Московский педагогический
государственный университет

ЛОГОПЕДИЯ:

СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО

**Материалы
II Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием**

г. Москва, 1–2 ноября 2021 г.

Электронное издание сетевого распространения

Москва 2021

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»

ЛОГОПЕДИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО

Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием

г. Москва, 1–2 ноября 2021 г.

Электронное издание сетевого распространения

МПГУ
Москва • 2021

УДК 376.37
ББК 74.57я431
Л696

Рецензенты:

Н. В. Рябова, доктор педагогических наук, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Е. В. Кулакова, кандидат педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, декан дефектологического факультета Института детства Московского педагогического государственного университета

Редакционная коллегия:

А. А. Алмазова, д.п.н., заведущий кафедры логопедии, директор Института детства МПГУ

Г. В. Бабина, к.п.н., профессор кафедры логопедии Института детства МПГУ

М. Е. Баблумова, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

В. П. Глухов, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

Т. И. Дубровина, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

А. В. Лагутина, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

М. М. Любимова, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

В. П. Мерзлякова, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

Е. Ю. Рау, к.п.н., профессор кафедры логопедии Института детства МПГУ

Т. В. Туманова, д.п.н., профессор кафедры логопедии Института детства МПГУ

Е. Л. Черкасова, к.п.н., доцент кафедры логопедии Института детства МПГУ

Логопедия: современный облик и контуры будущего : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, г. Москва, 1–2 ноября 2021 г. / отв. ред. А. А. Алмазова [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2021. – 418 с. : ил.

Л696

ISBN 978-5-4263-1021-6

Сборник содержит статьи участников II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Логопедия: современный облик и контуры будущего», организованной кафедрой логопедии Московского педагогического государственного университета (1–2 ноября 2021 г.).

Материалы сборника адресованы преподавателям организаций высшего образования, сотрудникам научно-исследовательских институтов, логопедам, дефектологам, психологам, педагогам и другим специалистам, работающим с лицами, имеющими нарушения речи, студентам, магистрантам, аспирантам и молодым ученым.

Все материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 376.37
ББК 74.57я431

ISBN 978-5-4263-1021-6

© МПГУ, 2021
© Коллектив авторов, 2021

Содержание

Авдеева Е.С. Особенности коммуникативно-речевого поведения заикающихся подростков и взрослых **10**

Алексеенко Д.А., Демина А.В., Прасолова М.А. Особенности логопедической помощи детям с двигательными нарушениями в рамках комплексного подхода в реабилитации **16**

Алмазова А.А., Лагутина А.В., Любимова М.М. DIGITAL-технологии: возможности популяризации научных идей и достоверных знаний в области логопедии **21**

Амато А. Коммуникация без границ при сложной речевой патологии **29**

Бабина Г.В. Интеракциональный аспект текстовой деятельности учащихся с нарушением чтения **34**

Бабина Г.В., Грекулова А.С. Исследование языковых идентификационных умений у школьников с нарушением чтения **41**

Бабина Е.Д. Идентификация объекта в предикативных конструкциях: коррекционно-обучающий аспект **47**

Баблумова М.Е. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на логопедических занятиях **54**

Беглова О.А. Интеграция логопедических и танцевально-двигательных технологий в системе комплексной логопсихокоррекции заикания у подростков и взрослых **59**

Бекельман В.К., Матросова Т.А. Влияние мозжечковой стимуляции на формирование речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра **67**

Васильева Е.Е. Адаптация детей раннего возраста с задержкой речевого развития к условиям дошкольного образовательного учреждения **75**

Величенкова О.А., Кочегарова Д.А. Методы исследования фонемного различения в ранних работах Р.Е. Левиной **81**

Винтер О.Б., Гераськина Г.К., Ларина О.Д., Матросова Т.А. Методики диагностики нарушения речи у лиц с афазией **87**

Виноградова Е.А. Воспроизведение слогов в сочетании с различными движениями **93**

Вонда О.А. Исследование готовности к морфологическим обобщениям детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи **98**

Ворошилова Е.Л. К вопросу развития речемыслительной деятельности дошкольников с нарушениями речевого развития **104**

Воспякова А.С., Матросова Т.А. Влияние игровой деятельности на высшие психические функции и ее роль в реабилитации больных с афазией **109**

Глухов В.П. Системный подход к формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развити **117**

Гончарова Н.Н. Из опыта работы применения инновационной технологии по логоритмике в дошкольном и начальном общем образовании у детей с ТНР **124**

Гревцова Е.В. Социальные аспекты работы с пожилыми людьми, имеющими речевые нарушения **130**

Грибова О.Е., Решетникова Е.Е. К проблеме моделирования индивидуального коррекционного маршрута для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного дошкольного образования **136**

Грушина И.А., Преснова О.В., Ширяева И.А. Диагностика дислексии или подводные камни на пути к чтению **142**

Данилина Е.В. Современный взгляд на проблематику социально-коммуникативных нарушений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья **148**

Демичева Н.В., Зиновьева В.Н. Развитие слухового и тактильного восприятия у детей с СНР на фоне ДЦП с использованием нетрадиционных методов на логоритмических занятиях **154**

Дружиловская О.В., Олендарева Е.В. Психофизиологический аспект раннего онтогенеза речи **159**

Дубровина Т.И., Лобойко В.А. О взаимосвязи речи и других высших психических функций в условиях онтогенеза и дизонтогенеза **165**

Евтушенко И.В., Горскин Б.Б., Евтушенко Е.А., Чернышкова Е.В. Новое содержание учебного предмета «Музыка» для обучающихся с нарушениями коммуникации **171**

Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И., Пивоварова Д.М., Миронова О.С., Михеева М.В. Роль тьюторского сопровождения обучения современным бальным танцам детей с нарушениями коммуникации **178**

Ермайкина О.И. Исследование возможности применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений в дошкольной образовательной организации **184**

Ермакова В.Р., Лебедева О.И., Любимова М.Н., Уздемир А.Н., Ямпольская А.Б. Информированность родителей о потребности в логопедическом сопровождении ребёнка в школе **190**

Камардина Е.К., Ларина О.Д., Матросова Т.А. Вариативность нарушений понимания речи у больных с афазией **196**

Кириллова А.А. Современные тенденции оказания логопедической помощи детям с субмукозной расщелиной нёба **203**

Киселева Н.Ю. Обучающее видео как средство развития письменно-речевой деятельности школьников с речевыми нарушениями **207**

Коржевина В.В. Формирование коммуникативной активности у дошкольников с речевыми нарушениями на примере авторской технологии развития связной речи **214**

Косова Е.В. Использование полисенсорного режима при формировании представления о гласных звуках на логопедических занятиях **220**

Кошечкина Т.В. Диагностика связной речи детей дошкольного и младшего школьного возраста: критерии и нормативы **225**

Кряжевских Е.Г., Пеккер Е.А. Использование средств народной педагогики в коррекционно-развивающей работе с детьми от 1,5 до 7 лет (на материале потешек) **232**

Кузнецова В.В. Особенности духовно-нравственной и эстетической подготовки логопедов в современных условиях **237**

Матросова Т.А., Ларина О.Д., Хоменко А.А. Применение дополнительной коммуникации в комплексной реабилитации лиц с афазией **242**

Мерзлякова В.П. О формировании речевой коммуникации при заикании **248**

Нагорнова Т.В. Особенности инициального заикания у детей с билингвизмом **255**

Овчинникова Н.В. Использование кинезиологических упражнений при реализации нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений **260**

Орлова О.С., Хоппе Л.С., Эстрова П.А. Предупреждение нарушений голоса в процессе дистанционного образования и обучения **268**

Паршенкова Е.Н., Щудрина И.В. Организация взаимодействия учителя-логопеда с родителями воспитанников в условиях цифровизации **278**

Прищепова И.В. Теоретические положения и принципы логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников **283**

Прищепова П.А. Теоретические подходы к изучению текстовой компетенции обучающихся с нарушением письма **289**

Рау Е.Ю. Психолого-педагогическая модель семейной реабилитации заикающихся **394**

Руднева К.В., Шереметьева Е.В. Особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью **302**

Рыкова Е.А. Организация работы логопеда с детьми раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания **307**

Садовникова Е.Н. Коррекция взаимодействий в семье заикающихся детей с помощью приёмов библиотерапии **312**

Серебренникова М.Х. Методика изучения системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в негосударственном детском развивающем центре **317**

Серебрякова Н.В., Шашкина Г.Р. Современные тенденции обучения заикающихся детей в образовательном пространстве города **323**

Степанова Ю.Е. Нейрогимнастика на логопедических занятиях как средство развития межполушарного взаимодействия у младших школьников **328**

Строганова В.В. Особенности проектирования предметно-пространственной образовательной среды в условиях инклюзивной практики **333**

Сюрин С.Н., Сюрина О.В., Баранова Ю.Б., Тоц Е.С. Междисциплинарный подход в вопросах комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (из опыта работы) **339**

Терентьева Т.С. Патронаж как одна из форм взаимодействия учителя-логопеда с родителями, воспитывающими ребенка с речевой патологией **347**

Тишина Л.А. Специфика восприятия и понимания причинно-следственных связей младшими школьниками с трудностями в обучении **352**

Туманова Т.В., Филичева Т.Б. Применение устройства для развития артикуляционной моторики в дистанционных логопедических занятиях **358**

Уварова Т.Б. Особенности слоговой структуры слова детей с общим недоразвитием речи и её формирование с помощью фонетических ритмо-рифмовок **364**

Филатова И.А. Консультирование участников образовательных отношений по вопросам логопедической помощи детям с нарушением речи **369**

Черкасова Е.Л. Междисциплинарные аспекты диагностики состояния слуховой функции у детей с нарушениями речи **374**

Шабалина Н.Н. Развитие процессов памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи **381**

Шарипова Н.Ю. Перцептивно-моторная синергия процесса усвоения структурных составляющих устной речи **387**

Шереметьева Е.В., Бойченко Г.Р. Коррекция грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством логопедических игр и упражнений **393**

Шилова Е.А. Профессионально-личностная готовность будущего логопеда к деятельности в условиях информатизации образования ... **400**

Шляхтина Н.В., Бобылева Н.И. Управление качеством в школах с низкими образовательными результатами через организацию сетевого взаимодействия логопедов **406**

Щерева К.А. Маркеры ранней грамотности болгарских детей..... **411**

Уважаемые коллеги!

Перед вами Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «ЛОГОПЕДИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО».

Круг проблем, вынесенных на обсуждение, чрезвычайно широк, что связано с активным и разноаспектным развитием логопедии. Это и методологические основания современной интерпретации нарушений речевого развития у детей и взрослых, и вопросы дифференциальной диагностики, коррекции и профилактики речевых нарушений в поликультурном пространстве, а также междисциплинарная проблематика исследований в области логопедии. Актуальным на сегодняшний день является проблема организации логопедического воздействия в системе комплексной реабилитации, использования вариативных методик и технологий логопедической помощи людям разного возраста (от раннего до пожилого). Переход к цифровой трансформации в образовании диктует необходимость обсуждения проблем освоения культурно-информационного пространства и сетевых инструментов в логопедии. Отдельно обсуждаются проблемы и перспективы профессиональной подготовки и деятельности логопеда, вопросы взаимодействия специалистов по коррекции речевых нарушений с родителями и общественными организациями. Происходящие изменения в области правового регулирования образовательной и реабилитационной деятельности требуют просвещения логопедического сообщества в этой области.

В сборнике представлены материалы, подготовленные участниками конференции, по этим и другим актуальным проблемам развития теории и практики логопедии как области научного знания и сферы профессиональной деятельности.

Мы уверены, что проведение конференций, публикация научно-методических материалов предоставляет заинтересованному профессиональному сообществу возможность обмена значимой информацией, обсуждения актуальных результатов научных исследований и достижений практики, способствуют развитию интереса к логопедической науке, повышают профессиональную компетентность логопедов-практиков.

Надеемся, что общение было полезным, а чтение будет интересным.

Успехов Вам и до новых встреч!

Председатель Программного комитета конференции –
Анна Алексеевна Алмазова, зав. кафедрой логопедии, директор
Института Детства МПГУ

Авдеева Е.С.,

д/с № 45 «Сказка» пос. Развилка М.О.;
e.s.avdeeva@gmail.com

Особенности коммуникативно-речевого поведения заикающихся подростков и взрослых

Аннотация: в статье проанализированы особенности коммуникативно-речевого поведения заикающихся подростков и взрослых в проблемных речевых ситуациях, выявлены стереотипы речевого поведения, связанные с данным речевым нарушением.

Ключевые слова: заикание; коммуникативно-речевое поведение; проблемные речевые ситуации.

Elena Avdeeva,
Municipal Kindergarten № 45 «Skazka»,
Razvilka, Moscow region;
e.s.avdeeva@gmail.com

Some Features of communicative and speech behavior of adolescents and adults with stuttering

Abstract: the article analyzes the features of the communicative and speech behavior of stuttering adolescents and adults in problematic speech situations, identifies the stereotypes of speech behavior associated with this speech disorder.

Keywords: stuttering; communicative-speech behavior; problematic speech situations.

В работах ученых-клиницистов классического периода [8] заикание рассматривалось как нарушение непрерывности речевого потока, обусловленной наличием судорожных спазмов в разных отделах речевой мускулатуры. В дальнейшем исследователи педагогического направления традиционно рассматривали заикание как нарушение темпа, ритма и плавности экспрессивной речи с преимущественным поражением ее коммуникативной функции [8]. В настоящее время заикание относится к группе нарушений речевой плавности и одновременно является

коммуникативно-ситуационным феноменом, отличающимся от других форм речевой патологии непостоянством проявления [3], [4], а также других поведенческих и эмоциональных нарушений, начавшихся в детстве и в подростковом возрасте» [9].

Нарушения коммуникации при заикании носят комплексный характер. В исследованиях, посвященных данному вопросу, есть указания на нарушение у заикающихся коммуникации на трех уровнях: коммуникативном (обмен информацией, намерение повлиять друг на друга, воздействие на поведение другого); интерактивном (выработка единой стратегии взаимодействия людей в конкретных формах совместной деятельности); перцептивном (понимание другого человека) (Болдырева Т. А., 1992).

В.М. Шкловский (1994) писал о нарушении процесса общения заикающихся одновременно в трех аспектах: эмоциональном (выраженном в форме логофобии); когнитивном (выраженном в понимании и оценке ситуации общения, представлении о себе как о субъекте общения); поведенческом (выраженном в избегании ряда ситуаций).

В.И. Селиверстов (2000) отмечал, что одним из механизмов нарушения общения при заикании у значительной части больных является фиксация на дефекте, вследствие чего возникает переоценка тяжести, неадекватное переживание и интерпретация любого состояния, связанного с речевым общением.

В исследовании, проведенном Н.Л. Карповой [2], были выявлены такие особенности восприятия процесса коммуникации, как контролирование себя, а не ситуации общения, более низкий уровень эмпатии вследствие невротической фиксации на собственных переживаниях, зависимость от мнения окружающих об их речи.

Е.Ю. Рау, Е.Н. Садовникова [4; 5] отмечают у заикающихся проблемы личностного и коммуникативного характера (проблемы мировосприятия и общения). Таким подростками и взрослым свойственна неадекватность в самооценке, в реакциях на фрустрирующие ситуации, что в общении и в речи приводит к образованию так называемого «порочного круга», когда каждое нарушения в речевом, коммуникативном и личностном плане служат причиной прогнозирования неуспеха в общении с людьми.

Е.Ю. Рау [4] отмечает, что нарушение коммуникации создает феномен замкнутого порочного круга, состоящего из тех звеньев: отрицательная психологическая готовность (логофобия) как эмоциональный компонент предвосхищения результатов общения (модель «потребностного будущего» по Н.А. Бернштейну); отношение к речевым ситуациям, неудавшимся в плане прошлого коммуникативного опыта, как к стрессовым (нарушение когнитивного компонента общения); собственно нарушение коммуникации.

Указанные особенности проявляются прежде всего в момент актуального речевого общения, в ситуациях, значимость которых по-разному оценивается заикающимися.

Нами было проведено исследование характера коммуникативно-речевого поведения заикающихся подростков и взрослых в проблемных речевых ситуациях с целью выявления и ранжирования данных ситуаций, а также стереотипов речевого поведения, связанных с переживанием речевой судорожности [1].

Исследование проводилось с 2018 по 2021 год на базе Международного центра «Рау». В нем принимали участие 58 заикающихся подростков и взрослых, из них 43 мужчина и 15 женщин в возрасте от 11 до 39 лет. Все обследуемые в разное время проходили курсы обучения по комплексной психолого-педагогической методике под руководством Е.Ю.Рау.

Нами использовалась методика специальных речевых дневников, разработанная Ю.Б. Некрасовой [3], в рамках которой обследуемые в письменной форме отвечали на ряд вопросов.

Нами были выявлены наиболее значимые проблемные речевые ситуации для обследуемых. Как правило, обследуемые упоминали 1-3 ситуаций. Так, самой частой проблемной ситуацией (для 42 обследуемых – 72%) являлось общение с человеком, стоящим выше по социальной лестнице и оценивающим личность заикающегося при ответе у доски, выступлении перед экзаменатором, собеседовании с работодателем, разговоре с начальником и др. Ситуация разговора с незнакомым и малознакомым человеком, а также разговора по телефону оценивалась как стрессовая 18 обследуемыми (31%). Ситуация общения с родными и друзьями как фактор появления заикания оценивалась 14 обследуемыми (24%). Общение, связанное с совершением покупок, провоцировало запинки у 12 заикающихся (21%). Любая ситуация общения была значима

для 10 человек (17%). Разговор с человеком противоположного пола, равно как и публичное выступление упоминались 8 обследуемыми (14%), а ситуация, вызывающая речевые сложности у 6 заикающихся (10%), обозначалась как участие в споре или дискуссии. Четыре обследуемых (7%) указали, что им сложно избежать запинок в ситуации, когда нужно спешить. Столько же обследуемых отметили, что речевые сложности возникают при разговоре на иностранном языке. Какие-либо другие ситуации в речевых дневниках обследуемых экспериментальной группы не упоминались.

Анализ стереотипов коммуникативно-речевого поведения показал, что все обследуемые выбирали один-два способа поведения в моменты значимого речевого общения. В целом можно говорить о том, что заикание либо влияло на общение, либо не служило препятствием к нему. Так, часть обследуемых самостоятельно преодолевали речевые проблемы, а именно страх участия в общении (55% обследуемых, 32 человека). Стереотип отказа от речевого общения наблюдался у 24 обследуемых (41%). 18 заикающихся (31%) отметили такой стереотип поведения, как избирательность общения, избегание общения в некоторых ситуациях, причем иногда такое общение возможно. Общение с использованием речевой редакции и перевод его в письменную форму указали соответственно 12 и 6 (21% и 10%) заикающихся подростков и взрослых.

Следует отметить, что большая часть обследуемых упоминала в дневниках о нескольких стереотипах коммуникативного поведения в зависимости от ситуации общения, что дало возможность разделить заикающихся на две группы. Первую группу образовали 32 человека (55%), стереотипы коммуникативно-речевого поведения которых мы обозначили как *разнонаправленные* или *противоречивые*. Обследуемые отмечали в качестве стратегии поведения в значимых ситуациях общения как самопреодоление, так и различные варианты ухода от общения. Для 26 человек (45%) заикание всегда являлось помехой для полноценного общения, поэтому описанные ими стереотипы поведения никогда не содержали в себе самопреодоления (отказ от общения или его избирательный характер, общение в письменной форме и использование речевой редакции). Такие стереотипы мы обозначили как *однонаправленные* или *непротиворечивые*.

Обследуемые первой группы указывали, что преодолеть заикание получалось не всегда, поэтому наряду со стереотипом самопреодоления

могли появляться и другие поведенческие тенденции. Из 32 заикающихся (55%), указавших самопреодоление как один из вариантов поведения во фрустрирующих речевых ситуациях, только 10 человек (31%) всегда использовали данные поведенческий стереотип. Остальные обследуемые использовали два и более поведенческих стереотипа, указанные ранее. Так, по 8 обследуемых (25%) говорили об избирательности и отказе от общения, а 6 человек (19%) – об использовании речевой редакции как универсальной уловке, позволяющей скрыть речевую судорожность.

То, что заикающиеся используют несколько стереотипов коммуникативного поведения, может говорить как о различной значимости ситуаций общения, что характеризует заикание как ситуативно-обусловленный феномен, так и о волнообразном течении данного речевого нарушения, когда одна и та же ситуация заставляет прибегать к различным способам реагирования в зависимости от «речевого самочувствия».

Полученные данные могут учитываться в процессе коррекционного обучения на этапе функциональных тренировок.

Литература

1. *Авдеева Е.С.* Обоснование использования коммуникативной ритмотерапии при устранении заикания у подростков и взрослых // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 9. С. 66–73.
2. *Рау Е.Ю.* Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям: Дис. канд. пед. наук. М., 1995. 179 с.
3. *Садовникова Е.Н.* Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода. М., 2014. 160 с.
4. *Сикорский И.А.* О заикании. М., 2017. 320 с.
5. *Селиверстов В.И.* Заикание у детей, психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. М., 2001. 208 с.
6. Психологические, психофизиологические и нейропсихологические исследования заикания: Заикание как проблема речевого общения / Н.Л. Карпова, Л.М. Пастушкова, Н. В. Волкова, А.А. Кисельников // Логопедия. 2006. № 3. С. 5–19.
7. *Некрасова Ю.Б.* Речь в общении: норма, отклонения, коррекция // Материалы круглого стола ПИ РАО. М., 2014. С. 17–28.

8. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): В 2 т. / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. М., 1997. Т. 1. 560 с.
9. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision. URL: https://icd.who.int/browse10/2016/en#/F98 (дата обращения: 10.01.2021)

Алексеенко Д.А.,
БУЗ ОО «НКМЦ им. З.И. Круглой»;
alekseevnadanka@yandex.ru,
Демина А.В.,
Орловский государственный
университет им И.С. Тургенева;
ademina-orel@mail.ru
Прасолова М.А.,
БУЗ ОО «НКМЦ им. З.И. Круглой»;
Margaritka.prasolova@yandex.ru

Особенности логопедической помощи детям с двигательными нарушениями в рамках комплексного подхода в реабилитации

Аннотация: в статье излагается технология комплексного сопровождения детей с двигательными нарушениями, находящихся на лечении в отделении реабилитации детской клинической больницы. Подробно описана логопедическая работа с такими детьми, у которых наряду с двигательными нарушениями наблюдаются и речевые.

Ключевые слова: логопедическая помощь; двигательные нарушения; детский церебральный паралич; реабилитация; дизартрия.

Daria Alekseenko,
BUZ OO « NKMC named after Z. I. Kruglaya»;
alekseevnadanka@yandex.ru,
Anna Demina,
Oryol State University named after I. S. Turgenev;
ademina-orel@mail.ru,
Margarita Prasolova,
BUZ OO « NKMC named after Z. I. Kruglaya»;
Margaritka.prasolova@yandex.ru

Features of speech therapy care for children with motor disorders in the framework of an integrated approach to rehabilitation

Annotation: the article describes the technology of an integrated approach for children with motor disorders who are being treated in the rehabilitation

department of a children's clinical hospital. Speech therapy work with such children, who have speech disorders along with motor disorders, is described in detail.

Keywords: speech therapy; motor disorders; cerebral palsy; rehabilitation; dysarthria.

В настоящее время численность детей-инвалидов в Орловской области, состоящих на учете в системе Пенсионного фонда Российской Федерации, незначительно увеличивается. В 2016 г. было 2840 детей в возрасте до 18 лет, в 2020 – 2861 ребенок (по данным Департамента здравоохранения Орловской области) [3]. Распределение численности детей по заболеваниям в Орловской области обнаруживает, что встречаемость болезней нервной системы сохраняется примерно в тех же цифровых показателях: в 2015 г. – 41 ребенок-инвалид, в 2019 г. – 39 детей. Среди всех болезней нервной системы (543 ребенка на 2020г.) Детский церебральный паралич (ДЦП) встречается чаще всего (387 детей) [3].

ДЦП – заболевание центральной нервной системы, при котором наблюдаются поражение двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. В структуре нарушения при ДЦП мы видим не только двигательные дефекты, но также психические, в частности речевые отклонения. Это возникает из-за раннего органического поражения двигательных и речедвигательных систем мозга.

Среди основных проявлений двигательного дефекта при ДЦП можно отметить следующие: с трудом и опозданием формируется функция удержания головы, развиваются навыки сидения, стояния, ходьбы, манипулятивной деятельности.

В структуре речевых нарушений при ДЦП мы наблюдаем нарушения артикулирования звуков речи, расстройства голоса, дыхания, темпа и ритма речи, ее интонационной выразительности. Ведущими являются фонетико-фонематические нарушения. Наиболее часто встречающимся видом речевого нарушения при церебральном параличе является дизартрия. Это возникает, прежде всего, из-за влияния тонических рефлексов на речевую мускулатуру.

Вышесказанное обусловливает необходимость проведения комплексных мер по реабилитации таких детей силами различных специалистов [1]. Одним из основных направлений работы с детьми, имеющими двигательные нарушения, в БУЗ Орловской области «НКМЦ

им. З.И. Круглой» является оказание им специализированной логопедической помощи. В отделении реабилитации в полной мере реализуется комплексный подход по преодолению речевых нарушений у детей с ДЦП. Активно используются не только проверенные и доказавшие свою эффективность методики (логопедический массаж), но и новые направления, альтернативные варианты коммуникации (для тех категорий детей, у которых возникают и надолго сохраняются значительные трудности общения).

Логопедическая работа при той или иной форме дизартрии проводится в следующих основных направлениях:

- нормализация тонуса различных видов мускулатуры (артикуляционной, мимической и др.);
- формирование кинестетического контроля при укладе органов артикуляции;
- формирование слухового контроля за произношением, развитие звукового анализа;
- формирование правильного речевого дыхания (в том числе вне фонации);
- коррекция нарушений звукопроизношения;
- работа над звуковой стороной речи (развитие и изменение силы и высоты голоса; развитие тембра голоса; развитие интонации) [2].

Для своевременного начала коррекционно-логопедической работы очень важным является раннее выявление речевых нарушений в структуре ДЦП [4]. При результате логопедического обследования необходимо определить состояние артикуляционного, дыхательного и голосового аппаратов ребенка. С этой целью обследуются: тонус лицевых мышц; наличие насильственных движений, резких движений или изменения тонуса; объем движений; наличие или отсутствие рефлексов орального автоматизма; ответная реакция на пальпацию при стимуляции области рта и вокруг него.

Ранняя логопедическая работа при дизартрии проводится поэтапно.

Первый этап – подготовительный. Основная его цель – подготовка артикуляционного аппарата; формирование артикуляционных укладов; формирование мотивации общения, развитие и уточнение пассивного словаря, работа над дыханием и голосом. При отсутствии устной коммуникации у ребенка стимулируют начальную фонацию и вызывают звукоподражания. Логопедическая работа на этом этапе дополняется

медикаментозным лечением, физиотерапевтическим лечением, массажем (в том числе логопедическим) и лечебной физкультурой.

Второй этап – формирование первичных навыков речевого общения. Основная его цель: развитие устной речевой коммуникации и начального звукового анализа. На этом этапе проводится работа по исправлению нарушенного звукопроизношения; развитию артикуляции, голоса; коррекции речевого дыхания; формированию тонких движений пальцев и кисти рук. Применяются различные виды массажа: расслабляющий массаж мышц лица, губ, языка при повышенном тонусе; тонизирующий; укрепляющий массаж вялых, ослабленных мышц. При проведении артикуляционной гимнастики большое значение имеет тактильно-проприоцептивная стимуляция, развитие статико-динамических ощущений и артикуляционных кинестезий.

Логопедические занятия проводятся в таком положении ребенка, при котором влияние тонических рефлексов на речевую моторику было бы минимальным. Такие позы и положения ребенка носят название «рефлекс запрещающих позиций», подбираются логопедом совместно с невропатологом.

Проиллюстрируем описанную технологию конкретным примером проделанной логопедической работы в отделении реабилитации. Мальчик, 2014 г.р. в диагнозе: ДЦП, спастический тетрапарез, грубая задержка психического и речевого развития, дизартрия. В первой реабилитации был очень плохой контакт со специалистами, мальчик испытывал значительные трудности в коммуникации со специалистами из-за особенностей характера и множественных ограничений. Для коррекции были выбраны следующие основные специалисты: невролог, врач ЛФК, логопед, дефектолог, психолог, психотерапевт. На протяжении первой реабилитации, команда работала не только над улучшением моторных функций, но и над коррекцией поведения и установления контакта с ребенком. На данном этапе логопедическая помощь была направлена на реализацию методик и способов коммуникации ребенка с окружающими. По итогу, матери ребенка была предложена методика альтернативной дополнительной коммуникации (АДК). На протяжении второй и последующих курсов реабилитации команда придерживалась выбранного курса. Однако, проводились некоторые корректировки. К примеру, когда ребенок достиг примерно школьного возраста, логопед начала работу над формированием навыка глобального чтения и

печатания на клавиатуре. Стоит заметить, что традиционные методы работы также реализовывались в полной мере. Например, с помощью курсов логомассажа, у мальчика значительно сократилась саливация и улучшилась артикуляция. Работа по коррекции звукопроизношения не принесла хороших результатов, хотя тоже проводилась системно. В настоящее время, мы имеем следующие результаты (логопедического воздействия): ребенок успешно овладевает навыками глобального чтения, печатает на компьютере. Проблем с началом общения с новыми людьми практически не возникает, мальчик успешно социализируется.

