных последовательностях в отличие от школьников ЭГ. Состояние предметного гнозиса соответствует возрастной норме у большинства обследуемых школьников, однако в ЭГ отмечались единичные ошибки узнавания изображений в зашумленных условиях.

При оценке результатов обследования буквенного гнозиса были обнаружены ошибки в распознавании графем в ЭГ и ГСА, однако у детей с речевыми нарушениями значительно больше оказалось смешений букв по визуальному сходству.

Изучение состояния навыка чтения показало, что дети с речевыми нарушениями на момент проведения констатирующего эксперимента владели только побуквенным чтением, тогда как учащиеся ГСА умели читать по слогам. При этом ошибки, связанные с недостаточным усвоением образов букв и недостаточной их дифференциацией по оптическому признаку, наблюдались у детей обоих групп.

Уровень сформированности базиса чтения	**Результат выполнения заданий, %**	**Степень развития навыка чтения**
Высокий	80% и более	Достаточная (переход на чтение короткими словами)
Средний	От 60 до 79%	Нормальная (переход на послоговое чтение)
Низкий	59% и менее	Недостаточная (побуквенное чтение)

Таблица 1. *Соответствие уровней и степеней относительно результата (в %)*

На основе индивидуальных результатов мы выделили уровни сформированности базиса чтения и степени развития самого навыка:

- высокий уровень базиса чтения характеризуется единичными ошибками в усвоении пространственных представлений, дифференциации букв по оптическому признаку, трудностями выполнения графических диктантов, что свидетельствует о проблемах ориентации в пространстве и на плоскости;
- среднему уровню базиса чтения соответствует достаточный предметный гнозис, анализ и синтез, отмечаются некоторые особенности развития пространственно-временных представлений (например, обучающиеся знают времена года, части суток, но затрудняются в перечислении дней недели; умеют определять стороны и направления на плоскости, но допускают частотные ошибки при копировании графического рисунка на листе бумаги), буквенный гнозис и зрительный мнезис в стадии начального формирования;
- низкий уровень сформированности базиса чтения показывает недостаточное развитие всех операций, обеспечивающих процесс чтения с позиции восприятия и узнавания образа буквы.

Степень развития навыка чтения / **Уровень сформированности базиса чтения**	**Достаточная**		**Нормальная**		**Недостаточная**	
	ЭГ	ГСА	ЭГ	ГСА	ЭГ	ГСА
Высокий		6	-	-	-	1
Средний	1	3	2	5	2	1
Низкий	-	-	-	-	7	3

Таблица 2. *Сопоставительный анализ уровня сформированности базиса чтения и степени развития навыка в ЭГ и ГСА*

Исходя из данных сопоставительного анализа, в группу риска, в первую очередь, попадают дети со средним и низким уровнем развития базиса чтения и недостаточной степенью развития навыка. Хорошо известно, что специфические ошибки при оптической дислексии могут проявляться как на уровне узнавания изолированных букв, так и в процессе чтения слов. Следует помнить, что в нашем случае мы говорим о предпосылках к оптической дислексии, поскольку в рамках нашего исследования оценивали специфические ошибки у учащихся первого класса. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

- во-первых, показатели сформированности базиса чтения, связанного с усвоением графических образов букв и усвоением звукобуквенных обозначений, у обучающихся ЭГ, не имеющих в анамнезе тяжелых нарушений речи, оказались ниже, чем у школьников ГСА;
- во-вторых, совершенно очевидно, что при практически одинаковых условиях дошкольного обучения, предпосылки оптической дислексии наблюдаются как у детей с нарушениями речи, так и с нормативным развитием, что

определяет необходимость поиска соответствующих вариативных методов и приемов обучения;

- в-третьих, учитывая, что ни в одной группе обучающихся нет ни одного ребенка с официальным заключением ЦПМПК, в современных реалиях сложно представить, что этим детям будет оказана логопедическая помощь, следовательно, индивидуально-дифференцированный подход должен быть разработан и применен не столько в системе логопедической работы, сколько в рамках урочной формы обучения.

Предложенная нами программа коррекционной работы для обучающихся «группы риска», которые были разделены на ГР-1 и ГР-2, была составлена на основе методических рекомендаций Р.И. Лалаевой [4], И.Н. Садовниковой [6], А.В. Семенович [7] и др. и с учетом уровня сформированности предпосылок, обеспечивающих процесс чтения, и степени усвоения самого навыка, выявленных на этапе констатирующего эксперимента.

Исследование показало, что психологический базис чтения у детей «группы риска» характеризуется недостаточным развитием предметного гнозиса, что проявлялось в ошибках узнавания предметов в зашумленных условиях. Выполнение заданий, связанных с изучением зрительного анализа и синтеза оказалось практически недоступно (при повторении рисунка из счетных палочек характерным было упрощение путем сокращения количества элементов). Объем зрительной памяти отстает от возрастной нормы на 1–2 единицы, а линейный ряд практически не сформирован. Наибольшее количество ошибок зафиксировано при исследовании состояния пространственных представлений: отмечены трудности усвоения ориентировки в пространстве, в схеме собственного тела, с поворотом на 1800, частотны ошибки в ориентировке на плоскости. Временные представления сформированы фрагментарно: дни недели не смог назвать в правильном порядке ни один ребенок, кроме того, учащиеся все семь дней недели вспомнить не смогли. Исследование состояния буквенного гнозиса выявило недостаточность усвоения образов ранее изученных букв у всех детей группы. Вследствие неусвоения образов графем навык буквенного синтеза оказался практически не сформирован, что также является причиной отсутствия послогового чтения. Отметим, что эту группу составляют дети как с речевыми нарушениями, так и без них, что свидетельствует о независимости и изолированности оптических недостатков и состояния устной речи, и в нашей выборке не может быть обусловлено сложностями структуры дефекта.

В «группу риска – 1» (ГР-1) вошли дети, имеющие низкий уровень сформированности базиса чтения (десять человек). Школьники на этом уровне на момент диагностики использовали только побуквенное чтение. Основными направлениями обучения являлись: формирование пространственно-временных представлений и развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза,

мнезиса и внимания. На основе усвоенных базовых навыков далее переходили к формированию представлений о графемах, развивая буквенный гнозис, анализ и синтез. Постепенное обучение выделению и различению оптически сходных графем происходило на различных этапах овладения письменной речью. Далее предлагали задания, которые предполагали автоматизацию полученных знаний и введение их в практическую деятельность.

В «группу риска – 2» (ГР-2) вошли дети, имеющие средний уровень сформированности базиса чтения при недостаточной и нормальной степени развития навыка чтения (четырнадцать человек). У учащихся этой группы зрительный гнозис, анализ и синтез находятся на достаточном уровне, однако пространственно-временные представления и зрительный мнезис развиты недостаточно. Ошибки в смешении изолированных графем напрямую не оказывают влияния на сам навык: некоторые дети владеют послоговым чтением с небольшим количеством ошибок. В процессе коррекционной работы с обучающимися этой группы необходимо развивать базис чтения и буквенные представления, а также умение дифференцировать оптически сходные буквы на уровне слов и предложений. Организация коррекционно-логопедической работы для ГР-1 и ГР-2 предусматривает индивидуальные занятия на начальном этапе усвоения навыка чтения с учетом индивидуальных особенностей, выявленных на этапе констатирующего эксперимента, и подгрупповые формы работы в дальнейшем. Поскольку оптическая дислексия является стойким нарушением, признаки которого могут сохранятся в течение длительного времени, вновь появляться при изучении иностранного языка после устранения проявлений в родном, мы считаем необходимым введение профилактического этапа работы.

Учитывая тот факт, что практически 75% обучающихся из нашей выборки имеют специфические нарушения в формировании предпосылок, обеспечивающих процесс усвоения графем, несложно предположить, что у изучаемой нами группы школьников могут возникнуть проблемы и с изучением математики, и с изучением дисциплин природоведческого цикла, а также изо-деятельностью и технологией, т. е. там, где в процессе усвоения учебного материала требуется высокий уровень сформированности пространственно-временных представлений. В связи с этим обстоятельством изучаемая нами проблема требует дальнейшего детального анализа.

Литература

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / под ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С. 76–95.

2. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006. 296 с.

3. Корнев А.Н. Дисграфия и дислексия у детей // Преодоление нарушений письменной речи / под ред. Н.Н. Яковлева. СПб., 2011. 160 с.

4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2007. С. 3–18.

5. Львов М.Р. Основы теории речи. М., 2000. 248 с.

6. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1995.

7. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2017. 321 с.

8. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194–200.

9. Хватцев М.Е. Логопедия / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. М., 2010. 293 с.

V. N. Sivkina, L. A. Tishina

STUDY OF MANIFESTATIONS OF OPTICAL DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: The study is aimed at studying the specifics of errors in optical dyslexia in primary school children. Based on the results of the experimental study, the obtained data were analyzed and a comprehensive program of corrective speech therapy was developed.

Keywords: reading disorders; optical dyslexia; reading basis; learning difficulties; primary school.

Л. С. Сильченкова
lui-sil@yandex.ru
доктор педагогических наук,
профессор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
Москва, Россия

ПРАВИЛА РУССКОГО ЧТЕНИЯ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ЧТЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается вопрос о правилах чтения в русском языке, что является актуальным для букваристики и методики обучения грамоте. Опираясь на данные смежных наук, автор пытается сформулировать некоторые правила чтения букв русского алфавита для практического их применения.

Ключевые слова: обучение грамоте, правила чтения букв русского алфавита.

В формировании у первоклассников полноценного навыка чтения выделяется особый этап – овладение механизмом чтения. В методике обучения грамоте его называют также формированием первоначального навыка чтения, становлением действия чтения [7]. Перечисленные наименования данного феномена подчеркивают его деятельностную природу. Обычно любая деятельность строится на определенных правилах, например, дорожное движение подчиняется правилам дорожного движения, письменная речь регулируется орфографическими и пунктуационными правилами.

В документах ФГОС можно прочитать о правилах чтения: «Выпускник научится <…> применять основные правила чтения, читать <…> изученные слова английского языка» [3, с. 62]. Эта цитата прямо указывает на существование правил чтения в английском языке, о чем знают все изучающие этот иностранный язык: правил чтения много, они трудны в освоении, обычно они действуют в пределах слова с учетом ударности/неударности, открытости/закрытости слога и других условий. Однако о правилах чтения слов в русском языке в указанном выше документе ничего не говорится. Думается, это не совсем правильно: если при обучении чтению на иностранном языке опираются на правила чтения, но не лишним было бы обозначить такую опору в виде правил и в процессе обучения чтению на русском языке.

На необходимость создания таких правил чтения в русском языке указывал ученик И.А. Бодуэна де Куртенэ академик Л.В. Щерба. Он считал, что необходимо разработать правила чтения русских букв в виде самостоятельного раздела теории графики, что не только значительно бы облегчило изучение

русского языка иностранцами, но помогло бы отечественной букваристике и методике обучения грамоте. Он писал, что этот раздел графики «не менее важен и для составителей наших букварей, <…>нельзя методически грамотно правильно обучать русской грамоте, не зная правил чтения русских букв» [9, с. 85].

К сожалению, мы не можем сослаться на правила чтения слов в русском языке, хотя необходимость в них сегодня ощущается – нельзя же обучать деятельности, не зная ее правил. Правила чтения проникают в практику обучения детей грамоте. Так в современном букваре правила оформлены соответствующим образом: набраны жирном шрифтом, обрамлены рамкой [1]. Правда, они не дифференцированы с другими правилами, например, орфографическими «*Жи-ши* пиши с буквой *и*», теоретическими сведениями из лингвистики «Слово делится на слоги». В качестве правил чтения из этого учебника для обучения грамоте можно предъявить следующие формулировки «Буква А обозначает твердость предшествующего согласного звука» [1, с. 21]; «Буква И обозначает мягкость предшествующего согласного звука» [1, с. 29]; «Буква Е обозначает два звука в начале слов и после гласного и один звук после мягкого согласного» [1, с. 73]. Некоторым диссонансом звучит правило из второй части этого учебника о функциональном значении буквы Ь (мягкий знак): «Ь – показатель мягкости согласных звуков». В данной формулировке нивелируется деятельностный характер правила, что, по нашему мнению, вовсе не соответствует деятельностной парадигме современного образования [6, с. 25]. Буква Ь именно обозначает мягкость согласной фонемы: *соль, конь*.

Приведенные выше попытки сформулировать некоторые правила чтения свидетельствуют о том, что отечественная практика формирования механизма чтения остро нуждается в правилах чтения, с помощью которых можно построить алгоритм чтения слова, напечатанного с помощью букв русского алфавита. Именно в правилах чтения заключается деятельностная основа процесса формирования механизма чтения. С помощью правил можно составить операционный состав действия чтения по полной ориентировочной основе [5]. Напомним, что отечественная лингвистика и методика обучения грамоте проблему создания правил чтения слов связывали с идеей группировки букв русского алфавита (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, А.И. Анастасиев и другие).

Можно утверждать, что отечественная теория и практика вплотную подошла к решению данной проблемы, которая может быть решена на основе междисциплинарного подхода, опираясь на исследования из психологии, психолингвистики, семиотики, грамматологии (теории письменного языка), теории графики. Рамки статьи не позволяют описать подробно все научные основы правил чтения в русском языке, однако общие подходы, думается, можно сегодня обозначить.

Сначала нужно остановиться на основных положениях грамматологии, которая утверждает, что между единицами устной и письменной речи не существует взаимно однозначных соответствий. Проиллюстрируем это следующим примером: в словах *нос* и *нес* одна и та же буква Н обозначает разные фонемы – <н> и <н’>. Данный пример позволяет сделать вывод: нельзя утверждать, что предъявленную отдельно букву согласной фонемы русского языка нельзя соотнести с конкретным звуком как аллофоном какой-либо фонемы. Изолированно предъявленная буква лишь потенциально может обозначать какой-то звук/фонему. Кстати, не факт, что современный ребенок соотнесет ее исключительно со звуками родного языка. В нашей практике был случай, когда звуковое значение буквы Н ребенок определил как [х]: «потому что у мамы машина Honda». Находясь в разнообразном графическом окружении, современный ребенок вправе делать такие выводы: знаки латиницы, как и многие другие знаки, для него вполне привычны и узнаваемы.

Такие широкие обобщения, которые позволяет делать современная насыщенная разнообразными графическими объектами образовательная среда, можно напрямую связать с теорией знаковой деятельности, наиболее подробно разработанной в культурно-исторической психологии, в частности, Л.С. Выготским, А.А. Леонтьевым и другими авторами. Семиотические подходы проникают и в методику обучения грамоте [4]. Представим здесь исключительно конкретное присутствие понятий и терминов в методике обучения первоначальному чтению. Полагаем, что в методике обучения грамоте используются такие понятия, как *тело знака, окрестности знака, границы знака*. С буквой как фигурной линией (телом знака) дети знакомятся довольно рано: двухлетние дети легко выучивают буквы, правда, не в их функциональном значении. Отдельные буквы они связывают с конкретными объектами реальной действительности: «Это моя буква П, меня зовут Петя». И только в процессе обучения грамоте дети осваивают функции букв, для чего им предстоит практически освоить понятиями *окрестность знака, границы знака*. Отметим, что последнее понятие не особо значимо для ребенка при освоении механизма чтения, потому что границы буквы как знака уже заданы в печатном тексте, чего, однако нельзя сказать о процессе формирования первоначального навыка письма: в письме ребенок сам обозначает границы знака, затрачивая на это значительную часть усилий [8].

Описанные выше семиотические понятия вполне соотносятся с принципами русской графики: фонематическим и позиционным. Отметим, что и позиционный принцип не может действовать без семиотических оснований, любая буква русского алфавита читается с учетом своего окружения – своих окрестностей. Проиллюстрируем это примером употребления буквы Х: в слове *пастух* она обозначает звук [х], в слове *химия* – звук [х’], в слове *хобот* – звук [х˚]. Отметим, что в последнем случае огубленность (лабиализованность)

согласного звука, как известно, графическими средствами не обозначена. Эта информация находится в окрестностях буквы Х, как, впрочем, и сведения о важном дифференциальном признаке согласной фонемы: твердость фонемы <х> обозначена следующей гласной буквой О. В данном случае мы имеем двузвенное (Д.Б. Эльконин), или двушаговое (Л.С. Сильченкова) действие чтения. Первое из них направлено на выяснение твердости-мягкости согласной фонемы, а второе на считывание процессов аккомодации. Представим схематически данные операции: ХОБОТ.

Как можно сформулировать правило чтения, которому подчиняются движения глаз и те гностические действия, которые приводят к выделению оперативных единиц чтения? Предлагаем следующую формулировку: «Смотри, что за согласной буквой». В русской графике именно согласная буква задает направление анализа, потому что она не передает всей информации о согласной фонеме. Считаем, что данное правило чтения следует считать главным в русской графике. Согласная буква более информативна, чем гласная, которыми жертвуют при сокращениях и в аббревиатурах: тчк, зпт, СССР, РФ, ФРГ. В современных букварях используются следующее познавательные задачи: дается сокращенная запись слова в виде исключительно согласных букв – *крндш, шклд*. По гласным буквам, например, А – И – А, невозможно угадать имя девочки (Марина, Галина, Карина), но можно безошибочно прочитать его по согласным буквам: ГЛН. Полагаем, что данное правило («Смотри, что за согласной буквой») можно квалифицировать как многовариантное правило, пользуясь психологической типологией Д.Н. Богоявленского [2].

В качестве двувариатных (по Д.Н. Богоявленскому) правил чтения можно квалифицировать правила чтения гласных букв *е, ё, ю, я* и в некоторых случаях буквы *и*: в зависимости от условий (положения этих букв в слове), они могут читаться то как один гласный звук, то как два. Но оно ориентирует чтеца совершать обратные действия зрительного анализатора, совершать анализ препозиции гласной буквы: смотри, что находится перед гласной буквой. Это известное правило чтения, которое в систематизированном виде сообщается в курсе русского языка. Данное правило можно проиллюстрировать примером из слова ХИМИЯ. Чтение первых двух слогов этого слова подчиняется правилу чтения согласных букв.

Используя данные правила, можно составить алгоритм чтения слова в русском языке, последовательно выделяя оперативные единицы чтения. Представим алгоритм чтения слова еще одного слова – ПАСТУХ. В некоторой детализации нуждается вычленение второй оперативной единицы чтения. Буква С (эс) также нуждается в анализе своей постпозиции, однако твердость-мягкость согласной фонемы в данном случае не обозначена, потому что это гиперфонема (по Московской фонологической школе), т. е. эта

фонема по признаку твердости-мягкости, впрочем, как и по другой оппозиции – глухости-звонкости – находится в слабой позиции, которую невозможно привести к сильной позиции. Информации о твердости-мягкости получить нельзя, и ребенок прочитывает эту букву в твердом варианте, ориентируясь на ее название (эс). В данном случае акронофонический принцип названия букв (в названии буквы содержится означаемый ею звук), используемый в русском алфавите, частично помогает решить задачу.

В краткой форме мы представили почти все правила чтения в русском языке. К сожалению, большинство правил чтения являются отнюдь не одновариантными, а дву- и многовариантными, что делает их не столько правилами, а скорее руководствами к действию. Это затрудняет прямое предъявление их учащимся, но это особенно и не нужно, как считают психологи: «Малышу ведь не объяснишь, что, готовясь прочесть согласную, надо смотреть на следующую за ней гласную. Этого и не покажешь, ведь речь идет о неуловимых микродвижениях глаз и органов речи. Совершить интуитивный скачок от буквенных значков к звучащему слову каждый ребенок должен сам» [9, с. 4]. Думается, представление о том, как осуществляется зрительный позиционный анализ букв русского алфавита, должны иметь авторы букварей, чтобы создать первоклассникам условия для «считывания» правил чтения, практического их освоения путем группировки учебного материала в соответствии с правилами чтения букв русского алфавита. Правила чтения нужны учителям начальных классов, чтобы помочь учащимся составить алгоритм чтения того или иного слова, в том числе и с помощью стрелок, если это у ребенка не получается на первых порах.

Выводом изложенного материала может служить следующее утверждение. Правил чтения в русской графике не так уж и много, ведь недаром сегодня все чаще фиксируются случаи обучения чтению детьми друг друга. В условиях насыщения образовательной среды различными знаками, в том числе и графическими не редки и случаи самонаучения. И в целом можно сказать, что первоначальный навык чтения формируется значительно раньше и быстрее. Все это делает проблему создания единого свода правил чтения слов в русском языке чрезвычайно актуальной.

Литература

1. Азбука. 1 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. М., 2011. 124 с.

2. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966. 307 с.

3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2010. 191 с.

4. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Сибирский федеральный университет. 2015. Т. 6. № 6 . Красноярск. С. 218–226.

5. Сильченкова Л.С. Ориентировочная основа чтения как действия // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 12–20.

6. Сильченкова Л.С. Роль правил в освоении младшими школьниками письменных видов речевой деятельности // Начальная школа. 2016. № 4. С. 23–27.

7. Сильченкова Л.С. Теория и история отечественной методики обучения грамоте и букваристики: учебное пособие. М.: МГПУ, 2017. 172 с.

8. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Формирование у первоклассников графического навыка на основе семиотического подхода // Начальная школа. 2016. № 12. С. 43–48.

9. Цукерман Г.А., Школяренко Е.Н. Как Винни-Пух и все-все-все научились читать. Сказка-букварь. Книга первая. М.: Интор, 1997.

10. Щерба Л.В. Теория русского письма / отв. ред. Л.Р. Зиндер. Ленинград, 1983. 136 с.

L. S. Silchenkova

RULES OF RUSSIAN READING AS A SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE FORMATION OF A READING MECHANISM

Abstract: The article considers the issue and rules of reading in Russian, which is relevant for the letters and methodology of literacy education. Based on the data of related sciences, the author tries to formulate some rules for reading the letters of the Russian alphabet for practical application.

Keywords: literacy training, rules of reading letters of the Russian alphabet.

Т. Ю. Сунько
tasunko@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент Московского государственного психолого-педагогического университета
Москва, Россия

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ПРОЦЕССА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: в статье освещается проблема многофакторного нарушения процесса чтения и письма. Выполнен краткий научный обзор данной проблемы в зарубежных исследованиях. Представлен авторский взгляд на преодоление некоторых особенностей в письменной речи студентов по результатам проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: дислексия; дисграфия; фонологическое расстройство; нарушения в письменной речи.

Основные положения

В последнее время диагностике, возможным причинам, подходам к коррекции и лечению дислексий и дисграфий уделяется большое внимание, так как они являются сложными расстройствами, принимающим различные формы. Начиная с конца 1970 годов прошлого века, интерес к проблемам дислексии и дисграфии появляется в России, в Западной и Восточной Европе, Соединенных Штатах Америки и других странах мира. В основе изучения различных подходов к пониманию нарушений письменной речи можно выделить неврологический, нейрофизиологический, когнитивный. В исследование этиологии данного нарушения вносят вклад и генетики, поскольку генетический подход определяет значимость факторов, указывающих на наследственную предрасположенность к затруднениям в процессе чтения и письма. Неврологический подход направлен на отслеживание факторов, связанных с когнитивными процессами, влияющими на образование навыка в различных формах речевой деятельности. Вслед за данными подходами и нейрофизиологический подход определяет значение деятельности мозговых структур при выполнении различных фонологических задач. Когнитивный подход исследует различные дефициты организации двигательных, координационных функций, дефициты функций кратковременной памяти, дефициты фонологического декодирования и др. [7].

Введение

Вопросами нарушения чтения и письма в двадцатом веке занимались такие зарубежные ученые, как Ф. Вальбург, П. Рашбург, О. Ортон, и отечественные – Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Р.И. Шуйфер, Л.Ф. Спирова, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова и др.

Дислексия как многофакторное нарушение обусловлена различными причинами. В 2002 году в исследовании M. Etchepareborda Simonini установлено, что одним из первых проявлений неблагополучия, которые проявляются при фонографическом декодировании в процессе соотнесения слов и объектов ими обозначаемых, выступает пространственная агнозия [5]. Вместе с тем, трудности распознавания различных цветов также могут являться симптомами дислексии [6]. Наряду с этим, в 2008 году ученые R. Ortiz, J. E. Jimenez, M. Muñeton, E. Rojas, A. Estevez, R. Guzman, C. Rodriguez, F. Naranjo выделяют нарушения речевого восприятия у детей с дислексией [8].

В научной статье A. Lozano, M. Ramirez, F. Ostrosky-Solis 2003 года специфические нарушения при формировании способностей к чтению на родном языке связывают с различными структурными и функциональными отклонениями. Однако помимо затруднений в процессе чтения у детей могут быть трудности и с правописанием [7]. В 2016 году в Испании исследователи P. Suarez-Coalla, N. Villanueva, S. Gonzalez-Pumariega изучали фонологические замены в письменной речи детей от 7 до 11 лет и выявили трудности орфографических представлений при написании различных слов [9].

Программа

С целью изучения затруднений в письменной речи в феврале 2020 года в Москве в рамках онлайн-опроса (Электронный ресурс https://docs.google.com/forms/d/1eDhk6oUPmKOlg4vqyookQBxd3YM87jFJuEXZnRnYZNY/edit) проведено добровольное анкетирование 15 студентов 1 курса факультета клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО «Московской государственный психолого-педагогический университет» в возрасте 17–18 лет (3 юноши и 12 девушек). Все добровольцы не имели статуса студентов с ограниченными возможностями здоровья. Участникам онлайн-анкетирования предлагалось ответить на 13 вопросов полузакрытого типа. Обработка полученных результатов исследования проводилась в том числе с помощью метода контент-анализа.

Результаты и обсуждение

В ходе исследования удалось установить, что испытывают затруднения в правописании 20% (3 человека), тогда как 80% (12 человек) не отмечали таких затруднений. Путают даты, время 20% (3 человека), остальные 80% (12 человек) не испытывают с этим трудностей. На вопрос «Вы дольше, чем другие читаете страницу в книге?» 80% (12 человек) ответили «нет», тогда как 13,3% (2 человека) ответили положительно, ответ «возможно» выбрал 1 человек. Испытывают трудности с определением правой и левой стороны 46,7% (7 человек); 53,3% (8 человек) не ошибались в право- и левосторонней ориентировке. Вместе с тем, 66,7% (10 человек) при произнесении длинных слов выстраивают все звуки в правильном порядке; 26,7% (4 человека) нарушают последовательность звуков в некоторых словах при произнесении;

6,7% (1 человек) иногда нарушает последовательность звуков при чтении и произнесении в длинных словах.

При обсуждении полученных результатов проведенного эмпирического исследования виды затруднений были сгруппированы в 3 категории с помощью метода контент-анализа. Анализ ответов по категориям показал, что в письменной речи у добровольцев из представленной выборки часто вызывают затруднения следующие действия: определение правой и левой стороны (7 человек); выделение последовательности звуков в достаточно длинных словах при чтении и произнесении (4 человека); соотнесение правил правописания (3 человека).

Полученные результаты позволяют судить о некоторых особенностях в письменной речи студентов: затруднения в правописании и чтении некоторых слов, нарушение последовательности звуков при произнесении достаточно длинных слов и др. Для определения точных причин данных особенностей потребуется внимательное исследование всех видов и форм речевой деятельности каждого респондента с использованием специальных методик [1; 4].

Заключение

Поскольку психолого-педагогическое сопровождение студентов с нарушениями в письменной речи на уровне высшего образования остается недостаточно изученным, то следует предположить, что преподавателям высших учебных заведений необходимо учитывать особенности сенсорного, моторного, языкового уровней обучающихся для определения моделей социального взаимодействия со студентами, преподавателями, администрацией высшего учебного заведения при организации учебной деятельности, а также для определения особых образовательных потребностей студентов с данными трудностями [2, 3].

Литература

1. Сунько Т.Ю. К вопросу о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях // Российский научный журнал. 2013. № 2 (33). С. 184–188.

2. Сунько Т.Ю. Показатели инклюзии как система ценностей в развитии инклюзивного образования // Сборник научно-методических трудов с международным участием «Теория и практика специального и инклюзивного образования». СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 222–227.

3. Сунько Т.Ю. Проектирование условий включений обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной практике // Сборник материалов Международной междисциплинарной научной конференции «Инновационные методы профилактики и коррекции нарушения

развития у детей и подростков» (Москва, 17–18 апреля 2019 г.). М.: Когито-Центр, 2019. С. 372–380.

4. Сунько Т.Ю. Роль технологий психолого-педагогического сопровождения в развитии инклюзивного образования // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология». М.: Буки Веди, 2013. С. 605–608.

5. Etchepareborda Simonini M. Detecciónprecoz de la dislexia y enfoqueterapéutico. Revista de Neurología, 2002, Vol. 34, pp. 13. – URL: https://doi.org/10.33588/rn.34s1.2002041.

6. Lopez Gomez S., Rivas Torres R. Actualidad en la etiología de la dislexia. Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, 2015, no. 9, pp. 34. doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.133.

7. Lozano A., Ramírez M., Ostrosky-Solís F. Neurobiología de la dislexiadeldesarrollo: Unarevisión. Revista de Neurologia, 2003, vol 36, no. 11, pp. 275–311. doi.org/10.33588/rn.3611.2003054.

8. Ortiz R., Jiménez J., Muñetón M., Rojas E., Estévez A., Guzmán R., Rodríguez C., Naranjo F. Speech perception development in children with dyslexia | Desarrollo de la percepcioøn del habla en niños con dyslexia. Psicothema, 2008, vol. 20, no. 4, pp. 56–60.

9. Suárez-Coalla P., Villanueva N., González-Pumariega S., González-Nosti M. Spelling difficulties in Spanish-speaking children with dyslexia / Dificultades de escritura en niñosespañoles con dislexia. Infancia y Aprendizaje, 2016, vol. 39, no. 2, pp. 275–311.

T. Y. Sunko

CURRENT STATE OF THE PROBLEM OF VIOLATIONS OF THE WRITING PROCESS

Abstract: The article highlights the problem of multi-factor violation of the reading and writing process. A brief scientific review of this problem in foreign studies is performed. The author's view on overcoming some features in students' written speech based on the results of an empirical study is presented.

Keywords: dyslexia; dysgraphia; phonological disorder; disturbances in written speech; developmental dislexia.

Н. В. Суслова
payborodin@mail.ru
кандидат педагогических наук, начальник отдела развития
ГБУ ДО «Детская музыкальная школа им. А. П. Бородина»
Москва, Россия

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД: ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена профилактике и коррекции дислексии у школьников с помощью музыки. В данном контексте проводится анализ, предлагается комплексная программа с учетом возможностей российской системы дополнительного музыкального образования.

Ключевые слова: музыка, музыкальная школа, дислексия, ритмика, обучение, коррекция, образование.

Среди личностных особенностей детей с диагнозом дислексия, специалисты отмечают эстетическую направленность, эмоциональную восприимчивость, художественный вкус, характерные для многих из них. Индивидуальную траекторию развития таких учащихся логично было бы строить в опоре на эти сильные стороны. Их способностьк мышлению образами является настоящей ценностью в мире искусства и в значительной степени способствует успеху на этом поприще. Казалось бы, общая рекомендация – отдать ребенка с симптомами дислексии в музыкальную школу – лежит на поверхности. Но такой подход представляется слишком прямолинейным, и не всегда учитывает реальные возможности системы отечественного музыкального воспитания. Для детей с дислексией, очевидно, требуется особый подход не только в общеобразовательной школе, но и при планировании музыкальных занятий.

Программа обучения в российских музыкальных школах традиционно опирается на знание нотной грамоты. Такое понятие как «донотный период» существует. Но относится оно к практике обучения дошкольников, и длится, как правило, недолго. Большинство же преподавателей стремятся как можно раньше «привязать» своих воспитанников к нотному тексту. В результате ребенок с дислексией, попадая в музыкальную школу, вынужден «сражаться» с еще одной знаковой системой. Бытовая формула «всего семь нот» на практике превращается в несколько сотен абстрактных символов (с учетом разных октав, длительностей, ключей, размеров и т. д.). Очевидный факт: абсолютное большинство наших соотечественников умеют читать, но навыками беглого

чтения нотного текста в совершенстве владеют немногие. Это лишний раз доказывает относительную сложность освоения нотной грамоты по сравнению с пониманием словесного текста. Очевидно, что традиционный подход, сохраняющийся в отечественных музыкальных школах, в вопросах педагогического сопровождения и коррекции дислексии противопоказан.

Если же признать приоритетом не освоение стандартной программы музыкальной школы, а максимальную помощь данному ребенку, то целевые ориентиры могут быть изменены. Предложение не торопиться с освоением нотной грамоты может прозвучать диссонансом для многих педагогов-музыкантов. Однако, именно этот путь представляется более продуктивным для целей коррекционной работы с детьми с дислексией. С такой оговоркой многолетний опыт, накопленный музыкальной педагогикой, может оказаться по-настоящему полезен для молодого научного направления.

Возможность сосредоточиться на сенсорном разнообразии, эмоциональном и психомоторном богатстве музыкального искусства открывает уникальные перспективы для успешной работы в этом направлении. Приведем лишь несколько примеров. Так, многие дефектологи, работающие с дислексией, включают в комплекс коррекционных методов упражнения на мелкую моторику, элементы пальчиковой гимнастики, массаж и самомассаж пальцев и кистей рук. Очевидно, что игра на музыкальных инструментах, в первую очередь, фортепиано, имманентно содержит в себе разнообразнейший репертуар подобных движений. При этом на начальном этапе освоения любого музыкального инструмента работа над постановкой рук обязательно сопровождается речевой активностью – ребенок проговаривает слова попевок, которые в данный момент играет, просчитывает вслух метрические и ритмические особенности пьесы.

Когда речь заходит о дыхательной и артикуляционной гимнастике в системе коррекционной работы, невольно возникает аналогия с вокально-хоровой деятельностью. Здесь любая репетиция начинается с целого комплекса упражнений, нацеленных на активизацию всего певческого аппарата – от работы диафрагмы до положения небной занавески, от тонких ощущений на кончиках губ до правильного положения плеч, спины, всего корпуса.

Существуют методические приемы, которые также позволяют включать в процесс слушания музыки или разучивания песен пальчиковую гимнастику, реципрокные и разнонаправленные движения [2]. Концентрация внимания юных музыкантов (и певцов, и инструменталистов) на подобных движениях, состояниях и процессах носит при этом опосредованный характер. Возвышенная цель – красивое музыкальное звучание – оплодотворяет собой подобную «техническую» работу, делает ее менее утомительной и более эффективной.

Аксиомой методики работы с детским хором является и утрированное произнесение слов, тщательный анализ распеваемых слогов. Хормейстер

в обязательном порядке работает с детьми над орфоэпией исполняемых песенных текстов [3]. Разве такие виды деятельности не содержат в себе гипотетические возможности для предупреждения и коррекции дислексии?

Можно предположить, что вокальная музыка обладает уникальным потенциалом и с точки зрения проблем, вызванных семантической дислексией. Известно, что талантливые композиторы очень тонко чувствуют смысловые акценты, причинно-следственные связи, заложенные в стихотворном тексте. Через комплекс музыкально-выразительных средств (направление и характер мелодического движения, ритм, динамику, ладовые тяготения и др.) они подчеркивают их, высвечивают, словно лучом прожектора, выразительность художественного слова. Музыкальная интонация делает смысл пропеваемого текста более выпуклым, наполняет его ярким образным содержанием. В результате эмоциональность (сильная сторона дислексика) может «работать» на понимание значения слов (его проблемная зона).

Разумеется, данные гипотезы нуждаются в экспериментальной проверке, как и многие другие догадки в отношении взаимосвязи музыки и коррекции дислексии. Отдельные исследования в этом направлении уже проводятся и их результаты выглядят многообещающими. Так, специалисты из лаборатории когнитивной неврологии Бостонской Детской больницы (США) опубликовали данные, связанные с изучением активности головного мозга в височно-теменных областях. Их исследования с применением функциональной магнитно-резонансной томографии подтвердили наличие гипоактивации левополушарной височно-теменной области у детей с дислексией по сравнению с нормотипичными детьми. При этом дети, занимающиеся музыкой, продемонстрировали значимую двустороннюю активацию в височно-теменных областях по сравнению с детьми, не занимавшимися музыкой. «Это подтверждает гипотезу о том, что музыкальное обучение может способствовать развитию двусторонней компенсаторной нейронной сети, которая помогает детям с атипичными функциями в левополушарных височно-теменных областях» [4].

Убедительный обучающий эксперимент с двумя группами детей 8–11 лет провели итальянские ученые. Обе группы школьников с диагностированной дислексией занимались по обычной реабилитационной программе. Но при этом участники одной группы дополнительно занимались живописью, а участники другой – музыкой. «В то время как скорость чтения улучшилась в обеих группах, только музыкальная группа показала явное улучшение точности чтения». Исследователи связывают это с развитием ритмических способностей, которые, по их мнению, непосредственно коррелируют с фонологической компетентностью [5].

В описании данного исследования исключительно важной, на наш взгляд, информацией является не только констатация более высокого результата

«музыкальной» группы, но и указание на то, как именно было организовано музыкальное обучение. В эксперименте участвовали два преподавателя, перед которыми стояла нестандартная задача – избежать образовательного уклона (вспомним об изменении целевых ориентиров!). В своей работе они опирались на методики З. Кодаи и К. Орфа, основанные на ритмическом воспитании, музыкальном движении и сенсомоторных игровых приемах.

Следует сразу оговориться, что в нашей стране данные методики известны, но не являются распространенным вариантом преподавания. В системах К. Орфа и З. Кодаи есть свои неоспоримые преимущества. Но есть и моменты, которые в контексте обсуждаемой темы могут рассматриваться как недостатки. Так, «орфовский» оркестр состоит, в основном, из металлофонов, бубнов, треугольников и других шумовых и ударных – то есть тех инструментов, которые предельно просты в освоении. Это очень важное замечание, так как игра на них требует участия мелкой моторики в несравнимо меньшей степени, чем, например, игра на фортепиано. Незначительное внимание уделяется в этих системах и постановке голоса вместе с упомянутыми ранее дыхательными и артикуляционными упражнениями.

Особую оговорку необходимо сделать в отношении музыкального движения. В российском варианте оно представлено предметом «Ритмика», который далеко не везде является обязательным. Родоначальником данного направления, как известно, является швейцарский педагог и композитор Э. Жак-Далькроз. Исходный тезис Далькроза – «музыка преобразует телесность». «Цель его системы «одухотворенных телесных упражнений» – привести человека к самопознанию, к ясным представлениям о своих силах и творческих возможностях, помочь избавиться от физических и психологических комплексов и зажимов, обрести радость жизни. И все это – благодаря воспитанию собственного ритмического разума, воли и самообладания» [1, с. 16–15]. Можно смело сказать, что это была своего рода система нейропсихологической поддержки, намного опередившаяво времени соответствующие научные исследования. В частности, при сравнении наработок Э. Жак-Далькроза, с современными комплексами кинезиологических упражнений обнаруживается немало смысловых и фактурных параллелей. Разница в том, что современные упражнения на сложную межполушарную координацию если и проводятся под музыку, то используют ее в качестве темпоритмического метронома. Это значит, что музыка является шумовым фоном, но не содержательным источником характера и смысла движения.

В свое время метод Э. Жак-Далькроза оказал заметное влияние на систему элементарного музыкального воспитания К. Орфа. Несколько иными путями ассимилировался он и в советскую систему музыкально-ритмического воспитания. В течение прошедшего столетия и зарубежом, и у нас в стране он превратился во множество производных вариантов, в том числе и полностью

дискредитирующих первоначальную идею, вдохновившую его создателя. На современных занятиях ритмикой можно встретить и жесткий репетиционный процесс в духе классического балета и элементарное сольфеджио, лишь слегка разбавленное примитивными движениями.

Своим путем пошла и логоритмика – коррекционное направление, по сути близкое к рассматриваемой нами теме. Здесь в триаде музыка-речь-движение наиболее серьезные потери понесла именно музыкальная составляющая занятий. Разнообразное и тонкое различение, отражение в движении всего комплекса элементов музыкального языка свелось к пению под фонограмму песенок сомнительного художественного достоинства и в подвижных играх под музыку моторного характера.

Тем не менее, существуют и другие примеры – отдельные школы и творческие объединения, которые не утратили, но напротив, сохранили и развили философские идеи ритмической культуры во всей их красоте, глубине и разнообразии.

Резюмируя вышесказанное, хочется отметить, что при всех существующих проблемах, отечественная система музыкального воспитания сохраняет значительный потенциал для сотрудничества со специалистами, занимающимися изучением, профилактикой и коррекцией дислексии. Думается, что содержательной и эффективной формой взаимодействия могла бы стать разработка комплексной программы для системы дополнительного образования. Такая программа, могла бы включать в себя наряду с эффективными логопедическими и нейропсихологическими методами широкий спектр музыкальных видов деятельности. Игра на музыкальном инструменте, ритмика, хор, развивающие занятия по системе К. Орфас учетом разнообразных и продуманных связей с основной стратегией коррекции обеспечили бы качественно новый уровень поддержки школьников с дислексией.

Литература

1. Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика-XXI, 2018. 248 с.

2. Мазорчук Н.В. Использование дефектологических приемов для активизации творческого потенциала у учащихся. Материалы межрегионального проблемно-тематического семинара «Два способа познания мира» из цикла «Конвергентность в области “Искусство”» от дошкольника до выпускника школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://music-fgosnoo.jimdofree.com/два-способа-познания-мира-материалы-очного-этапа-10-апреля-2019-года/мазорчук-н-в/ (дата обращения 18.07.2020).

3. Рачина Б.С. Распевание в детском хоре. 210 упражнений. Учебно-методическое пособие. СПб.: Композитор, 2016. 104 с.

4. J. Zuk, M.V. Perdue, B. Becker, etc. Neural correlates of phonological processing: Disrupted in children with dyslexia and enhanced in musically trained

children // Developmental Cognitive Neuroscience, 2018 Nov; 34: С. 82–91. – URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6481189/ (дата обращения 18.07.2020).

5. E. Flaugnacco, L. Lopez, Ch. Terribili etc. Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control TrialPLoS ONE, 2015; 10(9). – URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4583182/ (дата обращения 18.07.2020).

N. V. Souslova

INTERDISCIPLINARY APPROACH: POSSIBILITIES OF MUSICAL TEACHING IN THE SYSTEM OF METHODS FOR CORRECTING PUPILS'DYSLEXIA

Abstract: The article is devoted to the musicprevention and dyslexiacorrection of schoolchildren. We consider the possibilities of the Russian system of music education in this context and offer a complex rehabilitation program with an extended musical component.

Keywords: music, music school, rhythm, dyslexia, learning, correction, education.

Е. Н. Чернышева
ENChernysheva@pushkin.institute
кандидат философских наук,
доцент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

И. О. Кузнецова
yuna.ke.yo@gmail.com
студент Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия

ИНКЛЮЗИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ И ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация: статья посвящена описанию культуры инклюзивного образования, включает в себя сравнительный анализ систем сегрегированного и инклюзивного образования, а также рассмотрение инклюзивного подхода в обучении детей с дислексией и дисграфией.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивный подход в образовании, инклюзивная культура, дислексия, дисграфия.

Возможность получения образования может зависеть от единственного обстоятельства – стремления индивидуума к образовательной деятельности или желания тех, кто представляет интересы индивидуума, дать ему образование. Данная возможность не должна состоять ни в какой связи с финансовым, физическим или интеллектуальным потенциалом личности. В противном случае в образовательный процесс вторгается неравенство и дискриминация.

Обучение как приобретение новых знаний и навыков социализации является важным компонентом личностного роста. Высокоразвитая культура инклюзивного образования исключает вероятность того, что человек может быть лишен возможности обучения и, как следствие, прохождения социальной интеграции. Развитие инклюзивной культуры способно привести к увеличению мирового индекса образования, ускорению и повышению качества процесса социальной интеграции; способно разрушить восприятие социума как раздробленной и неустойчивой структуры.

Общее среднее образование – это этап, на котором закладываются основы мировосприятия, регулирующие всю последующую жизнь личности. Воспри-

нимать окружающий мир как не враждебную среду способен обучающийся, который понимает, что общество – это не отдельные группы людей, классифицируемые по таким признакам, как пол, гендер, престиж, финансовый потенциал, физические возможности, власть, место жительства, сексуальная ориентация, этническая принадлежность и т. д.; который, если обратиться к концепции гуманистической антропологии Э. Фромма, осмысляет себя не как субъективного наблюдателя по отношению к объективному миру, но как полноценную часть этого мира; который выше прочего ценит социокультурный потенциал; которого мотивируют экзистенциальные ценности и осознание доли ответственности за эволюционные результаты. Д. М. Давлетшина отмечает, что подобная парадигма мышления «может стать отправной точкой в решении социальных проблем» [4, с. 115–116].

Инклюзивная культура – в рамках данной статьи эта тема рассматривается на примере основного общего образования – предполагает преодоление социальных стереотипов, отчуждения и неравенства; способствует организации процесса обучения, в который включен каждый ребенок, вне зависимости от его физических, интеллектуальных, психических, культурных, этнических и языковых особенностей. Все обучающиеся получают равные шансы на социальную мобильность. Возможность завершения основного общего образованияоткрывает перед ними перспективы поступления в вуз и трудоустройства. Таким образом, – это подробно описывает Д. Г. Бычков – потенциал людей с особенностями развития на рынке труда повышается, что ускоряет процесс преодоления бедности и неравенства доходов, а также снижает зависимость от социальных пособий [1, с. 8].

Сегрегированное образование не может гарантировать подобных результатов. Разделение людей на условные группы становится в данном случае социальной установкой. Процесс интеграции замирает в условиях усиления ограничений.

В российских школах, практикующих сегрегированное образование, присутствуют случаи дробления социума обучающихся на группы по следующим параметрам: национальность, уровень состоятельности родителей, уровень развития личности и физические особенности обучающегося. Первые три критерия не предполагают эксклюзивности образования. Относительно последнего существует мнение, что для обучающихся с особенностями развития или ограниченными возможностями необходимо предусматривать изолированные учреждения, специальные классы и т. п. В данном случае сильно повышается вероятность нарушения процесса социализации, поскольку обучающийся оказывается исключенным из глобального социума.

В России повсеместное использование инклюзивного подхода является перспективой, а не реалией. При этом существует необходимая законодательная база, необходимая для развития инклюзии в будущем. Федеральный

закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включает в себя определения инклюзивного образования и адаптированной образовательной программы (п. 27, 28 ст. 2), предполагает «обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования» (подп. 2 п. 1 ст. 3), а также «возможность формирования образовательных программ различных уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся» (подп. 3 п. 1 ст. 11) [8].

По своей эффективности более распространенное в РФ сегрегированное образование в разы уступает инклюзивному. Как отмечают Т. А. Гез и В. О. Старикова, сегрегация провоцирует сокращение количества академических достижений обучающихся, снижение учебной и карьерной мотивации, возможностей для продолжения образования; затрудняет социализацию и создает риск возникновения стрессовых ситуаций, а также девиантного поведения [3, с. 50–51].

По данным Доклада о человеческом развитии 2019 Программы развития ООН, в большинстве стран семейная принадлежность, образование родителей, социально-экономическое положение и домашние условия являются основными ориентирами при прогнозировании результатов обучения. Данные факторы влияют не только на доступ к образованию, но и на процесс усваивания знаний. Более 90 % детей в мире получают дошкольное, общее среднее или неполное общее среднее образование; при этом менее 50 % учащихся «к концу начальной школы достигают минимального уровня знаний в области чтения и математики». Низкий уровень базовых навыков создает сложности на последующих этапах образования, сужает карьерные перспективы личности и возможности получения дохода [5, с. 48].

Чтобы обеспечить качественное и общедоступное образование, важно разработать систему, которая способна создать комфортные условия для всех учащихся, вне зависимости от их особенностей. Подобная система рождает соответствующую культуру образования и поведения: исключается любое проявление дискриминации, реализуется концепция всеобщего равенства, создаются условия, необходимые для обучения детей с особыми потребностями.

Сегрегированное образование довольствуется тем, что предоставляет обучающимся с особыми потребностями доступ к базовым возможностям. Инклюзия ориентирована на предоставление равного доступа к расширенным возможностям для всех учеников. Это один из компонентов, формирующих культуру инклюзивного образования. В Докладе о человеческом развитии 2019 также отмечается, что неравенство в доступе к расширенным возможностям проецируется на всю последующую жизнь личности, включая доступ к возможностям трудоустройства и источникам дохода [5, с. 47]. Инклюзия позволяет минимизировать и исключить неравенство, блокируя его развитие на этапе получения общего среднего образования.

Дислексия и дисграфия входят в ряд особенностей, наличие которых ставит нестандартные задачи перед системой сегрегированного образования. «Понятийно-терминологический словарь логопеда» описывает 8 видов дислексии (аграмматическая, вербальная, литеральная, мнестическая, оптическая, семантическая, тактильная, фонематическая) и 11 видов дисграфии (аграмматическая, акустическая, артикуляторно-акустическая, вербальная, идеаторная, литеральная, оптическая, дисграфия на основе нарушения морфемного распознавания, дисграфия на почве истерии, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия у взрослых) [7, с. 66–68]. Также существуют 4 уровня обусловленности дислексии (the multilevel model of dyslexia), различные причины возникновения и степени проявления дислексии и дисграфии, зависящие от биологических факторов и личного опыта конкретного обучающегося. Каждый случай уникален и требует особого, внесистемного подхода.

Компетенций школьного психолога и команды экспертов вполне достаточно, чтобы оценить обучающегося на дислексию и дисграфию, – ученик выполняет серию тестов, а родителям предлагается заполнить анкеты о своем ребенке, при необходимости предоставить семейную историю. Учителя могут поделиться информацией о поведении ребенка в классе. На основе полученных данных специалисты могут сделать заключение и, если потребуется, дать рекомендации по обучению. Такая форма обследования практикуется в Канаде, где повсеместно введено инклюзивное образование. Согласно данным исследования Л. С. Кауменовой и С. А. Городиловой, дети с дислексией делают существенные успехи, совершенствуясь в обстановке без ограничений, связанных с их особенностями [6, с. 167–168].

Правильно составленный учебный план, включающий в себя и освоение основной программы, и специальные занятия, посвященные работе с определенными особенностями обучающихся, должен равномерно распределять образовательную нагрузку. Большое значение имеют педагогические компетенции преподавателей, их внимание к психологической стороне обучения, восприимчивость к нововведениям, умение регулировать педагогический процесс в соответствии с особыми потребностями некоторых учеников, готовность поддерживать и развивать инклюзивную культуру. Высокая вероятность возникновения нетипичных проблем и задач подвергает навыки педагогов сложнейшему испытанию. Появляется острая необходимость в постоянном повышении квалификации, совершенствовании профессиональных умений, разработке особой философии обучения.

Педагог создает благоприятную атмосферу для получения новых знаний, продумывает все вплоть до мелочей, наблюдает за своими учениками, разрабатывает индивидуальный подход к каждому. Таким образом, все учащиеся чувствуют себя в равной степени значимыми.

Помимо коррекционной работы в школе, необходимо улучшать результаты, занимаясь дома. Задача родителей в данном случае – оказывать ребенку поддержку, помогать ему улучшать свои навыки и сохранять мотивацию, не позиционировать дислексию и дисграфию в качестве неразрешимых проблем, препятствующих успеху в образовательной деятельности. Руководствуемые рекомендациями специалистов, родители проводят домашние занятия, чем помогают ребенку закрепить все, пройденное в школе.

По мнению исследователей из Вятского государственного университета Н. С. Кауменовой и С. А. Городиловой, при отсутствии эффективных методов обнаружения и коррекции распространение дислексии со временем способно привести к снижению уровня грамотности населения [6, с. 168].

Эти особенности все чаще обнаруживаются у российских школьников. Однако, по данным общероссийского опроса 2019 года, 83 % граждан РФ не известно семантическое наполнение понятий *дислексия* и *дисграфия*; только 38 % «полагают, что дислексия у детей – распространенное явление»; 49 % «осознают необходимость обращения к специалистам» [2, с. 39–41]. Дислексия и дисграфия недооцениваются российским обществом, их наличие усложняет процесс получения общего среднего образования: в России школьникам предлагается единая система обучения, оценивания и тестирования.

Культура сегрегированного образования, господствующая на всех уровнях организации общества, лишает детей с особенностями развития – в том числе, с дислексией и дисграфией – возможности получать образование в психологически комфортных условиях, снижает шансы на поступление в вуз, негативно влияет на карьерный потенциал. С постепенным внедрением инклюзии перспектива полного отграничения людей с особенностями развития будет отдаляться. На смену ей придут равенство и необъятный спектр новых возможностей.

Литература

1. Бычков Д.Г. Экономические доводы инклюзивного образования: в поддержку изменений на региональном и местном уровнях // Журнал исследования социальной политики. М., 2008. № 1. С. 7–22.

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. Гез Т.А., Старикова В.О. Сегрегация российского образования: социологический анализ // История, политология, социология, философия: теоретические и практические аспекты. Новосибирск, 2020. № 3 (22). С. 49–53.

4. Давлетшина Д.М. Роль культурного потенциала личности в социокультурной динамике общества (теоретико-методологический анализ) // Вестник экономики, права и социологии. 2010. № 2. С. 115–117.

5. Доклад о человеческом развитии 2019 [Электронный ресурс] = Human Development Report 2019. Нью-Йорк: United Nations Development Programme, 2019. – URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf (свободный).

6. Кауменова Л.С., Городилова С.А. Сходства и отличия обследования дислексии, наличие диагноза в школе и роли родителей в коррекции в России и Канаде // Вопросы педагогики. М.: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2020. № 4–2. С. 167–170.

7. Селиверстов В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М.: ВЛАДОС, 1997. 400 с.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=342583&fld=134&dst=100048,0&rnd=0.4454832488664633#08701429547593323 (свободный).

E. N. Chernysheva, I. O. Kuznetsova

INCLUSIVE CULTURE, MAIN COMPONENTS OF EDUCATIONAL RELATIONS, EDUCATION, DYSLEXICS AND DISGRAPHIC STUDENTS

Abstract: The article focuses on the description of inclusive education culture, includes the comparative analysis of segregated education and inclusive education systems, also considers the inclusive approach to education in teaching dyslexic and dysgraphic pupils.

Keywords: inclusion, inclusive approach to education, inclusive culture, dyslexia, dysgraphia.

Н. Ю. Шарипова
nsharipova@bk.ru
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ
Москва, Россия

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИКИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Аннотация: в статье автор предлагает рассмотрение пропедевтики трудностей в обучении грамоте детей с недоразвитием речи в ракурсе когнитивной лингвистики. Рассматриваются некоторые когнитивные механизмы, значимые для успешного освоения чтения (идентификация и сегментация), их развитие в онто- и при дизонтогенезе, пути и возможности формирования у детей с недоразвитием речи.

Ключевые слова: профилактика нарушений письма и чтения, идентификация, сегментация (линейный посегментный анализ), языковой анализ, слоговой анализ слов.

Проблема профилактики трудностей обучения грамоте детей с недоразвитием речи представлена во многих научно-методических исследованиях, однако, не теряет свою актуальность, особенно в современном пространстве дошкольного и школьного образования, когда интенсификация процессов бесконтактного (дистанционного) обучения детей транслирует переход от традиционных прикладных способов получения умений и навыков к виртуальным, значительно визуализированным.

Аналитическое рассмотрение предметного поля пропедевтики трудностей обучения грамоте в ракурсе когнитивной лингвистики предполагает актуализацию вопросов формирования когнитивных механизмов, значимых для успешного овладения чтением, в частности, механизмов идентификации и сегментации.

В работах отечественных исследователей идентификация слова (или его элементов) понимается как совокупное взаимодействие целого ряда психических процессов. Изучение особенностей идентификации слова (и его элементов) предполагает моделирование операций и механизмов, обеспечивающих перцептивное восприятие слова, его поиск в памяти, а также решение когнитивных задач [6–8]. Факт идентификации позволяет установить тождество объекта самому себе путем сопоставления свойств, признаков, особенностей, которые образуются путем непосредственного наблюдения

и опосредуются опытом. Таким образом, идентификация представляет собой итог сличения результатов разного знания: прямого и опосредованного [1].

В качестве опор при идентификации любой структуры выступают его формальные (фонетический, фонологический, графический и др.) и семантические признаки. Механизм идентификации слова ориентирован на поиск знакомых элементов, при наличии постоянной непроизвольной опоры на предшествующий опыт [8].

В работах А.В. Венцова и В.Б. Касевича представлены данные о том, что в процессе восприятия слова как целого, состоящего из частей, приоритет отдается двум операциям, протекающим сопряжено – идентификации и сегментации. При этом сегментация находится в некоторой зависимости от идентификации, в частности от идентифицирования ударности/неударности компонента. «Для ударения необходимо установить, что данный мелодический препарат следует трактовать как акустический коррелят ударности, т. е. идентифицировать как ударный слог … с автоматическим следствием для задач сегментации» [2, с. 72]. По мнению авторов, сегментация определяется обращением к ударению; при этом, детектирование малоупорядоченных (безакцентных) распределений является более сложной задачей по сравнению с анализом упорядоченных (акцентных «регулярно размещенных») [2, с. 73].

Функционированием механизма сегментации опосредуется членение слитной речи на отдельные единицы, опознание таких единиц и последующее извлечение из них определенной информации. Разграничение слитной речи на отдельные участки осуществляется на основе микросегментации: определение границ слогов, установление слоговых последовательностей. Такая микросегментная единица как слог относится к опорным при членении речевого потока. Ориентация на слог открывает пути к вычленению единиц более высокого языкового уровня [2].

Когнитивные механизмы (в том числе и механизмы идентификации и сегментации) начинают свое формирование с самых ранних ступеней речевого онтогенеза и совершенствуются в дальнейшем, в процессе овладения ребенком родным языком, получения им языкового опыта.

Так, по данным Е.Н. Винарской, формирование механизмов восприятия ритмически и интонационно организованных структур реализуется у ребенка еще в период младенчества: «актуализируется установление сигнальных значений слов, вырабатываются автоматизмы расшифровки таких значений, благодаря чему …. наполнение собственных лепетных цепей ребенок производит с выделением отдельного сегмента по сравнению с остальными в произносимой им цепи» [3, с. 54]. Выделенность сегмента обозначается относительно большей длительностью, громкостью, высотой тона. Чем старше становится ребенок, тем больше средств выделения он использует [3]. Это

соответствует представлениям о природе ударения в потоке русской речи. По мнению автора, ритмическая структура речи зависит всецело от кинестетической чувствительности, благодаря которой ребенок хорошо воспринимает ритмическую структуру материнской речи и контролирует свою, в то время как для восприятия слогового контраста необходима определенная степень фонематической чувствительности [3].

Овладения ребенком ритмической и слоговой организацией устной речи является прочной базой для последующего обучения аналитическому рассмотрению структурных и ритмических составляющих слова.

Механизмы сегментации и идентификации проявляют себя в специализированных действиях, направленных на оценивание качественного и количественного состава слова, позиционном анализе его структурных составляющих, т. е., в реализации языкового анализа, в частности, слогового. Обучение слоговому анализу и синтезу детей в системе подготовки к письму и чтению есть не что иное, как процесс формирования указанных когнитивных механизмов.

Анализ рассматривается как вид мыслительной операции, под которой понимают процесс расчленения предмета, явления, ситуации и выявления составляющих его элементов, частей, сторон [9]. Психологический аспект рассмотрения анализа как вида мыслительной деятельности предполагает выделение: 1) анализа-фильтрации – отсеивании одной за другой не оправдавших себя проб решений (элементарный анализ проблемной ситуации посредством проб); 2) направленного анализа через синтез, когда собственно анализ определяется и направляется к определенной цели через синтетический акт соотнесения условий с требованиями поставленной задачи [9].

Исследования отечественных авторов, наши наблюдения показывают значительное расхождение в сроках формирования указанных умений и навыков, а также в качественной характеристике самого процесса обучения детей при речевом онто- и дизонтогенезе.

В условиях дизонтогенетического развития устной речи дети проявляют определенную специфику в овладении всеми ее компонентами. Ритмическая и структурная организация речи также не являются исключением, что сказывается на возможностях реализации всех видов языкового анализа, в том числе и слогового.

Нами реализовано экспериментальное исследование, в котором приняли участие дети – дошкольники, поступающие в первый класс. Часть детей имели нормотипичное речевое развитие, у другой части дошкольников в анамнезе обозначено общее недоразвитие речи (посещали логопедическую группу). Все дети получали специализированную подготовку к школе, как в традиционном, так и в дистанционном форматах.

Детям были предложены следующие виды заданий:

1) Слоговой анализ слов (с определением места ударения и без определения места ударения). Речевой материал составили двухсложные, трехсложные слова без стечения согласных звуков и содержащие стечения согласных звуков.

2) Позиционный слоговой анализ слов с наглядной опорой и без нее (определение позиции слога в слове: определение места слога в слове (по счету), определение заданного слога по порядковому номеру по инструкции: «назови (1-й, 2-й, 3-й) слог в слове»).

У дошкольников с нормальным речевым развитием не выявлено системных специфических трудностей при выполнении заданных упражнений. Выявлены единичные ошибки определения ударного слога (так, в слове «капитан» слог «пи» обозначен как ударный), нахождения места слога в слове по счету (в словах «курица», «рисунок», «фонари» слог «ри» идентифицировался как первый или второй (в том числе и в слове «фонари»), а так же, определения заданного слога по порядковому номеру (например, в слове «панама» слог «на» обозначен третьим порядковым номером).

Анализ результатов выполнения заданий детьми с недоразвитием речи показал, что они имеют выраженные трудности оперирования слоговым составом слова, недостаточную сформированность представлений о нем. Ошибки выражались в неумении идентифицировать структурные элементы слова (так, в слове «таракан» определены два элемента – «тара» и «кан»); устанавливать их последовательность, особенно, в словах со стечениями согласных звуков (например, в слове «скакалка» определена следующая последовательность слогов: КА (1-й слог) – СКА (2-й слог) – КАЛ (3-й слог); определять ударный и безударный элементы. Кроме того, выявлена четкая корреляция нарушений слоговой структуры слова при проговаривании и возможностей анализа ритмического и количественного состава лексических единиц.

Специфика речевого дефекта (в частности, аморфность звуко-слогового контура слова, слабость фонематических процессов) не позволяет детям с недоразвитием речи использовать восприятие в качестве значимой опоры, влияющей на результат слогового анализа. Фонематические и структурные нарушения затрудняют процессы идентификации и сегментации. У детей с недоразвитием речи отмечается четкая тенденции к «застреванию» на непродуктивных стратегиях слогораздела, которые выявляются и у детей с нормотипичным речевым развитием, однако, при специальном обучении быстро исчезают: [норка] – но-р-ка, [марки] – ма-р-ки, [крот] – к-ро-т.

Для успешного обучения слоговому анализу в системе подготовки детей с недоразвитием речи к обучению грамоте необходимо реализовывать ряд обязательных пропедевтических мер. Необходимой составляющей этого процесса является привлечение всех анализаторных систем: внешних (дистантных) анализаторов – зрительного и слухового; контактных, в частности,

тактильного (кожно-кинестетического), внутренних – кинезистетического, двигательного, вестибулярного; использование различных перцептивных опор. Обязательным является использование прикладных (предметных) маркеров для анализа ритмического и слогового состава слова. Детям с системными нарушениями речевого развития значимыми являются контактные способы взаимодействия с педагогами, с минимизацией дистанционных форм обучения.

Соблюдение необходимых пропедевтических условий обучения детей с недоразвитием речи позволяет нивелировать недостаточную сформированность когнитивных механизмов и осуществить профилактику возможных трудностей обучения в школе.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. О новом, первом и последнем // Логический анализ языка: Язык и время. 1997. С. 170–200.
2. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи. 2003. 283 с.
3. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. 1987. 165 с.
4. ЗалевскаяА.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование. 1990. 205 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. 2001. 432 с.
6. Зинченко В.П., Зинченко Т.П. Восприятие // Общая психология. 1977. С. 240–282.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. 2004. 560 с.
8. Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии. Монография. 2000. 155 с.
9. Тлюстен Л.Ш. Роль языкового анализа и синтеза в повышении орфографической грамотности младших школьников // Образовательные технологии: сб. науч. тр. 2006. № 1. С. 156–160.

Г. Р. Шашкина
ShashkinaGR@mgpu.ru
кандидат педагогических наук, доцент института специального образования и комплексной реабилитации ИСОиКРГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: в статье рассматривается проблема изучения читательской компетенции родителей старших дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены результаты исследования интереса к чтению у самих детей, а также игровые технологии для развития интереса к овладению чтением у детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: читательская компетенция, дети с речевыми нарушениями, игровые технологии, взаимодействие с родителями, кроссворд, рифмованный текст.