В заключении следует отметить, что при любой форме дизартрии у ребенка с ДЦП большое внимание уделяется развитию дифференцированного слухового восприятия и звукового анализа, работе по усилению восприятия артикуляционных укладов и движений путем развития зрительно-кинестетических ощущений. Формирование правильного звукопроизношения должно сочетаться с развитием речевой коммуникации, стремления к преодолению имеющихся нарушений речи, со школьной и социальной адаптацией ребенка.

Литература

1. *Бондарева Т.В., Касьянова Н.Н.* Медико-социальная реабилитация детей-инвалидов в учреждениях здравоохранения // Материалы международной научно-практической конференции «Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации». Орел, 18–19 октября 2018 года. Орел, 2018. С. 32–35.

2. *Демина А.В.* Технологии развития речи дошкольников (специальные): Учебное пособие. Орел, 2019. 128 с.

3. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Орловской области. URL: https://orel.gks.ru (дата обращения: 10.08.2021).

4. *Чаркина Н.В.* К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // Материалы международной научно-практической конференции «Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации». Орел, 18–19 октября 2018 года. Орел, 2018. С. 245–247.

Алмазова А.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
almaz095@yandex.ru,
Лагутина А.В.,
Московский педагогический
государственный университет;
anastasial@list.ru,
Любимова М.М.,
Московский педагогический
государственный университет;
lbm@sluh.net

DIGITAL-технологии: возможности популяризации научных идей и достоверных знаний в области логопедии[1]

Аннотация: статья посвящена проблеме популяризации научных знаний в области логопедии среди широкой общественности: родителей детей с нарушениями речи, воспитателей, педагогов, психологов и других заинтересованных лиц. Использование научных, образовательных сайтов и групп в социальных сетях оказывается наиболее эффективным способом информационно-просветительской работы и повышения уровня образования родителей детей с нарушениями речи. Авторы делятся опытом продвижения научно обоснованных, достоверных знаний в области логопедии посредством сайта кафедры логопедии МПГУ.

***Ключевые слова*:** популяризация науки; информационно-просветительская работа; нарушения речи; глобальная сеть Интернет; сетевые информационные технологии; социальные сети.

Anna Almazova,
Moscow Pedagogical State University;
almaz095@yandex.ru,

[1] Исследование выполнено в рамках государственного задания на 2021 и плановый период 2022 и 2023 годов подведомственным Министерству просвещения Российской Федерации организациям по проекту «Научно-методическое обоснование и разработка новых профильных программ подготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (приказ № 281 от 28 мая 2021 г.).

Anastasia Lagutina,
Moscow Pedagogical State University;
anastasial@list.ru,
Marina Lyubimova,
Moscow Pedagogical State University;
lbm@sluh.net

DIGITAL technologies: the possibilities of popularizing scientific ideas and reliable knowledge in the field of speech therapy

Abstract: the article is devoted to the problem of popularizing scientific knowledge in the field of speech therapy among the general public: parents of children with speech impairments, educators, teachers, psychologists and other interested parities. The usage of scientific, educational sites and groups in social networks appears to be the most effective way of outreach and raising the level of education of parents of children with speech impairments. The authors share their experience in promoting scientifically based, reliable knowledge in the filed of speech therapy through the website of the speech therapy department of the Moscow Pedagogical State University.

Keywords: popularization of science; information and outreach work; speech disorders; global Internet; network information technologies; social media.

Цифровизация различных аспектов человеческой деятельности является важным вектором развития современного общества. Информационные технологии упрощают и облегчают доступ к различной информации, в том числе и научной. Наиболее востребованным современным ресурсом для представления научных данных, а также для популяризации теоретических исследований и продвижения практических разработок является глобальная сеть Интернет. Цифровые технологии позволяют оперативно получать обратную связь с адресатом, расширять и корректировать представленную информацию [7]. Ключевые направления цифровизации определяются в контексте дальнейшего развития облачных технологий и формирования единого облачного пространства, а также расширения интернета вещей (internetofthings, IoT).

В образовании Digital-технологии используются, во-первых, как средство информационно-просветительской работы среди педагогов и

родителей. Информационно-просветительская работа включает: трансляцию новых образовательных и диагностических методик; информирование об изменениях в правовом обеспечении образовательного процесса; оперативное ознакомление о появлении новых распоряжений органов управления образованием. Сюда относится популяризация науки и научных знаний среди широкой аудитории пользователей: педагогов, родителей, студентов, школьников. Во-вторых, цифровые ресурсы применяются как средство обучения в общей педагогике и средство диагностики и коррекции нарушений развития в специальной педагогике и психологии. В этом случае Digital-технологии рассматриваются как один из инструментов в арсенале методического обеспечения деятельности педагогов и иных вовлеченных специалистов, к которым относятся и логопеды (Лагутина, 2018).

Под популяризацией науки подразумевается решение задачи передачи сведений о научных достижениях и новейших разработок в понятной и привлекательной форме для широкого круга общественности [6]. На этот процесс цифровизация оказывает прямое и косвенное влияние. Прямое влияние заключается в развитии новых форм представления информации. Косвенное связано с изменением общества, развивающегося в эпоху «уплотнения» информационных потоков.

Основными средствами популяризации науки являются веб-сайты и социальные сети. Сайт, являясь одним из базовых элементов глобальной сети, может функционировать как самостоятельный ресурс. Кроме этого, сайт может играть роль электронного представительства организации, программы и других продуктов. Социальные сети являются инструментами продвижения и рекламы материалов, представленных на сайтах или вне их. Наличие аккаунтов в наиболее популярных социальных сетях позволяет, с одной стороны, обратиться к целевой аудитории, т.е. установить и выделить круг потребителей информации, а, с другой стороны, привлечь новых посетителей сайта и пользователей представляемых материалов.

Широкие возможности распространения и обмена информацией, наличие открытого доступа к научным трудам делают необычайно актуальным вопрос популяризации достоверной научной информации. Это подтверждается принятием в нашей стране дополнительных мер, направленных на обеспечение открытости научных организаций и доступности научных данных [5]. При этом значимым является

применение различных форм и методов популяризации научной информации в зависимости от ее специфики. Это предполагает адаптацию актуальной научной информации для восприятия малоподготовленной или неподготовленной аудитории, разъяснение роли науки и ее влиянии на людей, опровержение лженаучных сведений, научно-просветительскую работу с молодежью, повышения уровня образования различных категорий граждан [2].

Логопедия как область научного знания и сфера профессиональной деятельности, оказывается вовлеченной в процесс цифровизации. Как исследовательские данные, так и диагностические, образовательные и реабилитационные технологии в области пропедевтики и коррекции нарушений речи представлены в Интернет-пространстве и являются весьма востребованными как среди специалистов, так и в непрофессиональной среде. Однако специфика проблемного поля логопедии придает своеобразие и взаимодействию заинтересованных пользователей с тематическими ресурсами.

Закономерным является обращение людей, объектом заботы которых являются дети и взрослые с нарушениями речи, к Интернет-ресурсам как источнику информации и виртуальному консультанту. Однако недостаточность или отсутствие у пользователей специальных знаний по данной проблеме, наличие противоречивой или псевдонаучной информации в области обучения, воспитания и реабилитации лиц с нарушениями речи зачастую приводит к принятию неверных решений, не соответствующих их реальным потребностям.

Профессиональное, систематическое и последовательное информирование и просвещение заинтересованных лиц, популяризация результатов научной деятельности в области логопедии и смежных наук способствует пропедевтике или решению вопросов реабилитации, образования, воспитания и социализации детей и взрослых с речевыми нарушениями. Информационно-просветительская работа включает пропаганду знаний о возможных речевых, коммуникативных и когнитивных нарушениях у детей и взрослых, их основных причинах их возникновения, направлениях коррекции и восстановления утраченных функций. Важной задачей является информирование педагогов, родителей, других заинтересованных лиц о негативных последствиях отказа от специализированной помощи или ее недостаточного объема [1].

Учитывая вышесказанное, сотрудниками кафедры логопедии Института детства МПГУ было открыто электронное представительство кафедры. Такое представительство предполагает использование взаимосвязанного комплекса Интернет-технологий для представления научной, педагогической, консультационной и методической деятельности кафедры в Сети. Электронное представительство решает ряд задач:

1) осуществление информационной и научно-методической поддержки специалистов в области речевых нарушений; ознакомление с новейшими разработками в области коррекции речевых нарушений; организация и проведение мероприятий по повышению профессиональной компетентности специалистов: научно-методических семинаров, конференций и др.;

2) реализация информационно-просветительской работы с общественностью, профессиональными и родительскими сообществами (учителями, психологами, родителями детей с нарушениями речи и др.); оказание консультативной и методической помощи семьям, воспитывающим детей с речевыми нарушениями;

3) информационно-правовая поддержка специалистов в области логопедии, а также родительской общественности.

На решение поставленных задач направлена работа сайта «Кафедра логопедии МПГУ», открытого в декабре 2019 г., параллельно начали свою деятельность одноименные группы в социальных сетях «Фейсбук» и «Вконтакт», канал на Ютубе [3; 8; 9; 10]. Данный ресурс создан с целью продвижения актуальной достоверной научной информации, адаптированной для аудитории с различным уровнем образования. Подобная просветительская работа направлена формирование в общественном мнении представления о логопедии как об интегративной социально значимой отрасли науки; о логопедах как специалистах, оказывающих помощь человеку с нарушениями речи с учетом всех научных достижений и с применением доступных технологий.

В структуру сайта включены следующие разделы: «Кафедра», «Библиотека», «Родителям», «Специалистам».

Анализ деятельности сайта позволил констатировать высокую востребованность, в первую очередь разделов «Специалистам» и «Родителям». Посетителями активно просматриваются и скачиваются размещенные нормативно-правовые, научно-методические материалы.

Увеличивается количество запросов на ознакомление с публикациями преподавателей кафедры по различным направлениям коррекционно-развивающей работы с детьми и взрослыми.

Статистика показывает, что информация об актуальных новостях кафедры логопедии и проводимых мероприятиях занимает 46% трафика, 39% – посещение различных разделов «Библиотеки», 15% от общего количества посещений – заходы на другие страницы сайта, такие как: «История», «Фотоархив», «Родителям» и др. Наибольший процент скачиваний приходится на нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность логопеда (50%), 25% процентов-скачивание аннотаций образовательных программ кафедры логопедии, остальные 25% приходятся на скачивание монографий, статей и других материалов сотрудников кафедры. Итак, наиболее востребована на сегодняшний день информация об актуальных нормативно-правовых документах, организующих деятельность логопеда [3].

Параллельное размещение информации на сайте и в социальных сетях оказалось наиболее эффективной стратегией для продвижения информации в глобальной Сети. В этом случае посты, размещенные в социальных сетях, привлекают внимание пользователей к информации, размещенной на страницах сайта и играют роль рекламы. В первую очередь это касается постов, информирующих о научных и научно-методических изданиях наших сотрудников: книгах, статьях, методических и диагностических пособиях и др. Количество просмотров и скачиваний того или иного поста зависит от известности конкретного автора. Также у посетителей сайта вызывает интерес публикация архивных материалов (фотографий, информационных справок) разных периодов деятельности кафедры.

Половина трафика сайта кафедры логопедии приходится на социальные сети (40% всех переходов), при этом целевой аудитории нашего сайта являются женщины от 30 до 55 лет, зарегистрированные в «Фейсбук» (53% посетителей). Это преимущественно специалисты: логопеды, педагоги и психологи, а также родители. В сети Фейсбук мы видим значительный прирост аудитории и вовлеченность ее в поле интересов кафедры посредством репостов, например, посты-анонсы публикаций на сайте кафедры при помощи репостов увеличивают аудиторию до 10 раз. Социальная сеть «ВКонтакте» занимает вторую строчку в рейтинге нашей целевой аудитории (46,9%), в основном это

женщины от 18 до 30 лет (53% аудитории), преимущественно студенты, магистранты кафедры логопедии МПГУ. Их поведение характеризуется небольшим объемом репостов, о чем свидетельствует равное количество подписчиков и просмотров постов. Таким образом, специалисты и родители с удовольствием делятся специальной профессиональной информацией на своих страницах в социальных сетях, а студенты и магистранты предпочитают просто знакомиться с этой информацией, но не публикуют ее на своих личных страницах [8; 9].

Подведем итоги.

Информационная работа и активное взаимодействие с заинтересованной общественностью через социальные сети дает возможность разъяснить роль логопедической науки в современном мире и ее влияние на систему образования, обратить внимание на роль языка и речи в развитии человека, его личной и социальной успешности.

Считаем, что в настоящее время необходимо знакомить широкий круг родительской общественности с достижениями как советского периода в становлении логопедии, так и новейшими разработками российской логопедии.

Литература

1. *Алмазова А.А., Любимова М.М., Лагутина А.В.* Сетевые информационные технологии как способ продвижения идей, знаний и результатов научной деятельности в области логопедии // Наука и школа. 2020. № 1. С. 62–67.

2. *Заикина Г.А.* Задачи Российской академии наук по популяризации и пропаганде науки // Вестник Российской Академии наук. 2019. Т. 89. № 1. С. 15–23.

3. Кафедра логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета. URL: http://www.logo-mpgu.ru/ (дата обращения: 16.08.2021).

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, 15 мая 2018 г. / Под общей ред. О.А. Величенковой, А.В. Лагутиной. М., 2018. С. 146–149.

5. Перечень поручений по итогам заседания Совета по науке и образованию. URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/59632 (дата обращения: 16.08.2021).

6. Популяризация науки. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/597719 (дата обращения: 16.08.2021).

7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 октября 2010 г. N 1815-р г. Москва «О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». URL: https://digital.gov.ru/ru/documents/3564/ (дата обращения: 16.08.2021).

8. Страница «Кафедра логопедии МПГУ» в социальной сети «Facebook». URL: https://www.facebook.com/logo.mpgu/ (дата обращения: 16.08.2021).

9. Страница «Кафедра логопедии МПГУ» в социальной сети «ВКонтакт». URL: https://vk.com/logo_mpgu (дата обращения: 16.08.2021).

10. Страница «Кафедра логопедии МПГУ» на канале «Youtube». URL: https://www.youtube.com/channel/UClHkgO9i0JJJv6dj_rT5NSQ (дата обращения: 16.08.2021).

Амато А.,
Департамент речевой терапии
Берлин, Германия;
info@uk-praxis-amato.de

Коммуникация без границ при сложной речевой патологии

Аннотация: новые формы работы в логопедии с использованием вспомогательных средств и концепции альтернативной коммуникации позволяют детям и подросткам со вторичной тяжелой речевой патологией (тяжёлая форма ДЦП, заболевания центральной нервной системы, наследственные и генетические заболевания как синдром Ретта, Ангельманна, мутация гена СДКЛ5, спинально-мышечная атрофия всех типов, различные формы аутизма и т.д.) без наличия разговорной речи научиться общаться и обучаться соотвественно своему возрасту. Практически без границ. При использовании новых технологий и сложный электронных устройств такие дети и подростки формируют самоопределение, повышают свои коммуникативные навыки и качество жизни. Принципы такой речевой поддержки дают возможность научить ребёнка выражать свои эмоции, потребности и желания, а также почувствовать, себя полноценным и активным членом современного общества.

Ключевые слова: сложная речевая патология; дополнительная поддерживающая коммуникация; синдром Ретта; электронные устройства

Anna Amato,
Department of speech therapy and AAC
Berlin, Germany;
info@uk-praxis-amato.de

Communication without boundaries in the presence of serious speech pathology

Abstract: new shapes of speech therapy with the usage of auxiliary means and the concept of alternative communication allow children and adolescents with a secondary serious speech pathology (severe case of DCR, central nervous system diseases, inherited and genetic diseases such as Rett syndrome,

Angelman syndrome, mutations in the CDKL5 gene, spinal muscular atrophy of all types, different types of autism, etc.) with no ability for conversational speech to learn to communicate and study according to their age almost without boundaries. While using new technologies and complicated electronic devices these children and adolescents obtain self-determination, improve their communicative skills and the quality of life. Principles of this speech support provide an opportunity for teaching a child to express their feelings, demands and willings, and also to feel themselves a fully valid and active member of modern society.

***Keywords**:* serious speech pathology; extra supporting communication; Rett syndrome; electronic devises

Речевые занятия с использованием вспомогательных средств и концепции дополнительной и поддерживающей коммуникации позволяют детям и подросткам со вторичной тяжелой речевой патологией, а также лицам со значительными нарушениями или без разговорной речи общаться и обучаться соотвественно своему возрасту. Практически без границ. Наличие такой сложной патологии наблюдается у достаточно большой категории детей и подростков: тяжёлая форма ДЦП, заболевания центральной нервной системы, наследственные и генетические заболевания такие, как синдром Ретта, Ангельманна, мутация гена СДКЛ5, спинально-мышечная атрофия всех типов, различные формы аутизма и т.д.

Цель такой речевой поддержки – дать пациенту коммуникативные навыки, самоопределение и повысить качество жизни за счет использования сложных электронных устройств.

Описанный здесь терапевтический подход основан на следующих нескольких принципах:

1. Причинно-следственное понимание

В начале терапии на первый план выходит изучение или закрепление причинно-следственного понимания. Дети должны понять, что они могут влиять на окружающую среду своими собственными действиями. Таким образом, они узнают, что их знаки имеют эффект: когда ребенок во время терапии смотрит или показывает, например, символ музыки или подтверждает предложение послушать музыку, глядя на символ «да», это устно подтверждается терапевтом, а затем играет музыка. При этом не обязательно знать с самого начала, что отображается символ

«воспроизведение музыки». Скорее, он узнает значение символов через последовательную вербализацию и реакцию окружающих. Также важно, чтобы предлагаемые занятия были максимально мотивирующими. В начале таких речевых занятий мы часто используем элементы любимой еды и сладостей, чтобы добиться наиболее положительного и впечатляющего эффекта (см. рис. 1). Это первый способ самоопределения пациентов.

Рис. 1. Причинно-следственное понимание

2. Концепция и выбор «да-нет»

На следующем шаге форсируется концепция «да-нет». Наш опыт с детьми показывает, что, это быстро понимается. Кроме того, детям предлагают карточки с картинками «да» и «нет» к карточкам знакомых лиц, которые они связывают с такими видами деятельности, как прием пищи или прослушивание музыки. Они всегда располагаются в одном и том же месте. Все карточки с картинками выделяются и называются терапевтом. В представлении символов «да» и «нет» используются дополнительные жесты (да – кивок, нет – покачивание головой). Карточка с главным изображением для занятия также может поддерживаться жестом. Опять же, указание или направление пациентом карты-изображения оценивается терапевтом как реакция и вербализуется. Высказанные таким образом пожелания сразу реализуются. Если ребёнок

отказывается смотреть на карточку «нет» или отвергает признаки собственного тела, ему предлагается другое занятие.

Задавая вопросы типа «да-нет» и вопросы выбора, следует отметить, что терапевт должен значительно снизить темп взаимодействия. В области дополнительной коммуникации хорошо известно [1; 2], что коммуникативные партнеры, поддерживающие общение людей, часто дают им слишком мало времени для ответа. В нашей практике было доказано, что после вопроса следует считать не менее, чем до 30 и наблюдать за реакцией пациента. Если ребенок не реагирует даже через долгое время, терапевт сообщает, что он / она ничего не видел, и берет на себя ответственность за беседу. Терапевт пытается выяснить, что вызывает отсутствие ответа: пациент не понимает вопроса, или это неинтересный вопрос, или пациент не хочет решать сейчас, или он / она просто ждет другого предложения. Это требует большой чуткости, но это важный шаг, поскольку он показывает пациенту, что к нему / ней относятся серьезно и что его нельзя винить в неудаче.

На следующем этапе имеет смысл расширение карт-символов с помощью символов «снова» и «завершено». Символ «снова» помещается на той же стороне, что и «да», а символ «завершено» - на стороне «нет», чтобы получить грубую ассоциативную связь. Одновременно следует предъявлять не более 5 карточек с картинками, чтобы не предъявлять завышенных требований.

Концепция «да-нет» – это повторяющийся компонент любого речевого общения, которое обеспечивает ребёнку безопасность и постоянство. Затем процесс выбора можно и нужно расширять, предложив пациенту выбрать различные виды деятельности и объекты. Позже будет предлагаться последовательный отбор. Аналоговые карты также могут быть дополнены презентацией на ipad.

Различные предложения форм коммуникации (интерпретация собственных знаков тела, жестов, символьных карточек, электронных средств) имеют смысл для создания мультимодальной системы коммуникации. Как только достигается первое устойчивое символическое понимание, то с помощью символьных карт также развивается выражение эмоций или острых проблем (например, усталость, боль, неудобное положение).

Этот процесс отбора позволяет людям с ограниченными физическими возможностями успешнее общаться в различных ситуациях.

3. Работа с родителями

Родители принимают активное участие в предварительных консультациях непосредственно перед началом речевых занятий. На этой консультации родителям предоставляется конкретный план работы. Возможно индивидуальное обсуждение тем и занятий для ребенка и его продвижения в бытовой сфере. Целью является повторение и усвоение коммуникативных навыков, полученных в ходе терапии. Особенно в начале важно, чтобы родители взяли на себя роль образца для своих детей, используя собственные символы в повседневных ситуациях или в ситуациях выбора. С другой стороны, родители могут дать обратную связь о развитии своего ребенка в повседневной жизни и могут совместно обсудить новые интересы ребенка, которые позволят обогатить содержание последующих речевых занятий.

4. Использование дополнительной коммуникации на электронных устройствах разной степени

Чтобы иметь возможность использовать коммуникативные навыки пациента в повседневной жизни, образовательные учреждения (детский сад, школа) также должны быть вовлечены в процесс совместных занятий, а их специалисты соответственно обучены. Цель – создать преемственность в коммуникации на всех уровнях. Эта концепция терапии используется как подготовка к использованию сложных электронных средств. Если ребёнку уже предоставлено сложное электронное устройство, эти устройства могут использоваться с тем же содержанием в качестве дополнения к аналоговому материалу.

Главная цель – научить ребёнка и дать ему возможность выразить свои эмоции, потребности и желания, а также почувствовать, что его понимают и принимают всерьез.

Литература

1. *Braun U.* Besonderheiten der Gesprächssituation beim Einsatz von Unterstützter Kommunikation. In: Braun, U. (Hrsg.). Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen. 1996. Pp. 46–49.

2. *Light J., Collier B., Parnes P.* Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part III – Modes of communication. Augmentative and Alternative Communication. 1985. No. 1. Pp. 125–133.

Бабина Г.В.,
Московский педагогический
государственный университет;
galinav@inbox.ru

Интеракциональный аспект текстовой деятельности учащихся с нарушением чтения

Аннотация: в публикации рассматриваются теоретические аспекты проблемы усвоения текстовой информации младшими школьниками с нарушением чтения. Раскрывается значение речевой интеракции для смыслообразования в процессе чтения литературного произведения.

Ключевые слова: интеракция; порождение смыслов; обработка текстовой информации; школьники с нарушением чтения.

Galina Babina,
Moscow Pedagogical State University;
galinav@inbox.ru

Interactive aspect of schoolchildren with reading disabilities text activity

Abstract: the publication considers the theoretical aspects of the problem of text information assimilation by primary schoolchildren with reading disabilities. The author reveals the value of speech interaction for the formation of meaning in the process of reading a literary work.

Keywords: interaction generation of meanings text processing; primary-schoolchildren with reading disabilities.

Исследование проблем литературной коммуникации школьников относится к одному из актуальных направлений научного поиска в психологии, лингвистике, психолингвистике, методике преподавания родного (русского) языка и других научных дисциплин. В сферу внимания специалистов в области методики развития речи школьников с нормальной и нарушенной речевой деятельностью попадают разные аспекты речевой интеракции, сопровождающей процессы работы с текстом.

Интеракция – это многослойный и многоаспектный феномен, определяемый в психологии и теории коммуникации как «взаимодействие». В случае с речевой / языковой интеракцией исследователи говорят о «речевом взаимодействии». М.М. Бахтин понятие «речевое взаимодействие» относит к «фундаментальной реальности языка» [2].

Несмотря на многообразие подходов, трактовок и мнений, представители разных лингвистических, лингвокогнитивных и онтолингвистических школ сходятся в суждении относительно значимости изучения проблем речевой / языковой интеракции [1; 8; 11; 12]. Анализ теории вопроса формирует необходимый методологический контекст и создает платформу для рассмотрения методического (коррекционно-методического) аспекта речевой интеракции.

В настоящей публикации выдвигается тезис о том, что результативность работы учащихся (в т.ч. школьников с нарушением чтения) с литературно-художественным произведением в значительной мере определяется присутствием / отсутствием целенаправленной речевой интеракции, оказывающей влияние на порождение смыслов.

В науках о языке на повестку дня выдвигаются принципы диалогического подхода к языку. В работах М.М. Бахтина диалогические отношения трактуются как « универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» [2, с. 51]. В рамках «диалогической теории» в фокусе внимания оказываются как субъект-объектные (референциальные), так и субъект-субъектные (интеракциональные) отношения участников речевого / языкового взаимодействия. Интеракциональные отношения предполагают сотрудничество адресата и адресанта, получающее свою реализацию в ответных действиях.

Рассуждая о возможностях речевого взаимодействия, исследователи обращают внимание на наличие категории актуальной завершенности (релевантности) высказываний в ходе интеракции. Выделяют интерактивный и интеракциональный виды завершенности. Интерактивная завершенность обеспечивается возможностью установления соответствующей информации (идентификация референта и пр.), интеракциональная завершенность достигается за счет выявления (извлечения) смысла в ходе речевого действия [1].

А.В. Алферов, предлагая возможный вариант когнитивной модели речевой интеракции, связывает ее (модель) с образованием общего когнитивно-семиотического пространства коммуникации, в пределах которого проявляет себя динамика смыслопорождения. Исследователь указывает на то, что информационным и инференциальным результатом интеракциональной деятельности, основным ее продуктом является смысл, а катализатором этого смысла выступает сообщение. Эксплицитное представление смысла осуществляется в форме высказывания (в ходе коммуникативного акта). В речевых обменах участников взаимодействия постоянными величинами являются «начальная и конечная точки смыслообразования»: начальная точка – интенция адресанта, реализованная в ходе передачи смысла, конечная – понимание (принятие) смысла адресатом [1].

В работах лингвокогнитивного и лингвосинергетического направлений мыслеречеязыковая деятельность индивида рассматривается не только в русле порождения, обработки и хранения информации, но и в дискурсивной парадигме, в русле активного взаимодействия и определенного воздействия. Исследователями утверждается значимость речевого / языкового взаимодействия для трансфера знаний. В ходе анализа процессов обработки и передачи знания обращается внимание на нелинейность этих процессов, на необходимость учета специфики когнитивных ситуаций, на принципиальную возможность трансфера знания посредством дискурса [5; 6; 8; 9].

Проблема речевого / языкового взаимодействия обсуждается также и в связи с рассмотрением ведущих функций языка. В ряде современных публикаций подчеркивается значительная роль ориентирующей функции языка в процессах речеязыкового взаимодействия участников коммуникации, в том числе и литературной коммуникации. Е.С. Кубрякова причисляет ориентирующую функцию языка к высшим его функциям [7]. С этой функцией соотносится весьма актуальное для многих жизненных и/или учебных ситуаций ориентирующее языковое воздействие. В свете сказанного целенаправленное языковое взаимодействие (интеракция) представляется важнейшим средством ориентирования в когнитивной среде, средством расширения и/или углубления картины мира, языковой картины мира ученика, средством передачи/присвоения жизненного опыта, в том числе, опыта текстовой деятельности и извлечения текстовых смыслов.

Анализ теоретических взглядов ученых на проблемы речевой / языковой интеракции, на ее роль в процессах обмена знанием служит некоей методологической платформой для дальнейших рассуждений, ориентированных на определение путей практического применения интеракциональных моделей в ходе работы с текстом. Представляется перспективной разработка исследовательского конструкта «речевая / языковая интеракция и постижение текстовых смыслов» применительно к учебной ситуации (в нашем случае – к ситуации текстовой деятельности учащихся с нарушением смысловой стороны чтения).

Следует обратить внимание на то, что важное значение для восприятия и интерпретации содержания текста имеет механизм инференции (механизм выводного знания) [3; 8]. В ходе восприятия текста перед школьниками стоит задача «постоянного выведения» смыслов, постоянной расшифровки поступающей информации, имеющей и не имеющей вербального выражения. Скрытые смыслы, заложенные в литературно-художественное произведение, требуют последовательного, часто асинхронного, декодирования. Необходимо выполнение многообразных когнитивных операций и действий, лежащих в основе смыслового восприятия текста: построение смысловых догадок, выдвижение начальных предположений, их проверка, поиск новой значимой информации, отступление от первоначально обнаруженных смыслов, замена их другими.

Инференция, извлечение смыслов осуществляется по законам логики с привлечением дискурсивных феноменов (важна опора на языковую картину мира и фоновые знания) [10]. Получению выводного знания несомненно способствуют целевые акты интеракции, организованные по модели «ученик-учитель» или «ребенок-взрослый». Особую значимость интеракциональная деятельность приобретает в условиях необходимости расшифровки неявно выраженной текстовой информации.

Исследованиями специалистов в области логопедии показано, что текстовая деятельность учащихся с нарушением смысловой стороны чтения характеризуется наличием целого ряда особенностей. К наиболее часто проявляющимся и стойким относятся трудности извлечения неявно выраженной информации, ограниченные возможности понимания передаваемых автором смыслов.

Возможности реализации интеракционального подхода в учебном процессе (в ходе текстовой деятельности учащихся) можно продемонстрировать на примере работы с текстами рассказов А. Гиневского, представленных в сборнике «Гантель в кастрюле» [4]. Важным моментом является то, что повествование здесь ведется от имени мальчика, представление различных жизненных ситуаций осуществляется автором с позиций маленького рассказчика, являющегося участником событий.

Так, в рассказе «Если бы я был автобусом» [4, с. 7] рассказчик повествует о том, кем бы ему хотелось быть или временно побывать. Мальчик умеет мечтать, фантазировать и рассуждать о своих любимых (желаемых) занятиях. Широта и особенно глубина понимания школьниками всех видов содержательной информации текста зависит от качества речевой / языковой интеракции участников учебной ситуации.

Работа над усвоением содержания тех или иных фрагментов рассказа требует целевых вопросов учителя, определенным образом направляющих внимание обучающихся на выведение соответствующей информации, важной для понимания событий, характеров, поступков. В рамках такого взаимодействия школьники совершают определенные мыслительные ходы, получающие свою объективацию в поясняющих ответных реакциях. Наиболее показательным для демонстрации актов интеракции является следующий отрывок текста «А ещё я хотел бы побыть доктором. Только чтобы лечить и старенькие двери, и звездочки на небе, и зверей всяких, и поломанные веточки, и людей, и даже маленькие речки» [4, с. 7].

При обсуждении содержания приведенного фрагмента очень важно акцентировать внимание школьников на том, что у маленького повествователя очень широкое и вместе с тем интересное понимание лечебной деятельности. Благодаря целевой интеракции в поле взаимного общения попадают суждения и инферентные выводы обучающихся. Выводы получаются разнопорядковые: одни выводы (самые элементарные) связаны с рассуждениями о том, что значит «лечить» старенькие двери, поломанные веточки и маленькие речки; другие выводы (более глубокие) отражают ответные реакции на вопрос, почему разные «спасательные» действия можно назвать словом «лечить»; выводы третьего типа связанны с оценкой и предполагают ответы на вопросы: хорошо ли (в этом случае) относить разные действия к действию

«лечить»?, что можно сказать о характере (об отношении к миру, к природе) мальчика-рассказчика? и пр.

Особого внимания требуют фрагменты рассказа, посвященные подробностям описания фантастического желания мальчика стать автобусом. Например, в отрывке «Летом я бы своим гудком позвал много ребят и повез бы их в лесок у какого-нибудь озера. Я бы осторожно-осторожно ехал, чтобы не наехать на какую-нибудь незаметную травинку. Пусть все травинки, заметные и незаметные, живут и радуются. Мы бы ехали и пели песни. И я бы тоже пел, потому что люблю попеть» [4 с.9] причудливо переплетается явное с выдуманным. В ходе интеракции важно разобраться, везде ли действует мальчик-автобус, или иногда в действие включается мальчик-рассказчик. Диалогическое взаимодействие позволит разъяснить ситуацию с водителем волшебного автобуса (есть он или нет), с тем, кто же любит петь (автобус или рассказчик-мечтатель); если любит петь автобус, то как он поет и пр. Оценочные суждения школьников будут связаны с анализом отношения мальчика-автобуса к природе. Ответы на вопросы типа «как можно понять, что автобус бережно относится к природе?», «как к природе относится рассказчик?», «на основании чего мы можем судить об отношении к природе самого рассказчика?» выводят учеников на важную подтекстую информацию.

Приведенные примеры, отражающие ситуации взаимных речевых актов обучающего и обучающихся в процессе анализа текстовой информации, показывают принципиальную зависимость вопросно-ответных реакций от содержания обсуждаемого отрывка и/или целого текста.

Результаты наших исследований показывают, что целенаправленное включение речевой интеракции в процесс работы с текстом (на интерактивном и интеракциональном уровнях) способствует преодолению трудностей конструирования семантических выводов, свойственных школьникам с нарушением смысловой стороны чтения. В ходе взаимного общения создается общее когнитивно-семиотическое пространство, в рамках которого (и благодаря которому) осуществляется интерпретация поступающей информации. Учащиеся при этом накапливают опыт идентификации содержания языковых знаков (различной протяженности), приобретают опыт извлечения авторских смыслов, наращивают объем фоновых знаний, овладевают умениями их актуализации.

Литература

1. *Алферов А.В.* Интеракциональные аспекты языка и речи // Университетские чтения-2009. Пятигорск, 2009. С. 159–163.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского // Собрание сочинений. Работы 1960-х – 1970-х годов. Т. 6. М., 2002. 800 с.
3. *Болдырев Н.Н.* Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: Курс лекций. Изд 4-е, испр. и доп. Тамбов, 2014. 236 с.
4. *Гиневский А.* Гантель в кастрюле. М., 2013. 117 с.
5. *Заботкина В.И.* К вопросу о динамической модели порождения и трансфера знания посредством дискурса // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIII: Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях. М.; Тамбов, 2015. С. 39–47.
6. *Залевская А.А.* Проблема знания в различных ракурсах // Studia linguistika cognitiva. Вып. 2: Наука о языке в изменяющейся парадигме знания. Иркутск, 2009. С. 14–65.
7. *Кубрякова Е.С.* В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 1. С. 5–12.
8. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004. 556 с.
9. *Маслова Ж.Н.* К вопросу о возможностях трансфера знаний в форме языкового образа // Когнитивные исследования языка. Вып. XXXIII: Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях. М., Тамбов, 2015. С. 417–426.
10. *Сорокина Т.С.* Семиотическая природа естественного языка в свете теории инференции // Вестник МГЛУ. Выпуск 19 (652). 2012. С. 246–257.
11. *Юрьева Н.М.* Интерактивный компонент в механизме порождения нарратива детьми // Вопросы психолингвистики. 2018. № 1 (35). С.115–123.
12. *Юрьева Н.М.* Интерактивный подход в изучении становления нарратива в онтогенезе речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-2 (78). С. 178–181.

Бабина Г.В.,
Московский педагогический
государственный университет;
galinav@inbox.ru,
Грекулова А.С.,
МБОУ СОШ № 20 г. Химки;
mitrofanastya@mail.ru

Исследование языковых идентификационных умений у школьников с нарушением чтения

Аннотация: в публикации представлены материалы исследования возможностей идентификации вербальных единиц младших школьников с нарушением чтения (на примере десемантизированных языковых знаков). Выделяются особенности применения стратегий идентификации псевдослов учащимися исследуемой категории.

Ключевые слова: идентификация; псевдослова; реконструкция содержания языковых знаков; трудности преобразования псевдослов; школьники с нарушением чтения.

Galina Babina,
Moscow Pedagogical State University;
galinav@inbox.ru,
Anastasia Grekulova,
School №20, Khimki;
mitrofanastya@mail.ru

The research of language identification skills of students who have reading disorders

Abstract: in this article there are materials of studying of the possibilities for identifying verbal units of younger students with reading disorders (as the example of desemanticized language signs). The features of the applied strategies for identifying non-words by students of the studied category are highlighted.

Keywords: identification; non-words; reconstruction of language signs contents; difficulties of non-words; students with reading disorders.

Одной из приоритетных задач начального образования является обучение школьников смысловому чтению. Чтобы добиться глубокого и точного понимания текста, школьнику необходимо правильно идентифицировать все языковые знаки, из которых он складывается.

Идентификация слова (в психолингвистическом контексте) рассматривается в концепции ментального лексикона А.А. Залевской как совокупность процессов речемыслительной деятельности человека, где результатом распознавания выступает субъективное переживание слова в качестве знакомого, его понимание [5].

В соответствии с современными теоретическими положениями процесс идентификации слова имеет стратегическую природу и протекает по формальным, семантическим или совокупным признакам [3].

Результаты психолингвистических исследований свидетельствуют о том, что включение в текст псевдослов (в экспериментальных целях) замедляет процесс идентификации, что помогает выявить возможности определения базовых опор и стратегий осознания вербальных единиц носителями языка [6]. Рассмотренные концептуальные положения являются основой для разработки практической части нашего исследования.

Нами проведено изучение специфики идентификации языковых единиц младшими школьниками с нарушением чтения (4-й класс) в сравнении с их сверстниками, владеющими навыком чтения в соответствии с возрастной нормой.

При разработке содержания экспериментального исследования и выделении критериев анализа его результатов мы ориентировались на опубликованные нами ранее материалы [1; 2]. В эксперименте учитывались возможности школьников привлекать те или иные стратегии к процессу декодирования псевдослов в составе текста.

Учащимся предлагались серии заданий на идентификацию пседовслов, относящихся а) к определенной части речи; б) к разным частям речи. В качестве фактического материала использовались адаптированные под эксперимент художественные произведения Е.И. Чарушина, Н.И. Сладкова, В.В. Голявкина и др. Текстовый материал перестраивался нами в соответствии с направленностью исследования. Определенные слова в составе текста (глаголы, существительные, прилагательные, наречия) мы заменили десемантизированными знаками

(псевдословами), сохраняя в них ключевые словообразовательные элементы, маркеры частеречной принадлежности и пр. Учащимся предлагалось читать текст с искусственными (несуществующими) словами и по ходу чтения «переводить/ перешифровывать» необычные слова в обычные. Допускалось и даже поощрялось повторное обращение учеников к уже прочитанному и восстановленному тексту и/или его частям для контроля деятельности и выполнения поправок.

В качестве примера предлагаем адаптированный текст В.В. Голявкина «Кому что удивительно» с псевдословами, относящимися к разным частям речи [4]:

Танька ничему **не увамляется**. Она всегда **боволит**: «Вот уж **не увамительно**!» – даже если бывает и **увамительно**. Я вчера на **гмузах** у всех **перешмугнул** через такую **лыву** Никто не мог **перешмугнуть**, а я **перешмугнул**! Все **увамились**, кроме Тани.

- «**Покумуешь**! Ну и что же? Вот уж не **увамительно**!»

Я всё **спаналася** её **увамить**. Но никак не мог **увамить**. Я из **расапки** попал в воробышка. Научился ходить на **лухах**, **свартеть** с одним **бальцем** во рту. Она всё это **замекала**. Но не **увамлялась**. Что я **ботько** не делал! Залезал на **дубевья**, **босил** без **сяпхи** зимой Она всё не **увамлялась**.

А **оклажды** я просто вышел с **клишкой** во двор. Сел на **савочку**. И стал **щибать**. Я даже не **замекил** Таньку. А она **боволит**:

– **Увамительно**! Вот не **покумала** бы! Он **щибает**!

Результаты проведенного исследования позволяют выделить определенные закономерности наполнения смыслом искусственно созданных языковых единиц (в составе текста) учащимися с нормальным речевым развитием и нарушением чтения.

Школьникам, владеющим навыком чтения в соответствии с возрастными нормами, свойственно:

– выдвижение широкого набора гипотез, определяющих идентификацию стимулов, их проверка в ходе контрольных действий, построение осознанного перцептивно-когнитивного образа (с учетом модели ситуации);

– четкое выделение и сохранение словоизменительных и словообразовательных элементов стимула в преобразованных словах («увамИТЬ» – «удивИТЬ»; «спанаЛСЯ» – «стараЛСЯ»; «ботькО» – «тольКО»);

– восстановление десемантизированных единиц с учетом их частеречной принадлежности;

– стремление к «переводу» однокоренных стимулов с учетом общего «корня» («увамились – увамительно – увамляется» – «удивились - удивительно – удивляется»);

– владение механизмами синтаксической контекстной предсказуемости определенных единиц текста (слов, словосочетаний), прослеживается строгая логико-грамматическая связь разных частей текста;

– наличие стремления к построению смысловой программы текстового целого, отражающего итог идентификационных действий.

Учащиеся с нарушением чтения показали ограниченные способности идентификации десемантизированных языковых знаков на текстовом уровне, что проявилось в следующем:

– ограниченное число предположительных вариантов «перевода» несуществующего слова в существующее, частое «застревание» на первоначальном варианте реагирования, отсутствие итогового языкового контроля, являющегося важной мерой установления слова, соотносящегося по форме и по содержанию с авторским;

– идентификация стимула без учета контекста, с опорой на формальные мотивирующие элементы

– частое отсутствие учета стимульных словообразовательных и/или словоизменительных элементов («увамляетСЯ» – «удивляет»; «увамилиСЬ» – «упали»; «покумаЛА» – «похвалИТЬ»);

– отступление от принадлежности идентифицируемого стимула к «зашифрованной» части речи («покумаешь» (по логике – «подумаешь») – «почему»; «ботько» (по логике – «только») – «подходил»; «сяпхи» (по логике – «шапки») – «всяких»);

– «перевод» «родственных» новообразований с игнорированием общего «корня»; («увамляется – увамительно – увамились» – «уважает – уважительно – упали», «удивляется – утомительно – увалились», «увидеться – убедительно – увидела»;

- идентификация стимула без учета контекста и синтаксических текстовых ориентиров с опорой только на формальные мотивирующие элементы («гмузах» (по логике – «глазах») – «грузах»; «все увамилИСЬ» – «все увиделА»);

– трудности установления смысловой программы, заложенной в текст, отражающиеся на формировании целостного образа литературного произведения (многие преобразования совершаются без учета межфразовых отношений, без анализа глубинных связей языковых знаков, составляющих текст).

Анализ фактического материала показывает, что школьникам с нарушением смысловой стороны чтения свойственны определенные трудности идентификации значений десемантизированных языковых единиц в составе текста и, соответственно, трудности переработки содержания текста в целом. Следует обратить внимание на то, что наличие в тексте псевдослов требует от читающего особых коммуникативно-когнитивных затрат, связанных с обработкой информации, с декодированием смысла высказывания. Наполнение такого текста смыслом требует осуществления необходимых преобразований, трансформаций, выводных процедур, нахождения соответствий / несоответствий предлагаемых вариантов реагирования логике высказывания на локальном и глобальном уровнях текста.

В качестве предположения о природе возникающих трудностей «перевода» искусственных слов в обычные (в составе текста), можно высказать мнение о том, что для учащихся с нарушением чтения характерны ограничения когнитивной операционной деятельности, оказывающие отрицательное влияние на процесс и результат обработки текстовой информации. Особенно подобные ограничения проявляют себя в усложненных условиях предъявления текста (включение в него псевдослов).

В связи с полученными экспериментальными данными следует говорить о важности целенаправленного формирования языковых идентификационных умений у младших школьников с нарушением чтения.

Литература

1. *Бабина Г.В., Панкратова Н.С.* Стратегические основы идентификации псевдослова младшими школьниками // Проблемы современного образования. 2013. № 4. С.187–193.

2. *Бабина Г.В., Корнилова (Панкратова) Н.С.* Идентификация словесных новообразований младшими школьниками с нарушениями чтения // Нарушение письма и чтения у детей: изучение и коррекция:

научная монография / Под общей ред. О.А. Величенковой. М., 2018. С.110–126.

3. *Газизова Л.В.* Стратегии идентификации полисемантичного слова: на материале разносистемных языков: Дис. канд. филол. наук. Уфа, 2006.186 с.

4. *Голявкин В.В.* Кому что удивительно: Сборник рассказов. М., 2017. С. 3–5.

5. *Залевская А.А.* Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990. 204 с.

6. *Ткаченко Н.М.* Исследование стратегий идентификации значения псевдослова: Дис. канд. филол. наук. Ижевск, 2007. 158 с.

Бабина Е.Д.,
Московский педагогический
государственный университет;
elenab198@gmail.com

Идентификация объекта в предикативных конструкциях: коррекционно-обучающий аспект

Аннотация: в статье представлена методика обучения семантизации предикативных конструкций школьников с дислексией. В основе обучения лежит формирование способности верной идентификации объекта. Рассматриваются конструкции, построенные на отрицательном сравнении.

Ключевые слова: семантизация; идентификация; школьники с дислексией; предикативные конструкции; методика обучения.

Elena Babina,
Moscow Pedagogical State University;
elenab198@gmail.com

Object identification in predicative constructs: correctional and educational aspect

Abstract: the author presents a method of teaching the predicative constructions semantization for schoolchildren with dyslexia. The teaching is based on the formation of the ability to correctly identify an object. The article considers negative comparison constructions.

Keywords: semantization; identify; schoolchildren with dyslexia; predicative constructions; method of teaching.

Высказывание,
неинформативное на уровне того,
что буквально сказано,
становится информативным
«на уровне того, что имплицируется».
А. Д. Шмелев

Взаимодействие с разного рода конструкциями в пространстве текста – процесс сложный и многоуровневый. В одних случаях достаточно считывания только поверхностной информации, в других необходима расшифровка концептуальной и подтекстовой информации. Чем сложнее лингвистическая ситуация, тем больше усилий нужно приложить читающему, чтобы верно идентифицировать объект и интерпретировать смысл конструкции и всего текста.

Механизм идентификации представляет собой феномен опознания языковых единиц, их соотнесение с образами представлений об объекте, результатом чего является узнавание известного слова, языкового выражения или понимание неизвестного через опору на известное [1]. Идентификация трактуется как творческий опознавательный процесс, протекающий в речемыслительной деятельности носителя языка и являющийся итогом сличения результатов прямого и/или опосредованного знания.

Особого внимания заслуживает проблема идентификации содержания предикативных конструкций (ПК). В рамках предикативной конструкции, которая с формальной точки зрения является предложением, соединяются два компонента: синтаксический и номинативный. Схема предложения и структура этой схемы разворачиваются в синтаксическом компоненте, а через номинативный ее компонент реализуется содержательное наполнение схемы. Синтаксический и лексический компоненты неразрывно связаны и влияют друг на друга.

Так, предикативная конструкция типа «не X, а Y», получая различное лексическое наполнение, будет терять или приобретать дополнительные смыслы. В том случае, когда позиции X и Y занимают семантически близкие объекты, которые на первый взгляд легко спутать и легко соотнести, перед нами предстаёт простая отрицательная конструкция: «Это не вишня, а черешня», «Это не яблоко, а груша», «Это не заяц, а кролик» и пр. Данные предложения расшифровываются следующим образом: мы отрицаем, что перед нами X, и утверждаем, что перед нами Y.

Если в ПК «не X, а Y» место переменных будут занимать весьма далекие понятия, данная конструкция будет квалифицироваться как отрицательное сравнение: «не кот, а разбойник», «не река, а помойка», «не дом, а коробка» и пр. Понимать буквально подобные высказывание нельзя. По словам А.Д. Шмелева, «переосмысление состоит в том, что В

понимается метафорически (в широком смысле) и обозначает уже не объект B, отличный от объекта A, а свойство объекта A быть в определенном отношении похожим на B» [3, с. 503]. А. Е. Бочкарев приходит к выводу, что интерпретация происходит с помощью «когнитивного отображения (cognitive mapping) структурных элементов одной концептуальной области по образно-схематической модели другой концептуальной области» [2, с. 144]. Таким образом, в подобных предикативных конструкциях номинаций две, а объект по сути один – названный X, а Y – это какой-то контекстуально значимый признак объекта X, зашифрованный с помощью отсылки к другому концепту.

Кроме того, конструкции подобного типа обязательно несут в себе семантику отклонения объекта от общепризнанной нормы. X, названный в предложении, не такой, как все «нормальные/обычные X». В процессе идентификации мы должны обнаружить признак, который в сознании носителя языка не соответствует представлению о среднестатистическом объекте.

Чтобы механизм идентификации сработал, и верная семантизация ПК стала возможной, необходим целый комплекс мыслительных действий, в том числе и работа других когнитивных механизмов: профилирования, спецификации, сравнения, ассоциирования, инференции. Например, носителю русского языка понятно, что конструкция «Это не кот, а разбойник» используется в переносном значении. Для её расшифровки читающему нужно выделить ключевые характеристики понятия «разбойник», сравнить их с понятием «кот» и, исходя из своего языкового и внеязыкового опыта, определить, какая/какие из характеристик подходят в данном случае. Разбойник – это человек, который промышляет грабежом. Бывает такое, что коты крадут что-нибудь съестное. Выстраивание ассоциативных рядов и сравнение позволяют нам найти общую сему «воровство», на основании этого мы можем заключить, что разбойником в данной ПК называют кота, который ворует еду у хозяев или других людей.

У учащихся с дислексией возникают трудности в процессе идентификации объекта и расшифровки значений предикативных конструкций: невозможность выделения контекстуально важных признаков понятия и сложность определения ключевого свойства, которое в данном контексте выдвигается на передний план и является наиболее

важным в характеристике объекта. Всё это делает дальнейшую семантизацию ПК невозможной.

Для того чтобы взаимодействие с текстом у школьников названной категории было более продуктивным, необходимо целенаправленно обучать их идентификации объектов в определенных высказываниях, что создает базу для дальнейшей семантизации рассматриваемых языковых единиц. Предлагаемый нами вариант методики обучения ориентирован на активизацию когнитивных механизмов, лежащих в основе семантизации, в том числе механизма идентификации.

Важно познакомить учащихся с такой языковой единицей как предикативная конструкция. Основная задача – показать, каким образом синтаксическая составляющая ПК влияет на значение слов, входящих в неё, и наоборот, как лексическое наполнение меняет смысл конструкции. На первом этапе происходит выделение базовой лексемы из состава ПК. Можно использовать следующие текстовые фрагменты, содержащие предикативные конструкции, построенные по модели отрицательных сравнений (не X, а Y):

*По утрам спать невозможно. Это не **петух,** а сирена.*

*Даже не знаю, как здесь жить. Это не **дом,** а коробка какая-то**.***

*Посмотрел я на этот сад. Не **сад,** а настоящие дебри.*

Второй этап включает в себя работу по усвоению алгоритма идентификации объекта и семантизации ПК, освоению граф-схем, содержащих алгоритм семантизации, и актуализацию действий, отражающих алгоритм работы с ПК. При этом формируются умения: выделять признаки, характерные для лексемы в рамках ПК, конструировать ассоциативное поле базовой лексемы в соответствии с синтаксической конструкцией. Мы предлагаем использовать следующие лингводидактические единицы:

1. Предикативные конструкции, приведенные выше.
2. Схемы алгоритмов семантизации (в данном случае ПК с отрицательным сравнением):

Шаг 1: найди, что/кого сравнивают (главное слово).

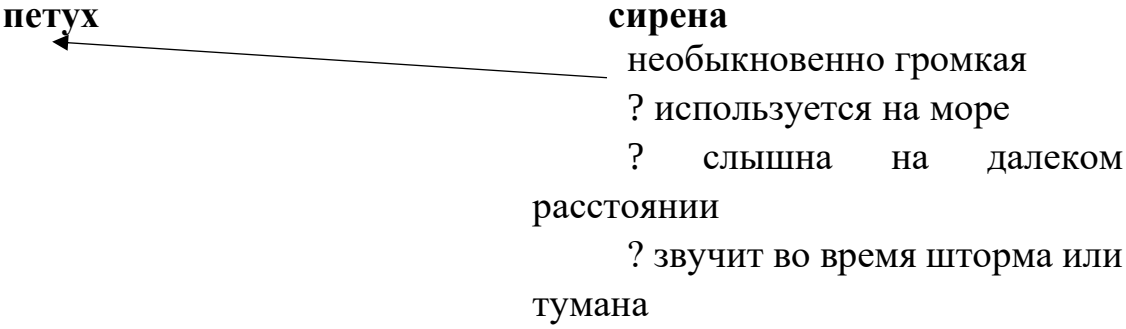
Шаг 2: найди, с чем/кем сравнивают.

Шаг 3: перечисли основные признаки того объекта, с которым сравнивают.

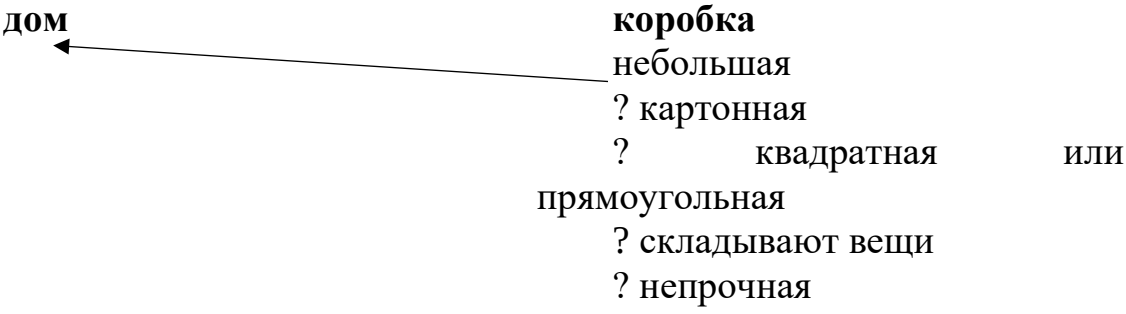
Шаг 4: выбери из них те признаки, которые подходят и к одному, и к другому объекту.

3. Граф-схемы, отражающие алгоритмы семантизации ПК:

«По утрам спать невозможно. Это не петух, а сирена».



«Даже не знаю, как здесь жить. Это не дом, а коробка какая-то».



Примеры упражнений:

1. Определение признаков, присущих объекту, с которым сравнивают базовое понятие.
2. Выбор признаков, подходящих для обоих объектов.
3. Конструирование ассоциативного поля лексемы.

На третьем этапе предусмотрена репродуктивная работа с ПК. Школьники учатся анализировать эталонные и деформированные/ошибочные варианты семантизации ПК и дают толкование содержания конструкций на основе граф-схем (семантизирующих суждений с пропущенными элементами). Лингводидактические единицы:

1. Эталонные суждения:

«По утрам спать невозможно. Это не петух, а сирена» – Так говорят, если петух кричит слишком громко, неприятно и долго.

2. Суждения, содержащие неактуальные компоненты:

«Даже не знаю, как здесь жить. Это не дом, а коробка какая-то»

– Это значит, что дом старый, грязный, маленький, неуютный.

3. Ошибочные или неполные суждения:

«Даже не знаю, как здесь жить. Это не дом, а коробка какая-то»

– Это значит, что дом человеку не нравится.

– Это значит, что дом плохой.

– Это значит, что человеку предлагают жить в коробке.

4. Граф-схемы с пропущенными элементами:

«Посмотрел я на этот сад. Не сад, а настоящие дебри» – Так можно сказать про сад, если он сильно _____, за ним никто не _____, по нему трудно или невозможно _____, как в лесных дебрях.

Примеры упражнений:

1. Анализ эталонных толкований, разбор предлагаемых характеристик.
2. Исключение неактуальных/неподходящих признаков из вариантов семантизации ПК.
3. Анализ ошибочных вариантов идентификации объекта ПК.
4. Добавление характеристик в неполные варианты идентификации ПК.
5. Восстановление пропущенных компонентов в граф-схемах.

В рамках четвёртого этапа происходит активизация самостоятельной работы учащихся. Предлагаются следующие направления работы: подбор признаков, актуальных для идентификации объекта и семантизации ПК и создание вариантов семантизации ПК без опор. В качестве лингводидактических единиц предлагаются новые микротексты с предикативными конструкциями:

Разве это лодка? Не лодка, а корыто какое-то.

Это не малыш, а богатырь!

Что это ты надел! Это не рубашка, а тряпка!

Не мальчишка, а акробат!

Целенаправленное обучение идентификации объекта в рамках предикативных конструкций и дальнейшей семантизации ПК позволяет вывести школьников с дислексией на путь осознанного взаимодействия с текстом. Выполнение предлагаемых нами упражнений способствует формированию когнитивных механизмов и/или операций, лежащих в основе семантизации языковых единиц.

Литература

1. *Арутюнова Н.Д.* Тождество и подобие (Заметки о взаимодействии концептов) // Логический анализ языка: тождество и подобие, сравнение и идентификация. М., 1990. С. 7–33

2. *Бочкарев А.Е.* О парадоксах идентификации в обозначениях человека в представлении русского языка // Когнитивные исследования языка. М.; Тамбов, 2008. С. 141–146.

3. *Шмелев А.Д.* Парадоксы идентификации // Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997. С. 497–513.

Баблумова М.Е.,
Московский педагогический
государственный университет;
me.bablumova @mpgu.su

Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью на логопедических занятиях

Аннотация: в статье рассматривается понятие «коммуникативные умения», представлено содержание коррекционной работы по их формированию.

Ключевые слова: коммуникативные умения; дошкольники с умственной отсталостью; коррекционная работа.

Marina Bablumova,
Moscow Pedagogical
State University;
me.bablumova @mpgu.su

Formation of communication skills in older preschool children with mental retardation in speech therapy classes

Abstract: the article considers the concept of «communicative skills», considers the content of correctional work on their formation.

Keywords: communication skills; preschoolers with mental retardation; correctional work.

В условиях модернизации образования актуальными становятся вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Важным условием успешного включения детей с умственной отсталостью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей. При этом эффективность коррекционной работы с детьми этой категории в значительной степени зависит от уровня сформированности коммуникативных умений, так как социальный опыт ребенка с интеллектуальными нарушениями, как и нормально

развивающегося сверстника, складывается под влиянием общественных отношений и связей на основе коммуникации с другими людьми.

Под коммуникативными умениями мы подразумеваем желание вступать в контакт и умение организовать и поддержать общение.

В данной статье мы исследуем умения, необходимые личности для осуществления коммуникации, включающие:

1) умение выделять партнера по общению и вступать в контакт;

2) умение адекватно понимать смысл высказываний и действий партнера;

3) умение определять очередность и способы выполнения коммуникативных действий;

4) умение использовать доступные вербальные средства общения;

5) умение использовать доступные невербальные средства общения.

Среди дошкольников с умственной отсталостью выделяются вариативные группы по уровню сформированности коммуникативных умений, требующие индивидуально-дифференцированного подхода при организации коррекционной работы.