Поколение современной молодежи все меньше читает русскую литературу, – отмечает в интервью газете «Аргументы и факты» известный советский и российский ученый-физик Сергей Петрович Капица, выражая обеспокоенность духовной, культурной и нравственной деградацией в России. Согласно опросу Всероссийского центра изучения общественного мнения, 35% россиян не читают книг вообще. И это в то время, когда Россия декларирует путь на развитие инноваций и новых технологий.

В процессе общения человек обменивается информацией, и одним из инструментов такого обмена является книга. Как же сформировать потребность читать книги у детей, если взрослые так мало читают?

В нашем исследовании мы решили уточнить, как много времени уделяют чтению книг родители детей с нарушениями речи, хотят ли их дети научиться читать и какие технологии для этого они предпочитают.

Первый блок тестирования был направлен на изучение читательской компетенции родителей старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В исследовании приняли участие мамы и папы 18 детей с общим недоразвитием речи (ОНР), которые посещали логопедические группы дошкольных учреждений города Москвы. Родители заполняли анкету, в которой было десять вопросов. Вот некоторые из них: *Как часто Вы читаете книги? Какие книги Вы предпочитаете? Как часто Вы читаете книги своим детям? Любите ли Вы читать?* и т. п.

Анализируя ответы родителей, мы выяснили, что мамы читают больше, чем папы. Папы обычно много работают, сильно устают, времени на чтение книг

почти не остается. Многие из них читают по дороге на работу в транспорте, но не книги, а новости политики или спорта в интернете. Мамы читают самую разнообразную литературу. Это книги о вкусной и здоровой еде, о здоровье и воспитании детей, романы, детективы и стихи. И ни в одной семье за год никто не прочитал ни одной книги из произведений русской классики. На вопрос о том, почему же нет интереса к классическим произведениям, многие ответили, что у них просто нет такой необходимости. В некоторых немногих семьях бабушки читают внукам сказки перед сном.

Второй блок касался изучения интереса к чтению у самих детей. Многие дети знакомы с детской литературой. В одной из семей девочка шести лет знает наизусть все произведения Агнии Барто. Обычно интерес к блоку стихов «Игрушки» есть у детей 2–3 лет. Как оказалось, такой репертуар связан с тем, что девочка читает перед сном своему брату стихи из сборника. В это время мамы нет дома, она работает в ночную смену, а папа смотрит телевизор или играет на компьютере. Практически все дети в беседе с педагогом отмечали, что хотели бы уметь читать, для того чтобы читать самим и не беспокоить занятых родителей. Однако, читать на планшете «гораздо интереснее, потому там все двигается».

Таким образом, мы выяснили, что уровень читательской компетенции родителей невысок, дети заинтересованы в процессе овладения чтением, но предпочитают для этого компьютерные технологии.

Чтобы сформировать у детей интерес к овладению чтением, мы предложили родителям и детям несколько вариантов взаимодействия. И первым из них был совместный досуг, где взрослые и дети устанавливали доверительные партнерские отношения при выполнении заданий на овладение грамотой, в которых были элементы соревнования. Этот досуг мы тщательно планировали, задействовали многих педагогов учреждения: нам активно помогали музыкальный руководитель, педагог-психолог, воспитатель, методист и учитель-логопед.

Приведем примеры некоторых заданий. Например, игра «Доскажи слово»: родители рассказывают незнакомый детям стихотворный текст, дети из этой же команды подбирают подходящее слово по ритму и смыслу. Игра «Угадай, какое слово» развивает слуховую память, формирует способность мыслить: взрослый называет слово по слогам, «зашумляя» слоги другим текстом, ребенок должен отгадать все слово. Например, «Я загадала слово. Первый слог в нем «ма», второй слог «ли», заканчивается слово на слог «на». Какое это слово? Правильно, «малина».

Игра «Узнай слово по первым звукам»: взрослый называет три слова: *Молоко, Арбуз, Кошка*. Ребенок должен выделить первые звуки в словах и составить свое слово – МАК. Музыкальная игра «Чей улов больше?»: пока играет музыка дети «вылавливают» магнитной удочкой картинки, в названии

которых есть определенный звук, например, звук «Л». Интересными для детей являются игры на отгадывание пословиц и поговорок по картинкам, соревнования – скороговорки, эстафета «Кто получит приз?» и конкурс чтецов. Для этого задания родители и дети вместе подбирали стихотворение, которое ребенок смог бы рассказать, как можно более выразительно. Полный вариант подобных речевых досугов можно найти в пособии «Логопедическая работа с дошкольниками» [5].

Другой не менее эффективной формой формирования интереса к чтению является совместное составление текстов родителями и детьми. Тематика таких текстов может быть самой разнообразной: «Наш выходной день», «Я и мой кот», «Как я отдыхал летом», «Мои увлечения» и другие. Задача родителей – составить рассказ о событиях или впечатлениях ребенка. Записать его печатными буквами, пропуская в каждом предложении имена существительные (это могут быть и главные, и второстепенные члены предложения). Дети эти пропуски заполняют картинками, которые рисуют и закрашивают вместе с родителями. Это творческая работа, которая требует времени и терпения со стороны взрослых. В некоторых семьях родители пошли дальше, они придумывали будущие путешествия, описывали их достаточно подробно. И дети с большим удовольствием откликались на такое сотрудничество.

Третий вариант работы – создание кроссвордов. Ребенок создает свой мини-кроссворд из слов простой слоговой структуры (например, «мак», «кот», «туфли», «кит», «муха», «паук», «малина», «радуга»). Ему надо подумать, как расположить слова по вертикали и горизонтали, чтобы они частично пересекались. И самое важное, надо правильно объяснить слово, чтобы его угадали.

Другой вариант работы мы позаимствовали среди компьютерных игр информационного портала «Мерсибо». Игра загружается на планшете. Ребенок подбирает свою фотографию, и вставляет ее, заменяя ею любого героя на выбор из известной сказки, типа «Аленький цветочек». Так он сам становится героем происходящих событий. В процессе игры ему надо читать простые предложения из 3–4 слов, понимать смысл прочитанного, быстро реагировать в соответствии с происходящими событиями.

Интересным для формирования заинтересованности в овладении чтением может быть прием прочтения, а затем и самостоятельного создания рифмованных текстов [4]. Например, ребенок читает следующее четверостишие:

«Каша, паста, ложка,
Вата, дом, картошка.
Кот, гамак, загадка,
Ком, батон, посадка».

Ему надо найти и объяснить незнакомые или малознакомые, редко употребляемые слова, например, «гамак». Далее найти слова, которые начитаются на

звук «К», слова из трех слогов, слова с ударением на второй слог. Вариантов заданий со словами текста может быть достаточно много. Самостоятельно создать подобный рифмованный текст ребенку довольно сложно, тут на помощь могут прийти родители. Сначала надо научиться рифмовать по два слова в строке, стихи сначала могут быть двустрочные. Постепенно игру в рифмованные слова можно усложнять.

Интересной для детей может быть и игра «Морской бой». Родители готовят два поля для морского боя, это разлинованные в клетку 4х4 или 5х5 квадраты. Вместо «кораблей» для координатной сетки берутся заглавные и строчные буквы. Ребенку надо отгадать, где располагаются буквы противника.

И наконец, самым важным при формировании интереса к овладению чтением, является чтение произведений для детей русских писателей и поэтов. Это могут быть небольшие рассказы М.М. Пришвина о русской природе («Золотой луг», «Лисичкин хлеб», «Ребята и утята», «Журка», «Сказки о животных»), В.В. Бианки о жизни животных («Лесная газета», «Лисичкин календарь», «Кто чем поет?», «Чей нос лучше?»). Объем и содержание произведений для чтения хорошо представлен в Большой хрестоматии для детей дошкольного возраста [1]. В ней собраны самые известные произведения для детей дошкольного возраста – русские народные песенки и потешки для самых маленьких; русские народные сказки и сказки народов мира; поэтические и прозаические произведения XIX–XX веков; сказки зарубежных писателей и произведения наших современников.

В заключении отметим, что формирование интереса к овладению чтением надо начинать с момента проявления интереса к прослушиванию стихов, сказок у самого ребенка. Формирование у ребенка любви к книге и чтению зависит от общего культурного уровня семьи и от читательской компетенции родителей [2, 3]. Процесс обучения чтению должен проходить как можно незаметнее для ребенка, в интересной для него игровой форме. Мы, взрослые, обучая ребенка читать, должны помнить, что уделяя внимание формированию интереса к книге сегодня, мы создаем предпосылки для грамотного письма в будущем [6, 7].

Литература

1. Большая хрестоматия для детей дошкольного возраста. М.: АСТ, 2010. 560 с.

2. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.

3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : дис. ... д-ра психол. наук / Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. М., 2009.

4. Калинина И.Л. Учите детей читать и писать. М.: Флинта, 1998. 64 с.

5. Шашкина Г.Р., Зернова И.А., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. М.: Академия, 2014. 265 с.

6. Шашкина Г.Р. Формирование готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018. С. 88–91.

7. Шашкина Г.Р. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевыми нарушениями: традиции и современность // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общей редакцией О.А. Величенковой. М., 2018. С. 201–213.

G. R. Shashkina

FORMATION OF INTERESTS IN LEARNING TO READ IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: the article considers the problem of studying the reading competence of parents of older preschoolers with a general under development of speech, presents the results of a study of interest in reading in children themselves, as well as gaming technologies for developing interest in learning to read in children with speech disorders.

Keywords: reading competence, children with speech disorders, game technologies, interaction with parents, crossword puzzle, rhymed text.

И. В. Юшкина
ibazel096@yandex.ru
специалист по учебно-методической работе
Московского государственного лингвистического университета
Москва, Россия

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ПОДРОСТКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Аннотация: образовательные потребности подростков с дислексией выражаются в расширении их учебных ресурсов, дающих возможность решать возникающие познавательные задачи во всех видах деятельности и способствующих комфортному обучению. Несформированность у подростков различных способов мыслительной деятельности вызывает затруднения в процессе обучения и отрицательно влияет на качество знаний и уровень их умения учиться.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, смысловое чтение, подростки, дислексия.

Одной из целей современной системы российского общего образования является формирование и развитие у каждого школьника, в том числе и у учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), универсальных учебных действий (далее – УУД), которые являются основой их умения учиться. Поэтому теоретические основы процесса совершенствования УУД у подростков нуждаются в пристальном внимании и глубоком изучении.

По мнению А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменской, И. А. Володарской, Р. П. Мильруда, А. В. Тончевой, Г. Н. Фатыховой и Л. Ф. Чупрова, умение учиться выражается в способности учащихся самостоятельно преобразовать информацию и социальный опыт в знания, умения, навыки, компетентности и по мере их усвоения применять в жизни и в различных видах общественно-полезной деятельности [1, 9, 12–14]. Это положение показывает важность исследования того, как происходит совершенствование УУД у подростков в системе общего образования.

Результаты научных исследований И. Балчюниене, Е. Л. Григоренко, С. В. Дорофеевой, И. А. Зимней, М. Г. Ивлевой, А. Г. Иншаковой, В. С. Киселевой, М. Н. Русецкой демонстрируют, что дислексия, как одно из специфических расстройств развития учебных навыков у подростков с ОВЗ, негативно влияет на сформированность у них УУД [2, 7, 3–6, 8, 10, 11]. Дислексия характеризуется нарушением способности учащихся к овладению навыком

чтения при сохранении общей способности к обучению подростки сталкиваются с трудностями изучения учебных предметов, осмысления больших потоков информации, понимания смысла текстов, формулирования суждений и умозаключений, аргументации своего мнения.

Навыки смыслового чтения информационных текстов предполагают способность учащихся понимать содержание прочитанного, извлекать из него необходимую информацию, формулировать главную мысль и аргументировать свое мнение. В эпоху цифровых технологий для подростков с дислексией важно уметь обрабатывать информацию, потому что учебная деятельность современных школьников предполагает самостоятельное использование ресурсов виртуальной реальности. Если подростки с дислексией овладеют навыками смыслового чтения в доступном для них объеме, то процесс овладения УУД будет происходить более эффективно, что позволит им научиться учиться.

Исследование проводилось с 13.09.2018 г. по 15.11.2018 г. и с 09.09.2019 г. по 27.09.2019 г. Целью констатирующего эксперимента стала диагностика умственного развития подростков, уровня развития их словесно-логического мышления, сформированности УУД, а также исследование навыков чтения учащихся 7 и 8 классов г. Красногорска.

В исследовании приняло участие 68 учащихся 7 и 8 классов – (43 юноши и 25 девушек). Возраст подростков от 14 до 16 лет.

Были использованы следующие методики: школьный тест умственного развития (Е. М. Борисова, К. М. Гуревич, М. К. Акимова, Г. П. Логинова, В. Т. Козлова); методика определения степени развития словесно-логического мышления у школьников (Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Чупров); методика оценки достижения планируемых результатов в начальной школе (М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова); стандартизированная методика исследования навыка чтения (А. Н. Корнев, О.А. Ишимова).

Диагностика учащихся 7-го класса посредством школьного теста умственного развития показала, что из 34 учащихся 5 человек (15%) имеет высокий уровень умственного развития, 29 человек (85%) – средний уровень, а низкий уровень у учащихся не выявлен. Распределение данных не соответствует нормальному, так как $p \leq 0{,}05$.

Определение степени развития словесно-логического мышления учащихся 7-го класса показало, что из 34 учащихся 27 человек (79%) имеет среднюю степень развития словесно-логического мышления, 7 человек (21%) – низкую степень, а высокая у учащихся не выявлена. Распределение данных не соответствует нормальному, так как $p \leq 0{,}05$.

Оценка достижения планируемых учебных результатов учащихся 7-го класса показала, что у 13 человек (38%) из 34 учащихся УУД сформированы

в доступном для них объеме, а 21 человек (62%) имеет низкий уровень сформированности УУД. Распределение данных соответствует нормальному, так как p> 0,05.

Стандартизированная методика исследования навыка смыслового чтения учащихся 7-го класса демонстрирует, что из 34 учащихся у 1 человека (3%) навык чтения сформирован на высоком уровне, у 4человек (12%) – средний уровень, а у 29 человек (85%) – низкий. Распределение данных не соответствует нормальному, так как p≤ 0,05.

Диагностика учащихся 8-го класса посредством школьного теста умственного развития показала, что из 34 учащихся 7 человек (21%) имеет высокий уровень умственного развития, 27 человек (79%) – средний уровень, а низкий у учащихся не выявлен. Распределение данных соответствует нормальному, так как p> 0,05.

Определение степени развития словесно-логического мышления учащихся 8-го класса показало, что из 34 учащихся 26 человек (24%) имеет среднюю степень развития словесно-логического мышления, 8 человек (76%) – низкую степень, а высокая у учащихся не выявлена. Распределение данных соответствует нормальному, так как p> 0,05.

Оценка достижения планируемых учебных результатов учащихся 8-го класса показала, что у 21 человека (62%) из 34 учащихся УУД сформированы в доступном для их ЗБР объеме, а 13 человек (38%) имеет низкий уровень сформированности УУД. Распределение данных соответствует нормальному, так как p> 0,05.

Стандартизированная методика исследования навыка смыслового чтения учащихся 8-го классадемонстрирует, что из 34 учащихся у 7 человек (21%) средний уровень сформированности навыка чтения, а у 27 человек (79%) – низкий, высокий уровень не обнаружен. Распределение данных не соответствует нормальному, так как p≤ 0,05.

Анализ результатов констатирующего эксперимента демонстрирует, что среди 68 учащихся 50% (34 чел.) владеют УУД, а у остальных 50% (34 чел.) УУД сформированы в недостаточном объеме. Исследование навыков смыслового чтения показало, что у 1 % подростков (1 чел.) диагностирован высокий уровень сформированности, 16 % (11 чел.) – средний уровень, а 82 % (56 чел.) – низкий уровень.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) данных показал, что успешное овладение учащимися УУД зависит от степени сформированности навыков работы с учебной информацией (p≤ 0,05). Эти навыки создают основу для продуктивного взаимодействия подростков с обществом, а также учат их быть лабильными по отношению к меняющимся социальным условиям, требующим непрерывного образования.

Итак, одной из образовательных потребностей подростков с дислексией является овладение умением организовывать для себя учебную деятельность доступными стратегиями самостоятельного изучения учебных предметов согласно особенностям здоровья. Основа такого умения начинает закладываться еще в начальной школе в рамках формирования УУД.

В силу влияния дислексии на личность подростка педагоги нередко сталкиваются с психологическими трудностями, обусловленными сниженной мотивацией к обучению, неадекватной самооценкой, приводящей к дестабилизации эмоциональной сферы и повышенной тревожности. При отсутствии надлежащего психологического сопровождения у таких подростков намечается «выученная беспомощность», которая становится причиной отказа продолжать работу.

Изучение данной проблемы показало, что успешное овладение учащимися УУД зависит от степени сформированности навыков работы с учебной информацией. Эти навыки создают основу для продуктивного взаимодействия подростков с обществом, а также учат их быть лабильными по отношению к меняющимся социальным условиям, требующим непрерывного образования.

Современным подросткам с дислексией особенно важно научиться обрабатывать информацию, потому что их учебная деятельность предполагает самостоятельный поиск и применение ресурсов виртуальной реальности. Если подростки с дислексией овладеют навыками смыслового чтения в доступном для себя объеме, то процесс овладения УУД будет происходить для них более эффективно, что позволит им научиться учиться.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в школе: от действия к мысли: пособие для учителя. 5-е изд. М.: Просвещение, 2014. 151 с.

2. Балчюниене И., Корнев А.Н. Чтение и создание устных текстов у детей с дислексией: языковой или ресурсный дефицит? // Петербургский психологический журнал. 2014. № 9. С. 1–27.

3. Григоренко Е.Л. Биологическая природа дислексии. Краткий обзор литературы и примеры исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 4. С. 20–44.

4. Дорофеева С.В. Лингвистические аспекты коррекции дислексии и дисграфии: опыт успешного применения комплексного подхода // Вопросы психолингвистики. 2017. № 3 (33). С. 184–201.

5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.

6. Ивлева М.Г. Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2016. № 3 (13). С. 148–154.

7. Иншакова А.Г. Динамический анализ процесса овладения чтением детей с дислексией // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 13. С. 335–343.

8. Киселева В.С. Диагностические признаки смешанной формы дислексии: дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / В.С. Киселева. М., 2010. 182 с.

9. Мильруд Р.П. Универсальные учебные действия как сверхзадача обучения // Научный диалог. 2016. № 1 (49). С. 272–284.

10. Русецкая М.Н. Динамика чтения общеобразовательных школ // Вестник ТГУ. 2009. № 4 (72). С. 73–77.

11. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.03 / М.Н. Русецкая. М., 2009. 288 с.

12. Тончева А.В. Причины неуспеваемости современных школьников // Вестник ЧГУ. 2012. № 1. С. 181–186.

13. Фатыхова Г.Н. Формирование универсальных учебных действий в учебно-воспитательном процессе младших подростков // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 4. С. 73–75.

14. Чупров Л.Ф. Исследование особенностей словесно-логического мышления детей (практическое пособие для психологов). М.; Черногорск: СМОПО, 2009. 62 с.

I. V. Yushkina

STUDYING THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF ADOLESCENTS WITH DYSLEXIA

Abstract: the educational needs of teenagers with dyslexia are expressed in the expansion of their educational resources, which make it possible to solve emerging cognitive problems in all types of activities and contribute to comfortable learning. Lack formation of the semantic reading skills determines learning difficulties and negatively affects the quality of knowledge and the level of their ability to learn.

Keywords: universal educational actions, semantic reading skills, teenagers, dyslexia.

В. В. Якушева
yakusheva.veronika@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
Смоленск, Россия

УСВОЕНИЕ СЕМАНТИКИ ВТОРИЧНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация: рассматриваются особенности функционирования основных когнитивных механизмов (соположения, развития, перспективизации), обеспечивающих усвоение семантики вторичных наименований. Приводятся данные о характере нарушения указанных механизмов в речи младших школьников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: вторичная номинация; когнитивные механизмы; лингвокогнитивный подход; младший школьный возраст; общее недоразвитие речи.

Многие тексты для чтения, адресованные младшим школьникам, включают вторичные наименования: слова с переносными значениями, производные слова, фразеологические сочетания, от понимания смысла которых зависит уровень осознания читаемого. Вторичные наименования, являясь результатом развития познавательной деятельности человека, обогащения и преобразования когнитивного и речеязыкового опыта, могут рассматриваться не только как средства доступа к знаниям, но и как различные способы их трансформации, актуализации и хранения.

Известно, что знания разного типа составляют концептуальную основу языка как функциональной системы, а номинация, как подчеркивает Е.С. Кубрякова: «…связывает мир действительности с миром языка» [6, с. 8]. Особенно отчетливо взаимодействие интеллекта, семантики и эмоций прослеживается в такой лингвокогнитивной категории как вторичное наименование, привлекающей внимание исследователей из разных областей научного знания.

С позиции лингвистического подхода, этот феномен охарактеризован в трудах В.Г. Гака [5], Е.С. Кубряковой [6], В.Н. Телия [9], которые рассматривают в качестве *вторичной номинации* использование имеющихся в языке наименований в новой для них функции наречения. Готовая лексическая

единица приобретает новое значение за счет *семантической перестройки исходного слова в направлении метонимии или метафоризации*, когда запускается основной внутриязыковой механизм – *семантическая деривация*.

Среди видов вторичной номинации особый интерес у исследователей в области когнитивной лингвистики вызывает метафора, основанная на объективации различных ассоциативных связей, являющаяся, с их точки зрения, ключевой ментальной операцией, объединяющей как минимум две понятийные области, а также способом познания, концептуализации, категоризации и оценки мира [12]. Согласно определению Н.Н. Болдырева, «концептуализация – это осмысление поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов» [4, с. 22]. По справедливому замечанию З.Д. Поповой и И.А. Стернина, концепт и значение — это явления мыслительной, когнитивной природы [8]. При этом, на уровне языка концепт выражается лексемами с первичным и вторичным значением, а в акте речи вербализуется только коммуникативно востребованная часть концепта. Концепт, являясь более широким, многофункциональным динамичным ментальным образованием по сравнению со значением, формируется вне зависимости от языка вербализации, имеет способность к интеграции и модификации.

Внутреннее развитие концептуализации обусловлено перераспределением смыслов, и в работе Л.В. Бабиной такое явление в когнитивной сфере получило название *концептуальной деривации* [1]. Концептуальная деривация, как отмечает исследователь, представляет собой процесс создания нового (производного) концепта на основе развития двух и более исходных концептуальных структур, близких по содержанию за счет «частичной модификации и интеграции» [1]. Данные современных исследований по когнитивной лингвистике показывают, что овладение семантикой многозначных слов и лексических единиц с переносным значением обеспечивается функционированием целого ряда когнитивных механизмов. Однако в данной статье рассмотрим особенности состояния механизмов соположения, развития, перспективизации.

В связи с тем, что некоторые вторичные наименования, образованные по метафорическому способу, создаются на основе сравнения двух сущностей с установлением признаков сходства, то базовым когнитивным механизмом их функционирования, надо полагать, является *механизм соположения* [1]. Под воздействием данного когнитивного механизма за счет операции сравнения происходит сопоставление элементов, их значений как минимум двух исходных концептов, которые путем слияния или объединения создают интегрированное пространство. Благодаря взаимодействию ментальных пространств осуществляется сравнение концептуальных характеристик,

используемых для вербализации концептуального содержания. Так, при образовании концепта вторичного наименования «хвост поезда» необходимо актуализировать общий признак «самая задняя часть» путем объективации информации из двух концептов «хвост» и «поезд».

В качестве общих элементов, на основе которых происходит выборочное проецирование сличаемых характеристик из исходных концептов, могут выступать доминирующие и вариативные признаки сопоставляемых сущностей независимо от полноты сформированности знания о них в сознании человека.

Когнитивный механизм *развития* позволяет создавать новые значения элементов порождаемых концептов на основе значений элементов исходных концептуальных структур. Данный механизм базируется на аналогии между действиями физическими и ментальными, установление которой возможно при достаточном уровне развития воображения [1]. Например, концепты «бег» и «мысль» , их общий признак «трансформация во времени». Взаимодействие данных двух исходных пространств приводит к возникновению нового концепта «мысли бегут» и значения (движение, последовательное возникновение идей, мыслей в сознании человека).

Еще один когнитивный механизм – *перспективизация*, основанный на визуальном способе познания объекта, предполагает, что наблюдатель (языковая личность) устанавливает связи между воспринимаемым объектом с другими объектами действительности, рассматривая исходный с разных позиций, например: снег похож на сахар (белый, крупинками), на жемчуг и алмаз (светлый и блестит под лучами солнца), на хрусталь (светлый, хрупкий). На концептуальном уровне запуск когнитивного механизма перспективизации позволяет выделять одни концептуальные характеристики на фоне других, коррелирующие с элементами исходного концепта или элементами, возникающими вследствие развития. Функционирование данного когнитивного механизма осуществляется посредством когнитивных операций фокусировки и фильтрации, благодаря которым механизм помещает в фокус элементы, между которыми установилась корреляция при взаимодействии исходных концептов с целью объективации только тех признаков вспомогательного значения, которые отвечают условиям подобия. Само же значение вызывает в сознании определенную часть концептуального содержания (базу) [1, 7].

Итак, нормальное функционирование выше рассмотренных когнитивных механизмов (соположение, развитие, перспективизация) обеспечивает возможность освоения семантического пространства языка в области понимания и актуализации в речи значений многозначных слов и вторичных наименований.

Многие исследователи, занимающиеся изучением специфики освоения семантического компонента языковый системы детьми с тяжелыми нарушениями речи, отмечают, что семантические нарушения у обучающихся

указанной категории, связаны как с недостаточной сформированностью системных связей слов, так и с дефицитарностью в развитии когнитивных функций. Так, причину трудностей семантизации языковых единиц в условиях реализации текстовой деятельности, Г.В. Бабина видит в нарушении развития чувства языка, в снижении уровня понимания функциональных возможностей языковых единиц изобразительно-выразительного характера, в отсутствии ощущения смысловой трансформации в случаях неудовлетворительной интерпретации значения лексических единиц с переносным значением в тексте или их ошибочного употребления в самостоятельном речевом высказывании [2, 3].

Проведенное Л.Б. Халиловой и А.С. Володиной исследование фазы смыслообразования языкового процесса у детей с недоразвитием речи показывает наличие ярко выраженных семантических ошибок стойкого характера, десемантизирующих речевое сообщение в целом вследствие когнитивной слабости, общей ограниченности их информационно-смыслового пространства, незрелости когнитивных и номинативных операций, востребованных для комплексной обработки и передачи языковой информации [10].

С целью выявления особенностей функционирования когнитивных механизмов вторичной номинации в речевой продукции детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) было проведено экспериментальное исследование [11]. Оценка возможностей актуализации, семантической интепретации, контекстуализации вторичных наименований осуществлялась с учетом показателей по укрупненным группам параметров: 1) характер и степень выраженности трудностей усвоения единиц с вторично-номинативным значением; 2) функционирование когнитивных механизмов соположения, развития, перспективизации.

Анализ полученных результатов позволил нам охарактеризовать специфические трудности усвоения семантики многозначных слов и лексических единиц с переносным значением обучающимися с ОНР, которые проявились следующим образом:

1. Ограничение возможности или выраженные трудности установления тождества прямого и переносного значения слов и выявления концептуального сходства, обусловленные недостаточным уровнем освоения операции *сравнения*, а, следовательно, снижением уровня сформированности *механизма соположения* вплоть до его «выключения». Например: а) к словосочетанию «нос лодки» подбирают изображение лодки с человеческим лицом или лица; б) на стимул «Плачут деревья о прошедшем дождике» дети дают варианты: «текут слезы»; «деревья не могут плакать, у них глаз нет; с них только вода падала»; в) испытывают трудности дифференциации прямого и переносного значения, в некоторых случаях отмечается нейтрализация многозначности, например: из стимула «1. Время бежит быстро. 2. Молодой спортсмен бежит

очень быстро. 3. Между кустов бежит звонкий ручей» выбирали все предложения или одно (1-е или 3-е) или только предложение № 2.

2. Ограничение действия механизма *развития* проявляется в трудностях моделирования вторичных наименований и их вариативного использования в речи, а также в невозможности реконструирования и конструирования контекстов с ними. Например: а) в стимуле: «1. Ночью появляются звезды. 2. Эти звезды горят в темном небе» заменяли слово «звезды» словами: «звездочки» или оставляли без изменения; б) «Зима укрыла землю (каким?) снегом – «сильным»; в) реализуют прямое значение глагола в ходе конструирования контекста предложения: «В ночном небе серебристые звезды (что делают?) – «светят».

3. Соскальзывание на прямое значение языковой единицы при включении в контекст, тенденция к семантическому буквализму при объяснении переносного значения связаны с недостаточной сформированностью операции фокусировки и механизма *перспективизации*. Например: а) актуализация прямого значения полисеманта: «острый нож», «корень цветка», «тяжелая шуба»; б) нейтрализация семантических связей слов в контексте: «корень пчелы», «тесная рука»; в) объективация ассоциативных реакций, ориентированных на актуализацию прямого значения: к слову «звездочка» подбирают слова: «сияет», «яркая», «красна», «на небе», «звезды» [11].

В заключение необходимо отметить, что аналитическое рассмотрение особенностей усвоения вторичных наименований с привлечением данных когнитивной лингвистики позволяет раздвинуть рамки понимания природы речевой патологии и расширить спектр традиционных подходов к формированию языковой компетенции и коммуникативного поведения у школьников с общим недоразвитием речи.

Литература

1. Бабина Л.В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи: монография. Тамбов ; М.: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. 264 с.

2. Бабина Г.В. Семантизация лексических единиц как результат текстовой деятельности школьников с недоразвитием речи // Наука и школа. 2013. № 5. С. 169–172.

3. Бабина Г.В., Корнилова (Панкратова) Н.С. Идентификация словесных новообразований младшими школьниками с нарушениями чтения // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ. ред. О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. С. 110–126.

4. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. 123 с.

5. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы. М.: Наука, 1977. С. 230–293.

6. Кубрякова Е.С. Когнитивные аспекты в исследовании семантики слова // Семантика языковых единиц. М., 1998. С. 47–50.

7. Петрова Н.Ю. Принципы и стратегии перспективизации в драматическом тексте: дис. … д-ра филол. наук. М., 2017. 528 с.

8. Попова Д.З., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ : Восток-Запад, 2007. 314 с.

9. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация: виды наименований. М.: Наука, 1977. С. 129–221.

10. Халилова Л.Б., Володина А.С. Психолингвистические механизмы декодирования текста: норма и патология. М.: Парадигма, 2012. 152 с.

11. Якушева В.В. Овладение семантикой вторичных наименований учащимися школы V вида : автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.

12. Turner, M. Fauconnier, G. Conceptual Integration and Formal Expression // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. Vol. 10. N 3.

V. V. Yakusheva

LEARNING THE SEMANTICS OF SECONDARY NAMES BY PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT: LINGUOCOGNITIVE ASPECT

Abstract: the features of the functioning of the main cognitive mechanisms (juxtaposition, development, perspectivization), ensuring the assimilation of the semantics of secondary names, are considered. Data on the nature of the violation of these mechanisms in the speech of primary schoolchildren with general speech underdevelopment are presented.

Keywords: Secondary nomination; cognitive mechanisms; linguo-cognitive approach; junior school age; general speech underdevelopment.

Наследие Г. В. Чиркиной в современной логопедии

А. В. Лагутина
anastasial@list.ru
кандидат педагогических наук,
доцент Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

Е. Л. Черкасова
elenaleonidovna2612@mail.ru
кандидат педагогических наук,
доцент Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

ЧИРКИНА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

Аннотация: в статье представлены биографические данные о профессоре Г.В. Чиркиной, раскрыта роль ее научного наследия в развитии российской логопедии.

Ключевые слова: история логопедии, ринолалия, нарушения артикуляционного аппарата, дизартрия, общее недоразвитие речи.

Конференция Российской ассоциации дислексии в этом году посвящена памяти выдающегося советского и российского ученого в области логопедии, одного из основателей РАД – Чиркиной Галины Васильевны. Это неслучайно: в 2020 году Галине Васильевне исполнилось бы 85 лет.

Г.В. Чиркина закончила дефектологический факультет Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина и начала свою активную научную деятельность в Институте дефектологии АПН СССР под руководством профессора, доктора педагогических наук Розы Евгеньевны Левиной. Всю свою жизнь Галина Васильевна последовательно продолжала продвигать и развивать

идеи Р.Е. Левиной. С 1960 г. ее профессиональная биография неразрывно связана с историей НИИ Дефектологии, где, вплоть до своей трагической гибели, она возглавляла научно-исследовательскую работу по проблемам нарушения и коррекции речи у детей и взрослых [1].