У детей данной категории не наблюдается зависимость степени выраженности речевого недоразвития от уровня сформированности коммуникативных умений и наоборот, возможности коммуникации со взрослыми и сверстниками не ограничены неумением применять вербальные средства общения и могут компенсироваться использованием невербальных средств.

При проведении коррекционной работы по формированию коммуникативных умений необходимо опираться на следующие подходы: социокультурный; интегративный (содержание данной работы связано с содержанием всех предметных областей программы для дошкольников с интеллектуальными нарушениями); прагматический (необходимость создания специальных условий, при которых ребёнок хочет вступить в коммуникацию и при этом в его арсенале имеются доступные средства общения); ситуативный (использование естественных ситуаций приветствия, прощания и др.) или создание специальных ситуаций (ситуация знакомства); инструментальный (жесты, предметы, картинные символы, пиктограммы, фотографии и др.).

В процессе коррекционного воздействия важно применять *индивидуально*-дифференцированный *подход*, учитывающий как

вариативные уровни сформированности коммуникативных умений, так и индивидуальные психологические особенности детей данной категории.

Реализация задач отражается в содержании *индивидуальных коррекционно-развивающих программ,* составленных для каждого ребенка. Программы разрабатываются на основе системного подхода к определению содержания работы с каждым ребенком, при этом учитываются данные, полученные на этапе диагностики, а также в результате анализа условий его воспитания в дошкольном учреждении и в семье.

Представленные в индивидуальной программе задачи учитывают актуальный уровень сформированности коммуникативных умений и зону ближайшего развития каждого ребенка. Наряду с этим в программе отражаются приёмы работы с ребёнком, направленные на формирование у него коммуникативных умений в совместной деятельности с близкими взрослыми, педагогами, сверстниками по группе.

Использование альтернативных средств коммуникации в процессе формирования коммуникативных умений является важным условием организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с умственной отсталостью. В процессе коррекционно-педагогической работы применяются следующие альтернативные средства общения: жесты; коммуникативные доски (доски с картинными символами, изображениями людей, предметами или действиями, на которые ребенок мог указывать, чтобы обозначить свои потребности); коммуникативные альбомы.

Создание предметно-развивающей среды для занятий является важным условием организации коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с умственной отсталостью. При организации предметно-развивающей среды учитываются возрастные и индивидуальные особенности развития детей, коррекционная направленность обучающего процесса, современные принципы построения предметно-развивающей среды. При этом основной акцент делается на современные представления о предметном характере деятельности в дошкольном возрасте и её роли в личностном и коммуникативном развитии ребёнка.

Выбор содержания коррекционной работы зависит от индивидуальных особенностей каждого ребенка (его интересов к определенным видам занятий), а также уровня сформированности коммуникативных умений.

Содержательным компонентом коррекционной работы по формирования коммуникативных умений у дошкольников с умственной отсталостью, характеризующим логику ее построения, стало выделение ряда основных направлений коррекционной работы.

Первое направление – развитие коммуникативных средств общения. Основной акцент в данном направлении коррекционно-педагогической работы делается на формирование коммуникативных средств общения (речевых и неречевых) для удовлетворения возникающей коммуникативной потребности дошкольников с умственной отсталостью.

При реализации данного направления решаются следующие задачи: развитие понимания речи; обучение пониманию и использованию жестов; обучение умению соотносить предметы, действия с их картинными символами и словесным обозначением; формирование умения, опираясь на картинные символы, использовать доступные невербальные средства общения; формирование умения использовать доступные вербальные средства общения.

В процессе коррекционной работы проводятся занятия по активизации использования ребенком вербальных и невербальных средств общения. Создаются различные «коммуникативные ситуации», цель которых – побудить детей использовать доступные им средства общения.

На всех занятиях должна поддерживаться и поощряться любая активность детей. Педагогами и родителями создаются условия, способствующие пробуждению у ребёнка активности и интереса к предметному миру и человеку (прежде всего к взрослому как объекту взаимодействия), развитию предметных и предметно-игровых действий, понимание соотносящих и указательных жестов и др.

Второе направление, которое мы выделили – формирование коммуникативных умений. При реализации второго направления решаются следующие задачи: формируется умение выделять партнера по общению и вступать в контакт; адекватно понимать смысл высказываний и действий партнера; определять очередность и способы выполнения коммуникативных действий.

Решение этих задач предполагает проведение индивидуальных и подгрупповых логопедических занятий, направленных на формирование компонентов коммуникативной деятельности (коммуникативных умений и средств коммуникации).

В русле последних тенденций в решении проблем обучения и воспитания детей с умственной отсталостью особенно актуальным представляется обогащение содержания и разработка новых форм взаимодействия в работе педагогов и родителей в ходе коррекционного процесса. Задачи этого направления должны реализовываться непрерывно в ходе всей коррекционно-педагогической работы по формированию и развитию коммуникативных умений у дошкольников с умственной отсталостью, в форме консультаций, бесед, и, в основном, в ходе практического обучения родителей приемам продуктивного взаимодействия с ребенком.

Используя технологии дистанционного обучения, легче обеспечить родителей необходимой информацией, используя электронную почту и социальные сети.

Соблюдение взрослыми единых требований к процессу формирования коммуникативных умений у ребенка в дошкольной организации и дома, поощрение даже незначительных успехов способствует появлению желания у ребенка общаться, играть со взрослыми и сверстниками, выполнять определенные задания на занятиях.

Литература

1. *Баблумова М.Е.* Экспериментальное изучение уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с умеренной умственной отсталостью // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. № 4 (51). С. 162–165.

2. *Стребелева Е.А.* Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: Пособие для учителя-дефектолога. М., 2019. 256 с.

Беглова О.А.,
Школа №1155 г. Москвы;
beglovaolga@mail.ru

Интеграция логопедических и танцевально-двигательных технологий в системе комплексной логопсихокоррекции заикания у подростков и взрослых

Аннотация: в статье представлены разработанные автором методические рекомендации интегративного применения танцевально-двигательных техник в системе комплексной логопсихокоррекции заикания у подростков и взрослых.

Ключевые слова: логопедические технологии; танцевально-двигательные технологии; заикание у подростков и взрослых.

Olga Beglova,
School №1155 Moscow,
beglovaolga@mail.ru

The integration of speech therapy and dance-motion techniques in the process of comprehensive logo-psycho-correction of stuttering in adolescents and adults

Abstract: the author introduces own-developed metholodical recommendations for integrated usage of dance-motion techniques in the process of comprehensive logo-psycho-correction of stuttering in adolescents and adults.

Keywords: Speech therapy techniques; dance-motion techniques; stuttering in adolescents and adults.

В настоящее время научно доказано, что заикание обладает сложной комбинированной структурой (наличие речевых, психических и психофизических проявлений) [2]. В связи с этим приоритетным в системе его преодоления является комплексный подход, осуществляемый разными специалистами. Он предполагает не только прямое воздействие на качество речи посредством традиционного использования логопедических методов, физио- и психотерапии, медикаментозного

лечения [2], но и оказывает опосредованное влияние на состояние речевой функции через применение различных психолого-педагогических техник, в частности связанных с изменением психофизических ощущений (логоритмика, аутогенная тренировка, массаж, пантомима, психогимнастика) и другие [2].

Современные исследователи все чаще обращаются к психокоррекционным (арттерапевтическим) методам [1; 3; 5]. В рамках изучения проблемы заикания описаны методы использования библиотерапии, символотерапии, сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии, кинезитерапии, включающей разнообразные двигательные и танцевальные техники, встречающиеся лишь в отдельных авторских методиках [2; 6; 7; 8; 9].

В связи с этим актуальными становятся вопросы разработки комбинированных психолого-педагогических технологий, сочетающих логопедические и психокоррекционные (арттерапевтические) средства воздействия в работе логопеда [6; 7; 8]. В данном случае танцевально-двигательные техники как вариант произвольного управления физическими действиями в сочетании с речевыми тренировками становятся «буксиром» для речи, помогая восстановить ее непрерывность [4].

Разработанные нами методические рекомендации по применению танцевально-двигательных техник апробировались в комплексной логопсихокоррекции заикающихся подростков и взрослых по методике Ю.Б. Некрасовой-Е.Ю. Рау, состоящей из четырех этапов: 1 – пропедевтического (психолого-педагогическая диагностика); 2 – сеанса эмоционально-стрессовой терапии; 3 – основного (активной логопсихокоррекции заикающихся, направленной на формирование навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции); 4 – контрольно-поддерживающей логопсихокоррекции заикающихся, направленной на автоматизацию перечисленных навыков.

Методические рекомендации интегративного применения танцевально-двигательных техник, также как и вся методика Ю.Б. Некрасовой – Е.Ю. Рау, состояли из *четырех этапов,* строго соответствующих целям и задачам каждого этапа комплексной логопсихокоррекционной методики, и осуществлялись с усложнением двигательно-речевых заданий в рамках групповой, индивидуальной и парной работы. Нами применялся модифицированный вариант

комбинированного использования упражнений на основе логопедических, психокоррекционных и танцевально-двигательных методик [2; 3; 5; 7; 8; 11].

Первый этап. Ознакомление подростков и взрослых с типичными психическими и физическими проявлениями заикания.

Цель: ознакомление пациентов с разнообразными мышечными ощущениями собственного тела и создание доверительной атмосферы, сплоченности в условиях группового взаимодействия заикающихся подростков и взрослых с использованием ритмизированной послоговой речи с применением метронома.

Задачи: 1) снятие напряжения в мышцах тела; 2) снижение тревожности; 3) возникновение чувства общности; 4) развитие внутригруппового единства.

Для снятия психофизических ощущений в мышцах тела проводились *упражнения,* помогавшие расслабить зажатые участки через тряску, растирание, предварительное напряжение. Отдельные упражнения представлены ниже:

Танец отдельных частей тела или «Джаз тела» Габриэлы Рот (модифицированный вариант А. Гиршона, Т.А. Шкурко)

Пациенты располагаются в произвольном порядке напротив ведущего, предлагающего молча поочередно подвигать (потрясти) разными частями тела в такт ритмичной музыке, тем самым, снимая напряжение с зажатых участков тела.

Растирание тела (модифицированный вариант О. Горновой)

Упражнение выполняется без музыки молча. Сохраняется прежнее расположение заикающихся. Ведущий предлагает последовательно, начиная с головы и спускаясь к нижним конечностям, а затем, наоборот, поднимаясь к голове, производить не очень интенсивное растирание, увеличивая его скорость и силу.

Для снижения тревожности, развития чувства общности и внутригруппового единства использовались *упражнения,* включавшие в себя различные варианты группового танца:

«Танец-хоровод» (модифицированный вариант Т.А. Шкурко)

1 – заикающиеся становятся в круг, берутся за руки и молча под музыку, совместно с логопедом выполняют одновременно одинаковые движения.

2 – расположение пациентов прежнее. Упражнение выполняется без музыки. Заикающиеся берутся за руки и совместно с логопедом выполняют одновременно в едином ритме одинаковые движения, сопровождая их отдельными звуками, словами или фразами с применением ритмизированного послогового проговаривания под метроном.

«Покажи свое имя» (модифицированный вариант И. Бирюковой)

Упражнение выполняется в кругу без музыки. Логопед одним или несколькими движениями, сопровождающимися называнием собственного имени вслух с ударением на первый слог (как переход ко второму этапу) под метроном, несколько раз показывает, как он чувствует свое имя телом, как он себе его представляет. Остальные отраженно повторяют, пытаясь точно воспроизвести речь, движения, мимику и взгляд ведущего. Далее каждый по образцу логопеда должен побывать в роли ведущего, создавая звучание собственного имени через экспериментирование с ритмом, тембром и громкостью голоса и подбирая те движения, которые наиболее точно передадут суть собственного имени. В этом упражнении важно отслеживать возникающие ощущения, чувства, образы, воспоминания от проделанных собственных и чужих движений.

Второй этап. Развитие самоанализа психофизических проявлений в структуре заикания.

Цель: фиксация заикающихся на локальных мышечных ощущениях в разных частях тела (не участвующих в речевом акте (височная, лобная, теменная, затылочная части головы, верхняя часть лица, корпус, верхние и нижние конечности) и участвующих в речевом акте (нижняя часть лица (артикуляционный аппарат), шея, грудь, живот) с применением ритмизированной послоговой речи под метроном.

Задачи: самоанализ мышечных ощущений, эмоций, ассоциативных образов в процессе изучения собственного тела посредством разнообразных психокоррекционных техник с использованием самонаблюдения:1) за реальными движениями; 2) за виртуальными движениями; 3) за реальными и виртуальными движениями.

Задача самонаблюдения <u>за реальными движениями</u> осуществлялась с помощью приемов – упражнений, каждое из которых предварялось знакомством с анатомическими и психофизическими свойствами изучаемой части тела:

«Поздоровайся со своими *ногами» (позвоночником, руками, головой, лицом)» (модифицированный вариант О. Горновой)*

Заикающиеся располагаются в произвольном порядке напротив ведущего (логопеда). Ведущий предлагает медленно подвигать изучаемой частью тела, максимально акцентируя на ней свое внимание. Представить, что данная часть тела является главным героем путешествия, поэтому, предварительно поздоровавшись с ней мысленно, попробовать дать ей возможность двигаться так, как она хочет.

Задача самонаблюдения за виртуальными движениями осуществлялась посредством просмотра видеозаписи и осознания наличия и характера сопутствующих движений:

«Феномен Демосфена»

На этапе активной логопсихокоррекции заикающимся предлагался для прочтения дома материал о лечении древнегреческого философа Демосфена, анализировавшийся на занятиях, в ходе которого пациенты смогли получить дополнительную информацию о путях устранения Демосфеном своих сопутствующих речи движений.

В связи с этим на данном этапе было введено вышеназванное упражнение. Был организован индивидуальный просмотр видеозаписи с целью изучения, а затем устранения собственных индивидуальных сопутствующих движений (последние не всегда полностью осознавались) путем усиления акцента на них и наблюдения за собой.

Задача самонаблюдения за реальными и виртуальными движениями, воплощенными в творческой продукции (в рисунках, сказках):

«Какие образы возникают во время исследования собственных частей тела в процессе танцевально-двигательных упражнений?»

«Отобразите свое состояние на данный момент».

«Придумайте сказку о той части тела, которую мы исследовали сегодня в процессе танцевально-двигательных упражнений».

Третий этап. Развитие понимания подростками и взрослыми психофизических проявлений заикания у себя и у другого в процессе парного коммуникативного взаимодействия.

Цель: формирование умения заикающихся подростков и взрослых устанавливать телесно-двигательный контакт с партнером в процессе парного взаимодействия для преодоления собственно телесного и

межличностного отчуждения в сочетании с использованием спонтанной диалогической и монологической речи.

Задачи: 1) развитие понимания себя и другого человека при взаимодействии путем анализа как собственных телесных ощущений и пространства, так и телесных ощущений партнера при изменении межличностной дистанции; 2) развитие кинестетической эмпатии или «отзеркаливания» путем воспроизведения собственным телом положения, движения, мышечного напряжения другого человека.

«Разговор рук и спины» (модифицированный вариант И. Бирюковой)

Упражнение проходит в парах без музыкального сопровождения. Один участник закрывает глаза и ждет импульса изнутри, благодаря которому он начинает спокойно перемещаться по пространству. Другой становится сзади, кладет руки на спину впередистоящего и следует за ним с открытыми глазами, оберегая партнера от столкновения с другими парами. Затем они меняются местами.

«Зеркало» (модифицированный вариант Т.А. Шкурко)

Упражнение выполняется в парах в сопровождении энергичной музыки. Один спонтанно начинает двигаться, другой подключается, пытаясь как можно точнее воспроизвести, «отзеркалить» движения, мимику партнера. Затем участники меняются местами.

Для развития самоанализа использовались *дневники-самоотчеты и групповые обсуждения,* благодаря которым пациенты рассуждали на разные темы:

Опишите свои телесные ощущения, эмоции, впечатления от танцевально-двигательных упражнений в дневниках-самоотчетах.

Попробуйте почувствовать, в роли ведущего или в роли ведомого вам было комфортнее находиться в процессе выполнения танцевально-двигательного упражнения?

Что вы думаете о таких качествах, как: ответственность и контроль, гордость и гордыня, о принятии себя и своего партнера? (высказывания после предложенных танцевально-двигательных упражнений).

На этапе контрольно-поддерживающей логопсихокоррекции по методике Ю.Б. Некрасовой – Е.Ю. Рау осуществлялся **четвертый этап** применения танцевально-двигательных техник: **формирование навыков психической, психофизической и речевой саморегуляции у подростков и взрослых в процессе продуктивного спонтанно-творческого группового коммуникативного взаимодействия.**

Цель: автоматизация двигательной и речевой спонтанности пациентов в процессе творческо-игровой совместной групповой работы.

Задачи: 1) переключение внимания пациентов на выполнение креативных спонтанных заданий речевого и двигательного игрового коммуникативного взаимодействия; 2) развитие самоанализа при реализации творческой продукции в виде индивидуальных и групповых обсуждений, дневников-самоотчетов, рисунков, сказок, дополнительной психолого-педагогической диагностики остаточных психофизических проявлений заикания посредством специального упражнения «Танец вслепую»:

«Танец вслепую» (модифицированный вариант А. Шкурко) – это невербальная дискуссия, во время которой главный участник публично внутренне раскрывается, в то время как другие, наблюдая, переживая и осознавая на телесном и психологическом уровнях танец ведущего, своим присутствием помогают ему почувствовать связь между ними, благодаря которой основной участник больше раскрывается и больше доверяет. Группа располагается по кругу. Один из участников выходит в центр с завязанными глазами и начинает спонтанно двигаться. Через некоторое время к нему присоединяется другой и вступает в невербальное взаимодействие, затем возвращается на свое место, его сменяет следующий и так далее. По окончании танца он выносит на обсуждение аудитории устный самоанализ в виде монологической спонтанной речи. В упражнении «Танец вслепую» присутствуют элементы метода «аутентичное движение» (М. Уайтхауз) – спонтанный танец без музыки в присутствии одного или нескольких наблюдателей [10]. Это упражнение является актуальным для заикающихся, так как влияет на преобразование не только феномена «Кинези» (мышечная раскованность), но и «Зеркало» (психоэмоциональная раскованность) (по Ю.Б. Некрасовой) в присутствии людей, что позволяет реализовать коммуникативную потребность быть понятым.

Задача развития самоанализа осуществлялась за счет групповых обсуждений, дневников-самоотчетов, рисунков и завершающей сказки на тему «Жил-был человек », в которой отражалось индивидуальное состояние каждого пациента.

Таким образом, танцевально-двигательные упражнения пациентов и их творческая продукция (рисунки, дневники-самоотчеты, сказки) давали возможность глубже понять внутренний мир каждого заикающегося и помочь ему научиться лучше осознавать, чувствовать, анализировать свои

психологические и речевые проблемы через исследование собственных физических и двигательных возможностей, а также проблемы своего партнера через «зеркальное» выполнение его движений. Танцевально-двигательные техники, воздействуя на телесно-эмоциональные особенности пациентов, параллельно развивали их речевую способность, не акцентируя внимание на собственно речи.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М., 2001. 248 с.
2. *Беглова О.А.* Коррекция психофизических проявлений в структуре заикания подростков и взрослых средствами танцевально-двигательных техник: Дис. кан. пед. наук. М., 2009. 158 с.
3. *Бирюкова И.В.* Танцевально-двигательная терапия: тело как зеркало души // Бюллетень АТДТ. Лето – Осень 2000. № 4. С. 3 – 9.
4. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958. 96 с.
5. *Леви В.* Приручение страха. М., 2003.192 с.
6. *Некрасова Ю.Б.* Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых: Дис. канд. психол. наук. М., 1968. 167 с.
7. *Некрасова Ю.Б.* Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1992. 45 с.
8. *Некрасова Ю.Б.* Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М., 2006. 223 с.
9. *Рау Е.Ю.* Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям: Дис. канд. пед. наук. М., 1995. 179 с.
10. *Ходоров Д.* Танцевальная терапия и глубинная психология: Движущее воображение / Пер. с анг. М., 2009. 221 с.
11. *Шкурко Т.А.* Танцевально-экспрессивный тренинг. СПб., 2003. 192 с.

Бекельман В.К.,
ДРЦ «Остров Сокровищ»;
victoriabekelman@mail.ru,
Матросова Т.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
tat.matrosova@mail.ru

Влияние мозжечковой стимуляции на формирование речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра

Аннотация: в статье дается характеристика словаря младших школьников с расстройствами аутистического спектра, рассматриваются возможности мозжечковой стимуляции, предлагается методика коррекционно-логопедической работы по формированию словаря с применением метода мозжечковой стимуляции.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; формирование речи; словарь; мозжечок; мозжечковая стимуляция; балансировочная доска.

Victoria Bekelman,
Children’s center «Ostrov Sokrovishch»;
victoriabekelman@mail.ru,
Tatyana Matrosova,
Moscow Pedagogical State University;
tat.matrosova@mail.ru;

Influence of cerebellar stimulation on the formation of speech in primary schoolchildren with autistic disorders

Abstract: the article describes the characteristics of the vocabulary of primary schoolchildren with autism spectrum disorders, discusses the possibilities of cerebellar stimulation, and proposes a method of corrective speech therapy work on the formation of a vocabulary using the method of cerebellar stimulation.

Keywords: autism spectrum disorders; formation of speech; vocabulary; cerebellum; cerebellar stimulation; balance board.

Формирование речи – важная часть коррекционно-логопедической работы с детьми с расстройствами аутистического спектра.

В работах таких авторов, как Е.Л. Агафонова [1], Е.Р. Баенская [10; 11; 15; 16], В.М. Башина [2; 3], Ю.В. Бессмертная [4], О.Б. Додзина [5], Л. Каннер [27], Н.Б. Лаврентьева [8], К.С. Лебединская [9; 10], М.М. Либлинг [10; 12; 15; 16], О.С. Никольская [9; 10; 11; 15; 16], Л.Г. Нуриева [17], Н.В. Симашкова [3], А.А. Романова [18], З.А. Старикова [19], А.В. Хаустов [20; 21] указано, что ограниченный словарный запас – одно из основных проявлений недоразвития речи у младших школьников с РАС.

Успешность речевой деятельности зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности и правильности понимания значения слова, от возможностей его выбора и включения в требуемый контекст [22].

Словарь – важнейший компонент языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством коммуникации и орудием мышления. Объем словарного запаса играет огромную роль в процессе коммуникации. Правильное формирование словаря у младших школьников необходимо для полноценного общения и развития личности [14].

Особенности лексической стороны речи младших школьников с РАС: словарь накапливается медленно, ребенок может использовать жесты вместо слов, придавать словам неверное значение. Нарушения формирования словаря у детей с РАС проявляются в разнице в объёмах пассивного и активного словаря, неверно использовании слов, трудностях вспомнить, подобрать нужное слово.

Л.Г. Нуриева [17] пишет, что у детей с РАС быстро накапливается пассивный словарь, но у него есть особенность: носит в основном номинативный характер. Из-за этого фразовая речь появляется очень долго, или не появляется совсем.

В своей работе А. Р. Лурия [13] писал о том, что приобретение речи требует огромных, и при этом полимодальных, мозговых затрат: ее нельзя освоить без образования множественных ассоциативных связей между самыми разными зонами мозга. Также А.Р. Лурия указывал: овладение

любой высшей психической деятельностью невозможно без активации проводящих путей, ведущих к речевым зонам мозга, а если и возможно, то в существенно ограниченном объеме.

В формировании и совершенствовании речевой функции огромную роль играет развитие психомоторных и сенсорных процессов, которые являются базисными для речевого развития. Это доказывает важность применения современных методов совершенствования и коррекции психомоторного, интеллектуального, моторного, сенсорного и речевого развития в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с РАС. Одним из таких методов, по мнению Ф. Белгау [25; 26], является мозжечковая стимуляция.

Метод мозжечковой стимуляции – это мультисенсорная программа двигательных упражнений, направленная на стимуляцию работы мозжечка и всего головного мозга. Основа роста, развития и обучения начинается с сенсорного и моторного взаимодействия с миром. Развитие мозга начинается с движения и сенсорных исследований [26].

А.Х. Измайлова [6] отмечает, что мозжечок имеет большое значение в интегративной работе мозга, что обеспечивает скорость обучения и формирование новых, более эффективных нейронных сетей. Поэтому для реализации высших психических функций и нормативного психоречевого и физического развития человека необходимо адекватное функционирование мозжечка.

С.Г. Калиниченко [7] и П.А. Мотавкин [7] подчеркивают, что за последние десятилетия исследователями было выявлено активное участие мозжечка в протекании высшей нервной деятельности: в части накопления опыта, мнезиса, мышления.

Результаты последних зарубежных исследований [23; 24] показывают, что у детей с РАС есть особенности структуры и работы мозжечка.

С сентября 2020 г. по апрель 2021 г. было проведено экспериментальное исследование на базе детского развивающего центра «Остров Сокровищ» г. Павловский Посад. В исследовании приняли участие школьники 1 класса: 16 детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Нами были проведены и проанализированы констатирующий, обучающий и контрольные эксперименты.

Мы сконструировали программу исследования особенностей понимания и употребления существительных, прилагательных и глаголов и проанализировали полученные данные.

У младших школьников с РАС было констатировано выраженное расхождение между объемом пассивного и активного словаря. Младшие школьники с РАС испытывали трудности понимания и употребления низкочастотных существительных, прилагательных и глаголов. Отмечается недифференцированность семантически близких частей речи.

Мозжечок развивается в движении. Проводя мозжечковую стимуляцию, мы как раз тренируем и развиваем его и опосредованно другие отделы мозга. В процессе занятий появляются новые нейронные цепочки, которые повышают эффективность работы мозга. Межполушарные связи, образующиеся в ходе занятий, улучшают способность мозга быстрее усваивать любую информацию [6].

Стимуляция мозжечка происходит даже тогда, когда дети качаются на качелях, прыгают на батуте, ездят на роликах и велосипеде.

Фрэнк Белгау основал программу мозжечковой стимуляции Learning Breakthrough на оборудовании Balametrics, описав нейропсихологический механизм работы так: коррекция происходит, пока ребенок удерживает, пытается найти равновесие.

Мозжечковая стимуляция включает упражнения на улучшение координации и способности удержания тела, развитие зрительно-моторной координации, улучшение общей и мелкой моторики, улучшение глазодвигательных функций, периферического зрения, речевое развитие, улучшение работы артикуляционного аппарата, стабилизацию эмоционального фона, улучшение показателей внимания и памяти.

Именно поэтому мы решили применить метод мозжечковой стимуляции совместно с методикой формирования словаря.

Из всего комплекта, входящего в комплекс Learning Breakthrough Kit Ф. Белгау, для обучающего эксперимента мы использовали балансировочную доску и сенсорные мешочки (см. рис. 1).

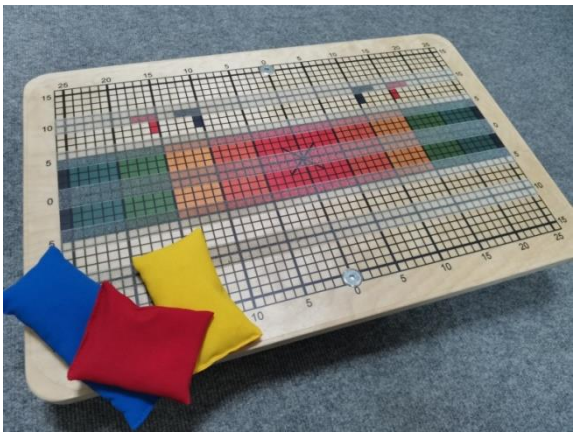


Рис. 1. Балансировочная доска, сенсорные мешочки

Мы сконструировали методику коррекционно-логопедической работы по формированию словаря у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Реализация методики проходила в индивидуальном режиме. Занятие имело следующую **структуру**:

1. Развитие функционального базиса речи с применением метода мозжечковой стимуляции (балансировочная доска Белгау).
2. Развитие понимания лексических значений существительных, прилагательных, глаголов.
3. Развитие употребления существительных, прилагательных, глаголов и закрепление темы занятия с применением метода мозжечковой стимуляции (балансировочная доска Белгау и сенсорные мешочки).

Двигательное обучение (метод мозжечковой стимуляции) и речевое обучение (формирование словаря) шло параллельно.

Двигательное обучение состояло из 3 блоков:

1. Освоение оборудования (балансировочной доски).
2. Упражнения на балансировочной доске.
3. Упражнения на балансировочной доске с использованием сенсорных мешочков.

1 блок осуществлялся на подготовительном занятии. 2 и 3 блоки осуществлялись последовательно на каждом занятии.

Речевое обучение состояло из 7 направлений:

1. Подготовка функционального базиса речи.
2. Развитие понимания лексических значений существительных.
3. Развитие понимания лексических значений прилагательных.
4. Развитие понимания лексических значений глаголов.

5. Развитие употребления существительных.
6. Развитие употребления прилагательных.
7. Развитие употребления глаголов.

Эти направления осуществлялись параллельно.

После проведения обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент с целью определения эффективности предложенной методики коррекционно-логопедического воздействия.

Проанализировав данные, мы отметили расширение словаря существительных, прилагательных, глаголов, улучшение понимания инструкций и вопросов. Остались нерешенные трудности, в основном связанные со специфическими особенностями школьников с РАС. Это выражалось в восприятии речи, в использовании активного словаря, в коммуникации.