Еще работая учителем в школе – клинике НИИД для детей с тяжелыми нарушениями речи и слуха, Г.В. Чиркина проводила большую экспериментальную работу по проблеме изучения недостатков письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, путей их преодоления и предупреждения. Ее исследования открыли новую страницу в истории отечественной специальной педагогики и логопедии.

Галина Васильевна установила, что при аномалиях артикуляционного аппарата нарушения письма являются следствием фонематического недоразвития, обусловленного несформированностью кинестетического анализа. В кандидатской диссертации (1967 г.) ею была разработана методика коррекции дисграфии у детей с нарушением строения и функции артикуляционного аппарата путем формирования фонематических представлений на основе приближенного произношения (аналога) звуков. Опубликована монография «Дети с нарушением артикуляционного аппарата» (1969 г.), которую по праву называют научным бестселлером. В монографии подробно описаны клинические случаи речевой патологии у детей с выраженной степенью дизартрии, а также при ринолалии. Были рассмотрены различные стратегии оказания им коррекционной помощи, обучения их грамоте или, в зависимости от возраста и уровня речевого недоразвития, коррекции вторичного нарушения письма и чтения. Экспериментальное обучение, проводимое Чиркиной Г.В., подтвердило, что нарушения письма в данных случаях являются следствием вторичного фонематического недоразвития, в свою очередь обусловленного недостаточностью кинестетического анализа [2, 3].

Проведенное исследование позволило установить, что степень нарушения письма зависит от ряда факторов: а) глубины нарушения артикуляции, влияющей на уровень фонематического развития; б) особенностей речевой среды, семейного воспитания; в) характера педагогического воздействия; г) личностных и компенсаторных возможностей ребенка. Только совокупность этих факторов дает возможность объяснить степень и индивидуальные вариации в проявлении последствий основного артикуляционного расстройства.

Галина Васильевна утверждала, что в общей системе обучения детей с нарушением строения и функции артикуляционного аппарата необходимо выделить самостоятельную педагогическую задачу – коррекцию нарушения письма и чтения. Решение этой задачи необходимо проводить в процессе логопедической работы в двух направлениях: 1) обучение произношению звуков; 2) развитие фонематических представлений.

Новаторской, для данного периода времени, оказалась идея о том, что при глубоких нарушениях артикуляции нецелесообразно задерживать работу

над обучением грамоте до достижения правильного произношения звуков. В подобных случаях Галина Васильевна предлагала временно использовать приближенное произношение, т. е. аналог звука. Благодаря усиленной работе над развитием слухового восприятия и привлечения компенсаторных средств, аналог звука является опорой для формирования фонемы. На основе акустико-артикуляционной связи между слышимым звуком и произносимым звуком становится возможным усвоение буквы. Степень приближения аналога к норме варьируется в зависимости от тяжести артикуляционного дефекта. Однако, как отмечала Чиркина Г.В., это не означает, что результатом логопедической работы над произносительной стороной речи может быть аналог звука. Коррекционное воздействие продолжается до тех пор, пока не будет сформировано четкое произношение звуков родного языка: «После того как учащиеся научатся безошибочно различать изучаемый звук, определять его место в слоге, слове, предлагается соответствующая буква. С этого момента коррекция произношения преследует одну цель – уточнение приближенного звука до нормы» [3, с. 111].

При этом наблюдение за артикуляцией логопеда и своей собственной артикуляцией, привлечение внимания к кинестетическим ощущениям, возникающим при произнесении звуков детьми, использование схем артикуляций изучаемых звуков, символов звуков и буквенного обозначения значительно повышало эффективность коррекционного воздействия.

Идея Чиркиной Г.В. о возможности достаточно раннего перехода к коррекции нарушений письма и чтения (уже при наличии аналога звука) позволяла включать детей с нарушениями артикуляционного аппарата во фронтальную работу, что соответствовало позиции Р.Е. Левиной и ее учеников о необходимости оказания массовой логопедической помощи таким детям. Методологическую основу массового обучения детей с нарушениями речи составили концепции психолого-педагогической классификации, в рамках которой выделялись две группы речевых недостатков: нарушения средств общения (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, фонетическое недоразвитие) и нарушения в применении средств общения (заикание).

В период с 1970 по 1980 гг. Чиркина Г.В. занималась разработкой содержания и методов обучения детей дошкольного и школьного возраста с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи. Ею разработаны разделы программ для специальной (коррекционной) школы V вида и дошкольных образовательных учреждений для детей с речевыми нарушениями, созданные коллективом ученых ИКП РАО и МГОПУ (МГГУ им. Шолохова).

В 1987 г. на основе многолетнего изучения детей с ринолалией Галиной Васильевной Чиркиной была защищена докторская диссертация по теме «Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции», в которой впервые

проблема ринолалии была представлена с позиции системного подхода. Проведенное Г.В. Чиркиной изучение речевой деятельности детей с ринолалией в условиях специального обучения позволило раскрыть специфические связи между ведущим дефектом и вторичными отклонениями, а также охарактеризовать особую структуру речевого недоразвития [4]. На этой основе разработана методика комплексной психолого-педагогической коррекции данного расстройства. Результаты исследования по ринолалии обобщены в учебнике «Логопедия» для вузов под ред. Л.С. Волковой, в котором Г.В. Чиркина также является соавтором четырех глав по коррекции общего недоразвития речи и фонетико-фонематического недоразвития (1989, 1998).

Длительное время Галина Васильевна Чиркина заведовала лабораторией логопедии Института дефектологии АПН СССР, а позже – Института коррекционной педагогики РАО, являлась ведущим научным сотрудником, руководителем научного направления по изучению и разработке содержания и методов обучения детей с нарушениями речи. Это период расцвета ее деятельности. Под ее научным руководством созданы программы коррекционной работы в детских садах и школах для детей с тяжелыми нарушениями речи, изданы учебники («Русский язык для II класса коррекционной школы», «Произношение. Мир звуков», «Развитие речи», «Основы безопасности жизнедеятельности» для 5–6 классов (коррекционных) образовательных учреждений V вида).

Руководство лабораторией Галина Васильевна воспринимала, прежде всего, как наследие Р.Е. Левиной и в популяризации ее идей видела главную задачу лаборатории. Г.В. Чиркина привлекала к научной работе молодых логопедов-практиков и студентов, обучая их. Она осуществляла научное руководство в аспирантуре, формируя мировоззрение учеников. Была науч-

ным консультантом докторантов. Шаг за шагом, год за годом она создавала свою научную школу.

Список ее аспирантов и докторантов обширный:

Тарасун В.В. Повышение качества усвоения родного языка учащимися с тяжелыми нарушениями артикуляционного аппарата (на материале мл. классов). М., 1984.

Игнатьева С.А. Использование игр в коррекционно-воспитательной работе с заикающимися детьми старшего дошкольного возраста (игры с правилами). М., 1989.

Веретенникова И.Г. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста с речевой патологией в процессе трудового воспитания. М., 1989.

Захаров А.Ю. Развитие речи на уроках трудового обучения (в 4–5 классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи). М., 1989.

Савка Л.И. Коррекция фонематического недоразвития у учащихся начальной школы (с молдавским языком обучения). М., 1989.

Грибова О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи (в начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи). М., 1990.

Муминова Л.Р. Теоретические основы коррекционно-педагогической работы по преодолению речевого недоразвития у детей дошкольного возраста (на материале узбекского языка). Ташкент, 1992.

Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 1995.

Орлова О.С. Система логопедической работы по коррекции и предупреждению нарушений голоса у педагогов. М., 1998.

Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни М., 1998.

Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи. М., 1999.

Карелина И.Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами. М., 2000.

Черкасова Е.Л. Логопедическое воздействие при нарушениях речи, осложненных минимальными расстройствами слуховой функции. М., 2001.

Оскольская Н.А. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста на основе моделирования коррекционно-развивающего процесса. М., 2002.

Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения. М., 2003.

Касимова Э.Г. Формирование произношения у башкирских детей 6–8 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием. М., 2003.

Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. М., 2003.

Соломатина Г.Н. Формирование звуко-слоговой структуры слова у детей с врожденными расщелинами губы и неба. М., 2003.

Фалько С.Н. Основы правового воспитания учащихся старших классов школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 2003.

Вятлева Ю.Е. Комплексный анализ учебной и речевой деятельности учащихся младших классов школы 5 вида. М., 2004.

Сиротюк М.В. Взаимосвязь состояния соматического здоровья школьников, проживающих на территории радиационного загрязнения, с нарушением устной и письменной речи. М., 2004.

Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи. М., 2005.

Китик Е.Е. Использование компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки логопедов (раздел «Дислалия»). М., 2006.

Лагутина А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи. М., 2007.

Коновалова С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. М., 2007.

Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. М., 2007.

Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования. М., 2009.

Томме Л.Е. Формирование готовности к обучению математике детей с общим недоразвитием речи. М., 2009.

Щербак С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами. М., 2011.

Одновременно Галина Васильевна являлась профессором дефектологического факультета МГОПУ им. М. Шолохова (с 1991 г.); читала курсы: «Ринолалия», «Дизартрия», «Нарушения письменной речи», «Дифференциальная диагностики речевых нарушений». Г.В. Чиркиной опубликовано около 200 научных работ по актуальным проблемам логопедии. К основным относятся учебные пособия и монографии «Основы логопедии», «Методы обследования речи детей», «Основы логопедической работы с детьми», «Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция» и многие другие.

Галина Васильевна вела активную общественную работу, нацеленную на внедрение новейших научных достижений в области логопедии в практику, обмен мнениями и опытом работы логопедов образовательных учреждений со специалистами медицинских и психологических служб, объединение логопедов, психологов и педагогов в профессиональное сообщество. При ее непосредственном участии в 2004 году была создана Российская ассоциация дислексии. Необходимость создания Ассоциации продиктована назревшей необходимостью современного общества, вступившего в эпоху информатизации. В течение многих лет Галина Васильевна председательствовала на конференциях РАД и редактировала сборники материалов конференций. С марта 2012 г. до конца жизни Чиркина Г.В. была президентом Российской ассоциации дислексии.

Преданность науке, глубокую порядочность, доброжелательность, тактичность, оптимизм, жизнерадостность, тонкое чувство юмора помнят и ценят коллеги, ученики и друзья Г.В. Чиркиной. В любых обстоятельствах она была образцом внимания к людям, справедливости, требовательности к себе и коллегам. Галина Васильевна всегда была генератором новых научных идей, многие из которых еще предстоит последующим поколениям логопедов глубоко осмыслить и реализовать.

Литература

1. Лагутина А.В., Черкасова Е.Л. Из жизни одной научной лаборатории // Логопедия. 2015. № 2(8). М. С. 26–35.

2. Чиркина Г.В. Недостатки письма у детей с дефектами артикуляционного аппарата, пути их предупреждения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Г.В. Чиркина. М., 1967.

3. Чиркина Г.В. Дети с нарушением артикуляционного аппарата [Текст] / Г.В. Чиркина. М.: Педагогика, 1969.

4. Чиркина Г.В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции [Текст] : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.00 / Г.В. Чиркина. Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т дефектологии. М., 1987. 34 с.

Описание фотографий в тексте:

Фотография 1. Чиркина Г.В., 2007 г.

Фотография 2. 1 ряд: Кондратенко И.Ю., Черкасова Е.Л., Чиркина Г.В., Вятлева Ю.А., Тугова Н.А., Спирова Л.Ф. 2 ряд: Русецкая М.Н., Лагутина А.В.

Фотография 3. Чиркина Г.В. с участниками IV Международной конференции РАД, 2009 г.

A. V. Lagutina, E. L. Cherkasova

CHIRKINA GALINA VASILIEVNA AND HER ROLE IN THE DEVELOPMENT OF DOMESTIC SPEECH THERAPY

Abstract: the article presents the biography by Professor G.V. Chirkina and reveals the position of her scientific legacy of the development in Russian speech therapy.

Keywords: history of speech therapy, rhinolalia, disorders of articulation system, dysarthria, speech language impairment.

Т. А. Алтухова
almalah@rambler.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Белгород, Россия

Е. Н. Российская
rosselle@mail.ru
заместитель председателя комитета образования и науки Курской области, кандидат педагогических наук, доцент ФГОУ ВО «Курский государственный университет»
Курск, Россия

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПИСЬМЕННОГО ДИСКУРСА ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматриваются научно-методические аспекты организации изучения коммуникативной направленности письменного дискурса обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, основанные на теории коммуникативно-речевой деятельности детей с речевой патологией доктора педагогических наук, профессора Г.В. Чиркиной.

Ключевые слова: обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи, коммуникативная направленность письменной речи, письменный дискурс.

Образование, являясь частью культуры, призвано, с одной стороны, транслировать культурное наследие общества, а с другой, обеспечивать будущее состояние культуры, ориентируясь на глобальные изменения в развитии общества, которые связаны с формированием единой информационной среды. Возникающие новые нормы коммуникации в информационном обществе требуют внедрение в сознание подрастающего поколения этических и эстетических норм сетевой культуры, в том числе, этики речевой коммуникации, что обозначено в правовых актах Российской Федерации.

Соответствии с Указом Президента России Владимира Владимировича Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на

период до 2024 года» в качестве целевого показателя национального проекта «Образование» выделено «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций». К важным аспектам духовно-нравственного воспитания детей относится овладение навыками поведения и деятельности в условиях рамок этических норм (правил нравственного поведения) и этикетных правил (манеры поведения в определенных ситуациях и конкретные формулы вежливости).

Одной из важных стратегических линий образования в соответствии с требованиями современных Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего, основного общего и среднего общего образования к результатам освоения ООП выступает его коммуникативная направленность, предполагающая формирование у обучающихся коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве с лицами различный возрастных категорий, что включает: умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с коммуникативной задачей для выражения своих чувств, мыслей, потребностей (метапредметные результаты); развитие всех видов речевой деятельности (устной и письменной), общения посредством современных устройств – устных и письменных коммуникаторов; умение создавать различные текстовые высказывания в соответствии с поставленной целью и сферой общения (предметные результаты по русскому языку).

В этой связи, на фоне происходящих в отечественном образовании инклюзивных процессов особую актуальность приобретает совершенствование логопедической работы по коммуникативно-речевому развитию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых этот процесс представляет определенные трудности.

Рассматривая речевую коммуникацию как междисциплинарный комплекс проблем, относящихся как к научному полю лингвистики, так и чисто педагогических, связанных с диагностикой, коррекцией и профилактикой речевой патологии у обучающихся с ОВЗ, в частности, с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в процессе целенаправленного логопедического воздействия, очевидно, что проектирование системы логопедической работы во многом определяется правильностью понимания процесса речевой коммуникации и предполагает, реализацию принципа коммуникативной направленности [1].

Принцип коммуникативной направленности ориентирует на такую организацию логопедического воздействия, при которой обучающийся с ТНР овладевает необходимыми компетенциями для пользования родным языком как средством общения в различных жизненных ситуациях.

Для достижения этой целевой установки недостаточно сосредоточить внимание только на преодолении дефицита лексико-грамматических и фонетико-фонологических средств общения, что обусловлено рассмотрением

нарушений средств общения в качестве основной причины трудностей овладения коммуникативной деятельностью.

Профессором, доктором педагогических наук Г.В. Чиркиной в контексте основополагающих идей научной школы профессора Р.Е. Левиной были определены концептуальные подходы к изучению и анализу коммуникативного поведения детей с первичными нарушениями средств общения, что послужило проведению целого ряда исследований в этом направлении. В работах учеников и последователей Г.В. Чиркиной: О.Е. Громовой, С.А. Игнатьевой, И.Ю. Кондратенко, Л.Г. Соловьевой, Е.Л. Черкасовой и др. была определена обусловленность особенностей коммуникативного поведения детей формой речевой патологии, уровнем речевого развития, динамикой овладения средствами общения, обоснована необходимость коммуникативно-речевого развития детей с ТНР и доказана необходимость систематического закрепления осваиваемых детьми средств общения в различных коммуникативных ситуациях, многообразных условиях коммуникативного взаимодействия [13].

Развитие интернет-пространства и, соответственно, возникновение новой коммуникативной среды, определяют важность электронной коммуникации и использование разнообразных новых коммуникативных форм, жанров и средств. Это, в свою очередь, требует от субъектов электронного общения владения соответствующими умениями и навыками, которые можно рассматривать как востребованные профессиональные и социальные качества личности.

В этой связи возрастает значимость письменной речи как одного из вида письменной коммуникации и появляется необходимость овладения коммуникативной письменной речью.Под коммуникативной письменной речью понимается экспрессивный вид письменной речи, целевой установкой которого являебтся продуцирование речевого сообщения в письменной форме. Коммуникативная письменная речь нацелена на развитие умений создавать различные типы или жанры письменных сообщений, то есть текстов, что является жизненной компетенцией, т.к. навыки их создания необходимы обучающимся не только в учебной или профессиональной деятельности, но и в личных целях [12].

Современной лингвистикой сущность текста определяется как явление коммуникативно-когнитивной деятельности человека. Согласно С.К. Фоломкиной, текст представляет собой «коммуникативную единицу, для которой характерны: коммуникативная задача, соответствующая прагматической установке адресанта; структурная целостность, проявляющаяся в структурно-смысловой организации, т.е. в логико-смысловой структуре, интеграция частей которой обеспечивается семантико-грамматическими, лексическими средствами;смысловое единство» [21, с. 7].

Г.В. Колшанский, ссылаясь на Изенберга, приводит следующие характеристики текста: «общественная значимость, коммуникативная направленность, семантичность, соотнесенность с ситуацией, выражение намерения, доступность, упорядоченность, грамматическая корректность» [11, с. 67].

Текст обладает содержательными и формальными качествами, проявляющиеся в его цельности и связности. Состоит из предложений, лексически, грамматически, орфографически оформленных в соответствии с языковыми нормами; содержит речевые клише, обороты, являющимися типичнымиразных жанров и форм письменного дискурса. Отмечается последовательное, логичное, точное, выразительное и доступное для читателя изложение информации [5].

Одним из необходимых признаков текста, создаваемого на конкретном языке, выступает его корректность, обеспечивающаяся связностью высказываний в данном тексте и проявляющаяся в логико-смысловой ясности построения текста.

Следует указать, что лингвистические показатели текста являются единство одновременносвойств лексической и грамматической подсистем и детерминированы коммуникативным характеристикам текста, включающим, включающим совокупность признаков и параметров, начиная с интенции автора и завершая способом развертывания. При порождении текста важным является предвосхищение – автор должен представлять то, о чем и как он будет писать (В.А. Артемов, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн).

Вступление в эпистолярную коммуникацию и использование письма как средства общения, по мнению Н.А. Арутюновой, означает необходимость соблюдения традиционной эпистолярной формы. Конструирующей особенностью таких текстов является его специфическая трехчастность, которая складывается из обращения к адресату и примыкающих к нему высказываний (инициальный дискурс). Такая структура письма задает пишущему тот текстовый сценарий, которому он должен следовать [4].

С учетом параметров коммуникативной ситуации (адресант, адресат, сообщение/текст, сопутствующие обстоятельства) текст выступает в качестве коммуникативно-самостоятельной единицы, для которой характерны следующие коммуникативные свойства: информативность, интенциональность, мотивированность, тематичность, ситуативность и межтекстуальность [23].

Все характеристики текста взаимосвязаны и оказывают влияние на продуктивность коммуникации. Д.М. Лэйхифф и Дж.М. Пенроуз указывают на особенности письменного текста, которые способствуют эффективности письменных коммуникаций: тактичность; персональность; позитивность; энергичность и активность; цельность; связность; ясность; краткость; удобочитаемость; элементы унификации [15].

Таким образом, современные представления о тексте определяют необходимость ориентироваться в процесс обучения детей с ТНР самостоятельной

письменной речи не только на формирование умений и навыков связно, полно, содержательно, соблюдая языковые нормы излагать свои мысли, выражать желания и т.п., но и учитывать коммуникативную составляющую текста.

Однако в современных исследованиях в сфере логопедии в основном раскрыты аспекты изучения и развития коммуникативности устной речи [3, 6, 7, 10, 14, 17, 18, 24].

Коммуникативная направленность письменно-речевой деятельности обучающихся с ТНР в отношении, как процесса письма, так и читательской деятельности в целом остается практически неизученной.

В диссертационном исследовании Е.Н. Российской [19], выполненном под научным руководством профессора, доктора педагогических наук Г.В. Чиркиной, с целью изучения особенностей самостоятельной письменной речи обучающихся с ТНР были проведены анализ и сравнение дискурсов как продуктов репродуктивного и продуктивного видов деятельности. В контексте оценки композиционной структуры текстов писем, адресованных детьми с ТНР отсутствующему адресату, были обнаружены отсутствие инициального дискурса, содержащего обращение к адресату, и финального дискурса.

Исследованию когнитивно-коммуникативного аспекта читательской деятельности обучающихся с речевой патологией посвящены работы М.Н. Русецкой [20]. Был подробно описан механизм несформированности оперирования средствами чтения в соответствии с когнитивно-коммуникативными задачами.

Исследование, проведенное Н.Ю. Киселевой, также подтвердило необходимость разработки нового содержания логопедического воздействия, предполагающего формирование не только лингвистических, но и когнитивных, коммуникативных умений обучающихся основной школы, обеспечивающих их полноценную читательскую деятельность [9].

В целях получения эмпирического материала о состоянии коммуникативной направленности письменного текста обучающихся младшего школьного возраста с ТНР нами было проведено исследование, организационные аспекты которого базировались на разработанных под руководством Г.В. Чиркиной экспериментов в рамках диссертационных исследований [2, 19].

Коммуникативная направленность текстов изучалась на материале организованного в игровой форме письма-сочинения с элементами описания «Клад под сосной».

Выбор формата «письмо-сочинение» было обусловлено тем, что, по мнению Н.И. Жинкина, письменные задания, направленные на необходимость текстообразования посредством «транспозитивной» стратегии, позволяют «поставить некоторые проблемы аналитико-синтетической деятельности обучающихся, овладевающих письменной речью, в наиболее сложной форме – самостоятельного творческого сочинения» [8]. Поэтому тексты писем-сочинений

при соответствующих условиях их организации могут обладать качествами, обеспечивающим коммуникативную составляющую письменной речи.

К такого рода условиям относятся: заданный формат создаваемого текста письма-сочинения; использование графических опоры: специальные «карты», модели, алгоритмы и т.п.; обеспечение в процессе организации сочинения максимальной степени самостоятельности обучающихся. На подготовительном этапе работы не предполагалась помощь со стороны учителя-логопеда и не осуществлялось устного составления письма, предваряющего запись текста [19].

Для составления письма-сочинения детям была предложена графическая опора – специально составленная «карта», указывающаяместо нахождения «клада». С целью его обнаружения обучающимся необходимо было описать алгоритм прохождения «препятствий», состоящий из 7 пунктов, которые на карте были обозначены как «географические» названия [19]: тоннель – гора – мост – скалы – джунгли – овраг.

В экспериментальном исследовании приняли участие дети с логопедическим заключением: «Общее недоразвитие речи», обусловленное различными его клиническими проявлениям (дислексия, дисграфия, дизартрия, ринолалия), обучающихся в образовательных организациях Белгородской и Курской области (3–4 классы, 50 человек).

Остановимся подробнее на результатах изучения коммуникативной направленности полученных продуктов письменно-речевой деятельности обучающихся.

Информационный аспект коммуникативности дискурсов показывает, что имеют место нарушение транспозитивной стратегии текстообразования, которые влекут в последующем нарушение его семантического компонента. Обращает внимание тот факт, что описание прохождения маршрута чаще не соответствовало порядку расположения объектов карты в работах детей. Имели место повторы объектов карты и описание действий. Отмечался также домысел смыслового и графического характера. Но дублирование изложенной вербально информации с помощью графического изображения можно рассматривать как положительный момент, так как, на наш взгляд, это является проявлением максимального «вживания» детей в воображаемую ситуацию: дети объясняли цель дополнительного изображения этапов маршрута следующим образом: *«чтобы Робинзон быстрее пиратов нашел клад» «легче было искать».*

Имели место перерисовывания карты, что обусловлено, на наш взгляд, бедностью лексических средств, что не позволяло вербально изложить информацию, необходимую для передачи удаленному лицу (2%).

В 4% работ участников исследования обнаружена тенденция написания искомого письма от некоего другого лица, что, по нашему мнению, может

быть связано с переносом ребенка в воображаемые условия общения при отсутствии адресата.

О включении детей в воображаемую коммуникативную ситуацию при отсутствии собеседника также свидетельствуют, на наш взгляд, вербальные привнесения фактов, которые характерны для продуктивнойписьменной речи. И это также можно рассматривать в качестве положительного явления.

Следует отметить, что для работ детей характерным являлось нарушение целостности и смысловой организации дискурса, которое проявлялось в несоответствии последовательности преодоления препятствий алгоритму «карты», например: «Перейди через тост и пройди туннель», а также в пропусках отдельных этапов маршрута карты, цели прохождения маршрута – клад, зарытый в овраге.

Пропуски объектов как показатели нарушения целостности текста наблюдались во всех работах обучающихся.

Нарушения целостности письма и искажение фактов (напр. «Под елью» – вместо «под сосной»; «черепаший норе» – вместо «черепашьем овраге», «трубу» – вместо «тоннель», «золотистый ручей» – вместо «серебряный ручей») отрицательно влияли, в свою очередь, на достоверность и информативность текста, делали его непонятным и в отдельных случаях даже бессмысленным.

Оценивая композиционную структуру дискурсов, формальную их коммуникативность, мы выявили, что вступление и заключение или их элементы присутствуют только в 40 % работ детей с ТНР.

Для этих работ были характерны два основных вида вступлений:

1) Вступления – обращения к воображаемому другу Робинзону, типа: «Привет старый друг! рабинзон вот тебе задание», «Дорогой рабензон», «Робинзон. Мы тебе пошлем карту острава сокровищ».

2) Безличные вступления типа: «Чтобы найти клад нужно...», «Клад находится...».

Виды заключений отличались большим разнообразием.

Встречались:

1) Безличные заключения типа: «В овраге под сосной лежит клад, который нужно выкопать».

2) Заключения – подписи: «Это письмо от Ольги Ю... 3 «А» класса Робинзону Крузу» и подписи-росписи.

3) Заключения, содержащие указания на причину окончания письма: «Заканчиваю писать, а то пираты выкопают клад быстрее тебя».

4) Заключения, предполагающие обратную связь, обозначенные Элькониным Д.Б., как «горячие просьбы писать», типа: «Напиши письмо мне про клад».

Также присутствовали вступления-обращения, заключения-подписи, заключения, предполагающие обратную связь, и заключения, указывающие на

причину окончания письма. Это является положительной чертой, указывающей на включение детей в ситуацию общения с воображаемым собеседником (Робинзоном) и свидетельствующей об осознании коммуникативной направленности текста письма и «мысленного перенесения в ситуацию адресата» [25]. Это делает письменную речь более мотивированной, а «в силу этого более интеллектуализированной».

Подводя итог проведенному исследованию,можно сформулировать определенные выводы:

1. Для продуктивного письменного связного высказывания обучающихся с ТНР характерны те же структурно-содержательные и формально-языковые особенности, что и для устного монологического, которые достаточно описаны в логопедической литературе: недостаточные цельность и связность, проявляющиеся в нарушении трехчастной композиционной структуры текста, недостаточном его объеме и последовательности изложения, искажении и пропуске фактологической информации, недостаточности лексико-грамматического оформления. Эти особенности, в свою очередь, не позволяют детям в полной мере реализовать коммуникативную направленность письменного дискурса, так как снижают информативность текста, его ясность, удобочитаемость, корректность, что не способствует достижению коммуникативной цели.

2. Характерной для большинства младших школьников с ТНР оказалась и несформированность формальной коммуникативности письменного текста (письма-сочинения): наблюдалось либо отсутствие обращения к адресату во вступительной, основной и заключительной частях письма либо стереотипность этикетных формул приветствия и прощания, не задавались вступительные вопросы к адресату, что в реальной коммуникативной ситуации может снижать мотивацию общения у читателя.

3. Выявленные недостатки коммуникативной направленности письменного дискурса обучающихся младшего школьного возраста с ТНР можно рассматривать как следствие нарушения системы операций, выполняемых в процессе письменной речи, обусловленные спецификой языкового и когнитивного развития этих детей.

4. В целях овладения детьми с ТНР коммуникативной письменной речью необходимо целенаправленное и систематическое логопедическое воздействие, реализующее коммуникативно-деятельностный подход.

Литература

1. Алтухова Т.А., Панасенко К.Е., Шинкарева Л.В., Николаева Е.А. Развитие диалогического общения у дошкольников с общим недоразвитием речи в контексте коммуникативно-деятельностного подхода // Перспективы науки и образования. 2020. № 2 (44). С. 366–381.

2. Алтухова Т.А.Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Ин-т коррекции педагогики Российской академии образования. М., 1995. 17 с.

3. Артамонова С.В. Преодоление коммуникативных нарушений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 25 с.

4. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.

5. Гаврилова О.В. Коммуникативные стратегии письменной речи обучающихся в контексте современных требований [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pandia.ru/text/80/597/56072.php

6. Грибова О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 2. С. 12–18.

7. Дзюба О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 20 с.

8. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998. С. 183–319.

9. Киселева Н.Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 2013. 225 с.

10. Ковылова Е.В. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 24 с.

11. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. М.: КомКнига, 2005. 152 с.

12. Колесникова И.Л., Доглина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: БЛИЦ, 2001. 224 с.

13. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. Архангельск: Поморский университет, 2009. 403 с.

14. Кузьменкова Н.Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 20 с.

15. Лэйхифф Д.М., Пенроуз Д.М. Бизнесс-коммуникации: Стратегии и навыки. СПб.: Питер, 2001. 686 с.

16. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. М.: МГИК, 1994. 214 с.

17. Павлова О.С. Формирование коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 17 с.

18. Путкова Н.М. Формирование вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 19 с.

19. Российская Е.Н. Формирование готовности к овладению навыками самостоятельной письменной речи учащимися с тяжелыми нарушениями речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Институт коррекции педагогики Российской академии образования. М., 1999. 22 с.

20. Русецкая М.Н. Феномен дислексии в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с нарушениями речи : монография. М.: МГПУ, 2009. 240 с.

21. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987.

22. Чиркина Г.В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Ученые записки. Электронный научный журнал курского государственного университета. 2012. Вып. 2 (22). – Режим доступа: http://scientific-notes.ru/

23. Чичерина Ю.В. Текст как основа коммуникативной деятельности на иностранном языке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. С. 211–214. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kak-osnova-kommunikativnoy-deyatelnosti-na-inostrannom-yazyke.

24. Хорошавина Е.В. Формирование средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи:автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 25 с.

25. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998.112 с.

T. A. Altukhova, E. N. Rossiyskaya

STUDY OF THE COMMUNICATIVE ORIENTATION OF THE WRITTEN DISCOURSE OF STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract: The article discusses the scientific and methodological aspects of the organization of the study of the communicative orientation of the written discourse of students of primary school age with severe speech disorders, based on the theory of communicative and speech activities of children with speech pathology Dr. Professor G.V. Chirkina.

Keywords: students with severe speech disorders, communicative orientation of written speech, written discourse.

С. А. Игнатьева
saigna2013@yandex.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, олигофренопедагогики и основ специального образования Курского государственного университета
Курск, Россия

А. П. Амельянчик
annaamell@yandex.ru
студент 4 курса, направление подготовки 44.03.03 – специальное (дефектологическое) образование, направленность (профиль) – логопедия детей и взрослых
Курск, Россия

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ГНОЗИСА КАК КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация: в статье представлены результаты диагностики и основные направления развития зрительного гнозиса как компонента функционального базиса чтения, которые могут быть применены с целью предупреждения нарушений письменной речи в рамках логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; развитие зрительного гнозиса; функциональный базис чтения.

Старший дошкольный возраст является периодом подготовки к новому этапу в жизни ребенка – школьному обучению. Одним из ключевых моментов готовности к школьному обучению является достаточный уровень развития функционального базиса навыка чтения, в структуру которого входят: зрительное,слуховое, фонематическое, пространственное восприятие [3].

В настоящее время наблюдается большое количество детей, имеющих трудности чтения при освоении программы начального общего образования, которые можно предупредить в старшем дошкольном возрасте. Проблема формирования письменной речи, компонентом которой является чтение, имеет особое значение в работе с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых отмечается как нарушение всей речевой системы, так и нарушения других психических функций, в частности, зрительного восприятия.

Зрительное восприятие является неотъемлемым компонентом структуры психофизиологических механизмов чтения и его функционального базиса, так как приём и обработка визуальной информации является основой процесса чтения и средством к достижению главной цели процесса чтения – понимания текста и формирования своего отношения к прочитанному.

От того, насколько своевременно будут приняты меры по развитию зрительного восприятия у ребенка с общим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте, зависит успешность школьного обучения в целом и освоение программ школьных предметов, а также профилактика нарушений письменной речи (Т.В. Ахутина, А.П. Воронова, А.Н. Корнев, А.В. Лагутина, Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина и др.).

О влиянии несформированности зрительных операций на процесс чтения говорится в современной теории «зрительного дефицита».

В частности, О.В. Левашов отмечает, что недостаточность любой из зрительных операций способна привести к стойким ошибкам оптического характера при чтении. О зрительных причинах ошибок чтения говорят полученные автором экспериментальные данные: дети с дислексией в 3–4 раза дольше, чем дети без нарушения чтения, читают сплошные строки (без промежутков между словами) и в 2 раза больше времени используют для выполнения задания «Лабиринт» (поиск пути по картинке) [4].

О.А. Величенкова и М.Н. Русецкая считают зрительный дефицит одним из патологических механизмов предрасположенности к нарушениям чтения. Зрительный дефицит, по мнению авторов, формируется вследствие нарушения выявления главных и второстепенных признаков объектов, дифференцированного восприятия фигуры и фона, трудностей сканирования визуальной информации и несформированности направления прослеживания, нарушения зрительной памяти и связи «фонема-графема». Так, зрительный дефицит, представляющий собой различные индивидуальные факторы нарушения формирования зрительного гнозиса, приводит к недостаточности буквенного гнозиса [2].

Констатирующий эксперимент проводился нами с целью изучения особенностей зрительного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 11» г. Курска. Было обследовано 16 детей, 8 детей с логопедическим заключением «ОНР (II и III уровни речевого развития)», и 8 – не имели речевого недоразвития.

Методика обследования включала 7 серий заданий: задания для обследования зрительного анализа и синтеза были представлены двумя блоками: «предметный гнозис», содержащий 4 задания, и «буквенный гнозис», содержащий 4 задания (по А.П. Вороновой).

Блоки «Зрительно-пространственное восприятие», «Зрительная память» и «Прослеживающие движения глаз» включали в себя задания из «Визуального тренажера» Г.В. Чиркиной и М.Н. Русецкой [5].

Получение ребенком 22–28 баллов свидетельствует о высоком уровне развития зрительного гнозиса; 15–21 балла – о среднем уровне развития зрительного гнозиса; 8–14 баллов – обуровне ниже среднего; 0–7 баллов – о низком уровне развития зрительного гнозиса.

По результатам обследования детей была составлена таблица показателей развития различных видов зрительного гнозиса (таблица 1).

Серия заданий	**Задание**	**Результат пробы (в баллах)**														
		Дети с ОНР								Дети без речевого недоразвития						
		Вика А.	Рома Г.	Аня Ч.	Тарас А.	Маша О.	Дима Д.	Дима П.	Егор З.	Макар И.	Ваня П.	Вероника У.	Настя Г.	Саша Р.	Даниил В.	Даша Б.	Ульяна С.
Предметный гнозис	Узнавание реалистических изображений	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2
	Узнавание пунктирных изображений	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Узнавание наложенных изображений	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
	Узнавание незаконченных изображений	1	0	1	1	1	0	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1
Буквенный гнозис	Нахождение предъявленной буквы среди ряда других	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Узнавание буквы в условиях зашумления	0	1	1	1	0	0	0	2	2	2	2	1	2	2	2	2
	Узнавание наложенных букв	0	0	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2
	Нахождение буквы среди графически сходных и зеркально написанных	0	1	0	1	1	0	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2

Сукцессивный гнозис	Раскладывание серии из 3 сюжетных картинок	1	1	1	1	2	0	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Симультанный гнозис	Понимание смысла реальной ситуации, изображенной на сюжетной картинке	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Зрительно-пространственное восприятие	Показ на своем теле левых и правых частей тела	0	0	1	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2
	Ориентировка в значениях «справа», «слева», «впереди», «позади» (по картинке)	0	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2
Зрительная память	Запоминание и воспроизведение зрительного ряда в нужном порядке	1	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2
Прослеживающие движения глаз	Прослеживание пути по линии на картинке	1	1	1	0	1	1	0	1	2	2	2	2	2	2	1	2
	Сумма баллов	**11**	**13**	**15**	**14**	**16**	**13**	**15**	**18**	**28**	**24**	**23**	**26**	**24**	**26**	**22**	**27**

Таблица 1. *Показатели развития различных видов зрительного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста*

Таким образом, все дети без речевого недоразвития продемонстрировали высокий уровень развития зрительного гнозиса. 50% детей с общим недоразвитием речи показалисредний уровень развития зрительного гнозиса и 50% детей – уровень ниже среднего.

Наибольшее количество ошибочно выполненных заданий детьми с общим недоразвитием речи относится к блоку «Зрительно-пространственное восприятие», на 2 месте по количеству невыполненных проб находится блок «Буквенный гнозис» (за исключением простого узнавания предъявленной буквы). Дети без речевого недоразвития испытывали затруднения в тех же

блоках, но во всех случаях помощь позволяла им самостоятельно исправить ошибки и выполнить задание правильно.

Результаты экспериментального изучения показали, что у детей с ОНР со II–III уровнем речевого развития уровень сформированности зрительного гнозиса ниже, чем у детей с ОНР с III уровнем речевого развития.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют выделить направления коррекционной работы по развитию зрительного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи соответственно диагностическим блокам, а также, опираясь на процесс развития зрительного восприятия в онтогенезе, описанный Т.В. Башаевой и О.В. Филатовой [1] (таблица 2).

	Цель	**Формирование первоначальных навыков зрительного восприятия**
Формирование обследовательских действий и сенсорных эталонов	Задачи	1. Формирование сенсорных эталонов 2. Развитие обследовательских действий 3. Развитие навыка моделирования и первоначального навыка зрительно-пространственного восприятия 4. Развитие зрительного анализа и синтеза 5. Развитие восприятия формы, цвета, величины
	Содержание	1. Знакомство с геометрическими фигурами, моделирование геометрических фигур 2. Знакомство с основными и дополнительными цветами 3. Классификация и сравнение геометрических фигур по величине 4. Классификация геометрических фигур различных цветов и размеров
Развитие предметного гнозиса	Цель	Развитие операций зрительного анализа и синтеза, целостности восприятия изображений предметов
	Задачи	1. Закрепление навыка пользования сенсорными эталонами (различения предметов по форме, цвету, размеру) 2. Закрепление навыка моделирования и первоначального навыка зрительно-пространственного восприятия 3. Восприятие и узнавание изображений предметов в различных условиях 4. Развитие навыка установления сходства и различия изображений предметов
	Содержание	1. Восприятие и узнавание реалистических изображений предметов 2. Определение формы (из каких геометрических фигур состоит предмет), цвета, размера изображений предметов 3. Практический и интериоризированный анализ изображений предметов на составные части 4. Моделирование изображений предметов (складывание разрезных картинок из 2, 3, 4, 5, 6 частей) 5. Объяснение понятий «контур», «силуэт», восприятие и узнавание изображений предметов в различных условиях (контурных, пунктирных, силуэтных, в условиях зашумленного фона, в условиях наложения, незаконченных) 7. Нахождение одинаковых предметов (фигур) среди ряда сходных контурных, силуэтных предметов (фигур)

Развитие буквенного гнозиса	Цель	Развитие операций зрительного анализа и синтеза, целостности восприятия букв
	Задачи	1. Закрепление навыка моделирования и первоначального навыка зрительно-пространственного восприятия 2. Развитие восприятия и узнавания букв 3. Восприятие и узнавание букв в различных условиях (зашумленных, наложенных, графически сходных, правильно и ошибочно написанных)
	Содержание	1. Практическое и интериоризированное разложение букв на элементы 2. Моделирование букв 3. Называние букв, предъявленных в хаотичном порядке 4. Называние букв в различных условиях (графически сходных, зеркально написанных, наложенных, зашумленных)
Развитие сукцессивного восприятия	Цель	Развитие последовательного восприятия изображенного события
	Задача	Развитие навыка раскладывания серии сюжетных картинок
	Задания	Раскладывание серии из 4, 5, 6 сюжетных картинок в правильной последовательности. Составление рассказа по составленной серии
Развитие симультанного восприятия	Цель	Развитие единовременного целостного восприятия изображенного события
	Задачи	1. Развитие навыка правильной интерпретации содержания сюжетной картинки (изображения реальной ситуации) 2. Развитие навыка правильной интерпретации содержания сюжетной картинки (изображения нелепой ситуации)
	Содержание	1. Составления рассказа по сюжетной картинке (по изображению реальной ситуации) 2. Нахождение ошибок в сюжетной картинке (по изображению нелепой ситуации)
Развитие зрительно-пространственного восприятия	Цель	Развитие ориентировки в пространстве (трёхмерном и плоскостном)
	Задачи	1. Развитие ориентировки в понятиях «справа, слева, вверху, внизу ...» 2. Закрепление навыка восприятия формы, размера предметов
	Содержание	1. Нахождение заданной формы и размера предмета 2. Объяснение понятий «справа», «слева». Упражнения по показу левых и правых частей тела на собственном теле, на игрушке, на теле логопеда, на изображениях. 3. Упражнения по ориентации в пространстве логопедического кабинета относительно ребенка и логопеда 4. Ответы на вопросы по взаиморасположению предметов в плоскостном пространстве по картинке

Развитие зрительной памяти	Цель	Развитие зрительной памяти
	Задача	Развитие навыка запоминания картинок, зрительных рядов
	Содержание	Запоминание и воспроизведение картинок, зрительных рядов
Развитие прослеж. движений глаз	Цель	Развитие прослеживающих движений глаз: профилактика потери строки и повторного считывания во время чтения
	Задача	Развитие умения прослеживать линии и строки на листе
	Содержание	1. Прослеживание пути по картинке 2. Прохождение «лабиринта» по картинке

Таблица 2. *Цели, задачи и содержание направлений развития зрительного гнозиса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР*

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, имеющие нарушение зрительного гнозиса, являются группой риска по возникновению дислексии, в особенности оптической, в процессе освоения программы на ступени начального общего образования. Поэтому развитие зрительного гнозиса как условия формирования функционального базиса чтения можно считать одним из направлений работы учителя-логопеда с детьми с системным нарушением речи и недостаточностью зрительного гнозиса в дошкольной образовательной организации.

Литература

1. Башаева Т.В., Филатова О.В. Познавательные процессы. Сущность, развитие, нарушения, диагностика: учебно-методическое пособие. В 3 ч. Ч. 1. Владимир: Издательство ВлГУ, 2014. 101 с.

2. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 316 с.

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2010. 330 с.

4. Левашов О.В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии: обзор новых экспериментальных данных // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. С. 107–115.

5. Чиркина Г.В., Русецкая М.Н. Визуальный тренажер: альбом для занятий с детьми 5–7 лет. М.: Изд-во АРКТИ, 2007. 71 с.

S. A. Ignatyeva, A. P. Amelyanchik

THE DEVELOPMENT OF VISUAL GNOSIS AS A COMPONENT OF THE FUNCTIONAL BASIS OF READING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract: The article presents the results of diagnosis and the main directions of the development of visual gnosis as a component of functional basis reading, which can be applied to prevent violations of written speech within the framework of speech therapy work with older preschool children with general underdevelopment of speech.

Keywords: older preschool children with general speech underdevelopment; the development of visual gnosis; functional reading base.

И. Б. Карелина
кандидат педагогических наук,
логопед высшей категории центра коррекции речи «Возрождение»
Ярославль, Россия

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОЙ АБИЛИТАЦИИ НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация: в статье представлена модель системы комплексной абилитаци детей с ОВЗ, обусловленных различными вариантами дизонтогенеза, которая разрабатывалась нами в течение 20 лет. Раскрываются различные виды задержек речевого развития и направления коррекционной работы при ЗРР. Обосновывается необходимость комплексного подхода к коррекции различных типов ЗРР. Представленная модель комплексной системы абилитации неговорящих детей раннего возраста включает три блока: диагностический, медицинский и психолого-педагогический, что требует создания команды различных специалистов для работы с этой категорией детей.

Статья посвящается памяти профессора Чиркиной Г.В., под ее научным руководством в 1995 г. были заложены основы моей научной деятельности. В 2000 г. мною защищена кандидатская диссертация, в которой представлена комплексная система логопедической работы с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами, но научно-практическая работа на этом не закончилась. Далее, в течении почти 20 лет, мною проводились работа по исследованию нарушений речевого онтогенеза у детей раннего возраста и разрабатывалась комплексная система абилитации неговорящих детей, основные направления и положения этой работы представлены в статье.

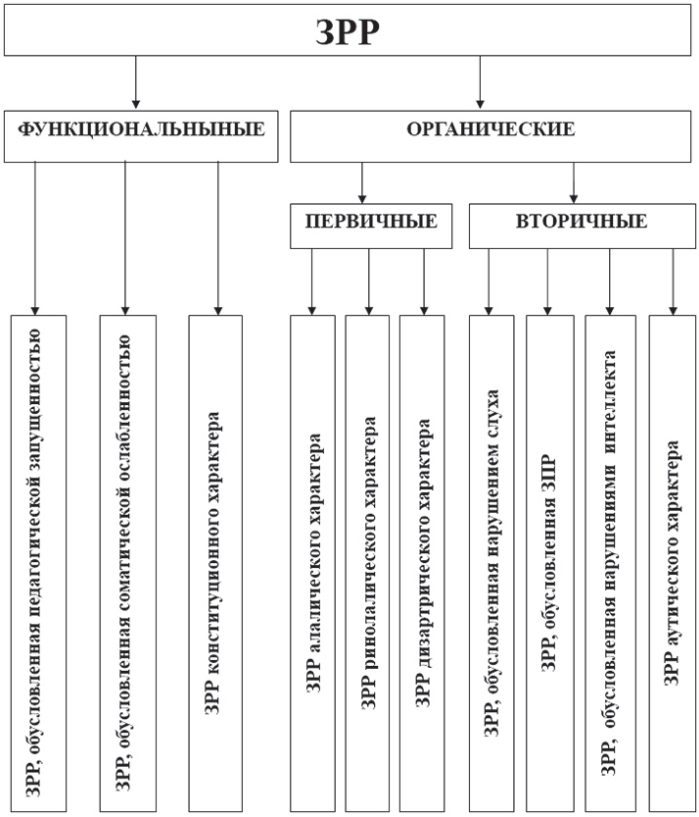
Ключевые слова: задержки речевого развития (ЗРР), нарушение онтогенетического развития, абилитация, нейродинамическая гимнастика, дети с ОВЗ, ранняя коррекционная помощь.

В настоящее время постоянно увеличивается число детей с различными нарушениями онтогенетического развития, которые в дальнейшем приводят к росту числа детей с ОВЗ. За прошедшие 25 лет с 1992 по 2017 год нами было обследовано 25 041 ребенок в возрасте от 1,5 до 7 лет. Из них лишь 31 % имели нормальное или близкое к норме речевое развитие, т. е. словарь и грамматический строй речи у этих детей соответствовал норме, а звукопроизношение было нарушено в основном по типу легкой дизартрии. У 63 % детей были выявлены тяжелые или средней тяжести речевые нарушения, такие как дизартрия и, крайне редко ринолалия, а также 6 % детей

имели различные психические и сенсорные расстройства такие как, аутизм, ЗПР, У/О и тугоухость [1].

Тщательно изучив анамнез обследованных нами детей, мы пришли к выводу, что уже на ранних этапах онтогенетического развития можно выявить первые предпосылки отклонения или нарушения онтогенеза, определить тип задержки речевого развития, оказать необходимую медицинскую помощь и провести коррекционную работу [1].

Поэтому нами были выделены следующие типы задержек речевого развития:



С 2007 по 2017 год нами была разработана система комплексной абилитации детей раннего возраста с ОВЗ, вызванного различными нарушениями онтогенеза. Эта модель экспериментально апробирована в условиях реального коррекционного процесса с 2007 по 2019 год в ГУЗ ЯО «Городская детская больница», г. Рыбинск и с 2010 года по настоящее время в Центре коррекции речи «Возрождение» в г. Ярославль и Рыбинск.

Модель системы комплексной абилитации детей раннего возраста с ОВЗ, обусловленными нарушениями онтогенетического развития

Разработанная нами система комплексной абилитации неговорящих детей раннего возраста с ОВЗ включает следующие блоки, объединенные целями, задачами и единым подходом к комплексу лечебных и педагогических мероприятий, направленных на компенсацию нарушенных функций и социальную адаптацию данной категории детей.

Структурно-организационные составляющие системы комплексной абилитации неговорящих детей раннего возраста с ОВЗ, обусловленных нарушениями онтогенетического развития:

I. Интеграционная составляющая включает следующие взаимосвязанные компоненты:

1. Диагностический компонент, который реализуется на основе следующих принципов: системного подхода к диагностике психомоторного и соматического состояния детей; учета их уровня актуального развития

и потенциальных возможностей, возрастных особенностей, прогнозирования развития и составления индивидуальной программы абилитации по результатам диагностического изучения ребенка по основным направлениям развития: моторное, психическое, речевое, соматическое. Диагностический компонент предусматривает: консультацию врачей специалистов невролога, психиатра и сурдолога, функциональную диагностику, психологическое и логопедическое обследование.

2. Медицинская абилитация включает комплекс мероприятий, направленных на компенсацию физических и соматических нарушений. В комплекс лечебно-восстановительных мероприятий входят медикаментозное лечение; слухопротезирование для детей с нарушениями слуха, ЛФК, массаж и физиотерапия [4, 5].

3. Нейродинамическая гимнастика является промежуточным звеном между медицинским и педагогическим компонентами так как включает в себя элементы ЛФК, сочетающиеся с методами психологической и педагогической коррекции, и влияющие не только на развитие моторики, но и на развитие речи и коррекцию психических нарушений [6].

4. Психологическая абилитация прежде всего направлена на подготовку близких ребенка на необходимость длительной медицинской и педагогической абилитаци. Для чего составляется индивидуальная программа по преодолению психических отклонений у ребенка и сопровождению семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, обусловленными нарушением онтогенетического развития.

5. Педагогическая коррекция включает содержание, методы и формы работы с неговорящими детьми, начиная с раннего возраста и до 7 лет, а при необходимости и более длительное время даже в процессе школьного обучения.

Педагогический компонент состоит из следующих этапов:

– разработка индивидуальной программы по коррекции речевых отклонений у неговорящих детей от 1,5 до 3 лет, и обучение матери их применению во всех режимных моментах в течение всего дня;

– проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий в игровой форме по развитию речи у детей от 2 до 5 лет с использованием кинезотерапевтической артикуляционной гимнастики, различных подвижных игр, стимулирующих развитие речи. В этих занятиях принимают участие родители с детьми, а логопеду принадлежит ведущая роль [1];

– логопедические занятия с детьми по коррекции звукопроизношения и развитию речи.

II. Социальная составляющая включает следующие компоненты:

1. Школа для родителей, где команда специалистов пропагандирует специальные знания по онтогенетическому развитию детей от 0 до 3 лет; обучает родителей взаимодействию с детьми, имеющими нарушения онто-

генетического развития. Этот компонент, до сих пор, мало реализован на практике. В основном этот вид работы ведется с каждой, обратившейся к нам семьей, индивидуально. По нашему мнению, необходимо создание сообществ родителей детей с ОВЗ и проведению для них регулярных семинаров с привлечением специалистов из различных областей медиков, психологов, логопедов, социальных работников, юристов, а также родителей, которые могут поделиться своим успешным опытом социальной адаптации детей с ОВЗ.

2. Школа для медицинских специалистов: педиатров, неврологов, оториноларингологов и студентов медицинских вузов по раннему выявлению и предупреждению онтогенетических нарушений у детей от 0 до 3 лет, так как в нашей стране только в крупных и развитых городах, таких как Москва и Санкт-Петербург имеются специалисты, способные выявлять неговорящих детей от 1,5 до 3 лет, и проводить адекватную медикаментозную терапию. Этот компонент не реализован в исследовании, так как невозможно достучаться до медицинских специалистов в нашей области.

Так же необходимо создать школу по подготовке среднего медицинского персонала к работе с детьми с ОВЗ, вызванными нарушениями онтогенетического развития. Это должны быть участковые медицинские сестры, хорошо знающие все этапы психомоторного и речевого развития детей раннего возраста в норме; инструкторы ЛФК, владеющие различными видами пассивной и активной гимнастики для детей от 0 до 3 лет и массажисты, владеющими не только лечебным , но и артикуляционным массажем, так как сочетание лечебного и артикуляционного массажа очень благоприятно влияет на физическое, психическое, и речевое развитие детей не только с патологией, но и в норме, а также способствует запуску речи у неговорящих детей.

3. Следующим компонентом социальной составляющей являются курсы повышения квалификации для логопедов, психологов и дефектологов. Этот компонент успешно реализуется нами на практике с 2011 года на базе Центра коррекции речи «Возрождение». По специально разработанным нами программам специалисты проходят подготовку по комплексной абилитации детей раннего возраста с ОВЗ при нарушенном онтогенезе по нейродинамической гимнастике (нейродинамической ритмопластике), по логопедическому массажу и логопедической работе с детьми раннего возраста , с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами. А также приглашаются специалисты из Москвы и Санкт-Петербурга, владеющие своими авторскими методами работы с неговорящими детьми раннего возраста (Е.Ф. Архипова, И.В. Королева и др.).

Таким образом, интегрируясь, все составляющие разработанной нами системы комплексной абилитации неговорящих детей раннего возраста с ОВЗ, способны обеспечить особые условия, максимально компенсирующие нарушения развития у таких детей, дать возможность многим из них догнать

своих сверстников, что позволяет им социально адаптироваться. Разработанная нами система может применяться в различных формах коррекционно-развивающего пространства: учреждениях здравоохранения, социальной защиты и специального дошкольного образования.

По нашему мнению, в учреждениях дошкольного образования давно назрела необходимость открытия групп ранней коррекционной помощи неговорящим детям с нарушениями онтогенетического развития, так как число таких детей растет в геометрической прогрессии, что, в свою очередь, вызывает рост числа детей с ОВЗ.

Это обусловлено различными факторами, вызывающими перинатальную, натальную и постнатальную патологию, которую необходимо компенсировать как можно раньше, как только выявлены отклонения в моторном или долигвистическом, а в дальнейшем в речевом или психическом развитии детей, т.к. раннее начало коррекционной помощи дает возможность детям с ОВЗ догнать своих сверстников. Иногда дети с более тяжелой патологией достигают лучших результатов, чем дети с более легким нарушением при условии активного участия родителей в абилитационной работе. Поэтому комплексный подход с участием родителей является необходимым условием абилитации детей раннего возраста с ОВЗ.

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ : Астрель, 2006.
2. Винникот Д.В. Разговор с родителями. М., 1985. 186 с.
3. Карелина И.Б. Комплексная абилитация неговорящих детей раннего возраста. Монография. Новосибирск: Изд. АНС СибАк, 2017. 156 с.
4. Карелина И.Б. Факторы риска возникновения речевых нарушений у детей от 0 до 3 лет и способы их предупреждения. Ярославль, 2013. 96 с.
5. Карелина И.Б., Карелин А.В. Логопедический массаж при дизартрии, ринолалии и задержках речевого развития. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. 48 с.
6. Карелина И.Б., Карелин А.В. Массаж – средство реабилитации детей раннего возраста с задержками речевого развития // Организация и содержание учебно-воспитательного процесса в (коррекционных) общеобразовательных организациях в условиях модернизации образования. Материалы Международной научно-практической конференции (20–22 ноября 2013 г.). АОСУ. С. 182–184.
7. Карелин А.В. Нейродинамическая ритмопластика как средство реабилитации детей раннего возраста с нарушениями слуха и речи // Педагогическая поддержка детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной России: тенденции и опыт. Материалы

Всероссийской научно-практической конференции (20–21 марта 2014 г.). Киров, 2014. С. 278–280.

8. Карелин А.В. Использование логопедического массажа в реабилитации детей раннего возраста с нарушениями слуха и речи // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Сборник статей по материалам XLIII Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2014. С. 108–113.

9. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего и дошкольного возраста после кохлеарной имплантации / И.В. Королева. СПб., 2009. 235 с.

10. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы коррекции. СПб.: СПбГУ, 2000. 168 с.

11. Малюкова И.Б. Нейродинамическая ритмопластика. Комплексные упражнения творческого характера («Театр пальчиковых кукол и рукотворных актеров»): учебно-методическое пособие. Ярославль, 2014. 31 с.

12. Шереметьева Е.В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. М., 2013. 122 с.

Abstract: The article introduces the concept of comprehensive habilitation of children with different options of disontogenesis. It shows various types of delays in speech development and direction of corrective work with speech delay children. It explain the necessity of a comprehensive approach to correction of different speech delay types. The model of complex system of habilitation non-verbal children represented in the article includes three blocks: diagnostic, medical, psychological and pedagogical, which requires a team of various experts to work with this category of children.

Keywords: speech delay, disorders of ontogenetic development, habilitation, neurodynamic exercises.

Н. В. Менг
meng_06@mail.ru
магистрант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Челябинск, Россия

С. Г. Щербак
scherbaksg1@cspu.ru
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Челябинск, Россия

ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ

Аннотация: в статье представлен анализ компонентов готовности ребенка младшего школьного возраста к овладению навыком чтения и результаты ее изучения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи III уровня, функциональный базис чтения, готовность ребенка младшего школьного возраста к овладению процессом чтения, читательская компетенция.

В современных теоретических учениях чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как деятельность, которая способствует изменению взглядов, углублению понимания, целенаправленному влиянию на поведение, совершенствование личности и т. п. Чтение является одной из самых сложных и значимых форм речевой деятельности человека, влияет на развитие как психологических, так и социальных функций [3–5].

Как воспринимаемый вид речевой деятельности, чтение представляет собой систему со своеобразной структурой, включающей в себя иерархию нескольких уровней: сенсомоторного, фонологического, морфологического, синтаксического и семантического. Кроме того, в процессе овладения навыками чтения, ребенок овладевает совершенно новыми для него формами умственной и языковой деятельности.

В работах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, М.Н. Русецкой, Л.С. Цветковой готовность ребенка к овладению навыком чтения определяется сформированностью его функционального базиса [1, 3–5].

При определении функционального базиса чтения А.Н. Корнев выделяет следующие компоненты: готовность (настроенность), мотивированность к обучению; интеллектуальную и когнитивную готовность к изучению таких абстрактных понятий, как буквы и их сочетания; языковую и метаязыковую готовность [3].

Готовность ребенка к овладению процессом чтения (Д.Б. Эльконин, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина и др.) можно представить в узком и в широком смысле. В узком смысле – это овладение навыком, техникой чтения. Рассматривая готовность ребенка к овладению навыком чтения в широком аспекте Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая указывают на необходимость формирования деятельности чтения как коммуникативно-речевого процесса, который включает читательскую мотивацию [4, 6].

Мотивация (по А.Н. Леонтьеву) является одной из важнейших структурных единиц деятельности, побудителем на достижение определенного результата. Е.Л. Гончарова, М.Н. Русецкая и др. рассматривают понятие «читательская компетенция», включающее как мотивационную настроенность ребенка к процессу чтения, а также его языковую готовность [1, 4]. И.Н. Карачевцева указывает, что на формирование смыслового компонента читательской деятельности влияет готовность к самостоятельному чтению при наличии определенных перцептивно-смысловых навыков [2].

Итак, опираясь на вышеизложенное, можно говорить, что при определении готовности ребенка к обучению чтению необходимо учитывать сформированность компонентов, определяющих способность овладеть технической стороной чтения, предпосылки к формированию читательской компетенции: мотивации к овладению процессом чтения и готовность к пониманию читаемого текста, определяемую языковым и метаязыковым развитием.

С целью изучения готовности младших школьников с ОНР III уровня к овладению навыком чтения нами было проведено экспериментальное исследование на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска». В эксперименте участвовали учащиеся 1 класса (10 человек), имеющие общее недоразвитие речи III уровня (ОНР) и обучающиеся по АООП НОО в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ (нарушением речи), вариант 5.2.

Обследование проводилось по следующим направлениям: готовность к овладению технической стороной чтения; готовность к овладению читательской компетенцией.

При изучении готовности к овладению технической стороной чтения мы опирались на методические рекомендации А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, А.В. Семенович, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго и др. Были изучены сукцессивные функции, пространственный праксис, конструктивный праксис; зрительный гнозис; зрительная и слухоречевая память.

У обследуемой группы детей выявлен низкий уровень сформированности данных функций.

Недостаточность сукцессивных функций у 60 % детей с ОНР проявлялась при автоматизированном воспроизведении речевых рядов (в силу недостаточности их словарного запаса), при повторении цифровых рядов (из-за недостаточной сформированности как кратковременной речеслуховой памяти, так и оперативной памяти), у 70 % детей – при воспроизведении сложных звуковых ритмов (как на этапе анализа предъявленного образца, так и на этапе его воспроизведения). Ошибки у 20 % детей возникли из-за состояния слухового анализатора, у 30 % из-за недостаточности функционирования моторных систем.

Трудности расположения фигур относительно друг друга, неверное отражение координатных свойств объекта отмечались при исследовании зрительно-пространственных ориентировок и пространственного праксиса. У 40 % детей наблюдалось как неточное копирование фигур, так и неправильное пространственное расположение их на листе бумаги.

При изучении конструктивного праксиса у 60 % детей с ОНР отмечались сложности при самостоятельном копировании фигур. Ошибки заключались в неправильном переносе элементов, располагающихся справа/слева, вызванные несформированностью пространственных ориентировок у данной группы детей, также у обследуемых наблюдались ошибки при воспроизведении фигур по памяти.

Наиболее сформированы у данной группы обследуемых оказались зрительный гнозис, слухоречевая память.

При изучении готовности к овладению читательской компетенцией были продиагностированы процессы, влияющие на формирование осознанности чтения, поскольку дети еще не владеют навыком чтения: экспрессивная и импрессивная речь необходимые для формирования понимания прочитанного. Обследование проводилось по традиционным в логопедии методикам Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, Е.Ф. Архиповой и др.

Были выявлены: несформированность произносительной стороны речи (нарушения звукопроизношения, слоговой структуры слова и просодической стороны речи); фонематических процессов (у 80 % детей отмечались трудности при дифференциации близких фонем, дети затруднялись при повторении слогов с оппозиционными звуками); лексико-грамматического строя речи (трудности установления причинно-следственных связей, неполнота изложения и трудности описания сюжетной картинки), трудности понимания пространственно-временных и причинно-следственных грамматических конструкций.

Исследование мотивации детей к овладению чтением проводилось по адаптированной для данного возраста детей методике «Незаконченные предложения», разработанной G. Spache (1976) для обследования детей с нарушениями чтения [3]. Использовались тесты, состоящие из незаконченных

предложений (для нашего исследования были отобраны 25 тестов), которые позволили определить настроенность, мотив первоклассников к чтению, также мотивацию, сформированную семьей. Тесты направлены на изучение как средовых, так и личностных факторов.

Изучение личностных факторов показали присутствие интереса у 80 % детей к чтению, и они охарактеризовали данный процесс с положительной стороны. Например: «Чтение – это…»: «умно», «польза», «учение», «полезно», «чудо», «лучшее»; «это хорошо», «самым лучшим» «нужным для России», «удовольствием»; «что умнею», «силу», «радость», «ум», «мудрость»; «буду учить другие слова», «буду учиться составлять предложения», «я буду писать стихи».

Было выявлено, что детям очень важно наличие картинок в читаемой ими книге. Заканчивали предложения следующими дополнениями: с картинками – «интересные», «лучше понимать», «для детей», «я такие люблю, они крутые»; без картинок – «не самые лучшие», «интересные, только если в голове представить картинки», «ну так себе», «нелюбимые», «для взрослых», «сложные». Итак, что у детей повышается их личностная мотивация к обучению чтению при наличии в книге ярких, красочных иллюстраций что помогает детям усваивать понимание читаемого текста.

При изучении средовых факторов мы выявили, что на формирование мотивации к процессу чтения влияют факторы внешней среды: наличие посторонних звуков в процессе чтения; окружающую обстановку; интонацию, темп, тембр голоса читающего взрослого; наличие текстов, доступных пониманию ребенком и т. д. Это выражалось следующими сочетаниями: «шумят», «вокруг болтают», «ем яблоко», «мешают»; «красиво читают», «он хорошо читает», «понятно»; «все сидят тихо», «тихо и спокойно», «кто-то рядом», «легкий текст», «сижу за столом»; «громко шумят», «неинтересно».