Младшим школьникам с РАС было легче справляться с заданиями, они стали чаще замечать свои ошибки и исправлять их самостоятельно. Нами были отмечены положительные изменения всех высших психических функций. Дети стали более сконцентрированными и эмоционально стабильными. У них была четкая структура занятия, которой они следовали. Также в качестве положительных изменений после использования предложенной методики мы отметили развитие зрительно-моторной координации, улучшение переключаемости внимания, повышение объема памяти, развитие моторики, улучшение саморегуляции и самоконтроля, повышение самооценки, уверенности в себе, повышение учебной мотивации.

Это говорит об эффективности использования метода мозжечковой стимуляции в коррекционно-логопедической работе по формированию словаря у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Литература

1. *Агафонова Е.Л., Григорян О.О.* Педагогическое обследование детей младшего школьного возраста с синдромом детского аутизма: (характеристика по результатам диагностического и динамического обследования) // Коррекционная педагогика. 2006. № 1. С. 12–30.

2. *Башина В.М.* Ранний детский аутизм // Альманах «Исцеление». М., 1993. С. 154–165.

3. *Башина В.М., Симашкова Н.В.* К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с ранним детским аутизмом // Альманах «Исцеление». М., 1993. 7 с.

4. *Бессмертная Ю.В.* Особенности развития коммуникативных способностей дошкольников с расстройствами аутистического спектра: Автореф. дис. канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. С. 392–398.

5. Дети с нарушением общения / К.С. Лебединская, О.С. Никольская, Р.И. Баенская, М.М. Либлинг. М., 1989. 296 с.

6. *Додзина О.Б.* Психологические характеристики речевого развития детей с аутизмом. М., 2004. С. 44–52.

7. *Измайлова А.Х.* Возможности применения комплекса «Learning Breakthrough Kit» (BALAMETRICS) в коррекционно-развивающей работе с детьми. Изд. 2-е, доп. М., 2018. 144 с.

8. *Калиниченко С.Г., Мотавкин П.А.* Кора мозжечка. М., 2005. 319 с.

9. *Лаврентьева Н.Б.* Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) чтению и письму с помощью создания «Личного букваря». М., 2017. 10 с.

10. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991. 96 с.

11. *Лурия А.Р.* Речь и мышление. М., 1975. С. 105–127.

12. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-н/Д., 2000. 416 с.

13. *Матросова Т.А.* Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития. М., 2018. 188 с.

14. *Никольская* О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. М., 1997. 318 с.

15. *Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Дети и подростки с аутизмом. М., 2005. 220 с.

16. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методическое пособие + наглядные материалы. М., 2017. 130 с.

17. *Романова А.А.* Особенности развития речи детей с аутистическими расстройствами. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2012. 34 с.

18. Современный русский язык / Н.М. Шанский, В.В. Бабайцева и др. М., 1987. 256 с.

19. *Старикова З.А.* Из опыта работы учителя-дефектолога дошкольного учреждения с аутичным ребенком // Дефектология. 2000. № 3. С. 75–76.

20. *Хаустов А.В.* Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма // Дефектология. 2004. № 4. С. 69–74.

21. *Хаустов А.В.* Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2005. 88 с.

22. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / *В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг.* М., 1990. 173 с.

23. PLOS One Speaks. URL: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0196964 (accessed: 23.03.2020).

24. Autism Speaks. URL: https://www.autismspeaks.org/science-blog (accessed: 23.03.2020).

25. *Belgau F. A* Life in Balance. Discovery of a Learning Breakthrough, 2010. 206 с.

26. *Belgau F., Belgau B.* Learning Breakthrough Program. 2002. 123 с.

27. *Kanner L.* Childhood Psychosis: Initial Studies and New Insights. 1973. С. 19–33.

Васильева Е.Е.,
Детский сад № 3, г. Ярославль;
vasilieva8@yandex.ru

Адаптация детей раннего возраста с задержкой речевого развития к условиям дошкольного образовательного учреждения

Аннотация: в статье освещены проблемы адаптации детей раннего возраста с выраженной задержкой речевого развития к условиям детского сада и представлены направления коррекционной работы логопеда с данными детьми в адаптационный период.

Ключевые слова: ранний возраст; адаптация; физиологическая адаптация; социально-психологическая адаптация; развитие экспрессивной (активной) речи; развитие понимания речи окружающих.

Elena Vasilieva,
Kindergarten №3, Yaroslavl;
vasilieva8@yandex.ru

Adaptation of children of early age with language delay to the terms of preschool educational establishment

Abstract: the article highlights the problems of adaptation of young children with the expressed delay of language to kindergarten conditions and presents the directions of correctional work of a speech therapist with these children during the adaptation period.

Keywords: young children; adaptation; physiological adaptation; socio-psychological adaptation; development of expressive (active) speech; development of understanding of the speech of others.

Ранний возраст представляет собой такой этап жизни ребенка, когда быстро формируются все психофизиологические процессы, свойственные человеку. На данном этапе развития можно заметить некоторую уязвимость ребенка, проявляющуюся в ранимости организма, в низкой сопротивляемости к заболеваниям, в неустойчивости эмоционального фона и т.п., которые наиболее ярко могут проявиться при поступлении

ребенка в детский сад. В данном случае особенно важно создать благоприятные условия для каждого ребёнка раннего возраста в период его адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).

Адаптация – это способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. Детский сад, в который ребёнок попадает первый раз, несомненно оказывается для него новым, еще неизвестным пространством, с новым окружением и новыми отношениями. Изменяется привычная жизнь ребёнка: теперь ему следует подчиняться чёткому режиму дня, следует привыкнуть к отсутствию мамы и других родных рядом, он должен подчиняться незнакомому пока для него человеку и постоянно контактировать с другими детьми.

Существуют три степени адаптации детей к детскому саду: тяжёлая адаптация, адаптация средней тяжести и лёгкая степень адаптации. В связи с этим на адаптацию детей к детскому саду в раннем возрасте может потребоваться разное количество времени: при лёгкой адаптации дети привыкают к жизни в детском саду в течение месяца, при адаптации средней степени тяжести дети могут привыкать к детскому саду в течение 2–3 месяцев, ну а при тяжёлой адаптации срок привыкания может растянуться до 6 месяцев и даже больше.

В этот период могут произойти различные физиологические и психологические сдвиги в организме любого ребёнка. Но наиболее вероятны эти сдвиги в организме ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обусловленными выраженной задержкой речевого развития (ЗРР): наблюдается увеличение нервозности, ухудшаются сон и аппетит, снижается иммунитет (ребёнок начинает часто болеть), может произойти временная остановка в росте, задержка умственного развития и снижение речевой активности ребёнка.

Необходимое условие успешной адаптации (условие создания здоровой обстановки для формирования эмоционально уравновешенного поведения детей) – это согласованность действий семьи и педагогов с учетом индивидуальных особенностей каждого ребёнка, единые требования к соблюдению распорядка дня, к гигиеническому уходу, к организации самостоятельной деятельности и игр-занятий с детьми. Поскольку адаптация детей к детскому саду – это сложный процесс приспособления организма и психики ребенка к новым условиям, она проходит на двух уровнях (физиологическом и социально-

психологическом), так как физическое и психическое развитие ребёнка взаимосвязаны.

Физиологическая адаптация ребенка с ОВЗ предполагает изменение деятельности функциональных систем организма: дыхательной, сердечно-сосудистой и других. В системе комплексной реабилитации ребенка раннего возраста с ОВЗ, обусловленными ЗРР, физиологическая адаптация предполагает привыкание к новому режиму дня, к новой пище, к новому помещению (мебели, освещённости и даже запахам). Ребёнку придётся привыкнуть к постоянному присутствию других детей и к невозможности уединения, к необходимости самоограничений. А также ребёнку предстоит постепенно привыкнуть к новым нагрузкам: к необходимости сидеть, слушать взрослого и выполнять его задания. Для успешной и более спокойной адаптации детей к детскому саду требуется чётко продуманная организация, методы и приемы педагогического воздействия, которые позволят уменьшить резкий контраст между обстановкой, в которой ребёнок привык находиться дома, и той, в которой он теперь находится в дошкольном учреждении.

Для успешной социально-психологической адаптации детей мы выделили три основных направления в работе:

1) создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе с учётом особенностей развития каждого ребёнка;

2) организация пространственной предметно-развивающей среды;

3) организация взаимодействия с родителями.

Создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе детей предполагает учет следующих особенностей развития каждого ребенка: 1) возраст при поступлении в детский сад; 2) состояние здоровья, состояние нервной системы и уровень физического развития; 3) уровень развития навыков самообслуживания; 4) индивидуальные психологические особенности, темперамент ребёнка (так как дети с различными чертами характера и типом темперамента к детскому саду привыкают по-разному); 5) характеристика познавательной сферы ребёнка (достигнутый уровень психического развития); 6) сформированность навыков предметных и игровых действий; 7) сформированность навыков общения ребёнка со сверстниками и со взрослыми, что предполагает достижение им необходимого уровня речевого развития.

Большое значение для успешной адаптации ребёнка к детскому саду имеет речь. Ребёнок с речью более эффективен в общении, может использовать речь для урегулирования отношений с окружающими. Однако среди детей раннего возраста с ЗРР можно выделить следующие три группы по уровню развития речи: 1) совсем неговорящие дети; 2) дети с минимумом слов (иногда аморфных слов-корней, лепетных, полуискажённых слов, обрывков слов, звукоподражаний, звукокомплексов из 2–3 плохо артикулируемых звуков), которые они используют в процессе общения; 3) дети, владеющие фразовой речью, речь которых понятна для окружающих.

Уровень понимания речи других также играет большую роль в адаптационный период ребенка. В соответствии с уровнем развития понимания речи среди детей раннего возраста также можно выделить три группы: 1) дети с самым низким уровнем развития понимания речи, которые с трудом понимают обращённые к ним элементарные просьбы; 2) дети с средним уровнем развития понимания речи, которые могут понимать значение простых слов и предложений, поэтому могут выполнять простейшие инструкции и подчиняться предъявляемым требованиям; 3) дети с достаточно высоким уровнем развития понимания речи, которые понимают значение грамматических форм слов и грамматических конструкций. Эти дети наиболее эффективны в общении, могут подчиняться всем необходимым требованиям, хорошо понимают обращённую речь, все обращённые к ним слова и просьбы.

Учитывая все особенности детей раннего возраста, в том числе и уровень развития их речи, мы выделили несколько наиболее важных моментов, на которые следует обратить особое внимание в период адаптации детей с нарушениями речи к детскому саду:

1) для формирования и поддержания ощущения защищённости и эмоционального комфорта нельзя допускать физического воздействия и насилия (нельзя заставлять насильно что-то делать);

2) необходимо максимальное использование игровых действий детей в течение дня, так как только в игре у детей появляется уверенность в своих силах и формируется умение общаться со сверстниками;

3) необходимо максимальное использование коллективных форм деятельности для общения и взаимодействия детей друг с другом;

4) необходимо предоставление времени для уединения, в котором дети могут нуждаться, времени для самостоятельной деятельности детей наедине с собой;

5) необходимо максимальное использование сюрпризных моментов и моментов новизны, а также поощрения за все, хотя бы очень маленькие успехи и достижения.

С учетом необходимости максимального использования игровых ситуаций и действий при взаимодействии с детьми в течение дня мы выделили четыре группы игр, которые могут быть использованы в адаптационный период с детьми с ЗРР в рамках комплексной коррекционно-развивающей работы. Эти игры должны быть подобраны индивидуально с учетом уровня развития экспрессивной (активной) речи и уровня развития понимания речи окружающих каждым ребенком:

1) игры, способствующие формированию общения (преодолению речебоязни и речевого негативизма);

2) игры, способствующие развитию подражательной деятельности детей (которая лежит в основе развития детей в целом);

3) игры, способствующие развитию психических процессов и познавательной деятельности детей;

4) игры для развития речи (развития понимания речи и активизации самостоятельной речевой деятельности детей).

Перечисленные виды игр могут соответствовать направлениям коррекционно-развивающей работы с детьми в период адаптации. Осуществление данной работы требует организации особой пространственной предметно-развивающей среды в группе, а также организации взаимодействия с родителями детей раннего возраста в адаптационный период.

Работа логопеда в адаптационный период должна способствовать развитию речи детей и предупреждению возникновения препятствий для ее развития. Правильно подобранные игры, используемые на занятиях логопеда, способствуют и физиологической, и социально-психологической адаптации детей, что может оказать огромное влияние на более успешное развитие детей в дальнейшем.

Литература

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ: практическое пособие / Авт.-сост. Л.В. Белкина. Воронеж, 2006. 236 с.

2. *Васильева Е.Е.* Основные направления логопедической работы с детьми с первым уровнем недоразвития речи // Логопедическая помощь в условиях модернизации образования: Материалы научно-практической конференции (15–16 сентября 2016 года) / Под науч. ред. проф. Н.В. Новоторцевой. Ярославль, 2017. С. 57–62.

3. *Корнилова Т.Г., Удалова Р.Т., Кострыкина Л.Ю.* Ранний возраст – особая забота детского сада. Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми раннего возраста. М., 2020. 80 с.

4. *Соколовская Н.В.* Адаптация ребенка к условиям детского сада: управление процессов, диагностика, рекомендации. Воронеж, 2017. 188 с.

Величенкова О.А.,
Московский городской
педагогический университет;
velichenkova@mail.ru
Кочегарова Д.А.,
Московский городской
педагогический университет;
KochegarovaDA@mgpu.ru

Методы исследования фонемного различения в ранних работах Р.Е. Левиной

Аннотация: в статье анализируется формирование концепции нарушения фонематического развития в ранних работах Р.Е.Левиной, рассматриваются методы исследования фонематического восприятия, использованные автором для дифференциальной диагностики снижения слуха и первичного речевого недоразвития.

***Ключевые слова*:** фонематический слух; фонематическое восприятие; слуховое восприятие; фонема; нарушения речи; косноязычие.

Olga Velichenkova,
Moscow Pedagogical University;
velichenkova@mail.ru
Dar'ya Kochegarova,
Moscow Pedagogical University;
KochegarovaDA@mgpu.ru

The study of phonological perception in the early works of R. E. Levina

Abstract: the article analyzes the formation of the concept of phonemic development disorder in the early works of R. E. Levina, examines the methods of phonemic perception research used by the author for the differential diagnosis of hearing loss and primary speech impairment.

Keywords: phonemic hearing; phonemic perception; auditory perception; phoneme; speech disorders.

Изучение библиографии Розы Евгеньевны Левиной представляет несомненный интерес с точки зрения анализа методологической основы современных логопедических технологий, понимания взаимного влияния лингвистики, нейропсихологии и коррекционной педагогики, которое еще в первой половине 20 века определило развитие отечественной логопедии.

Р.Е. Левина – ученица Л.С. Выготского, ее научный путь начался с созданного Львом Семеновичем психологического кружка. В 1931 она возглавила Клинику речи Дефектологического института, в которой велись экспериментальные исследования речевой патологии у детей. Первые научные публикации Р.Е. Левиной, обнаруженные нами, относятся к 1936 г. В это время она занималась двумя основными проблемами: вопросами автономной детской речи и нарушениями фонематического развития у детей.

В работах 1936, 1938 и 1940 интересно проследить начало становления концепции фонологического дефицита как основного патогенетического фактора при речевом недоразвитии. Этот ракурс рассмотрения патогенеза косноязычия был новым для того времени. Р.Е.Левина дискутирует со сторонниками теории моторной недостаточности при нарушениях произношения, а также пытается раскрыть природу фонематического восприятия, еще не употребляя этого термина, но уже противопоставляя его физическому слуху.

Итак, что мы видим в статье 1936 г. «Об одной из форм акустической агнозии: Косноязычие в речи и письме», написанной совместно с Р.М.Боскис? Авторы пишут: «Косноязычие может иметь своей основой нарушения сенсорного порядка» [1, с. 91], и ставят перед собой задачу показать характер этих сенсорных нарушений, пока только упоминая, что их следует отличать от нарушений, обусловленных снижением слуха. Р.Е. Левина и Р.М. Боскис поднимают вопрос о сложности акустического восприятия речи, о необходимости фонетических обобщений (т.е. интегрирующей природе восприятия), о формировании фонем как систем « совершенно определенных, не случайных отношений» [1, с. 91]. Совершенно ясно, что авторы, во-первых, хотят показать, что акустический гнозис – сложная психологическая функция, которая должна рассматриваться в контексте работ Л.С. Выготского (и фамилия учителя в этой связи упоминается), а во-вторых, знакомы с лингвистическим содержанием понятия «фонема» и рассматривают ее как набор противопоставлений - оппозиционных признаков.

Статья содержит разбор трех клинических случаев, из описания которых становятся понятными методы исследования акустического восприятия речи. Испытуемыми являлись дети школьного возраста, у которых отмечались нарушения звукопроизношения и трудности в овладении такими навыками, как письмо и чтение. Заметим, что анализ письма и чтения детей с речевыми нарушениями является неотъемлемой частью обследования с самых первых работ Р.Е. Левиной. Рассмотрим сами диагностические приемы.

- Предъявление ряда карточек со слогами с оппозиционными согласными (ба, па и т.д.). Ребенок должен указать на карточку с названным педагогом слогом. Ошибки выбора были частыми.
- Пробы с искаженным произношением слов. Это еще не пробы с верификацией, когда испытуемым предлагается ответить, правильно или неправильно произнесено слово. В данном случае предъявлялись картинки, названия которых экспериментатор произносил неправильно, например, заменяя один звук на близкий по звучанию (саяц, бионер). Однако при этом ребенок указывал на картинку, не замечая фонетической неточности.
- Подбор слов на заданную букву. В ответах испытуемых наблюдались ошибки, свидетельствующие о неразличении парных звонких-глухих согласных.
- Бухштабирование. По сути это проба на звуковой анализ-синтез. Ребенка просят составить из букв слово. Интересно, что испытуемым в этой пробе предъявлялись и бессмысленные слова (псевдослова). Это в 1936 году! Хотя проба практически не использовалась в дальнейшем в советской диагностической практике, сейчас и в зарубежных, и в отечественных исследованиях к ней проявляют очень большой интерес [3; 6; 7; 8]. Р.Е. Левина и Р.М. Боскис отмечают, что наблюдали отказ от бухштабирования псевдослов.
- Проба на понимание слов, близких по звучанию. Дети должны были объяснить значение квазиомонимов (горка – корка, бочка-почка), а также слов типа стон – тон, стук – тук. Отметим, что в статье сказано только о трудностях объяснения малочастотных слов (тон, тук), можно предположить, что с парами квазиомонимов дети справлялись. По мнению авторов, дети не могли различить в незнакомых словах фонемы, потому что эти слова являлись для них бессмысленными звуковыми сочетаниями,

а различение смысла слов основано на восприятии привычных сочетаний звуков.

- Анализ звуковых ошибок в устной речи. Это и анализ спонтанной речи, и повторение слов. Р.Е. Левина и Р.М. Боскис пользуются в основном термином «замена звуков», не используя слово «смешения», хотя из примеров, приведенных ими, видно, что в речи детей были и смешения.
- Списывание и письмо под диктовку. В статье отмечается, что во всех анализируемых случаях списывание было доступно, а письмо под диктовку грубо нарушено. Образцы письма под диктовку изобилуют смешениями оппозиционных звуков (букв).

Все трудности, которые возникали в процессе проведения исследования, объяснялись тем, что испытуемые имеют какие-то тонкие нарушения в сфере слухового восприятия, и что имеет место быть недоразвитие в сфере интегрирующей деятельности, при помощи которой человек может воспринимать не просто отдельные звуки, а соотношение этих звуков между собой. При этом термин «слуховое внимание», предложенный Ф.Ф. Рау, Р.Е. Левина и Р.М. Боскис считают слишком диффузным, нуждающимся в уточнении. Однако, рассуждая о фонеме как основной единице восприятия речи, они пока используют термин «акустическая агнозия».

Также авторы обращают внимание на то, что замены звуков у слышащих детей с косноязычием очень похожи на замены у детей, имеющих тугоухость, но в описании клинических случаев подчеркивают наличие сохранного физического слуха у всех испытуемых. Нельзя не сказать о том, что нас несколько смущают указанные исследователями факты наличия снижения слуха в семьях обследованных детей, а также зафиксированные признаки вестибулярных нарушений у испытуемых. Кроме того, поражает разрыв между состоянием лексики и грамматики детей и их произношением и фонемным восприятием. Конечно, вряд ли можно рассчитывать на чувствительные методы исследования слуха в 30-е годы, но стоит обратить внимание на пунктуальность и научную честность авторов при описании случаев.

Далее в статье 1938 г. «К проблеме овладения фонетической стороной речи в детском возрасте», также написанной в соавторстве с Р.М. Боскис [2], тема получает некоторое развитие. Так, авторы продолжают сопоставление речи тугоухих детей и нормально слышащих школьников с

косноязычием. Расширена часть, касающаяся анализа звуковых ошибок слабослышащих. Приведены примеры устных высказываний детей. Наше внимание привлекают к специфическим заменам: звонких согласных глухими и свистящих звуков переднеязычными взрывными (т и д) при тугоухости. Однако в предыдущей статье такого рода ошибки встречались в образцах спонтанной речи детей с косноязычием. Судя по всему, клинические случаи нормально слышащих испытуемых те же, что в работе 1936 года, но описаны менее подробно.

Интересен поиск наиболее точного названия для фонемного различения. Авторы используют в этой статье словосочетания: «первичная гностическая переработка», «соотнесенное восприятие».

Постепенно Р.Е. Левина и Р.М. Боскис подходят к систематизации фонетических замен, обосновывая их системой фонематических противопоставлений языка. Они дают исчерпывающий список возможных нарушений различения фонем на основе дифференциальных, смыслоразличительных признаков. Сравнивают произносительные нарушения тугоухих, косноязычных детей, билингвов. Дают характеристику физиологическому, возрастному косноязычию: «Общие закономерности процесса овладения звуковой стороной речи могут быть найдены в изучении тех случаев, когда этот процесс является патологически измененным» [2, с. 145].

Ну и наконец в работе 1940 г. «Некоторые вопросы обучения грамоте» Р.Е. Левина размышляет о связи фонемного различения и письма [4]. Помимо термина «фонема», она активно использует термин «графема» и ссылается на работы И.А. Бодуэна де Куртене. Мы можем увидеть подробный анализ ошибок письма, обусловленных трудностями различения фонем. И именно в этой работе впервые сформулированы этапы «фонематического развития» как части развития языкового.

Влияние психологических и лингвистических исследований привело Р.Е. Левину с соавторами к возможности разработки методов экспериментального изучения процессов фонемного различения у детей с нарушениями устной речи и письма. В дальнейшем диагностические приемы, предложенные в том числе ею, А.Р. Лурия использует в клинике очаговых поражений мозга. Он ссылается в «Травматической афазии» на работу Р.Е. Левиной, датированную 1933 г. «О недостатках чтения и письма в детском возрасте», выпущенную издательством Учпедгиз. К сожалению, эту работы Розы Евгеньевны нам найти не удалось.

Литература

1. *Боскис Р.М., Левина Р.Е.* Об одной из форм акустической агнозии: Косноязычие в речи и письме // Невропатология, психиатрия, психогигиена. 1936. Вып. 5. С. 829–838.
2. *Боскис Р.М., Левина Р.Е.* К проблеме овладения фонетической стороной речи в детском возрасте // Советская педагогика. 1938. № 6. С. 144–154.
3. *Дорофеева С.В., Решетникова В.А., Драгой О.В.* Батарея тестов для выявления особенностей фонологической обработки у русскоязычных детей: данные нормы и группы детей с дислексией // 8-ая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. М., 2018. С. 331–333.
4. *Левина Р.Е.* Некоторые вопросы обучения грамоте // Советская педагогика. 1940. № 10. С. 36–42
5. *Лурия А.Р.* Травматическая афазия. М., 1947. 360 с.
6. *Руль (Елисеева) Н., Горобец Е., Резвина И.* Повторение псевдослов русскоговорящими детьми: материалы для нейролингвистического опросника // Филология и культура. Philology and culture. 2018. № 2(52). С. 121–127.
7. *Marini A., Eliseeva N., Gorobets E.A., Filippova O.G.* An Introduction to the Russian Adaptation of the Battery for the Assessment of Language in Children (Bvl_Ru) // 4th International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts SGEM. 2017. Pp. 541–48.
8. *Marini A., Marotta L., Bulgheroni S., Fabbro F.* Batteria Per La Valutazione Del Linguaggio in Bambini Dai 4 Ai 12 Anni. Firenze: Giunti O.S. Organizzazioni Speciali. 2014.

Винтер О.Б.,
Московский педагогический
государственный университет;
oksvinter@mail.ru,
Гераськина Г.К.,
Федеральный центр мозга
и нейротехнологий ФМБА России;
g-agk@yandex.ru,
Ларина О.Д.,
Московский педагогический
государственный университет;
oldanlar@gmail.ru,
Матросова Т.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
tat.matrosova@mail.ru

Методики диагностики нарушения речи у лиц с афазией

Аннотация: в статье раскрываются понятия «афазия» и «МКФ»; проводится анализ диагностических методик, используемых в отечественной и зарубежной практике; раскрывается необходимость такой дифференциальной диагностики, результаты которой будут учитываться при постановке целей и задач реабилитационных мероприятий.

Ключевые слова: афазия; диагностика; диагностические методики; МКФ.

OxanaVinter,
Moscow Pedagogical State University;
oksvinter@mail.ru,
Galina Geraskina,
Federal Center for Brain and Neurotechnology
g-agk@yandex.ru,
Olga Larina,
Moscow Pedagogical State University;
oldanlar@gmail.ru,

Tatyana Matrosova,
Moscow Pedagogical State University;
tat.matrosova@mail.ru

Methods for diagnosing speech disorders in persons with aphasia

Abstract: the article reveals the concepts of «aphasia» and «ICF». The article analyzes the diagnostic methods that are used in domestic and foreign practice. Due to this, the need for such a differential diagnosis is revealed, the results of w hich will be taken into account when setting the goals and objectives of rehabilitation measures.

Keywords: aphasia; diagnostics; diagnostic methods; ICF.

Логопеды медицинских учреждений нуждаются в точных шкалах для диагностики речевых нарушений, прогноза реабилитации, подбора восстановительных методик пациентам с нарушением работы центральной нервной системы.

Среди причин инвалидизации по частоте и тяжести последствий на одном из первых мест много десятилетий стоят заболевания и травмы центральной нервной системы, часто приводящие к нарушениям речи как системы языка т.е. афазии [1, с. 264–265].

Опираясь на «синдромный анализ» [7, с. 420] А.Р. Лурии, Е.Д. Хомская вводит понятие афазии, как целого класса речевых расстройств, а именно: «Афáзия или афазúя (от греческого ἀ- – отрицательная частица и φάσις – проявление, высказывание) – это нарушения уже сформировавшейся речи, возникающее при локальных поражениях коры (и «ближайшей подкорки» – по выражению А.Р. Лурия) левого полушария (у правшей) и представляющие собой системные расстройства различных форм речевой деятельности» [8, с. 227].

Сегодня в медицине используются инновационные диагностические методы инструментального исследования. Аппаратные технологии (ЭхоЭГ (эхоэнцефалография); МРТ (магнитно-резонансная томография); ЭЭГ (электроэнцефалография); КТ (компьютерная томография), которые исследуют объективные показатели – полный объем данных об анатомическом строении и патологических изменениях головного мозга, размер и расположение очага, наличие смещения мозговых структур, колебаний электрических потенциалов мозга, интенсивность

прохождения рентгеновских лучей через мозговую ткань – обеспечивают высокое качество диагностики, что позволяет получить полный объем данных об анатомическом строении, выявить патологические изменения головного мозга на ранних стадиях, оценить эффективность проводимого лечения [5]. Однако, они не способны заменить логопедические методы диагностики нарушений речи как высшей психической функции, оценить их активность, степень выраженности, компенсаторный потенциал.

Для обоснования выбора и последовательности реабилитационных мероприятий логопеду необходим надёжный диагностический инструментарий, который поможет правильно определить нарушение речи и его степень, сформировать реабилитационные цели и задачи, стоящие перед мультидисциплинарной командой и соотнести эти шкалы со шкалами международной классификацией функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ «ICF»). Без такого соотнесения невозможно подтверждение эффективности оказания специализированной логопедической помощи и возможностей компенсации с учетом индивидуальных особенностей каждого пациента.

В отечественной и зарубежной практике учеными предлагаются различные варианты диагностических методик нарушений речи. В нашей стране самой используемой является батарея диагностических тестов, которую разработал А.Р. Лурия. Данная методика позволяет выявлять как речевой дефект, так и лежащий в его основе нейропсихологический механизм. Его ученица Е.Д. Хомская предложила модифицированную схему и альбом нейропсихологического исследования высших психических функций и эмоционально-личностной сферы, основываясь на батарее тестов А.Р. Лурии [8, с. 441–465].

В Северной Америке используются адаптированные методы А. Р. Лурии: А.Л. Кристенсон «Луриевское Нейропсихологическое обследование» (LNI) и батареи тестов «Нейропсихологическая батарея Лурия-Небраска» [10].

В Бостоне Гудгласс и Каплан разработали Бостонскую методику обследования афазии, которая широко используется за рубежом. Данная методика позволяет определить наличие и характер афазии, понимание речи и коммуникативные способности, а также содержит тесты на зрительно-пространственные функции, содержит балльную оценку [12]. Методика, разработанная Shewan & Kertesz – западная батарея афазии (WAB) – получила широкое распространение в мире. Данная методика

оценивает беглость речи, понимание на слух, повторение и называние, чтение, письмо и некоторые невербальные функции. С ее помощью можно рассчитать коэффициент афазии [14]. Для определения нарушения речи в острой стадии заболевания используются так называемые скрининговые тесты афазии. Самый известный из них Aphasia Rapid Test (ART). Он выявляет наличие и тяжесть афазии и может использоваться любым медицинским сотрудником [13].