В ходе анализа результатов обследования выяснилось, что у 20 % детей наблюдается низкая мотивация к чтению как к познавательному процессу. Дополнение к фразе «Мои книги ...» было в форме следующих формулировок: «постоянно валяются», «скучные»; «Лучшая книга, которую мне читала мама…»: «нет», «не помню…воспитатель читала интересную, не помню название». Данные ответы демонстрируют отношение близких взрослых к чтению: детям дома практически не читают книги, в их домашней библиотеке ограниченное количество книг с иллюстрациями, отсутствие культуры чтения в семье.

На основе анализа полученных данных мы выявили 3 группы детей:

→ дети с высоким уровнем мотивации к чтению (70 % обследуемых), у которых был достаточно сформирован познавательный интерес к чтению, желание самим научиться читать, стремящихся без помощи взрослого, прочитывать художественную литературу, овладевать навыком чтения в целях дальнейшего успешного обучения в школе;

→ дети со средним уровнем мотивации к чтению (10%), которых категорию привлекает только внешняя сторона чтения, т. е. красочные иллюстрации и красивая книга, а само содержание прочитанного для них не играет роли; им важно «посмотреть» как можно больше книг, при этом овладение навыком чтения для них имеет не первостепенный характер;

→ дети с низким уровнем мотивации к чтению (20%), которые не заинтересованы в обучении чтению, считают чтение скучным и неинтересным занятием.

Таким образом, при различной сформированности компонентов, влияющих на овладение технической стороной процесса чтения и языковых компонентов у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня наблюдается разное состояние читательской мотивации. Поэтому необходимо комплексно подходить к сопровождению данной категории детей в образовательном процессе. При определении направлений коррекционно-педагогической работы по предупреждению нарушений чтения у младших школьников с ОНР III уровня необходимо учитывать сформированность компонентов, определяющих способность овладеть технической стороной чтения, предпосылки к формированию читательской компетенции: мотивации к овладению процессом чтения и готовность к пониманию читаемого текста, определяемую языковым и метаязыковым развитием и включать как направления коррекционно-педагогической работы, так направления работы по взаимодействию с родителями с целью развития мотивации к овладению навыком чтения.

Литература

1. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. С. 56.

2. Карачевцева И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / И.Н. Карачевцева. Белгород, 2012. 300 с.

3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.

4. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / М.Н. Русецкая; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. М., 2009. 288 с.

5. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л.С. Цветкова. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.

6. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки [Текст] / Г.В. Чиркина // Дефектология. 2012. N 1. С. 3–9.

READINESS OF A CHILD OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH LEVEL III TO MASTER THE READING SKILL

Abstract: the article presents an analysis of the components of readiness of a primary school-age child to master the reading skill and the results of its study in primary school-age children with General speech underdevelopment of level III. Keywords: level III speech underdevelopment, monologue speech, reproductive speech capabilities, productive speech capabilities.

Keywords: general underdevelopment of speech level III, functional basis of reading, readiness of a child of primary school age to master the reading process, reading competence.

Н. В. Носок
nosok.natalia@yandex.ru
учитель-логопед областного казенного учреждения «Курский областной центр психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения», ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
Курск, Россия

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, ПРИСТУПАЮЩИХ К ОСВОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассмотрена проблема проявлений нарушений читательской деятельности у обучающихся с общим недоразвитием речи при переходе к освоению программы основного общего образования (5 класс), представлены результаты изучения базового уровня читательской деятельности, репродуктивной, информационно-познавательной, рефлексивной, коммуникативной компетенций.

Ключевые слова: читательская деятельность, читательская компетенция, репродуктивная компетенция, информационно-познавательная компетенция, рефлексивная компетенция, коммуникативная компетенция, обучающиеся с общим недоразвитием речи.

В настоящее время одной из ключевых характеристик образованности является чтение, рассматриваемое как инструмент пополнения словарного запаса и расширения кругозора, а также являющееся одной из высших интеллектуальных функций, которая представляет собой целенаправленную деятельность, меняющую взгляды человека на мир.

Читательская компетенция – овладение, обладание человеком соответствующим набором умений и навыков, необходимых для достижения результата чтения, каковым является понимание смысла читаемого, включая его личностное отношение предмету деятельности.

М.Н. Русецкой создана методика изучения читательских компетенций, позволяющая комплексно оценить сформированность читательской деятельности обучающихся в целом. В данном методологическом подходе выделены репродуктивная, информационно-познавательная и рефлексивная компетенции чтения [5]. Показатели сформированности компетенций представлены нами в таблице 1.1.

компетенция	содержание	показатели сформированности базовых средств чтения
репродуктивная компетенция	способность к первичному пониманию текста, восприятию общего смысла, фабулы текста, а также его поверхностного воспроизведения	• сформированность фонематических, морфологических и лексико-грамматических обобщений (речевые компоненты); • сформированность звуко-слогового и звукобуквенного анализа, а также зрительных функций, обеспечивающих реализацию графической природы чтения (интеллектуально-речевые компоненты)
информационно-познавательная компетенция	углубленное понимание прочитанного текста. Возможность нахождения и оценивания информации, которая содержится в тексте	• сформированность понимания словосочетаний – метафор, фразеологизмов, каламбуров, наглядных образов (речевой компонент); • сформированность категорий логического мышления – понятий, суждений, умозаключений (интеллектуально-речевой компонент)
рефлексивная компетенция	общение осуществляется посредством письменно-речевой коммуникации	• умение определять авторский замысел, коммуникативную интенцию автора, выделять «ключевые слова», размышлять над содержанием текста (коммуникативный компонент)

Таблица 1.1. *Показатели сформированности компетенций [5].*

М.Н. Русецкая также впервые отметила тот факт, что читательская компетенция является средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Автор утверждает, что на современном этапе технология изучения и совершенствования коммуникативной компетенции в логопедии находится в стадии формирования, данные методики существуют в смежных направлениях, но являются малоэффективными применительно к детям с первичными нарушениями речи (12–16 лет) [5].

Анализ Федеральных государственных стандартов показывает, что на уровне:

• начального общего образования читательская деятельность выступает в качестве универсального учебного действия (ФГОС НОО 2013);

• на уровне основного общего образования – становится инструментом самообучения, важнейшим источником личностного развития, средством познания мира и осознания себя в этом мире (ФГОС ООО 2010).

В связи с обязательностью требований ФГОС ООО особое значение приобретают вопросы обучения чтению детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Г.В. Чиркина отмечает, что основными особенностями детей с ОНР являются: недостаточная сформированность и дифференцированность мотивационной сферы, недостаточная концентрация и устойчивость внимания, слабость в развитии моторики, пространственные затруднения, а также у данной категории детей наблюдаются такие типичные нарушения читательской деятельности, как:

• несовершенство навыков звукового анализа и синтеза слов при прочтении;

• регрессии (возврат к ранее прочитанному);
• специфические замены букв и общие искажения структуры слова;
• недостаточная скорость чтения и уровень понимания прочитанного [6].

Очевидно, что в современных условиях требуется расширение традиционного подхода к организации и содержанию коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР, в частности в отношении обучающихся с нарушениями читательской деятельности.

В проектировании методики изучения читательской деятельности у обучающихся с ОНР, приступивших к освоению уровня основного общего образования, мы основывались на технологии диагностики читательской компетенции, разработанной Н.Ю. Киселевой [3], а также на методике оценки автономного чтения обучающихся, осваивающих уровень основного общего образования Т.А. Алтуховой, А.С. Говорун, Е.Н. Российской [1].

Анализ исследования Н.Ю. Киселевой показал, что в структуру изучения читательской компетенции обучающихся с первичными нарушениями речи включается изучение: технической стороны чтения; смысловой стороны чтения; читательской компетенции (репродуктивной, информационно-познавательной, рефлексивной ее составляющих).

На наш взгляд, в методику изучения читательской деятельности необходимо включить также изучение коммуникативной компетенции, овладение которой является главной целью изучения таких предметных областей как русский язык и литература [6]. Поэтому в нашем исследовании мы посчитали возможным дополнить технологию изучения читательской компетенции, предложенную Н.Ю. Киселевой, и апробировали ее информативность применительно к реалиям старта обучающихся с ОНР на уровне основного общего образования. Содержание диагностики нарушения читательской деятельности обучающихся с ОНР представлено в таблице 1.2.

Блоки	Целевая установка	Методики
БЛОК I изучение технической и смысловой стороны чтения	***оценка технической стороны чтения***	1.1. стандартизированная методика исследования навыка чтения использованием (стандартизированная методика исследования навыков чтения (СМИНЧ))
		1.2. способ чтения вслух с учетом ступеней овладения навыком чтения, описанным Т.Г. Егоровым: (побуквенное и послоговое, синтетическое чтение с элементами слогового при прочтении сложных слоговых структур, синтетическое чтение)
		1.3. способ чтения «про себя» с учетом ступени сформированности данного вида чтения: («жужжащее чтение», шепотное чтение, чтение с беззвучной артикуляцией; автоматизированное чтение про себя)
		1.4. правильность прочитанного материала
	оценка смысловой стороны чтения	1.5. вставка подходящих по смыслу слов в текст с окнами

БЛОК II изучение состояния читательской компетенции, с точки зрения компонентов, составляющих её	***репродуктивная компетенция***	2.1. ответ на послетекстовые вопросы (система вопросов и заданий была разработана на основе речевого материала, раскрытого в методиках 1.1-1.4)
		2.2. ➢ выделение ключевых слов текста (выбор «хэштегов») ➢ подбор наиболее адекватного заголовка к текстам из ряда предложенных
		2.3. толкование смысла фразеологизмов в изолированном контексте (задание на выявление смысла поговорок в изолированном контексте)
	информационно-познавательная компетенция	2.4. поиск в энциклопедическом издании отрывка из книги С.М. Голицына «Город сорванцов»
		2.5. поиск дополнительной информации об авторе И.А. Крылове, не содержащей повторов текста-образца
	рефлексивная компетенция	2.6. прогнозирование содержания текста (собрать текст из отдельных предложений)
		2.7. коррекция деформированного текста (при выполнении данного задания оценивалась возможность обучающегося восстановить «рассыпанный текст» на основе речевого материала)
	коммуникативная компетенция	2.8. умение поддержать диалог (замена прямой речи диалогом, диалог между продавцом и покупателем в магазине);
		2.9. изучение круга чтения посредством проведения анкетирования

Таблица 1.2. *Содержание диагностики читательской деятельности*

Под разработанное содержание изучения читательской деятельности нами была смоделирована формализованная система оценки сформированности читательской деятельности, максимальный балл за выполнение каждого задания (блока I и II) – 2 балла, при обращении к помощи выставлялся 1 балл, за невыполнение задания – 0 баллов. Был проведен эксперимент, включающий три этапа: предварительный, констатирующий, оценочный.

Предварительным этапом организации исследования являлось осуществление ретроспективного изучения речевого развития обучающихся 5 класса путем беседы с учителями-логопедами образовательных организаций, а также анализ архивной медицинской и психолого-педагогической документации, в результате изучения которой нами были отобраны 10 обучающихся МБОУ «Обоянская средняя общеобразовательная школа № 2» и такое же количество обучающихся «Гимназия № 4» г. Курск. Обучающиеся, участвующие в эксперименте, имели логопедическое заключение: «Нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР (II–III, илиIII уровень речевого развития)», а также посещали логопедические занятия (фронтальные и индивидуальные) в процессе освоения программы начального общего образования.

На констатирующем этапе эксперимента нами был выявлен уровень сформированности читательской компетенции у обучающихся 5-х классов обеих образовательных организаций, непосредственно через изучение технической и смысловой сторон чтения и составляющие компоненты. Констатирующий эксперимент включил содержание и структуру ранее представленной нами методики изучения читательской деятельности и представлен на рисунках 1.1., 1.2.

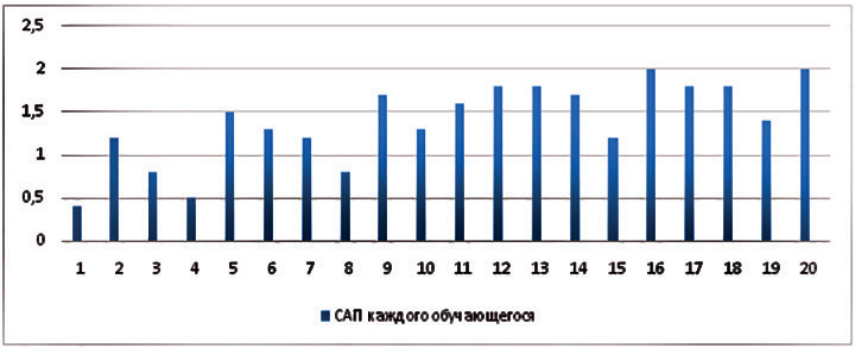


Рисунок 1.1. *Количественные результаты изучения читательской деятельности каждого обучающегося (САП)*

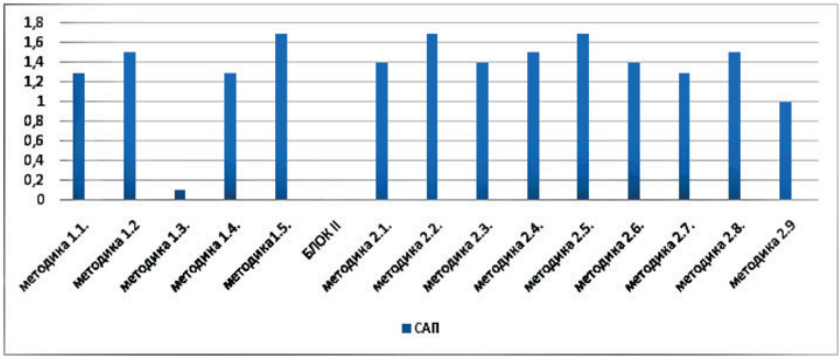


Рисунок 1.2. *Количественные результаты изучения читательской деятельности согласно блокам изучения читательской деятельности (САП)*

Количественный анализ результатов исследования продемонстрировал, что средний арифметический показатель по двум блокам у участников эксперимента, обучающихся в МБОУ «Обоянская средняя общеобразовательная школа № 2» составил 10,4 % (20 % – максимальное значение), у обучающихся «Гимназия № 4» г. Курска – 16,5 %, что указывает на то, что читательская деятельность на момент перехода обучающихся с ОНР на уровень основного общего образования остается недостаточно сформированной.

Качественный анализ результатов эксперимента позволил нам обнаружить, что читательская деятельность обучающихся, принявших участие в эксперименте, имеет структурно-функциональную несформированность, характеризующуюся недостаточным развитием технического и смыслового показателя чтения. Нами было отмечено, что у большинства обучающихся 5-х классов (14 человека) отмечается сочетанное нарушение обеих составляющих чтения, а у 8 обучающихся 5-х классов констатировано изолированное нарушение смысловой стороны чтения.

При проверке скорости чтения нами было зафиксировано следующее: 7 участников эксперимента 5-х классов читают от 90 до 110 слов в минуту, что, возможно, свидетельствует о несформированности беглости чтения, являющейся важным показателем успеваемости в 5 классе, остальные обучающиеся прочитали 120–130 слов. Данные, полученные нами при анализе способа чтения вслух и про себя, были весьма неоднородны.

Так, изучение правильности чтения текстов «Лесной доктор» и «Светофорчик» позволило определить, что основной ошибкой у участников эксперимента 5-х классов (16 человек) являлось чтение по догадке или, так называемое «угадывающее чтение» (ошибки в окончаниях, вербальные замены на основе оптического и смыслового сходства). Очевидно, что описываемый нами контингент обучающихся допускает чтение по «смысловой догадке», это обусловлено, на наш взгляд, высокими требованиями к скорости чтения, предъявленными обучающимся в рамках программы основной общеобразовательной организации. Однако недостаточный уровень сформированности смысловой стороны чтения не позволял участниками эксперимента безошибочно угадать контекст. Вследствие «угадывающего чтения» нами были зафиксированы ошибки в постановке ударения, а также наличие аграмматизма. В ряду аграмматизмов нами отмечены у 9 обучающихся смешения предлогов, нарушения в выборе падежных форм, а также числа, рода, времени.

Таким образом, качественный анализ изучения технической и смысловой стороны чтения позволяет сделать вывод, что наиболее сложными для выполнения оказались задания, направленные на оценку смыслового компонента читательской деятельности. Отметим, что достаточно большое количество обучающихся, получивших низкий балл, это те, кто по разным причинам не посещал логопедические занятия.

Вторым блоком обследования читательской деятельности обучающихся с ОНР, приступивших к освоению программы основного общего образования в нашей методике являлось изучение читательской компетенции через компоненты, составляющие её. Отметим, что именно несформированность одного из компонентов читательской компетенции, либо всех 4 компонентов (репродуктивной, информационно-познавательной, рефлексивной и коммуникативной) являлась доминирующим нарушением у обучающихся 5 класса.

Итак, при оценке репродуктивной компетенции мы обращали внимание на выполнение следующих заданий: ответ на вопросы к текстам № 1, № 2, подбор «хештегов», подбор адекватного заголовка, выявление смысла поговорок.

С заданием, требующим ответа на вопросы к текстам «Лесной доктор» и «Светофорчик», 10 человек справились с заданием, 5 человек отвечали на поставленные вопросы, не учитывая смысла текстов, 3 человека ответили не на все вопросы, 2 обучающихся с заданием не справились. С подбором «хештегов» справились практически все участники эксперимента (16 человек), на наш взгляд, это связано с популярностью ввода хештегов через различные социальные сети, т. е. через использование цифровых коммуникаций. Анализ данного задания позволил увидеть, что обучающиеся отмечали хештег символом «#», как и принято в некоторых социальных сетях. Среди обучающихся были те, кому необходимо было актуализировать содержание текстов (4 человека).

Качественный анализ результатов, полученных в рамках эксперимента, показал, что подавляющая масса участников не обладает умением интерпретировать содержание текстов, а также поговорок, либо делает это частично, что предположительно указывает на несформированность репродуктивной компетенции.

Качественный анализ результатов, полученных в рамках изучения информационно-познавательной компетенции, показал, что обучающиеся, которые затратили на выполнение заданий большее количество времени, практически не умеют работать с книгой для поиска информации. Среди участников эксперимента были такие обучающиеся, которые не посмотрели оглавление книги, так как не смогли найти, в какой части книги оно находится. Очевидно, что у части обучающихся 5-х классов информационно-познавательная компетенция остается несформированной.

Изучение сформированности рефлексивной компетенции обучающихся с ОНР 5-го класса указал, что фактически все дети по-прежнему сталкиваются с трудностями при формулировании своих мыслей. Изучение важной составляющей читательской компетенции – коммуникативной компетенции у обучающихся с ОНР, приступивших к освоению образовательных программ основного общего образования позволило сделать следующие выводы: задание на составление диалога для обучающихся 5 класса оказалось сложным для выполнения, с данным заданием справились только 5 обучающихся, 10 человек потратили на задание много времени, 5 участников с заданием не справились. Качественный анализ позволяет указывать на то, что коммуникативная компетенция оказалась сформированной у 9 % участников эксперимента, у 11 % она находится в стадии формирования, у 20 % она не сформирована.

Данное положение подтверждает актуальность продолжения коррекционно-логопедической работы на уровне основного общего образования с обучающимися, имеющими ОНР. В настоящее время данному контингенту детей логопедическая помощь оказывается только на уровне начального общего образования. Вопросы организации, финансирования и содержания логопедического сопровождения обучающихся с ОНР 5 класса остаются открытыми, требует дальнейшего обсуждения и принятий решений.

Литература

1. Алтухова Т.А., Российская Е.Н., Говорун А.С. Результаты изучения автономной читательской деятельности у старшеклассников с речевыми нарушениями // Логопедия. 2015. С. 58–63.
2. Гончарова Е.Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. 2001. № 3. С. 81–95.
3. Киселева Н.Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. М.: МГПУ, 2013. 28 с.
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у обучающихся. Спб.: Речь, 2001. 242 с.
5. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.03. М., 2009. 45 с.
6. Чиркина Г.В. Современные подходы к проблеме дислексии у школьников // Материалы V Международной конференции РАД: Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. М.: Национальный книжный центр, 2011. С. 7–12.

N. V. Nosok

RESULTS OF STUDYING THE READING ACTIVITY OF STUDENTS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT WHO ARE PREPARING TO MASTER THE EDUCATIONAL PROGRAMS OF BASIC GENERAL EDUCATION

Abstract: The article deals with the problem of manifestations of violations of reading activity in students with General speech underdevelopment in the transition to the development of the program of basic General education (grade 5), in students with General speech underdevelopment, the results of studying the basic level and reproductive, information-cognitive, reflexive, communicative competencies as components of reading activity are presented.

Keywords: reading activity, reading competence, reproductive competence, information and cognitive competence, reflexive competence, communicative competence, students with General speech underdevelopment.

Е. Н. Российская
rosselle@mail.ru
заместитель председателя комитета образования и науки Курской области, кандидат педагогических наук, доцент ФГОУ ВО «Курский государственный университет»
Курск, Россия

Л. А. Гаранина
garlar4@yandex.ru
декан дефектологического факультета КГУ, кандидат педагогических наук, доцент ФГОУ ВО «Курский государственный университет»
Курск, Россия

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ ПРОДУКТОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ, ПРЕДЛОЖЕННЫЙ ПРОФЕССОРОМ Г.В. ЧИРКИНОЙ (на примере исследования смыслового компонента читательской деятельности)

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы диагностики состояния чтения посредством интерпретационного анализа продуктов речевой деятельности. Авторами приведены примеры интерпретации эмпирических данных, полученных в ходе обследования смыслового компонента читательской деятельности двух категорий обучающихся – детей с интеллектуальными нарушениями и с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: интерпретационый анализ, письменная речь, читательская деятельность, обучающиеся с общим недоразвитием речи, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями

В контексте нашего исследования необходимо обратиться к семантике термина «интерпретация», который имеет широкий философский смысл совокупности значений, придаваемых элементам некоторой теории [14]. В гуманитарных науках интерпретация как истолкование, разъяснение непосредственно соотносится с текстом и рассматривается как смыслополагающая и смыслосчитывающая операция [13]. Именно это пониманиеинтерпретации, как термина, позволяющего объяснить результаты, полученные в ходе психологических исследований, стало основой многоуровневой и полиаспектной

классификации психологических методов, предложенной Б.Г. Ананьевым. В данной классификации автор выделил группу интерпретационных методов [2, 3], наряду с организационными, эмпирическими методами и методом обработки данных.

В.В. Никандров, рассматривая значимость интерпретационных методов не только для исследовательской практики, но и для психодиагностики, психологического консультирования и психокоррекции, отмечает, что данные методы «заслуживают наименования подходов, поскольку являются в первую очередь объяснительными принципами, предопределяющими направление интерпретации результатов исследования» [11, с. 50].

Очевидно, что в теории и практике отечественной логопедии в качестве «объяснительных принципов», определяющих стратегию интерпретации, выступают принципы анализа нарушений речи, обоснованные Р.Е. Левиной. Справедливо отметить, что традиции интерпретации диагностических данных заложены практикой клинических разборов сложных детских случаев, которые проводились в Экспериментальном дефектологическом институте (ныне – Институт коррекционной педагогики РАО) под руководством Л.С. Выготского.

Вариативные тактические решения в интерпретации данных, полученных при изучении продуктов речевой деятельности детей с первичным дефицитом средств общения, были блистательно представлены в работах Г.В. Чиркиной и ее учеников. Первый опыт касался изучения особенностей устной и письменной речи детей с нарушениями строения артикуляционного аппарата, позднее он нашел отражение в «Методах обследования речи детей» [9].

Динамичное развитиелогопедии и смежных с ней наук, выдвижение на первый план исследований в области психолингвистики, когнитивной лингвистики, теории коммуникации четко определили тенденцию развития логопедической науки: «интерпретировать язык как динамичную, действующую, работающую систему, обеспечивающую речевую деятельность (речевое поведение) человека» [15, с. 4]. При этом, Г.В.Чиркина уточняет, что «внимание направлено не на языковые единицы (звуки, слова, предложения, тексты) сами по себе, а на их психологическую реальность для говорящего человека, на их использование в актах понимания высказываний, а также в усвоении языка» [15, с. 4].

Одним из актуальных аспектов в исследовании нарушений речи Г.В. Чиркина рассматривала проблему интерпретации текста с акцентом на анализе дискурса как «связного текста в сочетании с экстралингвистическими факторами», объединяющего параметры, свойственные и тексту, и речи [16, с. 8]. Отсюда и метод дискурсивного анализа, который был успешно апробирован при изучении особенностей монологического высказывания детей с дизартрическими нарушениями и который потребовал разработки системы лингвистических, когнитивных и коммуникативных параметров,

позволяющих анализировать и интерпретировать эмпирические данные [17]. При этом письменный дискурс остается недостаточно изученным как при продуцировании текста (письме), так и при его рецепции (чтении).

Анализ литературных данных показывает, что восприятие и понимание письменного дискурса читателем – это сложный многоуровневый процесс.

Уровень поверхностного кода	Уровень текстовой базы	Уровень восприятия и понимания модели ситуации
декодирование лингвистической структуры текста «на основе свободного владения фонологической, орфографической и лексической репрезентацией слова и синтаксической репрезентацией предложения» [16, с. 9]	извлекается семантическая информация из текста и происходит понимание структуры сегментов дискурса	конструируются представления о контексте данного дискурса

Таблица. *Уровневая структура восприятия и понимания письменного дискурса читателем [16, с. 9]*

Если опираться на ступени понимания текста, выделенные Н.Г. Морозовой, то первые два уровня – это понимание предметного или фактического содержания текста, а уровень восприятия и понимания модели ситуации – это, по Н.Г. Морозовой, понимание подтекста, то есть непрямо выраженной мысли, и понимание отношения читателя к содержанию, позднее в литературе названный уровнем рефлексии [10].

Очевидно, что восприятие и понимание письменного текста происходит в направлении от «частного» к «общему»: от слова, предложения с включением прогнозирования сюжета, с опорой на «систему прошлых знаний» или на «свое собственное информационное поле» [16, с. 10], к полному пониманию смысла прочитанного текста. При этом уровни декодирования текста актуализируются не в буквальной последовательности, а с опережающим, «мигающим»включением, вариативно, с «нахлестом», по мере возникновения догадки и ее совпадения/несовпадения с сюжетной линией.

Например, в конце первого класса дети читают рассказ А. Барто «Разведчица»:

– Мамочка! А ты бы очень сильно расстроилась, если бы твоя любимая чашка разбилась?

– Наверное, расстроилась. А почему ты спрашиваешь?

– А меня Вовка на разведку послал.

Небольшой по объему текст (25 слов), не содержит новой информации, но внешняя система смысловых связей, отраженных в фабуле текста, не совпадает с внутренней, представленной в подтексте. Чтобы обучающийся был успешен при выполнении этого задания, необходимо наличие мощной рече-когнитивной платформы, которая «срабатывает» в ходе перцептивно-

смысловой обработки текста. Так, первоначально требует декодирования заглавия текста, что невозможно без сформированного семантического поля глагола «разведать», который имеет сложную этимологию, мало известную ребенку этого возраста («ведать» – знать), и достаточно высокого уровня сформированности операций языкового анализа и синтеза, а также морфологических обобщений, позволяющих осознать смысловую нагрузку приставки, суффикса и маркированность рода, числа.

Следующий шаг: «погружение» в прагматическое взаимодействие персонажей за счет обработки интонационного оформления диалога посредством соотношения знаков препинания с интонационным и семантическим содержанием высказывания. Параллельно чтение-понимание слов, то есть установление предметной соотнесенности между словом и явлением действительности с синхронным установлением связей между словами (*мамочка, расстроилась бы, разбилась, послал*), между фразами с включением механизмов грамматического прогнозирования (*любим**ая**…чашк**а**; чашк**а**… разбил**ась***) и смысловой догадки (*мама – дочка – чашка*). Что позволяет ребенку прийти к первичному синтезу, к поверхностному представлению о тексте. А далее, обязательна сложная мыслительная деятельность: смысловой анализ текста, переход от целостного восприятия к восприятию его ключевых элементов, связанных логически (*разведчица, мамочка, расстроилась, разбилась, Вовка, разведка, послал*). И, наконец, момент интеграции всех элементов в целостную ситуацию, раскрывающую замысел автора (*Кто разведчица?*).

Оценка успешности понимания прочитанного предполагает следующий шаг – воспроизведение обучающимся содержания текста, что требует извлечения из памяти «связной ментальной репрезентации текста» [16, с. 9] с попыткой максимального повторения лингвистической структуры текста (пересказать «близко к тексту»). Другими словами, речевым продуктом, который позволяет определить качество смыслового компонента чтения, является пересказ прочитанного, который несет всебе все характеристики дискурса как «актуально произнесенного текста» в соответствии с требования живой, реальной коммуникации.

Чтение как рецептивный вид письменной речи обладает большим диагностическим потенциалом для определения логопедического статуса детей школьного возраста и взрослых. В связи с этим используется в качестве рутинного метода обследования не только в отношении непосредственно компонентов читательской деятельности (скорости, выразительности, правильности, способа чтения и понимания смысла читаемого), но и как метод, позволяющий оценить способы и качество переработки исходного текста:

- его воспроизведение (пересказ сжатый, подробный, выборочный);
- интерпретацию (комментирования, анализа, критики), а также состояние семантического компонента (в школьной логопедической практике –

ответы на вопросы по читаемому, выполнение послетекстовых упражнений, чтение текста «с окнами»).

Отечественная логопедическая школа располагает достаточным арсеналом диагностических методик обследования смыслового компонента чтения [1, 6, 8, 9, 12].

Г.В. Чиркина, рассматривая вариативные задания, которые могут быть использованы для выявления особенностей понимания прочитанного текста детьми, отмечает, что для адекватного анализа диагностических данных и их верной интерпретации следует использовать разнообразные речевые показатели. При этом, важно определить, «достиг ли ребенок необходимого понимания текста, и какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени» [9, с. 33].

Очевидно, что основным инструментом анализа и интерпретации диагностических данных становится триада когнитивных, лингвистических и коммуникативных параметров. Степень детализации, проработки, «препарирования» обозначенныхполей может быть разной в зависимости от диагностических или исследовательских задач.

Решение двуединой задачи логопедического обследования: оценить уровень сформированности средств общения и успешность их применения в коммуникации, может осуществляться в разном формате проведения диагностики, например:

- индивидуального логопедического приема, включающего диагностическую процедуру и консультирование родителей (законных представителей);
- бригадного/полубригадного приема, синхронизирующего консультативно-диагностическую деятельность одновременно нескольких специалистов;
- психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Логопедическое обследование в формате ПМПК не является автономной процедурой, а выступает как компонент целостного диагностического процесса, построенного на междисциплинарной основе, что позволяет эффективно решать и вопросы дифференциальной диагностики.

Анализ статистических данных Комитетаобразования и науки Курской области, показывает, что из 4055 человек, обследованных на Центральной и территориальных ПМПК в 2019 году, 723 составляют обучающиеся младшего школьного возраста. У 91,7% выявлены различные отклонения в формировании и состоянии устной и письменной речи. Очевидна тенденция к усложнению структуры речевого дефекта, к возникновению вариативных комбинаций речекогнитивных, речекоммуникативных, коммуникативно-поведенческих расстройств полиморфного генеза.

Одним из универсальных и информативных приемов комплексного обследования выступает анализ читательской деятельности, который позво-

ляет получить богатый эмпирический материал, в том числе, раскрывающей и особенности смыслового компонента чтения. Уникальность ситуации заключается в том, что при интерпретации диагностических фактов каждый из специалистов комиссии использует «свою» систему критериев и извлекает сугубо специфическую информацию [4].

Особого внимания заслуживает и дидактический инструментарий – тексты для чтения, которые используются в ходе диагностики на ПМПК. Они должны быть небольшими по объему, незнакомыми для ребенка, но с содержанием, соответствующим его жизненному опыту. Их варианты разнообразны: от повествовательных, условно простых с точки зрения лексики и синтаксиса, с открытым смыслом до достаточно сложно семантически и лингвистически организованных, со скрытым смыслом. В качестве примера мы приводили текст «Разведчица», который может быть использован при обследовании обучающихся младшего школьного возраста. Но некоторые аспекты интерпретационного анализа диагностических данных мы хотим представить по результатам чтения сказки-шутки «Родня ли Гусеница Гусю?».

Родня ли Гусеница Гусю?

– Вы кто такие?

– Я – Гусь, это – Гусыня, это – наши гусята.

– А ты кто?

– А я ваша тетка – Гусеница!

Отметим, что текст не содержит повествования в классическом виде, это – реактивный диалог персонажей, требующий оперативного включения читателя в коммуникативную ситуацию. Текст обладает скрытым смыслом с юмористическим подтекстом.

Эмпирические данные, представленные в статье, были собраны в течение ряда лет на базе Центральной ПМПК Курской области. Обобщены результаты обследования 40 обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями и 20 обучающихся с первичным дефицитом средств общения, которым было рекомендовано обследование на ПМПК по результатам обучения во 2–4 классах общеобразовательных организаций. Следует отметить, что в основном, это поздно диагностированные дети со сложной «образовательной судьбой», которые были «жестко инклюзированы» в образовательную среду без создания особых условий обучения. Данная ситуация обусловлена в большинстве ряде случаев позицией родителей, «сострадательным» отношением учителей начальных классов и администрации общеобразовательных организаций, рядом жизненных обстоятельств, что в целом требует отдельного рассмотрения.

Кроме того, в статье используются данные исследований, выполненных в формате выпускных квалификационных работ обучающимися по направлению подготовки 44.03.04. Специальное (дефектологическое) образование направленность / профиль Логопедия [5].

Ответ на первый – стратегический вопрос: достиг ли ребенок необходимого уровня понимания текста, требует анализа диагностических данных по линейке параметров когнитивного блока: полнота, правильность передачи фактологии текста, сохранение последовательности изложения фактологии, отсутствие/наличие привнесений, понимание общего/скрытого смысла.

Качественный анализ диагностических данных позволяет рассмотреть специфические проявления «ядра» дефекта в каждой нозологической группе на каждом уровне.

Так, только крайне немногочисленная группа обучающихся с интеллектуальными нарушениями демонстрирует условное понимание прочитанной сказки-шутки, игнорируя при этом ее юмористический подтекст. Дети монотонно констатируют, что «гуси – птицы, а гусеница – не птица». В репродуктивных версиях детей с умственной отсталостью достаточно отчетливо проявляется тенденция к конкретности мышления: «Гусь с гусыней – птицы, а гусеница – не птица, она – червяк». Или, еще более конкретно: «Гусь и гусеница не родня, потому что гусь серый, а гусеница зеленая».

Обучающиеся с общим недоразвитием речи (ОНР) в единичных случаях демонстрируют достаточно высокий уровень понимания прочитанного: могут самостоятельно, без фактических ошибок передать диалог героев и ответить на вопросы. При этом, дети с первичным дефицитом средств общения, которые показали средний и даже низкий уровни понимания текста, «добираясь» до подтекста сказки, проявляют живую, эмоциональную реакцию, находя ее сюжет забавным. Обучающиеся с ОНР пытаются убедительно доказывать, что так не бывает, отмечая нереалистичность сюжета: «Так не бывает. Птицы не умеют разговаривать» или, уже по делу: «Гуси – птицы, может быть, домашние, а гусеница – насекомое». Следует признать, что в ряде ответов прослеживается упрощение, тенденция к наглядно-ситуативному способу трактования сюжета: «Они не родня, потому что гуси их клюют».

Подавляющее большинство детей с интеллектуальными нарушениями ошибочно понимают и структурируют прочитанное. Дети крайне фрагментарно воспринимают и анализируют информацию, передающую фабулу произведения, полностью игнорируют контекст. Так, 2/3 из числа обследованных, дают утвердительный ответ на вопрос, заложенный в названии шуточного текста. Например, звучали такие ответы: «Они родня». – Она говорит: «Я ваша тетька». Обучающиеся с умственной отсталостью при репродукции прочитанного текстагрубо нарушают фактологию событий, кардинально уходили от авторской версии, заменяя содержание текста придуманными деталями. Например, «А у бабушки тоже гуси. Гусак как погнал мене». Следует признать, многие обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не понимают, в какой ситуации происходит беседа в сказке-шутке, кто является ее участниками.

Значительная часть детей с ОНР демонстрирует низкий уровень понимания прочитанного текста. При этом, они осознают и реально оценивают возникшие сложности. Характерны такие комментарии: «Я не понял», «Очень трудно», «Как-то непонятно». Один из детей, соотнося несколько слов, предположил: «Может, это из сказки «Гуси-лебеди?».

Очевидно, что обе категории детей (с интеллектуальными нарушениями и речевой патологией) испытывали серьезные трудности в понимании текстового сообщения из-за плохого, в ряде случаев, крайне плохого, качества техники чтения. Вопрос соотношения технической и смысловой сторон чтения и его влияние на понимание прочитанного не теряют свою актуальность. Ряд исследователей приходит к выводу, что процесс понимания письменных сообщений мало коррелирует с техникой чтения [1, 7]. Т.А. Алтухова, опираясь нарезультаты исследования перцептивно-смысловой обработки текстов обучающимися с ОНР, отмечает, что в ряде случаев выявлен достаточно высокий уровень понимания письменного текста на фоне низкой техники чтения [1]. В ходе нашего исследования подобные случаи также были отмечены. Более того, данный тезис справедлив и по отношению к детям с интеллектуальными нарушениями, когда при относительно сформированной технической стороне чтения грубо страдает понимание прочитанного [5]. Например, многие из участников обследования допускали ошибки при чтении слов «гусеница» и «гусыня», выдавая многочисленные версии нарушений звукового состава слова: антиципации («усиница»), замены букв акустического плана («гусениса», «гусиня», «гусяна»), ошибки из-за чтения по догадке («гусятки» вместо «гусята») или недочитывания слова («гусы» вместо «гусыня»), усечение слогов («гусеница» – «гусеца») и т. д. Крайне много ошибок связано со смещением ударения, что делает слово трудно опознаваемым («гУсиня», «гусЕница»). Дети с первичным интеллектуальным дефектом в значительном числе случаев без сомнений по звуковому сходству отождествляли гусеницу и гусыню, признавая их родней. Например, был ответ: «Гусеница – это старая гусеня».

Анализ в парадигме лингвистических критериев оценки понимания прочитанного (самостоятельно передал содержание текста с максимальной синтаксической, лексической, морфологической идентичностью образцу) позволил получить количественные данные и провести качественный анализ.

Анализ результатов диагностики свидетельствует о доступности для детей с умственной отсталостью работ по построению монологического высказывания с конкретным обиходно-бытовым содержанием. В вербализации прочитанного дети с интеллектуальными нарушениями оказались успешнее, чем в его понимании. Репродуктивные версии обучающихся указанной нозологической группы в ряде случаев были многоречивыми, но алогичными: «Гусыня была со своими гусятами и со своим гусом. И говорит: «Это наши

гусятки». А она говорит: «Это наши гусички» («гусенички»). Они в гости пришли». Дети с ОНР были более «скудными» в передаче заложенной в тексте коммуникативной ситуации: «Шел гусь, и гусыня, и гусята. А гусеница говорит: «Вы кто? А они тоже спрашивают: «А ты кто?» А она говорит: «Я ваша тетя»». И сразу комментарий: «Так не бывает». Очевидна дефицитарность лексики, некоторая шаблонность и примитивность построения фраз и оформления связности высказывания, но передается фактология текста и обозначается ошибочность реплики действующего лица сказки.

Включение коммуникативно-поведенческого блока обусловлено не только постулатом Г.В. Чиркиной о необходимости интерпретации языка в живом реактивном прагматическом взаимодействии в конкретной коммуникативной ситуации, но и спецификой проявления интеллектуального и речевого дефекта в поведении, в том числе и коммуникативном. При анализе диагностических данных нами используется следующая линейка параметров: контактность, проявление коммуникативного (читательского, познавательного) интереса, продуктивность, активность, оперативность реагирования, ориентация на собеседника, соблюдение правил коммуникативного поведения, мотивированность, адекватность и критичность в оценке достигнутых результатов и т. д.

Не останавливаясь на анализе диагностических данных по каждому из указанных критериев, отметим, что обучающиеся с ОНР в ходе диагностики на ПМПК ведут себя достаточно напряженно, переживая возможность неудачи, реально оценивая качество своей речевой продукции. Желание произвести положительный эффект ярко проявляется во многих моментах, например, в процессе чтения, когда дети стараются читать выразительно, но «промахиваются» мимо конца предложения, не попадают в ударение в слове, утрированной мелодикой голоса «пропевают», растягивают сложные в звукослоговом и морфологическом оформлении слова, вуалируя слабую технику чтения. Чтение подавляющего большинства обучающихся с интеллектуальными нарушениями вне зависимости от способа, как правило, монотонное и невыразительное. При этом, дети не критично оценивают качество чтения и репродукции текстов, в случае выраженных затруднений могут демонстрировать реакции элективного негативизма, уже нехарактерного в этом возрасте для детей с ОНР.

В завершении следует отметить, что в ходе обследования в формате ПМПК акцент смещается с получения количественных данных на их качественный анализ и глубокую интерпретацию. Многоаспектный подход к анализу речевой деятельности, заложенный Г.В. Чиркиной, ориентирует не только на рассмотрение операционального компонента – арсенала вербальных средств общения и правил их эксплуатации, но и успешности, адекватности, оперативности их применения в формате живого диалога или реактивного импровизационного монолога в конкретной коммуникативной

ситуации с включением анализа когнитивного компонента. Данный подход универсален для любого вида речевой деятельности. В рамках представленной публикации он трансформирован для анализа смыслового компонента чтения, грамотная интерпретация которого крайне важна в решении задач дифференциальной диагностики.

Литература

1. Алтухова Т.А., Карачевцева И.В. Особенности перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2004.
2. Ананьев Б.Г. О методах современной психологии // Психологические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., 1976.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
4. Гаранина Л.А. Анализ читательской деятельности как прием в системе комплексного обследования ребенка в формате психолого-медико-педагогической комиссии // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход : материалы V Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (25–26 мая 2011 г.). М., 2011.
5. Горякина Е.И., Гаранина Л.А. Изучение особенностей смыслового компонента чтения младших школьников с нарушением интеллекта // Логопедия: теория и практика : сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции / Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. Архангельск: КИРА, 2017.
6. Грибова О.Е.Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи: монография. М., 2019.
7. Корнев А.Н. Психология усвоения чтения // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция : учебное пособие / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. М. ; Воронеж, 2001.
8. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004.
9. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ.ред. проф. Г.В.Чиркиной. М., 2003.
10. Морозова Н.Г. О понимании текста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.
11. Никандров В.В. Неэмпирические методы психологии. СПб., 2003.
12. Русецкая М.Н. Феномен дислексии в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с нарушениями речи: монография. М., 2009.
13. Философия. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. М., 2004.

14. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М., 1983.

15. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки // Дефектология. 2012. № 1.

16. Чиркина Г.В. Современные подходы к проблеме дислексии у школьников // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. Материалы V Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (25–26 мая 2011 г.). М., 2011.

17. Щербак С.Г. Устная монологическая речь детей с дизартрическими расстройствами // Дефектология. № 1.

E. N. Rossiyskaya, L. A. Garanina

INTERPRETATION ANALYSIS OF SPEECH PRODUCTS AS DIAGNOSTIC METHOD PROPOSED BY PROFESSOR G.V. CHIRKINA (using the example of the study of the semantic component of reading activity)

Abstract: The article discusses the issues of diagnostics of the reading state through interpretive analysis of speech products. The authors give examples of the interpretation of empirical data obtained during the survey of the semantic component of the reading activity of two categories of students – children with intellectual disabilities and with general underdevelopment of speech.

Keywords: interpretive analysis, written speech, reading activity, students with general underdevelopment of speech, students with intellectual disabilities.

Л. Г. Соловьева
sollg@mail.ru
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой коррекционной педагогики
ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования»
Архангельск, Россия

ПЕДАГОГ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ: ВОПРОСЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: в статье обсуждаются вопросы совершенствования системы дополнительного профессионального образования в плане подготовки педагогов к реализации инклюзивной практики, анализируются данные исследования информационно-методических потребностей педагогов, определяются концептуальные основания проектирования программ повышения квалификации.

Ключевые слова: инклюзивное образование; профессиональный стандарт педагога; проектирование программ повышения квалификации; потребности педагогической практики; корпоративная модель обучения.

Инклюзивная образовательная парадигма в настоящее время рассматривается в качестве естественного и закономерного этапа, основной тенденции (тренда) развития современного образования. Идея инклюзии распространяется на разные контингенты обучающихся: одаренных, социально уязвимых, попавших в трудную жизненную ситуацию, мигрантов, сирот, имеющих ограниченные возможности здоровья и т. д., а значит актуальна для любой образовательной организации. Успешная реализация данной идеи предъявляет особые требования к педагогу и, следовательно, определяет необходимость совершенствования качества его подготовки в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Следует отметить, что на сегодняшний день в системе ДПО отсутствуют образовательные стандарты, что, с одной стороны, затрудняет деятельность этой системы, но с другой стороны, позволяет более гибко и мобильно реагировать на возникающие вызовы, связанные, в том числе, с необходимостью организовывать обучение в неоднородной по образовательным потребностям и возможностям детской среде [4].

В настоящей статье мы проанализируем позиции, которые являются приоритетными при организации обучения педагога инклюзивной практики

в системе дополнительного профессионального образования, что предполагает поиск ответов на следующие вопросы: чему необходимо обучать, каким образом осуществлять процесс обучения, какова целевая группа обучения.

Важной составляющей содержания обучения являются требования профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)", в котором определены требования к действиям, умениям и знаниям в рамках выполняемых трудовых функций, в частности: освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся; взаимодействие с другими специалистами в рамках консилиума; разработка (совместно с другими специалистами) и реализация совместно с родителями (законными представителями) программ индивидуального развития ребенка и т. д. [3]. Помимо требований стандарта важным представляется выявление конкретных потребностей и запросов педагогов, участвующих в реализации инклюзивного процесса.

С целью изучения данных потребностей было организовано анкетирование, в котором приняли участие 150 учителей начальных классов со стажем работы от 2 до 34 лет, 98 % из них имели опыт организации инклюзивного обучения, в том числе 93 % с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи. Респондентам предлагалось оценить свою готовность работать в условиях инклюзивного образования по 4-балльной школе (где 4 б. – готов, 3 б. – скорее готов, 2 б. – скорее не готов, 1 б. – не готов), а также определить основные трудности, с которыми сталкивается педагог при реализации данного процесса, т. е. сформулировать запрос на информационно-методическую поддержку и повышение квалификации.

Анализ полученных данных показал, что 67 % опрошенных скорее готовы работать с детьми с ОВЗ, ответы «готов», «скорее не готов» и «не готов» распределились следующим образом: 14; 14 и 3,5 % соответственно. Изучение сформулированных педагогами запросов на информационно-методическую поддержку показал, что одним из наиболее актуальных вопросов является работа с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация работы с семьей как полноправным субъектом образования становится новой задачей профессиональной деятельности педагога, содержание этой деятельности многопланово: объяснение возможных рисков в развитии и обучении ребенка при выборе образовательного маршрута, формирование конструктивной позиции в отношении имеющегося нарушения, обучение родителей технологиям взаимодействия с ребенком, удовлетворение, при необходимости, потребности в социальном адвокатированиии т. д. Организация такой работы возможна при наличии у педагога знаний личностных особенностей родителей, стратегий их поведения, факторов, определяющих воспитательный потенциал семьи.

Второй по значимости проблемой, отмеченной респондентами, является технология проведения урока в инклюзивном классе. Анкетирование показало, что педагоги испытывают дефицит знаний о приемах, методах, средствах, механизмах адаптации программного материала, которые возможно использовать учителю для включения в общеобразовательный процесс ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Использование различных стилей, темпов обучения, их адекватность особенностям и возможностям обучающихся, интеграция общих образовательных и коррекционных технологий – основополагающие характеристики инклюзивной образовательной среды. Недостаток подобных знаний, сомнения в возможности осуществить качественную индивидуализацию без ущерба для нормотипичных обучающихся – важнейший аргумент для включения данной темы в программы повышения квалификации.

Следует также отметить и особый интерес педагогов к теме организации текущей и промежуточной аттестации. Осознавая необходимость и целесообразность оптимизации системы оценивания, педагоги, вместе с тем, отмечают ее некоторый формализм, что затрудняет создание ситуации успеха для ребенка.

Около 20 % опрошенных сформулировали потребность в знаниях о психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ, наличие подобных знаний позволит решить ряд вопросов, связанных с организацией взаимодействия с ребенком, осуществлением его сопровождения, преодолением негативизма и поведенческих проявлений, регуляцией эмоционального состояния, оптимизацией, что особенно важно, межличностных отношений в коллективе сверстников и т. д.

Актуальной, по мнению участников анкетирования, продолжает оставаться проблема проектирования адаптированных образовательных программ, которая тесно связана с вопросами организации взаимодействия учителя регулярного класса со специалистами сопровождения, администрацией школы. Умение работать в команде, грамотное выстраивание стратегии и тактики взаимодействия – необходимая составляющая осуществления инклюзивного подхода [1; 2]. В таблице 1 представлены обобщенные результаты проведенного анкетирования.

Содержание запроса	**Количественное выражение (%)**
Работа с родителями	32
Технология проведения урока	23,2
Психолого-педагогические особенности детей	19,6
Проектирование адаптированных образовательных программ	8,9
Адаптация контрольно-оценочных материалов	7,1

Межличностные отношения в детском коллективе	3,5
Организация взаимодействия со специалистами	3,5
Иное	2

Таблица 1. *Иерархия потребностей в информационно-методической поддержке педагогов инклюзивной практики*

Таким образом, требования профессионального стандарта и специфика выявленных образовательных потребностей учителей начальных классов, участвующих в реализации инклюзивного подхода, являются основанием для переосмысления задач и содержания подготовки педагога инклюзивной практики. Данные позиции должны быть учтены при проектировании программ повышения квалификации.

При организации подобной работы нам представляется важным ответить и на следующие вопросы: какова целевая группа обучения и каким образом необходимо осуществлять данный процесс. Учитель является важным, но не единственным звеном в реализации инклюзивной практики, процесс включения особого ребенка в общеобразовательную среду реализуется специалистами служб сопровождения, особая роль принадлежит руководителям образовательных организаций. Учитывая сказанное, считаем целесообразной и перспективной организацию обучения в рамках корпоративной модели, которая предполагает организацию курсов на базе практического учреждения. Данный подход позволяет вовлечь в обучение всех участников образовательных отношений (при этом ведущая роль принадлежит самим обучающимся), обеспечивает индивидуализацию и персонификацию обучения, а широкое использование методов проектирования предоставляет возможность решить проблему данного конкретного учреждения и сформировать навыки командной работы, что особенно важно для реализации инклюзивной практики. Следует также подчеркнуть, что выездные мероприятия проектировочного характера позволяют создать качественную программно-методическую документацию, учитывающую контингент детей и ресурс конкретной школы и обеспечивают, в конечном счете, неформальный характер включения.

Литература

1. Зайцева Э.А. Саморазвитие психолого-педагогических компетенций учителя-логопеда в инклюзивной образовательной среде / Э.А. Зайцева // Педагогическое образование и наука: журнал. 2017. № 1. С. 137–140.

2. Князева Т.Н. Организация психолого-педагогического взаимодействия специалистов при проведении школьных консилиумов / Т.Н. Князева // Начальная школа: журнал. 2016. № 2. С. 25–32.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного

общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н: Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550.

4. Региональная политика и практика инклюзивного образования: коллективная монография / под научной ред. Л.Г. Соловьевой. Архангельск: КИРА, 2015. 137 с.

L. G. Solovyeva

TEACHER OF INCLUSIVE PRACTICE: ISSUES OF DESIGN AND IMPLEMENTATION OF PROGRAMS OF ADVANCED TRAINING

Abstract: The article discusses the issues of improving the system of additional professional education in terms of preparing teachers for the implementation of inclusive practice, analyzes the research data on the information and methodological needs of teachers, defines the conceptual foundations for designing advanced training programs.

Keywords: inclusive education; professional standard of a teacher; design of advanced training programs; needs of teaching practice; corporate training model.

Г. Н. Соломатина
g_solomatina@mail.ru
кандидат педагогических наук,
доцент Кубанского государственного университета
Краснодар, Россия

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ ИЗУЧЕНИЯ РИНОЛАЛИИ

Аннотация: в статье рассматривается исторический аспект изучения ринолалии, одного из самых тяжелых речевых нарушений. Выделены основные исторические этапы изучения ринолалии, подчеркнуто значение каждого этапа для разработки современных методов коррекции данного нарушения речи.

Ключевые слова: ринолалия; врожденные дефекты артикуляционного аппарата; врожденные расщелины неба.

Ринолалия, обусловленная анатомическим дефектом артикуляционного аппарата, является одним из самых сложных речевых нарушений. Это связано с несколькими факторами: качества хирургического лечения, особенностями кормления ребенка в младенческом возрасте, нарушением функции небно-глоточного аппарата, специфическим развитием дыхания. Речь ребенка с анатомическим дефектом отличается тотальным нарушением произношения, назальностью, низкой разборчивостью, что определяет специфическое развитие личности, эмоционально-волевой сферы, коммуникативного взаимодействия с окружающими.

Для определения современного состояния проблем изучения и коррекции нарушений речи при ринолалии необходимо обратиться к историческому анализу данного вопроса.

Первый этап изучения ринолалии – описательный – связан с первыми попытками хирургического лечения, направленногона восстановление твердого неба. Однако операции по восстановлению твердого неба сопровождались высокой смертностью пациентов. В этот период начала оказываться и логопедическая помощь. Основоположником американской коррекционной школы стал врач из Чикаго К. Кэз, который предложил упражнения для развития небных мышц, расположенных вокруг искусственного неба (обтуратора) и участвующих в речи. Упражнения К. Кэза проводились при значительном усилии, звуки необходимо было проговаривать громко и резко, многократно повторяя один и тот же материал. Этот подход вызывал сильное утомление пациентов. Однако о результативности работы в настоящее время судить нельзя, т. к. в этот период не существовало методик для оценки речи. Таким образом, в этот период врачами началось описание первых методических приемов коррекции ринолалии.

Только с 1925 года с изобретением анестезии, переливания крови и позже антибиотиков снизился риск хирургического лечения. С этого времени началось изучение влияния оперативного вмешательства на развитие речи ребенка с ринолалией, делаются первые шаги в описании речи детей с анатомическими дефектами артикуляционного аппарата. Качество речи стало критерием оценки хирургического вмешательства. Хирурги впервые высказали предположение о целесообразности дооперационной логопедической работы, которая оказывает положительное влияние на качество операции по восстановлению неба. Врачи стали первыми логопедами, оказывающими коррекционно-логопедическую помощь своим пациентам. Таким образом, второй этап изучения ринолалии – накопительный этап, т. к. связан с накоплением эмпирических данных по изучению и коррекции нарушений речи при ринолалии.

В середине 20–30 годов оформились две наиболее известные школы логопедической работы – немецкая и французская.

Немецкая школа известна «силовым» методом. Этот метод основан на мнении о том, что первоначальное возбуждение, вызванное чрезмерными раздражителями, широко иррадиирует. В этом случае в работу здоровых речедвигательных механизмов включаются и дефектные (в данном случае мягкое небо с боковыми небными дужками и задняя стенка глотки).

Представитель немецкой школы Г. Гутцман считал необходимым воспитывать у детей характерные мышечные ощущения и его связи с акустическим и зрительным восприятием. Упражнения рекомендовали проводить непродолжительно, но несколько раз в день, так быстрее достигался речевой автоматизм. Весь этот комплекс, предложенный Гутцманом, требовал большого напряжения, а процесс восстановления речи был чрезмерно длительным.

Французская школа – более щадящее направление логопедического воздействия. В его основе лежала постановка правильного дыхания, а также голоса «в маску» подобно обучению методам пения. Представители этой школы исходили из сущности физиологически естественных, ненапряженных дифференцированных движений артикуляционного аппарата, преимущественно дыхательных. Особая роль при этом отводилась вокальному тренингу.

Однако в литературе не представлено описание качества логопедической помощи ни немецкой, ни французской школ.

После Второй мировой войны многими исследователями-логопедами были сделаны попытки описать речь больных с ринолалией, но эти показатели показывали вариативность качества речи. Так, Moll (1968), изучив накопленный материал, пришел к выводу, что качество речи лиц с ринолалией по сравнению с нормой варьировалось от 0 до 90%. Эти данные можно объяснить недостаточностью объективных методов исследования.

В течение длительного периода (30–70 гг.) велись исследования с точки зрения фонетики: выявлялись и классифицировались особенности звуко-

произношения лиц с ринолалией. Одним из специфических недостатков этого периода была тенденция к отнесению всех артикуляционных нарушений к велофарингеальной недостаточности. Фонетические нарушения лиц с расщелинами неба сводились к искажениям фрикативных и взрывных звуков с использованием глоточных артикуляций. В этот же период происходит поиск эффективных приемов коррекции этих специфических нарушений, который связан с тщательным изучением функционирования речевого аппарата в особых анатомо-физиологических условиях.

Значительный вклад в изучение ринолалии и разработку коррекционно-логопедических методов по ее устранению внесла А.Г. Ипполитова (1958, 1963). В связи с тем, что хирургическое лечение в этот период начиналось в 13 лет после окончания формирования лицевого отдела она впервые определила два этапа коррекционной работы – дооперационный и послеоперационный. По ее мнению, главным условием в работе является активизация здоровых отделов речевого аппарата. В основе методики А.Г. Ипполитовой – сочетание дыхательных и артикуляционных упражнений при использовании физиологического взаимодействия мышц речевого аппарата. Последовательность коррекции звуков определяется подготовленностью артикуляционной базы на основе развития правильного речевого дыхания. Коррекционная работа в послеоперационный период направлена на закрепление полученных произносительных навыков в анатомически новых условиях и определяется степенью дооперационной подготовки и результатами оперативного лечения. А.Г. Ипполитова обратила внимание на формирование условно-рефлекторной связи между артикулемой и ее рисунком. Методика коррекционной работы А.Г. Ипполитовой положительно сказывается на эффективности логопедических занятий.

Третий период – методический начался с применения новейших объективных методов исследования (рентгенографии, спирометрии, методики спектрального анализа и др.). В 70–80 годах продолжается активное изучение фонетической стороны речи детей с открытой ринолалией (Т.Н. Воронцова, И.И. Ермакова, Н.И. Сереброва, Г.В. Чиркина и др.).

Морлей (1970) выделяет два типа речевых моделей, характерных для лиц с расщелинами неба. Первый тип – речь с правильным местообразованием артикулем с назальным оттенком и со слабыми согласными звуками из-за недостаточного интероорального давления воздуха. Второй тип – речь с назальной утечкой воздуха, назальным храпом, фарингеальными заменами, носовыми гримасами и другими артикуляционными искажениями. В этом аспекте Е.С. Алмазова (1973) дифференцирует понятия ринолалия и ринофония.

Существенный вклад в изучение фонетических нарушений речи лиц с расщелинами неба внесла Л.И. Вансовская. Ее исследования, основанные на данных спирометрии, показали, что значительные изменения у этих

больных претерпевает функция дыхания, особенно фаза речевого выдоха, и доказали, что оперативное вмешательство – уранопластика – не устраняет открытую ринолалию. После уранопластики нужны длительные занятия по нормализации речи.

Изучая фонетические ошибки произношения взрослых с небной патологией, Л.И. Вансовская (1979) выделила две категории больных: а) с открытой ринолалией, т. е. больных с выраженными артикуляторными нарушениями всех звуков и назализацией; б) с открытой ринофонией, т. е. больных с выраженной назализацией и смазанностью произнесения только единичных звуков. Л.И. Вансовская сравнением этих двух групп испытуемых объективно доказала, что улучшение артикуляции повышает разборчивость речи, несмотря на сохраняющийся при этом назальный оттенок. Вычленение влияния двух тесно связанных нарушений (гиперназализации и дефектов артикуляции) на внятность речи является очень важным моментом с практической и научной точек зрения.

И.И. Пружан с соавт. (1983) выявили у больных с небными расщелинами взаимозависимость между характером звуковых искажений и степенью ринофонии и экспериментально доказали, что нарушения артикуляции зависит от характера фонемы, ее окружения и положения в звукосочетании. Авторы объясняют артикуляционные нарушения особенностями речеобразования у больных с нарушениями небно-глоточного затвора.

Значительный вклад в изучение ринолалии внесла Г.В. Чиркина (1969–1987). Она провела обобщение потенциально возможных фонетических нарушений, выделив следующие нарушения: опускание начального гласного; нейтрализация звуков по способу образования; изменение способа образования звуков; резкое прекращение звучания звуков в позиции конца слова; наличие свистящего фона при произнесении шипящих звуков; сильное оглушение сонорных звуков в конце слова; наложение дополнительного шума на назализованные звуки (шипение, свист, придыхание, храп, гортанность и др.); передвижение фокуса артикуляции в более задние зоны (влияние высокого положения корня языка и малого участия губ при артикуляции).

На основании выделенных особенностей фонетического оформления речи детей с расщелинами неба Г.В. Чиркина сделала вывод о «фонетической неопределенности» произносимых звуков и о несформированности просодических элементов речи.

В исследованиях Г.В. Чиркиной был проведен детальный анализ всей речевой деятельности детей с нарушениями артикуляционного аппарата, на основании которого были разработаны основы коррекционно-педагогического воздействия в соответствии с уровнем речевого развития: для детей, имеющих отклонения только фонетической стороны речи; для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием; для детей с общим недоразвитием речи.

Стенгльхофен (1989) также выделил типичные фонетические дефекты: ослабленность фрикативных, взрывных и аффрикат; тенденция к смыканию языка с небом, ведущая к закрытию расщелины, т. е. заднеязычному затвору; неточные движения кончика языка; употребление двойных артикуляций, т. е. одновременное произнесение двух звуков разного места образования; атипичные артикуляции (фарингеализация, веляризация и глотализация).

Таким образом, в отечественных и зарубежных исследованиях отмечается, что речь лиц с врожденными расщелинам неба характеризуется полиморфными артикуляционными нарушениями, обусловленными нарушениями функции дыхания и небно-глоточного затвора.

Многие авторы подчеркивают их стойкость. В частности, в работах Ван Демарка, Мориса и Вандехара (1979) отмечается, что у некоторых детей сохраняются дефекты произношения вплоть до 18 лет.

В зарубежных исследованиях в конце XX в. также много внимания уделяется изучению фонологического развития детей с расщелинами неба. Так, в исследованиях Хьюлета (1990) на примере появления специфических компенсаторных артикуляций также показана взаимосвязь фонетического и фонологического развития. Компенсаторные артикуляции появляются, когда ребенок с расщелиной неба подыскивает доступную произнесению позу для конкретного звука. Когда достигается поиск наиболее эффективной артикуляционной позы соответствующего звука, выработанные стратегии методом перевода в продуктивную лексику фонологизируются. Таким образом, по мнению Хьюлета, уровень слуховых дифференцировок прямо связан со степенью поражения фонетической стороны речи.

Грунвел (1993) рекомендовала учитывать вероятность, что в процессе развития неполноценность фонетического механизма может в будущем привести к нарушению фонологической системы. Она подтвердила выводы многих авторов, что процесс фонологического развития детей с небными расщелинами зависит от фонетических нарушений, обусловленных анатомическим дефектом. По мнению Грунвел, систематический анализ фонологического потенциала речевых моделей не только обеспечивает понимание того, почему лица с расщелинами неба в большей или меньшей степени имеют затруднения в восприятии обращенной речи, но также дает информацию для планирования логопедического воздействия.

Современный этап изучения ринолалии – технологический характеризуется качественным изменением хирургического лечения лиц с анатомической патологией челюстно-лицевого аппарата. Операции по восстановлению твердого неба стали проводиться в одну стадию в возрасте до 12 месяцев или поэтапно от 2 месяцев до 12–13 лет. В связи с этим в настоящее время разрабатываются технологии работы с детьми раннего возраста, технологии коррекции звукопроизношения, развития дыхания, игровые технологии,

технологии психологической помощи семьям, воспитывающих детей с расщелинами неба (Т.В. Волосовец, Г.Н. Соломатина).

Таким образом, осознание исторического опыта коррекции нарушений речи при ринолалии привело к формированию системы коррекционно-логопедической помощи детям с врожденными аномалиями челюстно-лицевой области. Проблемы ринолалии изучаются при тесной взаимосвязи с развитием медицины. Новые технологии хирургической помощи лицам с расщелинами неба диктуют развитие новых тенденций и направлений в изучении ринолалии как вида речевой патологии.