Одной из самых объективных диагностических методик является «Методика оценки речи при афазии» созданная Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой на основе системы методов нейропсихологического исследования нарушений высших психических функций, разработанной А.Р. Лурия. Методика надежная и точная, но требует затраты большого количества времени и сил пациента на обследование [11].

Т.Г. Визель предложила нейропсихологическое блиц обследование речевой функции и методику нейропсихологической и нейролингвистической диагностики. Ее диагностические методики включают не только исследование вербальных показателей нарушения, но и невербальных, в том числе исследуют критичность пациента, уровень осознанности ситуации беседы, ориентацию в окружающем, включают исследование интеллекта и памяти [3; 4, с. 298–342]. Методика Татьяны Григорьевны также опирается на системный подход в исследовании нарушений высших психических функций А. Р. Лурия, но не имеет системы балльной оценки.

Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон выпускают практическое пособие по нейропсихологической диагностике речи применяемое в клинической практике. Данная методика в настоящее время активно используется в логопедической практике для выявления очаговых нарушений. Предложенные пробы, включают задания, направленные на выявление нарушения всех высших психических функций человека. Методика оценивает их по 4-х балльной системе с помощью разработанной шкалы [2]. Механическое вычленение разделов, относящихся к речи, не позволяет логопеду достоверно оценить форму и степень речевых нарушений.

М.Г. Храковской была представлена схема обследования речи и других психических функций у больных с афазией соответствующая нейропсихологической школе А.Р. Лурии. Модифицированный подход,

предложенный Марии Григорьевны состоит в гибкой оценке использования наборов разного количества заданий, предъявляемых для обследования какой-либо функции, учитывающей общую нагрузку на больного. Данная схема позволяет варьировать количество предъявляемого материала в зависимости от поставленной цели обследования [9, с. 287–301]. Однако, к ней не были найдены стимульные материалы, что не позволяет ее использовать в работе с пациентами.

Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) – это признанная специалистами во всем мире классификация составляющих здоровья и связанных со здоровьем факторов. Данная классификация используется в медицинской реабилитации во всем мире. С ее помощью описываются показатели здоровья и составляющие благополучия стандартизированным языком. МКФ служит клиническим инструментом для оценки потребностей, сравнения вариантов терапии, реабилитации оценки результатов вмешательства [6].

Диагностика речевых нарушений в нашей стране проводится с использованием шкалы Л.И. Вассермана и категориального профиля МКФ. Не существует объективных критериев перевода баллов, полученных по шкале Вассермана в категориальный профиль МКФ. Такой субъективный подход не может точно отразить функциональные проблемы и компенсаторные возможности пациента, определить реабилитационный потенциал. Необходимы более точные методы количественной диагностики речевых нарушений, надежно соотносящиеся с доменами МКФ.

Литература

1. *Белова А.Н., Прокопенко С. В.* Нейрореабилитация. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2010. С. 264–265.

2. *Вассерман Л.И.* Методы нейропсихологической диагностики: практическое руководство. СПб., 1997. 304 с.

3. *Визель Т.Г.* Нейропсихологическое блиц-обследование. М., 2015. 24 с.

4. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов. М., 2005. С. 298-342.

5. Комсомольская правда. Клиника К+31. URL: https://www.kp.ru/guide/issledovanie-golovnogo-mozga.html (дата обращения: 08.08.2021).

6. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. СПб., 2019. 768 с.

7. Международная классификация функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья. Всемирная Организация Здравоохранения. Женева, 2001. 342 с.

8. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология: Учебник для вузов. СПб., 2016. 496 с.

9. *Храковская М.Г.* Афазия. Агнозия. Апраксия. Методики восстановления. СПб., 2017. 312 с.

10. Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е.Д. Хомская. М., 2004. 896 с.

11. *Цветкова Л.С., Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Методика оценки речи при афазии. М., 1961. 67 с.

12. *Dimitrios S., Kasselimis A., Panagiotis G., Simos B., Christos Peppas C., Ioannis Evdokimidis A., Constantin Potagas*. The unbridged gap between clinical diagnosis and contemporary research on aphasia: A short discussion on the validity and clinical utility of taxonomic categories. 2016 Elsevier D.S. Kasselimis et al. / Brain & Language 164. 2017. C. 63–67. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27810646/ (accessed: 08.08.2021).

13. *Buivolova Olga, Vinter Oxana, Roelien Bastiaanse & Olga Dragoy*. The Aphasia Rapid Test: adaptation and standartisation for Russian // Aphasiology. 2020. URL: https://doi.org/10.1080/02687038.2020.1727836 45 (accessed: 08.08.2021).

14. *Kertesz Andrew*. The Western Aphasia Battery: a systematic review of research and clinical applications. Department of Clinical Neurological Sciences, Western University, London, Ontario, Canada. APHASIOLOGY. 2020. URL: https://www.researchgate.net/figure/The-structure-of-the-Western-Aphasia-Battery-The-first-row-are-the-essential-components_fig1_348116618 (accessed: 08.08.2021).

Виноградова Е.А.,
МБДОУ № 48 г. Пскова,
Псковский государственный университет;
Vinelal@yandex.ru

Воспроизведение слогов в сочетании с различными движениями

Аннотация: в статье представлен практический материал для выполнения с детьми с речевыми нарушениями упражнений по воспроизведению слогов в сочетании с различными движениями.

Ключевые слова: логопедическая работа; воспроизведение слогов; движение; упражнение; нарушение речи.

Elena Vinogradova,
Pskov State University;
Vinelal@yandex.ru

The reproduction of syllables in combination with various movements

Abstract: the article presents practical material for performing exercises on syllable reproduction in combination with various movements with children with speech disorders.

Keywords: speech therapy work; syllable reproduction; movement; exercise; speech disorder.

Неотъемлемой частью всего коррекционно-развивающего процесса является логопедическая работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи на уровне слога. Это объясняется тем, что слоговой материал позволяет решать многие задачи: развивать фонематическое восприятие, формировать слоговую структуру слова, тренировать переключаемость органов артикуляции с одной позиции на другую, работать над ритмико-интонационной стороной речи, развивать внимание и память.

У детей дошкольного возраста простое повторение слогов не вызывает интереса, быстро надоедает. Поэтому очень важно все превратить в интересную игру. Конечно же, нужно использовать

различных персонажей из сказок, мультфильмов, животных. Этим привлекается внимание ребенка.

Увлекательным и бесспорно полезным способом является воспроизведение слогов в сочетании с различными движениями (корпуса, головы, рук, ног). Детям свойственно быть непоседливыми, они познают мир, находясь в постоянном движении. Это нужно активно использовать в логопедической практике. Нельзя также забывать о нередко встречающейся двигательной расторможенности детей с речевой патологией, для которых долгое нахождение в одной позе является трудным испытанием. К тому же, у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается общая моторная неловкость, трудности в ориентации в схеме собственного тела, ощущении себя в пространстве, недостаточное развитие мелкой моторики [1, с. 328]. В данном случае выручают упражнения на координацию речи с движением, а именно, одновременное воспроизведение слога и выполнение определенного движения.

Подбор слоговых цепочек зависит от возрастных и речевых возможностей каждого ребенка. Последовательность работы подразумевает учет принципа «от простого к сложному»: сначала берутся слоги с одинаковыми согласными и гласными звуками, затем с одинаковыми согласными и разными гласными звуками, с разными согласными и одинаковыми гласными звуками, потом вводятся слоги со стечениями согласных звуков, сочетания прямых и обратных слогов [2, с. 116]. Постепенно увеличивается количество слогов в цепочке, изменяется ритм и интонация воспроизведения.

Вот описание некоторых игровых упражнений из опыта работы учителя-логопеда. Их можно использовать как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Также выполнение предложенных заданий предполагает сознательный подход к воспроизведению слоговых рядов, а не механическое повторение. Ребенку нужно проанализировать цепочку из слогов: посчитать их количество, соотнести с конкретным движением, воспроизвести темп, ритм, интонацию.

Игровое упражнение «Птенцы».

Описание:

Руки согнуты в локтях, ладони раскрыты. При воспроизведении каждого слога прямые пальцы обеих рук соединяются с большими пальцами и получается, как будто «птенцы открывают и закрывают клювики».

Усложненный вариант: поочередное выполнение движения руками с одновременным воспроизведением слогов.

Игровое упражнение «Крокодил».

Описание:

Руки вытянуты вперед, одна над другой. При воспроизведении каждого слога ладони разводятся вверх и вниз, а потом соединяются. Движение похоже на то, как «крокодил открывает и закрывает пасть».

Игровое упражнение «Попади в корзину».

Описание:

Ребенку предлагается прослушать слоговую цепочку, посчитать их и отобрать столько же мячиков. Далее он встает напротив корзины для игрушек, держит в одной руке емкость с отобранными мячиками, а другой бросает мячи с одновременным воспроизведением слогов (расстояние между корзиной и ребенком зависит от умений ребенка, материала, из которого изготовлены мячи, и размеров инвентаря). При этом нужно не забывать воспроизводить слоги в заданном ритме.

Игровое упражнение «Головой качает слон».

Описание:

Упражнение выполняется стоя, руки опущены вдоль тела. «Важно», как слон, опускать голову вперед и сочетать с воспроизведением слогов.

Игровое упражнение «Лошадь бьет копытом».

Описание:

Упражнение выполняется стоя, руки опущены вдоль тела. Сначала водить по полу носком левой ноги и сопровождать каждое движение слогом, затем повторить слоговую цепочку с движением носка правой ноги.

Игровое упражнение «Один хлопок».

Описание:

Выполняется в любой позе, даже лежа на спине, на ковре. Ребенку предлагается воспроизвести слоговую цепочку, в которой один слог интонационно выделяется. Воспроизведение слогов сочетается с соединением пальцев обеих рук, и только воспроизведение ударного слога сопровождается хлопком.

Игровое упражнение «Покачаемся».

Описание:

Ребенок и логопед встают друг перед другом и берутся за руки. Логопед задает ритм и темп многократного воспроизведения одного и того

же слога и сочетает это качанием из стороны в сторону. Ребенок подстраивается под предложенный ритм и начинается покачивание в сопровождении совместного проговаривания слога. Затем логопед меняет ритм и темп движения и, соответственно, воспроизведения слога. Ребенок старается уловить эти изменения и постепенно учится быстро подстраиваться под предлагаемые изменения.

Игровое упражнение «Прыжки».

Описание:

Выполняется стоя. Ребенку предлагается воспроизвести слоги с заданным темпом и ритмом и сочетать с прыжками на месте. Если слоги воспроизводятся медленно и с длинными паузами, то ребенок прыгает медленно и делает между прыжками длительные паузы. Если слоги воспроизводятся быстро, то и прыжки выполняются без пауз.

Усложненный вариант: ребенку предлагается воспроизводить слоги со сменным темпом и сочетать с соответствующими движениями.

Данное упражнение можно выполнять не только с прыжками на месте, но и с продвижением вперед.

Игровое упражнение «Ловкие пальчики».

Описание:

Положить на ладошку маленький массажный мячик. Каждым пальчиком, по очереди, начиная с большого, дотрагиваться до мячика и сочетать движение воспроизведением слога. Затем зажать мячик всеми пальчиками и длительно произнести слог.

Игровое упражнение «Шаг-прыжок».

Описание:

Ребенку предлагается прослушать и воспроизвести слоговой ряд, где один слог будет ударным. На каждый слог ребенок делает шаг, а на ударный слог делает прыжок.

Другой вариант игры заключается в выполнении движений указательными и средними пальцами обеих рук одновременно. На каждый слог ребенок делает «шаг» пальчиками, а на ударный слог стучит подушечками пальцев о стол.

Игровое упражнение «Послушай, повтори и покажи».

Описание:

Ребенку предлагается прослушать слоговой ряд, подобрать нужное движение и воспроизвести с ним слоги с нужной интонацией.

Повторение слогового ряда с повествовательной интонацией сопровождается поглаживание ладоней друг о друга (покачиванием туловища на каждый слог).

Повторение слогового ряда с восклицательной интонацией сопровождается постукиванием кулачков друг о друга (ходьба на месте).

Повторение слогового ряда с вопросительной интонацией сопровождается переворачиванием раскрытых кистей ладонями вверх (ходьбой вперед с постепенным разведением рук в стороны).

Таким образом, предложенные игровые упражнения способствуют, с одной стороны, поддержанию интереса ребенка к логопедическим занятиям, с другой стороны, решению поставленных логопедом коррекционно-развивающих задач.

Литература

1. Логопедия. Теория и практика / Под ред. Т.Б. Филичивой М., 2017. 608 с.

2. *Лозбякова М.И.* Учимся правильно и чётко говорить: Пособие для логопедов, воспитателей, родителей. М., 2003. 304 с.

Вонда О.А.,
Гимназия № 6 «Горностай» г. Новосибирск,
Новосибирский государственный
педагогический университет;
olisenok88@yandex.ru

Исследование готовности к морфологическим обобщениям детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи

Аннотация: в статье представлена методика по исследованию готовности к морфологическим обобщениям детей 6–7 с общим недоразвитием речи. Автором рассматриваются этапы и содержание диагностической методики, проводится анализ результатов исследования.

Ключевые слова: формирование готовности к морфологическим обобщениям; общее недоразвитие речи; генерализация; патологическая генерализация; диагностическая методика.

Olesia Vonda,
Gymnasium No. 6 «Ermine» Novosibirsk,
Novosibirsk State
Pedagogical University;
olisenok88@yandex.ru

Study of readiness for morphological generalizations of children 6-7 with general speech underdevelopment

Abstract: the article presents a methodology for studying the readiness for morphological generalizations of children 6-7 with general speech underdevelopment. The author considers the stages and content of the diagnostic technique, analyzes the results of the study.

Keywords: formation of readiness for morphological generalizations; general underdevelopment of speech; generalization; pathological generalization; diagnostic technique.

В настоящее время увеличивается число детей, имеющих общее недоразвитие речи. Многочисленные исследования Р. Е. Левиной,

Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других посвящены изучению проблем данной категории детей.

Формирование грамматического строя речи на долгие годы приковало к себе пристальное внимание многих психологов и лингвистов.

Основным механизмом усвоения ребенком грамматических средств при нормальном речевом онтогенезе А.М. Шахнарович называет генерализацию языковых явлений [6]. Л.В. Ковригина отмечает, что ребенок усваивает речь на родном языке без специального обучения: интуитивно и неосознанно постигает языковые нормы из обращенной к нему речи, делает эмпирические, донаучные языковые обобщения [1; 2].

При общем недоразвитии речи грамматические формы появляются в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, но в более медленном темпе; морфологическая и синтаксическая системы языка развиваются дисгармонично [3]. У детей с речевыми расстройствами оказывается нарушенным процесс генерализации языковых явлений [1]. Механизмом нарушения формирования морфологического строя речи является патологическая генерализация, патологический тип обобщения [6]. Бесспорно, дети с общим недоразвитием речи нуждаются в организации специального воздействия по формированию у них готовности к морфологическим обобщениям [4].

Коррекционная работа с детьми, имеющими речевые нарушения результативна, когда она основана на глубоком и эффективном логопедическом обследовании [5]. Существующие диагностические методики исследуют морфологические особенности речи лишь поверхностно: не обнаруживают трудностей разграничения частей речи; сложностей в освоении закономерностей категорий рода, падежа; не позволяют оценить умение ребенка воспринимать слово как часть рече-языковой системы.

Учитывая особенности методик Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, Н.В. Микляевой, мы разработали методику, основной целью которой явилось обнаружение особенностей нарушения формирования готовности к морфологическим обобщениям у детей, страдающих общим недоразвитием речи. Опора на перечисленные методики, дополнение заданий специальными упражнениями с учетом психолингвистических механизмов развития речевой деятельности и данных онтолингвистики определили содержание методики исследования

готовности к морфологическим обобщениям детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи.

В соответствии с формированием готовности к морфологическим обобщениям в онтогенезе: от осознания значения, передаваемого словоформой, к присвоению, путем анализа и обобщения, к использованию в самостоятельной речевой деятельности; были выделены следующие этапы методики:

1. Исследование уровня готовности к морфологическим обобщениям в импрессивной речи.
2. Исследование уровня готовности к морфологическим обобщениям в экспрессивной речи.
3. Изучение уровня готовности к морфологическим обобщениям в самостоятельных высказываниях.

На первом этапе предъявляются 4 серии заданий. Задания на обследование понимания смыслового значения и формы выражения именных лексико-грамматических классов слов показывают способность ребенка к разграничению лексико-грамматических классов слов с помощью выделения общего грамматического и семантического признака. Проводится оценка понимания средств выражения категории числа. Обследование понимания категории падежа включает диагностику предложно-падежных конструкций с пространственным значением, оценку понимания отношений, передаваемых косвенными падежами и отношений, передаваемых инверсионными и пассивными конструкциями. Завершается данный этап серией заданий для обследования состояния категории рода в импрессивной речи: оценка понимания взаимосвязи категории рода с флексией слова; исследование способности восприятия ошибок согласования в роде на слух.

Целью второго этапа стало обследование адекватности употребления словоформ существительного, прилагательного и числительного в соответствующем роде, числе и падеже с учетом передаваемого смысла в экспрессивной речи на уровне слова и словосочетания. Открывают этап задания на оценку состояния сформированности лексико-грамматических классов слов. Логопед задает вопросы, предполагающие добавление в каждое предложение определенных классов слов. «Подумай и ответь на вопросы: Мама, папа, брат, а еще кто был на твоем дне рождении? Яблоко красное, спелое, а еще

какое? Стул деревянный, твердый, а еще какой? У меня пять пальцев на руке, один нос, две брови, а у тебя сколько чего?»

Обследование состояния грамматической категории числа и рода имени существительного в экспрессивной речи проходит на картинном материале. При оценке состояния грамматической категории падежа имени существительного единственного и множественного числа в экспрессивной речи исследуется употребление центральных и вариантных значений падежей. Также проводится оценка употребления предложно-падежных конструкций с пространственным значением.

Последняя серия заданий данного этапа посвящена обследованию способности к согласованию имени существительного, прилагательного и числительного в роде, числе и падеже. Отметим, что инструкции построены таким образом, чтобы экспериментатор понял, улавливает ли дошкольник грамматическое значение словоформы или обращает внимание только на семантику лексемы: «Угадай, о ком (о чем) речь? Красное, гладкое, сочное что это? (яблоко). Многие дети с общим недоразвитием речи, отвечая на этот вопрос: фрукт, арбуз; дают нам понять, что они не ориентируются на флексию словоформы и грамматические маркеры фразы.

Целью третьего этапа является обследование операции внутреннего программирования отдельного высказывания, особенностей операции выбора словоформ с учетом передаваемого смысла в самостоятельных высказываниях детей. Достижение цели происходит путем предъявления провокационных фраз к картинкам, вызывающих у ребенка желание выразить правильную оценку ситуации, самостоятельно выстроить грамматическую конструкцию.

Предъявление картинки и словоформы (ложкой, по дороге, на первой парте, над полем, в небе) дает возможность обследовать способность построения речевого высказывания с предложенным словом в косвенном падеже с опорой на картинный материал.

При исследовании операции выбора словоформы, моделирования структуры предложения важно обратить внимание, все ли слова ребенок использует в собственном высказывании. Обследование детей с общим недоразвитием речи показало, что дошкольники составляют свое высказывание с одним распространенным членом предложения, не используя остальные. Чаще всего исключаются имена прилагательные и

числительные. Причем, чем менее распространено предложение, тем более верно в нем употреблены словоформы.

Количественный и качественный анализ данных обследования позволяет установить уровень развития морфологической стороны речи, выявить симптомы и механизмы нарушения формирования готовности к морфологическим обобщениям.

Оценка заданий осуществляется по четырехбалльной шкале (от 0 до 3), каждый балл соотносится с определенным уровнем сформированности исследуемого навыка: высокий – 3 балла (уровень закрепленных в речи системных знаний); средний – 2 балла (появление обобщенных знаний); низкий – 1 балл (наличие знаний о некоторых сторонах изучаемых объектов); крайне низкий – 0 баллов (отсутствие или неадекватность знаний).

Таким образом, опора на психолингвистический подход позволила нам поэтапно выстроить методику, применение которой необходимо для определения уровня сформированности морфологических представлений детей 6-7 лет на практической, донаучной стадии. Исследование выявляет индивидуальные проблемы понимания и использования в экспрессивной речи грамматических категорий; раскрывает сложности согласования именных частей речи в собственных высказываниях дошкольников; в дальнейшем все это способствует наиболее эффективному выстраиванию коррекционной работы в целом.

Литература

1. *Ковригина Л.В.* К проблеме языковой компетенции как условия успешного освоения письменной речи с нормальным речевым развитием и недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 5. С. 69–70.

2. *Ковригина Л.В.* Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи // Вестник педагогических инноваций. 2016. № 2 (42). С. 29–35.

3. *Лалаева Р.И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.,1999. 160 с.

4. *Микляева Н.В.* Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2011. № 2. С. 56–64.

5. *Чиркина Г.В.* Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. М., 2003. 240 с.

6. *Шахнарович А.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. М., 1990. 165 с.

Ворошилова Е.Л.,
Институт коррекционной педагогики РАО;
voroshilova@ikp.email

К вопросу развития речемыслительной деятельности дошкольников с нарушениями речевого развития

Аннотация: в статье рассмотрены сущностные характеристики речемыслительной деятельности. Представлены ее уровни (репродуктивный, продуктивный) и стадии (побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской, контрольно-исполнительной). Указаны условия развития и активизации речемыслительной деятельности в ходе работы с детьми с нарушениями речевого развития.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность; нарушения речевого развития; речь; мышление; мыслительные операции; активизация.

Voroshilova E.L.,
Institute of Special Education
of the Russian Academy of Education;
voroshilova@ikp.email

On the issue of the development of speech-thinking activity of preschoolers with speech development disorders

Annotation: the article considers the essential characteristics of speech-thinking activity. Its levels (reproductive, productive) and stages (incentive-motivational, tentative-research, control-executive) are presented. The conditions for the development and activation of speech-thinking activity in the course of working with children with speech development disorders are indicated.

Keywords: speech-thinking activity; speech development disorders; speech; thinking; mental operations; activation.

Дошкольный возраст имеет важное значение для развития речи и мышления у детей.

В плане речи он знаменуется отрывом от конкретной ситуации, появлением связных контекстных форм речи, дающих возможность осуществлять новые задачи общения. К концу дошкольного возраста речь ребенка становится достаточно логичной, последовательной и уже может выступать как самостоятельный способ познания действительности, решения интеллектуальных задач.

Все изменения в речи происходят параллельно с развитием мыслительных операций ребенка. К концу дошкольного детства ребенок уже может решать мыслительные задачи в представлении, возрастает планомерность его мыслительных операций, практические действия осуществляются на основе предварительного рассуждения, ребенок учится рассуждать и делать выводы. Именно в дошкольном возрасте происходит развитие таких качеств ума как самостоятельность, пытливость, развивается понимание причинности, совершенствуются такие мыслительные операции как анализ, синтез, обобщение, классификация.

В исследованиях отмечается, что процессы развития мышления и речи на определенных ступенях носят взаимообуславливающий характер и влияют на развитие друг друга [1].

Л.С. Выготский одним из первых указал на это взаимодействие как на речемыслительную деятельность, представляющую собой сложное динамическое целое, обнаруживающее движение между мыслью и словом через ряд внутренних планов.

Вклад в исследование речемыслительной деятельности внесли такие ученые как К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.

В настоящее время актуальными являются исследования, посвященные вопросам формирования, развития и активизации речемыслительной деятельности детей, имеющих выраженные трудности становления речевой деятельности первичного характера. Значительный интерес ученых связан со спецификой протекания речемыслительной деятельности в условиях несформированности средств общения.

В данной статье мы рассмотрим аспекты, касающиеся сущностных характеристик речемыслительной деятельности, а также ее активизации у детей с нарушениями речи.

Наиболее полно сущностные характеристики соотношения процессов мышления и речи отражены в определении Н.Ю. Курчатовой

Согласно которому речемыслительная деятельность представляет собой процесс преобразования и осмысления внешней действительности языковыми и логическими средствами, ориентирующийся на достижение цели в зависимости от нужд человека, и средство общения, обуславливающее различные стороны человеческой деятельности.

Данное определение достаточно четко указывает на роль языковых средств для успешного осуществления данной деятельности.

Именно сформированность языковых средств определяет осуществление человеком речемыслительной деятельности на базовом – репродуктивном уровне или продуктивном – углубленном уровне.

Репродуктивный уровень предусматривает адекватное восприятие информации и ее четкую передачу. Продуктивный связан с решением интеллектуальной задачи и ее оречевления посредством создания связных высказываний различных жанров, различной сложности.

Создание результатов речемыслительной деятельности любого уровня осуществляет посредством трех стадий.

В рамках первой из них – побудительно-мотивационной – появляется мотив, который в дальнейшем обеспечивает активность и продуктивность речемыслительной деятельности.

Вторая стадия – ориентировочно-исследовательская – связана с восприятием мыслительных задач извне и выстраиванием собственных мыслительных операций, мысленной компоновкой будущего речевого оформления результатов мышления.

На третьей стадии – контрольно-исполнительной – происходит непосредственно представление результата мыслительных операций, оформленного в речевой форме и контроль правильности принятого решения.

Успешность реализации каждой из стадий зависит от ряда факторов: внутренних побуждений личности, мотивов, желаний, познавательного интереса, развития волевых качеств, наличия специально созданных ситуаций и др.

Исследования Н.Н. Поддьякова, Л.А. Парамоновой, О.Л. Князевой и др. показали, что развитие речемыслительной деятельности у детей дошкольного возраста происходит в процессе систематического решения задач проблемного характера, требующих трансформации старых способов или изобретения новых. Ключевое значение по мнению К.Г. Селевко здесь имеет создание проблемной ситуации, требующей

анализировать объекты и явления окружающей действительности с разных точек зрения, находить несколько ответов на один и тот же вопрос, делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты и т.д.

При традиционной практике обучения получение информации не всегда носит проблемный характер и часто не требует мыслительных усилий по обработке, сопоставлению полученных сведений. Главным становится осуществление деятельности на базовом – репродуктивном уровне – воспринять, понять и передать информацию. Причем зачастую детям предлагается готовое содержание и форма. От них требуется только запомнить и повторить. Длительное осуществление выполнение заданий репродуктивного уровня приводит к снижению мотивации выполнения заданий.

Активизация речемыслительной деятельности имеет важное значение с позиции успешности осуществления коррекционной работы с детьми с нарушениями речевого развития.

Наши исследования и исследования других авторов показывают, что осуществляя подбор содержания и формы восполнения пробелов в формировании звуковой и смысловой сторон речи, развития коммуникативных навыков у детей следует предусмотреть быстрый переход от заданий базового – репродуктивного уровня, к заданиям – продуктивного уровня. В соответствии с обозначенным выше при работе с детьми следует подбирать задания, которые отражают сущностные характеристики речемыслительной деятельности, ее направленность на глубокое изучение объектов окружающей действительности, выявление их особенностей и характеристик, мысленное установление связей с другими объектами, понимание этих связей, объяснение результатов и прогнозирование последствий.

Иными словами задания, предъявляемые детям, должны предусматривать осуществление различных речемыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация) и их вербализацию.

А.И. Савенков в рамках анализа основ исследовательского подхода к обучению указал на ключевую роль педагога в формировании и развитии умений решать исследовательские задачи.

Важно отметить, что роль педагога в развитии речемыслительной деятельности детей с нарушениями речевого развития заключается не в

подсказке вариантов, способов и источников получения информации, а в структурировании последовательности решения проблемной ситуации ребенком и представления ее результата в речевой форме.

В зависимости от уровня владения речевыми средствами в ходе занятий должно быть предусмотрено нарастание объема и сложности высказываний детей.

В завершение необходимо отметить, что применение на занятиях с детьми с нарушениями речевого развития заданий проблемного, поискового характера способствует не только развитию речемыслительной деятельности, но и лучшему усвоению речевого материала за счет активной роли в процессе освоения речевых средств самими детьми.

Литература

1. *Выготский А.Р., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезъяна. Примитив. Ребенок. М., 1993. 224 с.
2. *Данильченко Т.А.,* педагогические условия активизации учебно-исследовательской деятельности как средства развития творческого потенциала младших школьников// Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29). С. 121–124.
3. *Запрудский Н.И.* Технология исследовательской деятельности учащихся: сущность и практическая реализация // Фізіка: праблемы выкладання. 2009. № 5. С. 19–27.
4. *Курчатова Н.Ю.* Компоненты, критерии и уровни речемыслительной деятельности старших школьников // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 2. С. 228–234.
5. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М., 2006. 480 с.
6. *Сацк А.П.,* Научные подходы к активизации речемыслительной деятлеьности, Брест, БРГУ им. А.С. Пушкина. URL: http://www.brsu.by/sites/default/files/deutschlang/Seminare/YiZ_2015/sacuk.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
7. Каширская Е. В., Психологические условия формирования: Дис. канд. психол. наук. Череповец, 2014. 249 с.

Воспякова А.С.,
Московский педагогический
государственный университет;
annapopova84@mail.ru,
Матросова Т.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
tat.matrosova@mail.ru

Влияние игровой деятельности на высшие психические функции и ее роль в реабилитации больных с афазией

Аннотация: одно из самых тяжелых последствий поражения головного мозга – афазия – системное нарушение, охватывающее разные уровни организации речи: самостоятельную речь, повторение, называние, диалогическую речь и т.д. Таким образом, восстановление речи и других высших психических функций является актуальной проблемой современной нейрореабилитации. Целью данной статьи является анализ влияния игровых методов на формирование различных психических процессов и применение их в коррекционно-восстановительной в контексте реабилитации больных.

Ключевые слова: афазия; игровая деятельность; реабилитация речь; мышление; восприятие; внимание; программирование; контроль; память; регуляция; мотивация.

Anna Vospiakova,
Moscow Pedagogical State University;
annapopova84@mail.ru,
Tatyana Matrosova,
Moscow Pedagogical State University;
tat.matrosova@mail.ru

The influence of gaming activity on higher mental functions, and its role in the rehabilitation of patients with aphasia

Abstract: one of the most severe consequences of brain damage is aphasia – a systemic disorder that covers different levels of speech organization:

independent speech, repetition, naming, dialogic speech, etc. Thus, the restoration of speech and other higher mental functions is an urgent problem of modern neurorehabilitation. The purpose of this article is to analyze the influence of game methods on the formation of various mental processes and their application in the correctional and rehabilitation in the context of rehabilitation of patients.

Keywords: aphasia; play activity; rehabilitation speech; thinking; perception; attention; programming; control; memory; regulation; motivation.

Афазия продолжает оставаться важнейшей медико-социальной проблемой, что обусловлено ее высокой долей в структуре очаговых поражений головного мозга, значительным показателем временных трудовых потерь и первичной инвалидности населения. Вместе с этим наметилась печальная тенденция к «омоложению» заболевания.

К числу причин, приводящих к очаговым поражениям головного мозга, относятся черепно-мозговые травмы, нейродегенеративные заболевания, онкологические поражения головного мозга, состояния после хирургических вмешательств. Но, чаще всего, к речевым нарушениям приводит острое нарушение мозгового кровообращения. Число пациентов с этим диагнозом неуклонно растет и выходит на первое место по заболеваемости в России. Для значительного числа пациентов молодого возраста афазия становится преградой для дальнейшей трудовой деятельности и самореализации в обществе.

Вследствие этого восстановление речи при афазии представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современной нейрореабилитации.

При афазии страдают, в той или иной степени, все высшие психические функции, поэтому для повышения эффективности коррекционно-восстановительной работы используются различные методы, а в настоящее время все больше внимания уделяется игровым приемам.

Влияние игры на различные мозговые структуры подробно рассмотрено в работах зарубежных специалистов.

Эстонский нейробиолог Яак Панксепп в своих исследованиях показал, что активная игра выборочно влияет на нейротропный фактор мозговой деятельности (тот, что стимулирует рост нервных клеток) в амигдале – структуре, одна из основных функций которой – регуляция

эмоционально окрашенных поведенческих реакций, и на дорсолатеральную префронтальную зону коры, отвечающую за принятие важных решений [13; 14].

Исследования эпохального значения, которые в 1960-е годы провела в университете Беркли нейрофизиолог M. Diamond, ставшая впоследствии пионером анатомической нейробиологии и представившая первые научные доказательства анатомической нейропластичности, также указывают на крайне важную роль игры в развитии головного мозга [16].

В начале 1960-х годов M. Diamond с коллегами провела эксперименты, которые показали, что крысы в обогащенной разнообразными стимулами среде проявляли более сложное поведение [13], при этом их мозг становился массивнее, приобретая утолщенную и хорошо развитую кору. Игра была ключевым фактором в развитии их мозга.

Влияние игры на формирование различных психических функций человека

Внимание: появление в игре общего замысла и правил изменяет структуру поведения от импульсивного, полевого до все более организованного и структурированного. Внимание, формирующееся в игре, предполагает не только подчинение правилам, но и способность обогащать структуру целеполагания.

Большое значение для развития целенаправленного внимания имеет обучающая игра, содержащая в своей основе задачу, правила и действия, и требующая сосредоточенности [6].

Восприятие: в контексте игровых видов деятельности моделирующего характера происходит усвоение системы сенсорных эталонов и соответствующих им перцептивных действий обследования. От этого, в свою очередь, зависит общее развитие познавательных способностей. Закономерности развития определяются возрастающей способностью использования сенсорных эталонов (формы, цвета и др.) и овладением наглядным моделированием. Происходит расширение диапазона моделируемых отношений и изменение типа выполняемых действий моделирования [2]. Именно в игре, встречаются наглядные модели, которые представляют собой специфические средства, позволяющие усваивать обобщенные знания о связях и закономерностях явлений действительности.

Память: З.М. Истомина [5] в своих исследованиях доказала, что успешность запоминания в игровой деятельности превышает в 3-7 раз успешность запоминания в лабораторной ситуации, что подчеркивает значимость связи мотива запоминания с игровым мотивом.

Мышление: А.Л. Венгер [8], показал, что наглядное игровое моделирование является основой формирования общих умственных действий.

«Первоначально, – пишет А.Л. Венгер, – каждая из этих операций выступает в качестве самостоятельного действия с материальными объектами. Действие наглядного моделирования в его полном составе формируется в результате интериоризации и слияния этих внешних действий, их превращения во внутренние операции. Соответственно, построение и использование внешней модели преобразуется в построение и использование функционально идентичной ей внутренней модели – модельного представления» [10].

Речь: игра является активирующим средством речевого развития и речевого общения. Развитие речи в значительной мере определяется потребностью пользования языком [1].

Необходимость объясняться с другими во время игры стимулирует развитие рефлексивного мышления.

Л.С. Цветкова отмечает, что взрослые с очаговыми поражениями мозга в ситуации игры часто продуцируют фразы, значительно превышающие их обычный уровень вербальной коммуникации, что может служить важной предпосылкой для восстановления речевой функции при афазии [9].

Регуляция: в игровой деятельности задействованы все компоненты регуляторных функций: когнитивная гибкость (переключение с одной роли на другую, с игровой деятельности на деятельность прагматическую); сдерживающий контроль [3].

Российский психолог А.Н. Веракса с соавторами проводит анализ зарубежных исследований, проведенных за последние годы (Slot P., 2017; Elias C.L., Berk L., 2002; Ivrendi A., 2016; Fantuzzo J., 2004; Kelly R., 2011; Carlson S.M., 2014; Pierucci J.M., 2014), и приходит к выводу, что для осуществления игровой деятельности, необходим определенный уровень развития регуляторных функций, при этом она же является механизмом их развития [4].

Мотивация: в игре осуществляются только те действия, которые привлекательны и удовлетворяют доминирующим потребностям: в общении, признании, эмоциональном принятии, самореализации, сравнении себя с другими и т.д. Д.Б. Эльконин предположил, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности. В этом проявляется новая психологическая форма мотивов [11].

Программирование: в игре развивается навык планирования собственной деятельности, регуляция пошаговой реализации запланированного действия. Важным условием развития произвольности является обучение правилам, их принятие и выполнение. В игре обязательно для всех строгое соблюдение регламента и следование правилам игры (ритуализация), пренебрежение которыми влечет неизбежный выход из числа играющих; многократное повторение отдельных ее этапов и действий [7].

Контроль: игра по правилам требует от участников более или менее длительного и устойчивого внимания: играющий должен внимательно следить за действиями партнеров, за сигналами и т.д. В игре осуществляется взаимодействие, в результате чего человек начинает учитывать желания и действия другого, осуществлять контроль за своим поведением и реализовывать совместные планы.

Все вышеуказанное дает основание для использования игровых методов в восстановительном обучении взрослых после очаговых поражений головного мозга.

Л.С. Цветкова [9] описала опыт восстановительной работы через реализацию игровой деятельности у пациентов с афазией. Для восстановления речи и других форм коммуникации был разработан ряд речевых игр (различные виды лото и домино), решающих специализированные речевые задачи восстановления определенного пласта словаря в соответствии с общей программой групповых занятий и тематикой отдельных занятий

По мнению Л.С. Цветковой, основной задачей специальных видов речевых игр, является работа над восстановлением экспрессивной и импрессивной речи на непроизвольном уровне. Однако игровая ситуация создает также ряд дополнительных факторов для развития речевой

коммуникации больных. Прежде всего, подобный формат способствовал поддержке интереса и вовлеченности пациентов, создавал характерные для групповой работы мотивы: соревнование, стремление к самоутверждению в группе, желание заслужить одобрение товарищей, сопереживание, взаимопомощь. Кроме того, этот метод способствует расширению смысловых связей слов, стимулирует больных к диалогу, создает условия для их непроизвольного общения [9].

М.К. Шохор-Троцкая (1982) предлагает использование на групповых занятиях с больными с афазией различные речевые игры, в которые играют в часы досуга здоровые взрослые. Это решение кроссвордов, шарад и ребусов, составление серий слов из одного многосложного слова. Эти занятия рассчитаны на больных с разными формами афазии при легкой и средней степени речевого расстройства [10].

C. Romani, L., A. Olson и L. Lander [15] из Бирмингемского университета в 2019 опубликовали исследование об эффективности командной игры в группе с больными афазией после инсульта. Игровые мероприятия, по мнению ученых, приводят как к повышению результатов в восстановительном обучении, так и к улучшению эмоционального фона (например, при деменции). Также был отмечен положительный эффект с точки зрения рентабельности, поскольку игры могут проводиться одновременно с группой участников, контролируемых одним логопедом, что значительно снижает временные затраты. Ученые считают, что возможности использования командных игр в реабилитации пациентов с афазией не были использованы ранее в достаточной степени.

Таким образом, можно сделать вывод, что восстановление речи при афазии – одна из наиболее актуальных проблем современной нейрореабилитации больных с последствиями мозгового инсульта. И чем больше правильно подобранных методов будет привлечено для коррекционно-восстановительной работы, тем более эффективным будет результат.

Игровые методы положительно зарекомендовали себя как при формировании психических процессов в детстве, так и в области коррекционно-восстановительного обучения больных с очаговыми поражениями головного мозга.

Литература

1. *Аркин Е.А.* Ребёнок в дошкольные годы / Под ред. А.В. Запорожца и др. М., 1967. 445 с.
2. *Богуславская З.М.* Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве: Влияние построения предметной модели формы на восприятие ее признаков у детей дошкольного возраста // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Ред. А.В. Запорожец, М.И. Лисина. М., 1966. С. 201–246. URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=160929 (дата обращения: 05.06.2021).
3. *Буева Л.П.* Человек: деятельность и общение. М., 1978. 216 с.
4. *Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Якупова В.А.* Возможности развития регуляторных функций в игровой деятельности: теоретический обзор // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 4. С. 97–112. URL:https://растемсроссией.рф/upload/iblock/92e/8wg16544e42csqvovwl83f88wylf3wki/vozmojnosti_razvitiya_regulyatorn_h_funktsiy_v_igrovoy_deyatelnosti_teoreticheskiy_obzor.pdf (дата обращения: 05.06.2021).
5. *Истомина З.М.* Развитие памяти. М., 1977. 120 с.
6. *Кравцова О.Е.* Игра – как основной вид деятельности, влияющий на развитие произвольного внимания детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 13.1. С. 30–33. URL: https://moluch.ru/archive/199/49169/ (дата обращения: 09.06.2021).
7. *Петухова К.Д.* Функции программирования и контроля младших школьников с разным уровнем успеваемости // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика: Материалы VIII Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых (г. Казань, 14 апреля 2014 г.). Казань, 2014. С. 53–56.
8. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986. 222 с.
9. *Цветкова Л.С.* Нейропсихологическая реабилитация больных: речь и интеллектуальная деятельность: Учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 2004. 420 с.
10. *Шохор-Троцкая М.К.* Коррекционно-педагогическая работа при афазии: Методические рекомендации. М., 2002. 188 с.
11. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М., 1999. 358 с.

12. *Diamond M.C.* Response of the brain to enrichment // Anais da Academia Brasileira de Ciências. 2001. No. 73(2). Pp. 211–220.

13. *Panksepp J., Biven L.* The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions. 2012. P. 592.

14. *Panksepp J., Siviy S., Normansell L.* The psychobiology of play: Theoretical and methodological perspectives // Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 1984. No. 8 (4). Pp. 465–492. URL: https://doi.org/10.1016/0149-7634(84)90005-8 (accessed: 05.06.2021).

15. *Romani C., L. Thomas, A. Olson, L. Lander* Playing a team game improves word production in poststroke aphasia // Aphasiology. 2019. No. 33 (3). Pp. 253–288. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02687038.2018.1548205 (accessed: 05.06.2021)

16. *Rosenzweig M.R.* Effects of environmental complexity and training on brain chemistry and anatomy: a replication and extension // Journal of comparative and physiological psychology. 1962. No. 55(4). Pp. 429–437.

Глухов В.П.,
Московский педагогический
государственный университет;
glukhov.vadim@bk.ru

Системный подход к формированию навыков связной речи у детей с нарушениями речевого и познавательного развития

Аннотация: в статье представлена разработанная автором и апробированная в практике работы коррекционных дошкольных образовательных учреждений модель системы комплексной коррекционно-педагогической работы по формированию навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с сочетанными нарушениями психоречевого развития.

***Ключевые слова*:** коррекционная педагогика; дети с общим недоразвитием речи; сочетанные нарушения речевого и познавательного развития; формирование навыков связных высказываний; психолингвистический подход к логопедической работе.

Vadim Glukhov
Moscow Pedagogical State University;
glukhov.vadim@bk.ru

A systematic approach to the formation of connected speech skills in children with speech and cognitive disorders

Annotation: in article is presented the model of system of complex correctional and pedagogical work on formation of skills of coherent statements at preschool children with a system underdevelopment of the speech and children with combined violations of psychospeech development.

Keywords: corrective pedagogy; children with general underdevelopment of speech; combined disorders of speech and cognitive development; formation of skills of coherent statements; psycholinguistic approach to speech-therapy work.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими системное недоразвитие речи, а также с детьми с сочетанными нарушениями психа-речевого развития относится формирование *связной речи*. Это необходимо как для полного преодоления системного речевого

недоразвития и задержки познавательного развития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению. «Речь является способом формирования и способом формулирования мысли» и вместе с тем «средством сообщения, социальной связи и воздействия на окружающих» [8]. Поскольку мышление и речь в своем онтогенетическом развитии теснейшим образом взаимосвязаны, в психической деятельности человека образуют единый симультанный интеллектообразующий процесс, полноценное овладение речевой деятельностью выступает как важнейшее условие формирования всей познавательной сферы ребенка [3].

В последние годы число детей, имеющих системное недоразвитие речи, и детей со сложными нарушениями психоречевого развития неуклонно увеличивается, в связи с чем, проблема формирования навыков связных высказываний у данного контингента детей приобретает особую актуальность.

Анализ специальной методической литературы по проблеме формирования навыков связных высказываний у детей с нарушениями речевого и познавательного развития (В.П. Глухов, О.Е Грибова, О.Б. Иншакова, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова и др.) со всей очевидностью показывает необходимость совершенствования традиционных приемов и методов коррекционно-логопедической работы, а также поиска новых эффективных, научно-обоснованных путей развития связной речи у детей с системными нарушениями речи и задержкой познавательного развития.

Целью нашего исследования являлось изыскание и научное обоснование путей коррекционного воздействия на формирование связной (диалогической и монологической) речи детей старшего дошкольного возраста с комплексными нарушениями психоречевого развития (системное недоразвитие речи в сочетании с задержкой познавательного развития), и детей с ОНР дошкольного возраста со вторым и третьим уровнями речевого развития (общее недоразвитие речи, не осложненное ЗПР). В связи с этим предполагалось: теоретически обосновать, разработать и апробировать концепцию системы комплексной коррекционной работы по формированию речевой деятельности и навыков связных высказываний у детей с комбинированными психоречевыми нарушениями и детей с общим недоразвитием речи, находящихся на II уровне речевого развития.

Для осуществления поставленных задач исследования было проведено комплексное сравнительное изучение особенностей формирования связной речи детей дошкольного возраста с ОНР (II и III

уровни речевого развития) и детей с нормальным речевым развитием; детей со сложными психоречевыми нарушениями (ОНР, осложненное задержкой психического развития) и детей с нормой речевого и познавательного развития [4; 5 и др.]. Опытно-экспериментальная работа – исследование состояния связной речи и последующее экспериментальное обучение – проводилась на базе дошкольных образовательных учреждений г. Москвы и Московской области, а также Центра Диагностики и консультирования при Управлении образования г. Люберцы в течение 2002–2019 г.

В число основных задач опытно-экспериментального исследования входило:

•Разработать и апробировать общую модель системы коррекционной логопедической работы по формированию связной (диалогической и монологической) речи дошкольников с общим речевым недоразвитием (*второй уровень речевого развития*) и апробировать ее в ходе экспериментального обучения.

•Разработать «стратегию» и технологии дифференцированного подхода к коррекционной работе по формированию навыков связных высказываний у детей с ОНР с разными уровнями речевого развития.

•Разработать и апробировать *технологии коррекционной работы по формированию связной речи* детей дошкольного возраста с комплексными психоречевыми нарушениями (ОНР в сочетании с ЗПР).

В ходе экспериментальной работы была разработана и апробирована на практике общая **модель системы комплексной коррекционно-педагогической и логопедической работы по формированию навыков связных высказываний** у детей с системным недоразвитием речи и детей с комплексными нарушениями психоречевого развития. Основные компоненты системы коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речевого и познавательного развития, представлены в монографии и ряде научных публикаций автора [4; 5 и др.].

Комплексный системный подход к формированию связной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) и детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития основывается на следующих основных положениях.

•Согласно современным взглядам на формирование речевой деятельности, в соответствии с доказавшими свою эффективность методическими подходами к формированию навыков связной речи у детей

дошкольного и школьного возраста (А.М. Бородич, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева и др.) мы исходим из той принципиальной позиции, что основополагающим для общей методологии формирования навыков связных высказываний у детей с ОНР и детей с сочетанными психоречевыми нарушениями развития является **психолингвистический подход** к анализу закономерностей формирования речевой деятельности (РД) в онтогенезе.

• Психолингвистический подход предполагает формирование связной речи как оптимального варианта **речевой деятельности** (РД). Это в свою очередь определяет направленность коррекционно-педагогической работы на формирование *речевых действий и операций,* обеспечивающих осуществление РД и реализующих процесс коммуникации через продуцирование (составление) и анализ речевых высказываний. Основными речевыми действиями, согласно психолингвистической трактовке РД (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.), являются интеллектуальные по своей природе действия построения (конструирования) речевых высказываний (для процессов говорения и письма) и действия их восприятия и анализа (в процессах слушания и чтения). Интеллектуальный компонент речевых действий, состоящий, прежде всего, в адекватном отображении окружающей действительности невозможен без задейство- вания **всех** основных ***умственных действий и операций:*** они обеспечивают адекватный анализ предмета речи (отображаемого в речевом высказывании фрагмента окружающей действительности), сенсорно-интеллектуальный анализ условий речевой коммуникации, правильный выбор способов ее осуществления, речемыслительные процессы планирования и программирования речевых высказываний, интеллектуаль- ный контроль за их осуществлением и результатами.

Применительно *к коррекционно-педагогическому процессу и потребностям коррекционного обучения* именно психолингвиститический подход должен «приоритетно» определять выбор и обоснование коррекционно-логопедических технологий формирования навыков связных высказываний у детей с ОНР и детей с сочетанными психоречевыми нарушениями, а также конкретное предметное содержание коррекционно-педагогической работы.

В качестве основного метода формирования навыков связных высказываний используется **метод наглядного моделирования** (в различных вариантах его реализации). Опыт нашей экспериментальной работы и исследования наших коллег дают все основания считать этот метод

универсальным методом формирования навыков связных высказываний [1; 4; 5 и др.].

Применение в практике коррекционно-логопедической работы данного метода дает возможность обучающимся проанализировать предмет речи; он может быть эффективно использован для формирования навыков *планирования и программирования* речевого высказывания, контроля за процессом его составления. Метод моделирования позволяет наглядно отобразить композиционное построение речевого высказывания, основные «составляющие» его предметного содержания (денотативная структура и предикативные связи и отношения денотатов).

Важным компонентом ***системного комплексного подхода*** к формированию навыков связных высказываний у детей с системными нарушениями речи и детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития является участие в этой работе всех специалистов, вовлеченных в процесс обучения и воспитания данной категории детей и, прежде всего, педагогов-воспитателей ДОУ, педагога-дефектолога, логопеда и психолога. Не менее важным является вовлечение и активное участие родителей и других ближайших родственников в коррекционной работе по формированию навыков связной речи, что возможно на основе овладения ими доступными приемами обучающе-развивающего педагогического воздействия. Важнейшей задачей является формирование полноценной **речевой практики** – основы практического усвоения закономерностей языка, освоения его как средства общения; формирование и закрепление представлений о «правилах» построения речевых высказываний.

•В общей системе речевой работы по формированию навыков связных высказываний большое внимание должно уделяться формированию **языковой компетенции** – *знания единиц языка и правил их нормативного использования при составлении речевых высказываний*, определяющей способность к адекватному использованию средств, знаков языка для осуществления речевой деятельности во всех ее видах и формах реализации. *Языковые средства* построения связных высказываний (лексические, грамматические, синтаксические; средства эмоционально-выразительной оценки и др.) должны быть объектом внимания, познания и освоения детьми на логопедических и коррекционных занятиях.

Экспериментальное обучение детей с общим недоразвитием речи проводилось на базе 10 дошкольных образовательных учреждений г. Москвы и г. Люберцы Московской обл. в течение 2003–2018 гг. В экспериментальном обучении участвовало 530 детей с общим недоразвитием речи (280 детей со

II уровнем речевого развития и 250 детей с III уровнем РР). Коррекционное обучение детей с ОНР осуществлялось по разработанной нами программе, рассчитанной на двухлетнее пребывание в логопедических группах детского сада [4; 5 и др.].

Как показали контрольные исследования с использованием технологий психолингвистического анализа уровня сформированности связной речи [4; 5], целенаправленное коррекционное обучение, основанное на дифференцированном подходе к детям с ОНР, с учетом отмечаемого уровня речевого развития и выявленных особенностей диалогической и монологической речи, способствует значительному продвижению детей в овладении навыками связных высказываний [4; 5].

В результате коррекционного обучения у детей отмечена значительная положительная динамика показателей состояния связной монологической речи как в плане овладения навыками смыслового построения различных видов развернутых высказываний, так и грамматического их оформления. Наблюдалось существенное увеличение объема составляемых рассказов, улучшение их качественных характеристик в отношении связности, последовательности, информативности и логико-смысловой организации.

Экспериментальное обучение детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития (ЗПР в сочетании с ОНР) проводилось в период с октября 2008 года по май 2019 года. В обучающем эксперименте приняли участие 280 детей экспериментальной группы. При этом 140 детей, участвовавших в констатирующем исследовании и проходивших обучение по программе коррекционных групп для детей с ЗПР, составили вторую, контрольную группу.

Программа формирующего эксперимента была рассчитана на три периода обучения в подготовительной к школе группе [4; 5]. Контрольное исследование по завершении обучающего эксперимента выявило наличие заметного (статистически значимого) продвижения всех детей, прошедших обучение, в овладении навыками связных развернутых высказываний. Данные контрольного исследования свидетельствуют также о заметной положительной динамике развития лексического и грамматического компонентов языка у всех детей, прошедших обучение [5; 6].

Результаты обучения показали эффективность предложенной нами модели комплексной коррекционной работы по формированию связной речи у детей с системным недоразвитием речи и детей с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития.

Литература

1. *Волковская Т.Н.* Сравнительное изучение особенностей развития дошкольников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. Монография. М., 2003. 142 с.

2. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учебное пособие. М., 2006. 158 с.

3. *Глухов В.П.* Психолингвистика: Учебник и практикум для вузов. М., 2020. 419 с.

4. *Глухов В.П.* Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие для вузов. М., 2020. 231 с.

5. *Глухов В.П.* Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с сочетанными нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. Изд. 3-е, перераб. и доп. М., 2020. 429 с.

6. *Глухов В.П., Смирнова М.Н.* Особенности формирования связной монологической речи у детей с комбинированными психо-речевыми нарушениями // Организация и содержание образования детей с нарушениями развития: Материалы межд. науч. практич. конференции. М., 2008. С. 41–43.

7. *Жигорева М.В*. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2006. 250 с.

8. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М., 2001. 432 с.

Гончарова Н.Н.,
Школа № 1454 «Тимирязевская» г. Москвы;
goncharova@1454.ru

Из опыта работы применения инновационной технологии по логоритмике в дошкольном и начальном общем образовании у детей с ТНР

Аннотация: в статье рассматривается опыт работы применения технологии по логоритмике, который с учётом преемственности в работе учителей-логопедов дошкольных учреждений и начальной общеобразовательной школы используется применительно к контингенту детей с тяжёлыми нарушениями речи в связи с разными условиями воспитания и обучения.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; логоритмика; слоговой ритм; словесный ритм; синтагменный ритм; теппинг.

Nina Goncharova
School № 1454 «Timiryazevskiy» g. Moscow;
goncharova@1454.ru

From the work experience of the application of innovation logorhythmics technology in the pre-school and primary general formation in children with severe speech-language disorders

Annotation: in the article is examined the work experience of the application of logorhythmics technology, which taking into account succession in the work of the SLT-teachers of pre-school establishments and primary general education school it is used conformably to the contingent of children with severe speech-language disorders in connection with the different conditions for training.

Keywords: severe speech-language disorders; logorhythmics; syllabic rhythm; verbal rhythm; phrase rhythm; tepping.

В дошкольных образовательных учреждениях комплекса ГБОУ Школа № 1454 «Тимирязевская» г. Москвы все дети с тяжёлыми нарушениями речи (далее – ТНР) объединены в компенсирующие группы

на базе одной дошкольной образовательной площадки, а дети с особыми образовательными потребностями – в инклюзивные группы или подгруппы остальных образовательных площадок. Основной контингент компенсирующих групп – дети с общим недоразвитием речи (далее – ОНР), дети с ОНР и дизартрией, у которых выявлен первый, второй или третий уровень речевого развития, дети с моторной алалией, заиканием, дети с ЗПР, у которых учителями-логопедами выявляется уровень речевого развития.

Логопедическая работа с ними ориентируется на «Примерную адаптированную основную образовательную программу для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи» Л.Б. Баряевой, Т.В., Волосовец, О.П. Гаврилушкиной, на основе которой составляется «АООП для дошкольников с ТНР» в учреждении. В школьных отделениях комплекса учителя-логопеды ориентируются на «АООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.2)». Она определяет для специалистов содержание и организацию образовательной деятельности с детьми с ТНР: с неосложнённым вариантом ОНР, с ОНР, осложнённым дизартрией, с детьми с заиканием, моторной алалией, сенсорной алалией, детской приобретённой афазией, ЗПР с выявленным уровнем речевого развития.

В коррекционно-развивающую область программы дошкольными и школьными организациями введен курс «Логопедическая ритмика», который с учётом преемственности в логопедической работе учителями-логопедами дошкольных учреждений и учителями-логопедами начальной школы реализуется применительно к перечисленному контингенту детей с ТНР в связи с разными условиями воспитания и обучения [2; 3].

Учителя-логопеды нашего комплекса обучают детей моторному и речевому ритму в дошкольных и школьных отделениях по инновационной логопедической технологии по развитию моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи [4] не случайно. Именно эта технология соответствует ФГОС дошкольного образования и коррекционно-развивающей области ФГОС начального общего образования обучающихся детей с ТНР и успешно апробирована в течение многих лет.

Учебно-методическое пособие «Логоритмика: технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи» [5] является итогом многолетней совместной научной и практической работы преподавателей кафедры логопедии Института детства Московского педагогического государственного университета проф. Л.И. Беляковой,

проф. Ю.О. Филатовой и учителей-логопедов, преподавателей ритмики и музыкальных руководителей дошкольных и школьных учреждений г. Москвы. Данная логопедическая технология была выбрана учителями-логопедами комплекса для работы с детьми ещё и потому, что в ней представлена система логопедических и музыкально-ритмических занятий с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР [1; 4].

Технология направлена на последовательное развитие моторного, музыкального и всех видов речевого ритма (слогового, словесного, синтагменного) на логопедических и музыкально-ритмических занятиях. В начале у детей формируются представления о ритме в целом: представления о ритме в окружающей природе – смена времён года, частей суток, дней недели, приливы и отливы, день и ночь, журчание ручья, ритмичное непрерывное дыхание, стук сердца человека и так далее. Знакомство с ритмом речи, ударными и безударными слогами, слогообразующей ролью гласных происходит на этом же занятии, то есть со слоговым ритмом. Дети начинают понимать априори, что слоговой ритм – это чередование ударного и безударного слогов в определённом положении относительно друг друга в цепочке похожих слогов, как без стечения, так и со стечением согласных. Далее дети узнают двусложный слоговой ритм с ударением на первый слог в цепочке слогов, для того чтобы слоговой ритм был им понятным, мною сделаны схемы слоговых ритмов. Данные схемы (в виде ряда кругов с одним более высоким кругом, показывающим ударение) удобны для теппинга слоговых цепочек различной слоговой структуры и ударности.

Известно, что теппинг является проговариванием каждого слога или слова текста с отбиванием ритма ведущей рукой о твёрдую поверхность, теппировать можно также хлопками в ладони, движениями указательного пальца ведущей руки, энергичными взмахами руки, сжатием пальцев в кулак, акцентными движениями ног и другими движениями. Затем работа усложняется: отрабатывается трёхсложный, четырёхсложный слоговой ритм в слогах разной ударности и слоговой структуры в цепочках похожих слогов, а также учителя-логопеды обучают детей дифференцировать разные слоговые ритмы.