Литература

1. Вансовская Л.И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба. СПб: Гиппократ, 2000. 133 с.
2. Водолацкий В.М., Соломатина Г.Н. Клиника и коррекция нарушений речи при открытой ринолалии в детском возрасте. Ставрополь: Изд-во СтГМУ, 2017. 158 с.
3. Ипполитова А.Г. Открытая ринолалия / под ред. О.Н. Усановой. М.: Просвещение, 1983. 95 с.
4. Логопедия. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Дефектология / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. ; под ред. Л.С. Волковой. М.: Просвещение, 1989. 528 с.
5. Чиркина Г.В. Нарушения речи при ринолалии и пути их коррекции: дис. ... доктора пед. М., 1987. 277 с.

G. N. Solomatina

HISTORICAL STAGES OF RESAERCHING RHINOLALIA

Abstract: the article presents historical aspect ofresearching rhinolalia as one of the severest speech disorders. It highlights fundamental historical stages of researching rhinolalia and emphasizes the role of each stage for the developing of modern methods of correction of this speech disorder.

Keywords: rhinolalia, birth defects of articulation system, congenitalcleft palates.

Е. Л. Черкасова
elenaleonidovna2612@mail.ru
кандидат педагогических наук,
доцент Московского педагогического государственного университета
Москва, Россия

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: в статье раскрываются актуальные и потенциальные стратегии и тактики речевого общения младших школьников с общим недоразвитием речи. Представлены особенности их речевого взаимодействия в педагогическом общении.

Ключевые слова: речевые стратегии; речевые тактики; младшие школьники; педагогическое общение.

Основная образовательная программа начального общего образования определяет необходимость формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников, которые должны научиться адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач. Реализация этих задач происходит в процессе педагогического общения, т. е. активного взаимодействия педагога и учащихся, обеспечивающего мотивацию, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности [3; 9]. При оптимальном педагогическом общении в учебном процессе реализуется шесть основных его функций:

• конструктивная – педагогическое взаимодействие педагога и учащегося при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

• организационная – организация совместной учебной деятельности учителя и учеников, взаимной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

• коммуникативно-стимулирующая – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность учащихся о том, что они должны узнать, понять на уроке (занятии), чему научиться;

• информационно-обучающая – показ связи учебного предмета с практикой для правильного миропонимания и ориентации учеников в событиях обще-

ственной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу учащихся;

• эмоционально-корригирующая – реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между педагогом и учащимися;

• контрольно-оценочная – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

От того, как организовано речевое общение детей, зависит результат обучения. Основной формой организации речевого взаимодействия учителя и школьников является урок. Урок рассматривается как речевое событие, т. е. единица общения со своей формой, структурой, границами. Единицей представления речевой модели урока является учебно-речевая ситуация. Урок объединяет серии учебно-речевых ситуаций и организационно-дидактических этапов (установление контакта, привлечение внимания, объяснение, закрепление, повторение материала, опрос и т. д.), отражающих все стороны школьной жизни (учебно-воспитательную, методическую, организационную). Основу каждой учебно-речевой ситуации определяет цель учебного взаимодействия, обусловливающая выбор методических приемов и средств для их воплощения (способов передачи информации, воздействия на учеников (убеждение, стимулирование внимания, активизация поиска и др.) [6].

Учитель, планируя учебно-речевые ситуации на уроке, должен представлять речевые стратегии и тактики, которыми владеют дети для достижения результата.

Речевая стратегия, с позиций лингвистики, является частью коммуникативной стратегии и представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели. Речевая тактика – одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии. Совокупность представлений об успешных и неуспешных коммуникативных тактиках определяет коммуникативный опыт [2; 4].

Лингвистическая классификация стратегий и тактик в качестве объекта изучения представляет живую речь, поэтому является условной [2]. Данная классификация включает:

– стратегия самопрезентации ставит основную задачу – «понравиться» и решает ее с помощью тактик «самоподачи», которые со взрослыми и детьми-сверстниками различны;

– стратегия дискредитации включает тактики оскорбления, издевки, обвинения, направленные на информирование об отрицательной оценке;

– стратегия подчинения заключается в том, что говорящий пытается заставить партнера по коммуникации действовать в соответствии с его тре-

бованиями, т. е. стремится получить прогнозируемую реакцию. Включает тактики уговаривания, просьб, убеждений;

– стратегия комплимента подразумевает установление симпатии, расположение к себе собеседника и поддержание добрых отношений. Комплимент функционирует преимущественно в сфере неофициального общения, в разговорной речи. Используются следующие тактики: а) прямой комплимент, б) положительная оценка человека через оценку «вещи», в) комплимент-сравнение, г) косвенный комплимент;

– стратегия «контроль над инициативой» реализуется в следующих тактиках: а) навязывания инициативы (перебивание партнера, недослушивание до конца), б) сохранение и удержание инициативы, в) передача инициативы (уклонение от беседы на неприятную или неинтересную тему).

Также выделяются стратегии и тактики в педагогическом общении, дополняющие лингвистическую классификацию: диалогические; организующие; оценивающие; информирующие (описание, пересказ,повествование, иллюстрация, демонстрация); дисциплинирующие; похвальные (комплимент, одобрение, похвала); дружеские (дружеское расположение; забота, внимание); утешительные (утешение, сочувствие); этикетные (благодарность, извинение) [5; 7].

В общении могут использоваться сингулярные тактики, описывающие нарушение рече-поведенческой нормы, нарушение ожиданий [1].

Исследования нормально развивающихся первоклассников показали, что они владеют основными коммуникативными стратегиями, действующими в общении взрослых (стратегии самопрезентации, подчинения, дискредитации, контроль над инициативой, комплимент). Уже в этом возрасте сформирована приоритетность профессионального общения (у ребенка – школа) над остальными темами, сформированы категории табу и императивов, а также основные формы речевого этикета (кроме извинений). Дети понимают функции речевого этикета, дифференцированно используют его формулы (со взрослыми, детьми, родными и знакомыми) [4].

Под руководством профессора Чиркиной Г.В. нами было проведено изучение реализации коммуникативно-речевых стратегий и тактик в учебном процессе младшими школьниками с общим недоразвитием речи (III, IV ур.). Исследовались актуальный и потенциальный уровни речевого взаимодействия (общения) 72 учащихся 1–4 классов школ Москвы.

Актуальный уровень речевого общения учащихся в учебной деятельности выявлялся в процессе наблюдения за ними на уроках. Обнаружено, что дети использовали основные стратегии: демонстрация знаний и подчинение. При этом применялись тактики (ответная реплика, чтение по заданию, повтор образца, абстинативная тактика (молчание), тактика–протеста (Ох, устал! Ну хватит!)). Редко включалась вспомогательная стратегия – самопрезентации (Я знаю, меня спросите).

Потенциальный уровень речевого общения учащихся в учебно-коммуникативном событии выявлялся на основе изучения его представлений о возможных тактиках в рамках заданных стратегий. Детям предлагался опросный лист, включающий 24 вопроса, которые отражали различные учебно-речевые ситуации урока. Их разрешение требовало использования определенных тактик (в рамках заданных стратегий), знания о которых мы планировали выяснить.

В предлагаемых ребенку учебно-речевых ситуациях тактически решались следующие стратегии (глобальные цели):

1. Стратегия самопрезентации (вопрос 2),

2. Стратегия похвальная: тактики: похвала (вопросы 1, 12), комплимент (вопросы 13, 14),

3. Стратегия дискредитации: тактики: обида (вопросы 3, 4), обвинение, упрек, издевка (вопросы 5, 8),

4. Стратегия подчинения: тактики: уговаривание (вопросы 6, 7), просьба (вопросы 9, 10),

5. Стратегия комиссивная: тактика обещания (вопрос 16),

6. Стратегия «контроль над инициативой»: тактики: навязывания инициативы (вопрос 11), передача инициативы (вопрос 15),

7. Стратегия эмоционально настраивающая: тактики: отвлечение, привлечение, поддержание внимания (вопросы 19, 20, 24), получение позитивных впечатлений (вопрос 23),

8. Стратегия этикетная: тактики: благодарность (вопрос 18), извинение (вопрос 17), вступление, завершение контакта (вопросы 21, 22).

Логическая последовательность вопросов на бланке была умышленно нарушена во избежание получения стереотипных ответов детей на близкие конситуации.

Вопросник для учащихся

1. Тебя учительница часто хвалит? Какие слова она говорит?

2. Ты хочешь понравиться учителю. Какие слова ты ему скажешь?

3. Часто тебя обижают несправедливо? Кто?

4. Можно тебя обидеть словами? Какими?

5. Твой товарищ на уроке ошибся. Какие слова ты ему скажешь?

6. Можешь ли ты уговорить учителя поставить «хорошую» оценку? Какие слова ты скажешь?

7. Ты не знаешь, как решить задачу. Как ты уговоришь товарища тебе помочь?

8. Если ты не выучил урок, что тебе говорит учитель?

9. Тебе нужно во время урока выйти из класса. Что ты скажешь?

10. Ты выучил правило. Ты попросишь, чтобы тебя вызвали на уроке? Как попросишь?

11. Ты на уроке хочешь ответить на вопрос учителя, а вызвали другого ученика. Что ты будешь делать? Что ты скажешь?

12. Ты можешь похвалить друга? Как?

13. Ты можешь сказать комплимент маме, учительнице, девочке? Какие слова ты скажешь?

14. Взрослые говорят тебе комплименты? Какие?

15. Мама отправляет тебя учить уроки, а ты хочешь смотреть мультфильмы. Что ты ей скажешь?

16. Что ты можешь обещать учителю?

17. Ты обидел друга. Что ты ему скажешь?

18. Тебе друг помог решить задачу. Что ты ему скажешь?

19. Тебе понравился урок. Что ты скажешь?

20. Тебе не понравился урок. Что ты скажешь?

21. Какие слова ты скажешь при встрече?

22. Какие слова ты скажешь при прощании?

23. Какие слова ты хочешь, чтобы тебе говорила учительница?

24. О чем ты обычно говоришь с учительницей?

Анализ результатов показал, что стратегию самопрезентации дети, в основном, понимают, как умение использовать комплимент, этикетную, похвальную лексику (*вы хорошая, добрая, красивая; спасибо, доброе утро, здрасьте*). В 1 и 2 классах все дети хотят нравиться учителю, однако почти половина (46%) затрудняются подобрать подходящие речевые средства для воплощения своего желания, не знают, как это сделать. В 3 и 4 классах появляются тенденции безразличия к отношению учителя или резкий негативизм, т. е. дети (16% – в 3 классе и 11% – в 4 классе) не хотят нравиться учителю. В то же время уменьшается число детей, которые не знают, как понравиться учителю, их лексические средства становятся с возрастом более разнообразными: появляются не только этикетные, похвальные стратегии и тактики (*У Вас красивые глаза; Слава учителю*), но и комиссивы-обещания (*Я буду хорошо учиться, Я очень стараюсь*), прогнозирование просьбы (*Можно помочь?*).

Большинство детей (64–96%) 1–4 классов отмечают, что учительница их часто хвалит, используя слова: *молодец, молоток, умница, старайся, хорошо, хороший мальчик*. Также многие дети могут похвалить друга, используя в 1 и 2 классах те же слова, что и педагог. В более старшем возрасте словарный запас детей увеличивается и становится заметным смешение различных тактик: похвалы (*молодец, умница, «давай пядь», ты самый лучший друг*), комплимента (*ты хорошо выглядишь*), оценки (*отлично, хорошо, ты умней меня*), этикетных (*благодарю тебя*). Сложности вызвал вопрос, касающийся тактики комплимента, умения говорить комплименты взрослым, девочке. В 1 и 2 классах значительная часть детей (36–50%) ответила, что не говорит и не получает комплименты, столько же учеников ответили неадекватно, используя этикетные тактики (*извините, простите, спасибо, пожалуйста, здравствуйте* и т. д.), уменьшительно-ласкательные формы слов (*мамочка, папочка*). Близкие по семантике похвальные тактики

(*хорошая, добрая, самая лучшая на свете*) и эмоционально настраивающие (*я тебя люблю*). Правильно поняли и обозначили прямой комплимент (*ты красивая, очень красивая*) лишь два человека (8%).

Стратегия дискредитации детям достаточно хорошо знакома, поэтому ответы были получены более точные. Почти все дети отметили, что их можно обидеть «дразными», грубыми, обидными, «злыми» словами (*плохой, плохая, плохое*), некоторые указывали инвективные единицы (*«матные» слова, дурак, жирдяй* и др.), начиная со 2 класса имела значение низкая оценка (*два, садись 2* и т. п.). Несправедливо чаще всего их обижали одноклассники и друзья. Если товарищ ошибся, одноклассники ему говорили «очень плохо, когда будешь уроки делать, невезучий». Тактики учителя в случае невыученного урока указали следующие: *Садись, давай дневник – два, очень плохо, останешься после уроков*, что относится к оценочным стратегиям, а не к дискредитации, но детьми воспринимается как обида и унижение.

Не менее, чем предыдущая стратегия, учащимся известна стратегия подчинения и ее тактики уговаривания и просьбы. Выявлено, что от 1 к 4 классу речевое поведение в рамках данной стратегии становится точнее и разнообразнее. Так, в 1 классе все дети считают, что могут уговорить учителя поставить или не ставить оценку, а, начиная со 2 класса, большинство учеников (62,5%) понимают тщетность этих речевых действий, и к 4 классу их число составляет 72%. Однако некоторые школьники продолжают думать, что уговаривание учителя (*пожалуйста, поставьте хорошую оценку, пять; я молодец, хорошо пишу; не ставьте два*) действенный способ достижения цели. В случае, если дети не знают как решить задачу, то в 1 и 2 классах всегда просят одноклассников о помощи. Следует заметить, что их просьбы и уговаривания стереотипны (*помоги мне; пожалуйста, помоги решить задачу; можно выйти; можно к доске*). Начиная с 3 класса, увеличивается число детей, которые не хотят просить товарищей о помощи, и к 4 классу они составляют 37%. У остальных школьников тактики становятся разно-образнее: используются прямые просьбы (*дай мне списать; умоляю спросите*), обращения (*Настя, помоги, пожалуйста, решить задачу; друг, помоги с задачей*), косвенные просьбы в виде вопроса (*Сколько действий в задаче?; Какое 1-е действие? Пожалуйста, можно рассказать?*), каузальные конструкции (*пожалуйста, помоги мне и я тебе помогу когда-то; помоги, а я принесу тебе завтра «Сникерс»*). Также наблюдалась яркая тенденция интериоризации речевых действий организующей стратегии: если в 1 и 2 классах дети достаточно часто на уроке выкрикивали с места (*Вызовите меня!, Можно я!*), то уже в 4 классе практически все ответили: «подниму руку», если захотят чтобы их учитель вызвал отвечать.

Стратегия обещания с 1 по 4 класс реализуется стереотипно. В частности, почти все дети указали, что учителю могут пообещать достойно учиться (*буду*

хорошо учиться, сделаю домашнюю работу, выучу стих и т. д.), хорошо себя вести (*не буду плохо вести, буду мыть руки, не буду громко орать, приду в школу*), сделать подарок (*принесу шоколад, подарю конфету, цветы*). Однако, в 3 и 4 классах некоторые ученики (21 %) не смогли ничего пообещать учителю.

Тактика навязывания инициативы постепенно формируется к 4 классу, что демонстрируют ответы детей. В 1 классе большинство учеников в случае желания ответить, но при вызове к доске другого ребенка, отметили, что поднимут руку, будут ждать следующего раза, не обидятся. К 4 классу агрессия и нетерпимость, проявляемая в виде инициативы, нарастают: «Я буду возмущаться; злиться; бубнить; выкрикивать с места; обижусь», лишь половина детей ответила по-прежнему «Подниму руку и буду ждать до последнего; подожду; буду решать в тетради». Тактика передачи инициативы меняется от 1 к 4 классу: от использования речевых действий в виде этикетно оформленных уговоров (*мамуля, ну, пожалуйста, можно я досмотрю мультик, а потом сделаю уроки; пожалуйста, я попозже сделаю уроки* и т. п.) – к ультимативным речевым актам (*Я досмотрю мультик, а потом буду заниматься; Я уже читал!; Еще 10 минут!; Уроки подождут, мультфильмы первее* и т. д.).

Для реализации эмоционально настраивающей стратегии большинство учеников 1–3 классов используют стереотипные речевые действия (понравился/не понравился урок, хороший/плохой урок), в 4 классе отмечается более разнообразные речевые действия (*Давайте проведем еще раз, было интересно!; Мне понравилось, спасибо за интересный урок; Классно прошел урок!*), в случае отрицательных эмоций по поводу урока почти все ученики 4 классов (89 %) ответили, что не скажут учителю (*Буду молчать*). Все дети отметили, что им приятно слышать от учителя похвальные и этикетные слова (*молодец, умница, ты хороший; спасибо, пожалуйста* и т. д.). К получению позитивных эмоций, связанных с общением с учителем, стремятся все школьники, однако далеко не всегда это практически реализуется. Связано это не с возрастом ученика, а с личностными особенностями общения учителя. В ответе на вопрос «О чем ты обычно говоришь с учительницей?» большинство детей (53 %) ответили «Об уроках», значительная часть учащихся (33 %) заявила «Ни о чем», и лишь в одном классе (4-м) ученики сказали: «Обо всем, о природе, о каникулах, о коте, о погоде, о динозаврах» и др.

Стратегия этикетная: Тактики этикетной стратегии, в основном всеми учениками адекватно используются, особенно: извинения (*прости, извини*), прощания (*до свидания, пока*), приветствия (*здравствуйте, привет*). Тактика благодарности иногда смешивается с похвальной (*спасибо, спасибо большое, ты хороший*).

Наряду со смешениями различных тактик, отмечались и сингулярные речевые акты. К сингулярным тактикам следует отнести «речения» (по Верещагину Е.М.), типа «*Вы умница*» (учителю), «*давай рассмешу*» (в качестве похвалы), *«Можно я понесу сумку, пакет?», «Я сделаю работу», «Я пойду учиться», «Ты получил 5», «Ты можешь поиграть», «Ты молодец, с днем рождения!»* (в качестве комплимента), *«Молодец», «Помогу тебе», «До свидания»* (как уговаривание, просьба), демонстрирующие неуместность использованных речевых действий (актов).

Следует отметить, что дети на уроке практически не задают вопросов; изредка переспрашивают, т. е. уточняют свои действия; отвечают чаще всего однословно, словосочетанием, неполным или деформированным предложением, себя в процессе ответов не корректируют; всегда соглашаются с любой позицией учителя, не отстаивают свое мнение [8].

Таким образом, в речевом поведении младших школьников представлены как актуальные (традиционные), так и сингулярные вербальные коммуникативные тактики. Сингулярность связана с недостаточным пониманием смысла конситуации, значения некоторых понятий (например, комплимент). Потенциальные речевые стратегии и тактики учащихся значительно разнообразнее, чем актуальное их использование, что в прогностическом плане можно позитивно оценить как зону ближайшего коммуникативного развития. Особенности коммуникативно-речевого поведения детей необходимо учитывать при планировании учебной и коррекционной работы с ними.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: сингулярные рече-поведенческие тактики. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2000. 64 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5. М.: ЛКИ, 2008. 284 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
4. Лемяскина Н.А., Стернин И.А. Коммуникативное поведение младшего школьника. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 195 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. 2 изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 364 с.
6. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. М., 1996. 416 с.
7. Соколова Г.Е. Речевые средства положительного воздействия на учащихся // Риторика общения: Школа общения: межвуз. сб. ст. / сост. Н.В. Ладыженская, Г.Д. Ушакова. Вып. 2. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2003. С. 82–90.

8. Черкасова Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие. М.: НКЦ, 2015. 192 с.

9. Wawrzyniak-Beszterda R. Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasielekcji. – Kraków: Impuls, 2002. 226 s.

E. L. Cherkasova

SPEECH STRATEGIES AND TACTICS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract: the article reveals current and potential strategies and tactics of speech communication of primary school children with general speech underdevelopment. It also presents the features of their speech interaction in pedagogical communication.

Keywords: speech strategies; speech tactics; primary school children; pedagogical communication.

Е. В. Шереметьева
sheremetevaev2@cspu.ru
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Челябинск, Россия

И. Менедес Пидаль
ignacio.menendezpidal@upm.es
профессор, доктор Мадридского политехнического университета
Мадрид, Испания

Н. В. Смирнова
snmirnova@gmail.com
студент ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Челябинск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕМПА И РИТМА РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация: в статье обоснована актуальность и эффективность использования средств фольклора в формировании темпа и ритма речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в условиях детского сада и семьи. Описано содержание коррекции темпо-ритмической организации речи неговорящих детей раннего возраста на материале малых форм народного фольклора. Изложено авторское понимание основных компонентов темпа и ритма речи детей третьего года жизни в рамках данного исследования. Разработаны и апробированы методы и приемы диагностики и коррекции темпа и ритма речи для детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Выделены наиболее эффективные и соответствующие раннему возрасту формы народного фольклора для формирования темповой и ритмической организации речи.

Ключевые слова: темп речи, ритм речи, ранний возраст, отклонения в овладении речью, народный фольклор.

Ранний возраст является важным и ответственным периодом речевого развития. В этом возрасте речь детей становится понятной другим и используется как средство познания, общения с окружающими и саморегуля-

ции. Однако современные исследования (О.И. Лазаренко, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева) указывают на увеличение количества детей третьего года жизни, имеющих отклонения в речевом развитии.

Е.В. Шереметьева рассматривает отклонения в овладении речью, как недоразвитие вербальных, интонационно-ритмических процессов в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи [9].

О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, О.Е. Громова, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева обращают внимание на необходимость и целесообразность коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими речевое недоразвитие в раннем возрасте. Поскольку даже незначительное недоразвитие устной речи в раннем возрасте препятствует, прежде всего, социальному и, следовательно, познавательному и в целом психическому развитию, становлению сознания, самосознания и затрудняет общение ребенка со взрослыми.

По мнению Тонкова-Ямпольской, Л.И. Беляковой, Ю.О. Филатовой, В.П. Глухова речевые темп и ритм начинают активно формироваться уже в раннем возрасте и являются одними из основополагающих компонентов для последующего развития устной речи в дошкольном возрасте [1, 2, 5].

Посредством темповой и ритмической организации устной речи связываются и координируются между собой не только все компоненты просодической стороны речи и артикуляционно-дыхательная программа, но и лексическое и грамматическое структурирование.

Таким образом, темп и ритм речи являются исходными, базовыми компонентами в появлении, овладении и организации речевой функции. Даже при незначительной девиации в развитии этих компонентов и, тем более, при их несформированности возникает необходимость коррекции.

Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.В. Шереметьева выявили, что у детей с речевыми отклонениями отмечаются общие и специфические онтогенетические особенности овладения темпом и ритмом собственной речевой продукции [1, 6, 7, 10, 11].

Г.В. Чиркина определила, что период 5–6 мес. как этап перехода к лепету, связан с формированием ритмичности и согласованности дыхания и движений артикуляционного аппарата, постепенным увеличением длительности слоговой продукции, формированием интонированного голосового общения. Менее выраженные нарушения проявляются в трудностях формирования интонационной стороны речи, которая уже к 6 месяцам приобретает у нормально развивающихся детей типичную для их родного языка мелодику.

Е.В. Шереметьева, рассматривая ритмическую организацию речи ребенка раннего возраста с отклонениями в становлении речи, отмечает, что она характеризуется значительным доминированием хореически организованных

слов над ямбически организованными в словарном запасе [9]. Сохранение хореически организованного ударения в двусложных словах негативно влияет на развитие словаря детей [10].

Таким образом, на данный период времени существует достаточная теоретическая база для обращения к проблеме диагностики и коррекции темпо-ритмической основы устной речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Для выявления особенностей темпа и ритма речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью мы провели исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения "Детский сад № 43" Копейского городского округа. В эксперименте приняли участие 6 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

При обследовании темпо-ритмической готовности к овладению речью детьми раннего возраста мы использовали приемы Ю.О. Филатовой, О.И. Лазаренко, Е.В. Шереметьевой.

Для диагностики мы выделили ключевые параметры: восприятие ритма, воспроизведение неречевого и речевого ритма, темп речи.

Анализ результатов обследования восприятия ритма показал, что у детей с отклонениями в овладении речью в отличие от детей с типичным для возраста развитием речи очень медленно включаются в ритм играющей музыки, при этом движения под музыку однообразны и не ритмичны.

В процессе обследования воспроизведения неречевого и речевого ритма мы отметили у детей с отклонениями в овладении речью замедленность ответа на простой ритмический образец, трудности в воспроизведении акцентированного ритма. В целом, дети с отклонениями в овладении речью могут повторить простой ритмический образец, но в замедленном темпе.

Результаты обследования темпа речи показали, что дети испытывают трудности при выполнении заданий на воспроизведение и изменение темпа речи. И в этом диагностическом блоке дети с отклонениями в овладении речью продемонстрировали замедленность собственного темпа. Двое детей смогли произвольно менять темп, однако для выполнения задания потребовалось в три-четыре раза больше времени, нежели для выполнения этих заданий детьми с нормальным возрастным развитием речи.

Из полученных результатов обследования темповой и ритмической организации речи детей раннего возраста можно сделать вывод, что у детей с отклонениями в становлении речевого развития имеется значительная несформированность данных компонентов. Следовательно, необходима специально организованная коррекционная работа по развитию темпо-ритмической базы речи.

Коррекционную работу по развитию темпа и ритма как базовых компонентов речевого развития детей раннего возраста с отклонениями в овладении

речью мы организовали в двух направлениях: коррекционное и консультационное.

В коррекционное направление мы включили разработанные нами 20 музыкально-логопедических занятий с использованием средств народного фольклора, направленных на развитие темпа и ритма речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

Тематику занятий мы определили, исходя из потребностей и возрастных возможностей детей. В календарно-тематический план мы включили лексические темы, связанные с наиболее часто повторяющимися коммуникативными ситуациями детей.

Коррекционная работа велась с использованием потешек, прибауток, песенок. Сопровождение специально подобранными и систематизированными по различным направлениям потешками, пестушками, прибаутками бытовых процессов, организованных групповых и индивидуальных игр, общедвигательных заданий способствовало выработке ритмической способности, ритмического слуха через собственные кинетические ощущения. Дети быстро запоминали, а затем и воспроизводили темп и ритм потешек и прибауток, сами повторяли или пытались повторять стихотворный текст.

С помощью потешек мы формировали речевой темп и ритм. Мы подбирали потешки, в которых слоги или короткие слова повторяются несколько раз в различном темпе, ритме, с различной интонацией.

Мы составляли сами, подбирали и систематизировали такие малые формы, как чистоговорки. Постепенное ускорение или замедление темпа произношения чистоговорки способствовало развитию восприятия речевого темпа, а в последующем развитию способности изменять темповый рисунок собственной речи. Наличие повторяющегося звука, слога делает данную малую форму доступной для воспроизведения детям раннего возраста с отклонениями в овладении речью, так как соответствует возможностям и уровню их речевого развития. Мы акцентировали произнесение одного из повторяющихся слогов, что способствовало развитию восприятия и возможности произнесения акцентированного речевого ритма.

Отбор речевого фольклорного материала осуществлялся в рамках изучаемых лексических тем с учетом познания детьми раннего возраста окружающего мира, уровня их развития речи. Мы определили лексические темы, максимально частотно встречающиеся, с одной стороны, в повседневных коммуникативных ситуациях, с другой стороны, в программных требованиях, согласно ФГОС ДО.

Консультативное направление включало в себя взаимодействие учителя-логопеда с воспитателем и родителями.

Для воспитателей мы составили рекомендации по развитию темпа и ритма речи детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью. Для

родителей – цикл консультаций, которые проводили в клубном варианте и в форме дистанционного консультирования в созданной нами группе в социальных сетях.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал, что все дети, принимавшие участие в формирующем этапе, самостоятельно повторяют простой и акцентированный ритм. 5 из 6 детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью легко выделяют акцентированные элементы предъявляемых речевых и неречевых ритмических образцов 1 ребенок выполняет эти задания со стимулирующей помощью взрослого.

Мы отметили, что все дети воспринимают заданный ритмический рисунок и воспроизводят его без ошибок уже после первого предъявления. Каждый из 6 детей с отклонениями в овладении речью повысил свой индивидуальный уровень воспроизведения ритма с соблюдением темпа.

Пятеро их 6 детей овладели навыками контроля и изменения речевого темпа. Голос детей модулирован, речевая продукция детей характеризуется нормальным темпом речи. 1 ребенок еще затрудняется изменять темп речевой продукции самостоятельно, но уже повторяет различные темповые варианты организации звукоподражаний за взрослым.

Таким образом, в результате коррекционной работы по формированию темпа и ритма речи детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью с применением фольклорных средств мы отмечаем положительную динамику. Дети третьего года жизни научились соблюдать речевой ритмический рисунок и его темп, в целом повысили свой индивидуальный уровень речевого развития, что доказывает эффективность проделанной работы.

После проведенного эксперимента мы готовы утверждать, что организация работы с применением фольклорных средств для формирования темпа и ритма речи у детей раннего возрастав целом способствовала коррекции отклонений в овладении речью.

Таким образом, целенаправленное развитие темпа и ритма речи детей третьего года жизни с отклонениями в овладении речью средствами народного фольклора способствует не только коррекции темповой и ритмической организации речи, но и развитию устной речи детей в целом.

Литература

1. Белякова Л.И. Онтогенез речевых и двигательных ритмов у детей до 3 лет / Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова, А.В. Харенкова // Вопросы психолингвистики. 2013. № 2 (18). С. 100–113.

2. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. М.: АСТ : Астрель, 2005. 351 с.

3. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. М.: Сфера, 2009. 64 с.

4. Ляпина Н.С. Формирование элементарной ритмической способности у детей раннего возраста, перенесших перинатальное поражение центральной нервной системы // Вестник ЧГПУ. 2016. С. 125–134.

5. Тонкова-Ямпольская Р.В. Начальные этапы становления детской речи / Р.В. Тонкова-Ямпольская // Журнал высшей нервной деятельности имени И.П. Павлова. 1966. Т. 16. № 2. С. 351–356.

6. Филатова Ю.О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. М.: Московский педагогический государственный университет, 2014. 310 с.

7. Чиркина Г.В. Актуальные проблемы развития логопедической науки / Г.В. Чиркина // Дефектология. 2012. № 1.

8. Чуева И.Г. Развитие речи детей раннего возраста посредством использования малых фольклорных форм // Вопросы дошкольной педагогики. 2016. № 3. С. 77–79.

9. Шереметьева Е.В. От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению: монография / Е.В. Шереметьева. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2019. 282 с.

10. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Шереметьева. М., 2007.

11. Sheremetyeva, E. The peculiarities of prosody of young children with disabilities in the acquirement of speech [Текст] / E.V. Sheremetyeva, E.A. Spirina, Pidal I. Menendez // EDULEARN 2016 Proceedings : 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, 4–6 July, 2016. Barcelona, Spain: IATED, 2016. С. 3439–3442.

E. V. Sheremetyeva, I. Menéndez Pidal, N. V. Smirnova

APPLICATION OF MEANS OF NATIONAL FOLKLORE IN WORK ON THE FORMATION OF THE TEMP AND RHYTHM OF SPEECH IN CHILDREN OF EARLY AGE WITH DIFFUSION IN OVLA CROWN

Abstract: The article justifies the relevance and effectiveness of the use of folklore in the formation of the pace and rhythm of speech of young children with deviations in the mastery of speech in kindergarten and family conditions. The content of correction of tempo-rhythmic organization of speech of non-speaking children of early age on material of small forms of folk folklore is described. The author's understanding of the main components of the pace and rhythm of speech of children of the third year of life in the framework of this study is presented. Methods and techniques for diagnosing and correcting the pace and rhythm of speech for young children with deviations in speech mastery have been developed and tested. The most effective and early-age forms of folk folklore for the formation of tempo and rhythmic organization of speech have been identified.

Keywords: rate of speech, rhythm of speech, early age, deviations in mastering speech, folklore.

Электронное издание

Prочтение: дислексия в XXI веке

Сборник материалов
IX Международной научно-практической конференции
Российской ассоциации дислексии
(10 сентября 2020 г., Москва)

Техническое редактирование *Н. М. Разумова*
Компьютерная верстка *Е. А. Васюкова*

Гарнитура Таймс.
Формат А5.

Редакционно-издательский отдел
Департамента научной деятельности
Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6.
Тел.: + 7 495 330 88 01. Факс: + 7 495 330 85 65.
Эл. адрес: inbox@pushkin.institute
Сайт: www.pushkin.institute