На следующем этапе дети знакомятся со словесным ритмом. В конкретное слово вводится уже сформированный навык слогового ритма. Они учатся ощущать и воспроизводить этот ритм с помощью теппинга.

При этом вначале они теппируют ведущей рукой или ногой, а затем и обеими руками и ногами, что помогает формировать у детей моторно-речевые межполушарные связи. Дошкольники начинают понимать, что словесный ритм это – чередование ударного слога и безударных слогов в определённой последовательности, образующей слово. Для более понятного усвоения детьми словесного ритма используются специально разработанные автором этой статьи наглядные игры с картинками и схемами словесного ритма.

В работе со старшими дошкольниками придаётся большое значение соотнесению методического музыкального материала с методическим речевым материалом. Дети обучаются понимать соотнесение сильной доли в музыке с ударением в словах, что наглядно прослеживается в музыкально-ритмических играх с пением. Такие игры, как правило, проводятся два раза в неделю.

Далее дети-дошкольники знакомятся с синтагменным ритмом. Учитель-логопед подводит их к практическому пониманию того, что словесные ритмы стоят в линейной последовательности и определяются отрезком речи между двумя паузами, объединяются интонацией и выражают законченную мысль. Дошкольники учатся ощущать и воспроизводить не только словесный ритм, который на данном этапе автоматизируется, но и синтагменный ритм с помощью выделения акцентным движением и более громким голосом логического ударения в синтагме. Детям становится понятно, как выделенное голосом слово меняет смысл предложения. Именно логическое ударение становится ведущей составляющей синтагменного ритма, поскольку связано со смыслом синтагмы и просодикой.

Детям помогают усвоить словесный и синтагменный речевой ритм разработанные автором наглядные логоритмические игры, в которых речевой материал представлен одинаковой ударностью в каждом слове для того, чтобы дети быстрее усвоили отрабатываемый вид речевого ритма и имели достаточную речевую практику. Для дошкольников предусмотрены также завершающие еженедельные интегрированные занятия с участием разных специалистов (учителя-логопеда, музыкального руководителя, воспитателей), которые автоматизируют ритмические моторные и речевые навыки у детей с речевой патологией.

Учителя-логопеды начальной школы нашего комплекса продолжают развивать моторные и речевые ритмические навыки у учащихся 1–4

классов с переносом устных ритмических речевых навыков в письменную речь детей с усложнением речевого материала в соответствии с возрастом обучающихся, что отражено в рабочих программах с тематическим планированием. Учителями-логопедами Н.Н. Гончаровой и Е.В. Извековой в помощь коллегам создано методическое пособие, в котором для формирования словесного ритма представлены слова разной слоговой структуры и ударности («Теппируем, читаем, пишем»), а также разработаны специальные логоритмические игры: «Подбери слова к схеме», «Составь схему слов», «Лесенка» (произнеси и поставь слова на лесенку по слогам, запиши в тетради), «Заверши и запиши слова» и другие. Главное условие формирования ритмизированного письма - ощущение и синхронное воспроизведение речевых единиц (слогов, слов, синтагм) с помощью артикуляционных и общих движений с указанием акцента в этих речевых единицах (теппинг), анализ речевых единиц и последующее их письмо.

Логопедическая работа по формированию моторного и речевого ритма учителями-логопедами начальной школы направлена на профилактику и коррекцию дислексии и дисграфии.

Учебно-методическое пособие «Логоритмика: технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи» имеет широкие возможности дальнейшего развития и наполнения её методическими материалами для обучающихся старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР.

Литература

1. *Белякова Л.И.* Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии // Вопросы психолингвистики. 2012. № 2 (16). С. 84–91.

2. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика. М., 2002. 325 с.

3. *Гринер В.А.* Цели, задачи и особенности логопедической ритмики // Логопедия: Заикание: Хрестоматия / Сост. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. М., 2003. С. 214–216.

4. *Филатова Ю.О.* Психолого-педагогическая модель развития ритмических процессов у детей с речевыми расстройствами // Дефектология. 2014. № 2. С. 14–20.

5. *Филатова Ю.О.* Логоритмика: технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие / Под ред. Л.И. Беляковой. М., 2017. 208 с.

Гревцова Е.В.,
Тульский государственный
педагогический университет;
TYusha-09@mail.ru

Социальные аспекты работы с пожилыми людьми, имеющими речевые нарушения

Аннотация: в статье анализируются такие речевые нарушения как афазия и дизартрия, рассматриваются основные причины их возникновения, обосновывается роль деятельности социального работника при обслуживании граждан пожилого возраста с речевыми нарушениями, даются конкретные рекомендации по установлению коммуникации с пожилыми людьми, имеющими речевые дисфункции.

***Ключевые слова*:** речевое нарушение; пожилой человек; афазия, дизартрия; социальная работа.

Ekaterina Grevtsova,
Tula State Pedagogical University;
TYusha-09@mail.ru

Social aspects of working with elderly people with speech disorders

Abstract: The article analyzes such speech disorders as aphasia and dysarthria, considers the main causes of their occurrence, substantiates the role and importance of the activities of a social worker in servicing elderly citizens with speech disorders, gives specific recommendations for establishing communication, ways of working with elderly people with speech dysfunctions.

Keywords: speech disorder; old man; aphasia; dysarthria; social work.

К исследованию различных аспектов проблемы речевых нарушений у пожилых людей обращаются сегодня многие науки: логопедия, нейропсихология, гериатрия, геронтология и др. Необходимость междисциплинарного исследования данной проблемы обусловлена тем, что пожилые люди относятся к одной из наиболее социально незащищенных категорий населения, и это актуализирует социальные

аспекты работы с гражданами пожилого и престарелого возраста с речевыми нарушениями.

Анализ имеющихся теоретических исследований и существующей практики позволил нам указать, что речевые нарушения у пожилых людей являются, как правило, следствием перенесенных и/или имеющихся неврологических заболеваний, возрастного изменения высших психических функций. Некоторые пожилые люди становятся полностью неспособными использовать вербальные средства общения. В ряде случаев коммуникация с пожилым человеком осложняется также из–за сопутствующих патологий органов слуха, например, развивающейся возрастной тугоухости.

Разделение речевых дисфункций осуществляется в зависимости от первопричин. Органические нарушения речи вызывают опухоли головного мозга, тромбоз, черепно-мозговые травмы, поражение активных органов речи, острые вирусные инфекции, нейроинфекции, инсульт, болезнь Альцгеймера и т.д. Выделяются также и функциональные нарушения речи, которые не связаны непосредственно с поражением речевого аппарата, но нарушают его нормальное функционирование. Их возникновение происходит под влиянием таких факторов, как длительный приём антидепрессантов или транквилизаторов, неврозы, сильный стресс, депрессия, общее угнетенное состояние личности и др. Это является достаточно серьезной проблемой как для самого пожилого человека, так и для его социального окружения.

Одним из распространенных нарушений речи у пожилых людей является афазия – нарушение уже сформировавшейся речи. А.Р. Лурия выделил следующие типы афазии: акустико-мнестическую, семантическую, сенсорную, моторную, в том числе афферентную, эфферентную, динамическую [3, с. 89, 98, 153, 173, 182]. Все выделенные виды афазии имеют определенную специфику и отличия, которые важны для понимания специфики социальной работы.

При акустико–мнестической афазии у человека пропадает способность сопоставлять предметы и слова, с помощью которых обозначаются эти предметы. В данном случае диагностируются трудности с удержанием информации: человек понимает речь на слух, но не может запомнить ее. Вступая в диалог, люди с такой формой афазии чаще всего употребляют только глаголы, их речь характеризуется определенной эмоциональностью [2]. Наличие сенсорной афазии свидетельствует о том,

что пожилой человек не воспринимает и не понимает речь других людей, не может читать вслух. Разговор пожилого человека строится с употреблением знакомых слов, однако сложные и новые слова произнести он не может. Для патологии характерны постоянные повторы слов или отдельных конструкций, быстрая «смазанная» речь.

При возникновении семантической афазии пожилой человек может абсолютно не помнить и не запоминать названия предметов, как правило, у него возникают трудности с пониманием сложных конструкций речи, причинно-следственной связи, логики, времени и пространства в предложениях. Он буквально понимает крылатые фразы, пословицы, метафоры, не различает формы слов. К моторной группе относят разные формы афазий, которых объединяет основная характеристика этого вида нарушений – отсутствие активной устной речи [1, с. 6].

Еще одной разновидностью нарушения речи является нарушение произносительной стороны, вызванное сбоем в работе мышц речевого аппарата – дизартрия. Основными причинами данного речевого нарушения являются болезнь Паркинсона и многие другие расстройства нервной системы, инсульт, различные черепно-мозговые травмы, опухоли головного мозга и др. Отметим, что при данном виде речевых нарушений малейшие изменения в произношении может заметить только логопед, окружающим речь пожилого человека может быть до определенной степени понятна. Артикуляционный аппарат человека находится в позиции постоянного расслабления, и речь постепенно становится упрощенной, невыразительной, другие люди не всегда могут разобрать, что именно в данный момент хочет сказать пожилой человек. В некоторых случаях ранняя диагностика данного расстройства помогает распознать развивающуюся сопутствующую патологию здоровья пожилых и престарелых людей, чаще всего связанную с нарушением кровообращения головного мозга, развитием различных опухолей головного мозга и др.

Почему так важно разбираться во всех особенностях данных форм и иных нарушений речи у пожилых людей? Ответ прост. Прежде всего, социальное окружение должно понимать потребности пожилого человека, чтобы своевременно отвечать их удовлетворению, среагировать, если пожилого человека что–то беспокоит, понять, как действовать в ситуации необходимости оказания социальной услуги и организации социального обслуживания. Для того, чтобы организовать успешную работу с пожилыми людьми и инвалидами социальному работнику необходимо

владеть самой разнообразной информацией о каждом своём клиенте. Знание специфики имеющихся нарушений речи у граждан пожилого и престарелого возраста позволит выработать грамотную стратегию взаимодействия, использовать в коммуникации необходимые методы и средства.

Как мы видим, нарушения речи являются существенным препятствием к ведению нормальной жизнедеятельности пожилого человека в современном обществе. Тяжесть ситуации усугубляется, если пожилой человек одинок, рядом с ним нет близких, способных ему помочь, оказать квалифицированную помощь. Потеря социальной полноты жизни, ограничение количества и качества связей с обществом способствуют тому, что пожилые и престарелые люди с нарушениями речи могут оказаться в ситуации самоизоляции от социального окружения, равнодушия к себе и окружающему миру, могут испытывать стремление избежать новой информации, иных обстоятельств жизни, отличных от сложившихся стереотипов, происходит стагнация личности, способная привести к ее полному разрушению.

В связи с этим выделим ряд важных рекомендаций, которых придерживается социальный работник, взаимодействуя с клиентом, имеющим речевые нарушения. Восстановление речи проводится в комплексе с другими мероприятиями, проводимыми в рамках реабилитации после инсульта. В основе мультидисциплинарного подхода лежат занятия с логопедом по артикуляционной гимнастике, выполнение со специалистом дыхательных и голосовых упражнений, медикаментозная поддержка, массаж, нейропсихологическая коррекция, психотерапевтическая помощь. Социальный работник должен обязательно помнить, что речевые нарушения не представляют собой психические заболевания. Безусловно, он должен понимать, что даже если речь пожилого человека лишена смысла, он сам не осознает своего дефекта. В частности, пожилые люди с имеющейся афазией довольно часто хорошо понимают окружающих. При взаимодействии с таким пожилым не стоит повышать голос, в ряде случаев громкая речь не улучшит общения с пожилыми людьми. Целесообразнее строить четкие, короткие фразы, при ответе не торопить пожилого человека, говорить медленно, используя разборчивые и понятные слова, не проявлять пренебрежение по отношению к его трудностям в речи.

В определенных случаях, когда речь не может быть проводником языка, необходимо предоставить в распоряжение пожилого человека другую систему средств, которая поможет заменить или восполнить недостаточность устной речи. В некоторых ситуациях социальный работник может помочь перевести бессвязные звуки пожилого человека в речь при использовании специальных электронных устройств.

Социальный работник должен уметь вовремя продиагностировать улучшения или ухудшения в речи клиента системы социального обслуживания, сориентировать ближайшее социальное окружение (при его наличии) пожилого человека для организации взаимодействия с соответствующими специалистами: неврологом, логопедом, гериатром, психологом или психиатром и др. В ряде ситуаций именно социальный работник становится тем человеком, который способен заметить раннее нарушение речи, связанное с изменения высших психических функций. Социальный работник учитывает специфику реализуемой в отношении пожилого человека восстановительной терапии, включающей коррекцию дыхания, общую и артикуляторную моторику, тонус мышц шеи, лица, носоглотки, голоса, мелодической стороны речи.

Отметим, что сопутствующая спутанность сознания требует неоднократного напоминания пожилому человеку о времени и его местоположении несколько раз в день. Социальный работник должен учесть при этом действие внешних раздражителей – работающего телевизора, шума из окна, громкой музыки. Если пожилому человеку с нарушениями речи необходимо выйти на улицу, социальный работник должен предусмотреть, чтобы при нем всегда находились документы, удостоверяющие личность, и контактная информация родственников.

Таким образом, понимание сущности речевых функций и речевых нарушений в пожилом и престарелом возрасте дает понимание специфики социальной работы с данной категорией населения и особенностей деятельности социального работника при выстраивании коммуникации с таким клиентом.

Литература

1. *Ардила А., Ахутина Т.В., Микадзе Ю.В.* Вклад А.Р. Лурии в изучение мозговой организации языка // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2020. № 12 (1). С. 4–12.

2. Афазия // Центр медицинской реабилитации «Благополучие». URL: http:// https://www.blagorc.ru/articles/afaziya/ (дата обращения: 27.07.2021).

3. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962. 432 с.

Грибова О.Е.,
Институт коррекционной педагогики РАО;
gribova@ ikp.email,
Решетникова Е.Е.,
Институт коррекционной педагогики РАО;
janeresh18@mail.ru

К проблеме моделирования индивидуального коррекционного маршрута для детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного дошкольного образования

Аннотация: в статье рассматривается модульный подход к процессам моделирования и проектирования индивидуальных коррекционных маршрутов в рамках адаптированной образовательной программы (АОП).

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; адаптированная образовательная программа; индивидуальный коррекционный маршрут; проектирование; моделирование; модуль.

Olga Gribova,
Institute of Special Education of the Russian Academy of Education;
gribova@ ikp.email,
Evgeniia Reshetnikova,
Institute of Special Education of the Russian Academy of Education;
janeresh18@mail.ru

On the problem of modeling an individual correction route for children with severe speech impairments in the context of inclusive preschool education

Abstract: the article discusses a modular approach to the processes of modeling and designing individual correction routes within the framework of an adapted educational program (AEP).

Keywords: severe speech disorders; adapted educational program; individual correction route; design; modeling; module.

В последние десятилетия в Российской Федерации в системе дошкольного образования все шире внедряется инклюзивное образование детей с ОВЗ, в том числе, детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

В соответствие с Законом об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ [1] и ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г. N 1155 (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 N 31) [2] инклюзивное образование дошкольников с тяжелыми нарушениями речи возможно при наличии специальной адаптированной образовательной программы (АОП) (Федеральный закон от 01.01.2001 года «Об образовании в Российской Федерации» статьи 2, 64, 66, статья 2 пункт 28, статья 79 п. 1), которая является обязательным средством индивидуального сопровождения. АОП определяет содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ТНР и разрабатывается самой образовательной организацией. АОП представляет собой рабочий инструмент команды ДОУ, которая позволяет выработать единый подход к поддержке детей, видеть общую систему условий, результатов и приоритетов, на которые должен работать каждый член команды.

Одной из составляющих АОП является рабочая программа коррекционной работы учителя-логопеда, содержащая индивидуальный коррекционный маршрут ребенка.

В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова термин «маршрут» означает «заранее намеченный путь следования с указанием основных пунктов».

В настоящее время в педагогических исследованиях сложилось несколько подходов к определению понятия «индивидуальный образовательный маршрут».

Под индивидуальным образовательным маршрутом подразумевается:

– совокупность индивидуальных особенностей и возможности ученика, его выбор в соответствии с существующими образовательными потребностями [9];

– целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа на некотором фиксированном этапе обучения [4; 5];

– движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка и его семьи при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения в конкретной дошкольной организации

специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития [3];

– специфический метод индивидуального обучения, помогающий ликвидировать пробелы в знаниях, умениях, навыках учащихся, овладеть ключевыми образовательными технологиями, осуществить психолого-педагогическую поддержку ребёнка, а значит повысить уровень учебной мотивации [13];

– система конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, междисциплинарной команды специалистов сопровождения образовательной организации, родителей по включению обучающегося с ОВЗ в образовательный процесс [10; 11];

– навигатор, позволяющий ориентироваться во временных и пространственных условиях реализации образовательного процесса. Он показывает, как данный процесс совмещается с коррекционно-развивающимся процессом, где реализуются соответствующие мероприятия и как часто, что для этого требуется изменить в пространственной и предметно-развивающей среде группы и детского сада [7; 12];

Таким образом, существует множество определений индивидуального образовательного маршрута, но их все объединяет необходимость создания «образовательного пути» ориентированного на специальные потребности конкретного ребенка с учетом его индивидуальных и образовательных потребностей для компенсации трудностей в обучении.

Относительно дефиниции индивидуального коррекционного (логопедического) маршрута для ребенка с ТНР необходимо уточнить наличие учета специфики проявления, прежде всего, первичного речевого дефекта. В отличии от рабочей программы, в которой представлены общие содержание и направления работы, индивидуальный коррекционный маршрут должен содержать индивидуализированный алгоритм и/или технологию логопедической работы с конкретным ребенком.

Как свидетельствует опыт работы с учителями-логопедами, работающими в дошкольных учреждениях, проектирование и разработка подобных документов вызывает большие трудности, что свидетельствует о необходимости разработки инструментария их создания.

Проектирование, как правило, опирается на определенную модель объекта. В рассматриваемом случае одним из инструментов

проектирования индивидуального коррекционного[2] маршрута (ИКМ) может служить метод модульного моделирования.

Педагогическое моделирование – это вид профессионально-педагогической деятельности, в структуре которой педагог строит определенный идеальный образец какого-либо явления или процедуры, процесса или механизма, условия или тенденции, ресурса или системы, педагогического средства или метода, формы или детерминации, системно позволяющего изучить, измерить, определить, дополнить, систематизировать, классифицировать, адаптировать, детализировать и пр. материал или продукт изучения или исследования в системе поставленных образовательных или профессионально-педагогических особенностей подготовки личности обучающегося [4; 8].

Само определение моделирование носит общий характер, и подразделяется на несколько категорий, которые ориентированы на создание и исследование какой-то выбранной абстрактной модели, тогда как педагогическое моделирование носит конкретный профильный и углубленный характер. В него входит исследование определенных объектов и явлений в данном конкретном случае ребенка, его потребности в обучении, индивидуальных особенностей. Для того чтобы создать доступные образовательные программы и применить метод обходного пути для воспитания его как личности с определенным багажом знаний и мировоззрений. Отсюда видно, что педагогическое моделирование проистекает из самого понятия моделирования. Так как метод моделирования используется для точности и корректности описания и определения именно педагогических объектов, разработки педагогических конструктов, в том числе образовательных, воспитательных и управленческих систем.

Мы рассматриваем метод моделирования как процесс построения индивидуальной модели логопедической работы на основе отдельных модулей, содержащих относительно небольшие, но взаимосвязанные кванты алгоритма коррекции отдельных недостатков речевого развития.

Наличие набора подобных модулей, выстраиваемых в определенной иерархии, могло бы оптимизировать работу учителя логопеда по составлению программ и ИКМ. Набор модулей должен быть тесным

[2] В нашей работе данный термин используется в узком значении, ограничиваясь описанием алгоритма и технологии логопедической работы.

образом связан с результатами логопедического обследования и определяться задачами коррекционной логопедической работы для конкретного ребенка с ТНР на определенный отрезок времени. Таким образом, ИКМ можно рассматривать как один из методов реализации персонифицированного подхода в логопедии [14].

Решение проблемы проектирования индивидуальных коррекционных маршрутов для детей с тяжелыми нарушениями речи на основе моделей, построенных по модульному принципу, в условиях реализации инклюзивной практики, является актуальной задачей современной теории и практики логопедии.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201212300007 (дата обращения: 12.09.2021).
2. ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г. N 1155 (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 N 31). URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201902140015?index=0&rangeSize=1 (дата обращения: 12.09.2021).
3. *Азлецкая Е.Н., Гонтаренко И.В.* Механизм формирования индивидуального образовательного (инклюзивного) маршрута в дошкольной образовательной организации // Концепт. 2015. Т. 37. С. 96–100. URL: http://e-koncept.ru/2015/95642.htm (дата обращения: 12.09.2021)
4. *Башмаков М.И.* Индивидуальная программа: Об индивидуальном маршруте обучения и попытке составить нормативный документ, отражающий этот метод / Российская академия образования URL:http://zdd.1september.ru/2005/04/10.htm (дата обращения: 12.09.2021).
5. *Воробьева С.В.* Теоретические основы дифференциации образовательных программ: Дис. д-ра пед. наук. СПб., 1999. 460 с.
6. *Грибова О.Е.* Прием научного моделирования как средство изучения речевых нарушений // Дефектология. 2001. № 1. С. 3–10
7. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа: Учебник для вузов / Н.В. Микляева и др.; под ред. Н. В. Микляевой. М., 2021. 308 с.
8. *Козырев Н.А., Козырева О.А.* Педагогическое моделирование как продукт и метод научно-педагогического исследования //

Современная педагогика. 2015. № 8. URL: https://pedagogika.snauka.ru/2015/08/4791 (дата обращения: 12.04.2021).

9. *Лабунская Н.А.* Педагогическое исследование современного студента. СПб., 1999. 76 с.

10. Реализуем ФГОС ДО: модельная адаптированная образовательная программа для детей с ОВЗ / Под ред. Г.В. Яковлевой. Челябинск, 2016. 85 с.

11. *Семаго М.М.* Определение образовательного маршрута ребенка с ОВЗ на психолого-медико-педагогической комиссии ресурсного центра по развитию инклюзивного образования // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 50–58.

12. *Соловьева С.В.* Проектирование индивидуальных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации. Екатеринбург, 2011. 96 с.

13. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: Учебное пособие. Магнитогорск, 2015. 116 с.

14. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В.* Персонификация в логопедической работе с детьми с общим недоразвитием речи // The Central European Journal Of Social Sciences And Humanities (CEJSH) – Journal Logopedia. 2019. V. 48 (1). Pp.159–168.

Грушина И.А.,
Городской психолого-педагогический центр ДОНМ;
GrusinaIA@gppc.ru
Преснова О.В.,
Городской психолого-педагогический центр ДОНМ;
PresnovaOV@gppc.ru;
Ширяева И.А.,
Городской психолого-педагогический центр ДОНМ;
ShiriaevaIA@gppc.ru

Диагностика дислексии или подводные камни на пути к чтению

Аннотация: в статье представлены сведения о структуре и содержании методической разработки по выявления дислексии или предрасположенности к дислексии у обучающихся 6 – 16 лет.

Ключевые слова: чтение; дислексия; школьники; дошкольники; диагностика.

Irina Grushina,
City Psychological and Pedagogical Center DONM;
,
Olga Presnova,
City Psychological and Pedagogical Center DONM;
Irina Shiryaeva,
City Psychological and Pedagogical Center DONM;
ShiriaevaIA@gppc.ru

Dyslexia diagnostics or pitfalls on the path to reading

Abstract: the article provides information on the structure and content of the methodological development for identifying dyslexia or a predisposition to dyslexia in 6–16 year old students.

Keywords: reading; dyslexia; schoolchildren; preschoolers; diagnosis.

В современном обществе источники получения информации имеют разноплановый характер: различные СМИ, сеть интернета, гаджеты с

видио- и аудиоматериалами. Используя их, мы, в основном, смотрим на яркую картинку, слушаем информацию и очень мало читаем. Появилось понятие «клиповое мышление», характеризующееся восприятием коротких зрительных образов и невозможностью понять и пересказать большие тексты, проанализировать их, выделить главное. В современной популяции стало значительно меньше людей, увлеченных чтением, получающих удовольствие от самого процесса чтения, думающих и рассуждающих о прочитанной информации. Особенно критична эта ситуация для школьников. Как бы не старались подкрепить программу школьного обучения современными IT-технологиями, но трудно оспорить главное – в основе изучения всех школьных дисциплин лежит процесс чтения. И от уровня его сформированности, от качества читательских навыков обучающегося зависит успешность усвоения образовательной программы и, во многом, дальнейшее профессиональное самоопределение.

Как гласит народная мудрость: «Предупрежден – значит вооружен». Поэтому к встрече с подводными камнями, стоящими на пути формирования любви к чтению книг, стоит подготовиться заранее или сразу, как только возникли проблемы с формированием навыка чтения. В большинстве классических работ по логопедии возрастной период, рекомендованный для коррекции дислексии, ограничивается начальной школой. До школы говорить о чтении рано (нет обязательного требования, чтобы ребенок пришел в 1 класс уже умея читать), а, начиная с 5 класса, все учащиеся так или иначе уже читают и уделять столь пристальное внимание этому навыку нет смысла. Но это не так. В каждом возрастном периоде есть свои критерии оценки навыка чтения. И если своевременно не помочь ребенку, испытывающему трудности с формированием читательской грамотности, проблемы с освоением основной школьной программы будут расти, как снежный ком.

Учителя-логопеды ГБУ ГППЦ ДОНМ не понаслышке знают о необходимости выявления дислексии у обучающихся разных возрастных групп. Поэтому, в соответствии с запросами специалистов, коллективом авторов было разработано пособие «Методика выявления дислексии или предрасположенности к дислексии у обучающихся детей 6–16 лет».

В пособии представлены 3 этапа диагностики для 3 возрастных групп:

- 1 этап. Пропедевтический. Старшие дошкольники (6–7 лет);
- 2 этап. Начальная школа. Школьники младших классов (8–11 лет);

● 3 этап. Средняя школа. Школьники средних классов (12–16 лет).

Это экспресс-диагностика, которая на каждом этапе занимает 15–20 минут индивидуальной работы с обучающимся. Авторы рекомендуют провести экспресс-диагностику на всех возрастных этапах, даже если на 1 или 2 этапе обучающиеся не имели предпосылок к возникновению дислексии в дошкольном возрасте или проблем с формированием навыка чтения в начальной школе. Пособие можно условно разделить на 2 основные части и приложение. В 1 части представлены критерии, по которым проводится диагностика, с комментариями о трактовке полученных результатов.

1 этап. Пропедевтический. Старшие дошкольники (6–7 лет). Приведем примеры содержания 3-х из 7-ми блоков 1-го (пропедевтического) этапа обследования.

1 блок. Оценивается степень автоматизированности представлений и знаний основных программных последовательностей. Если ребенок легко перечисляет в правильном порядке дни недели, времена года и т.д., то следует рассмотреть его возможности оперирования этими понятиями в усложненной форме предложной грамматической конструкции.

2 блок. Оценивается объем кратковременной речевой памяти на различных речевых единицах. Затруднения при воспроизведении могут осложнять звуко-буквенный синтез и удержание в памяти ранее прочитанного фрагмента слова или предложения. Будет являться показательным, какой именно вид задания вызывает наибольшее затруднение: серия слогов, не несущая семантическую нагрузку либо предложение, из-за наличия второстепенных членов и т.п.

3 блок. Зрительно-пространственные понятия и представления, сохранность мыслительных процессов являются базовой основой формирования процессов письменной речи. Так же в этом блоке будет возможно получить первичное представление об уровне развития лексико-грамматического речевого компонента ребенка, уровне сформированности графических навыков и интеллектуальном статусе.

2 этап. Начальная школа. Школьники младших классов (8–11 лет). Приведем примеры содержания 3-х из 10-ти блоков 2-го этапа обследования.

1 блок. Оценивается стойкость усвоения основных признаков букв, зрительное внимание, стратегия поиска.

2 блок. Фиксируется наличие либо отсутствие смешения букв, сходных в составляющих их элементах. Если смешение присутствует, то требуется углубленная диагностика дифференциации букв по всем оппозиционным группам, а при нарушении последовательности букв – дополнительное исследование латерального профиля (после 6 лет).

3 блок. Замена и искажение окончаний слов могут трактоваться как физиологический норматив на первом году школьного обучения, на начальном этапе формирования навыка. В дальнейшем, при достаточном уровне концентрации зрительного внимания, прочтение слов, обозначающих малоупотребительные для данной возрастной категории части речи, не должно вызывать затруднений и искажений форм слова.

3 этап. Средняя школа. Школьники средних классов (12–16 лет). Приведем примеры содержания 3-х из 8-ми блоков 3-го этапа обследования.

1 блок. Оценивается концентрация внимания, как базовая психологическая составляющая процесса чтения.

2 блок. Этот блок в основном направлен на обследование сохранности осознания и понимания прочитанного, прямо влияющих на овладение программным материалом по всем основным школьным предметам в этом возрастном диапазоне.

3 блок. Оценивается дифференциации словообразовательных частей слов, а также качество зрительного внимания и восприятия.

Во второй части пособия описано содержание методики выявления предрасположенностей или имеющихся трудностей формирования навыка чтения. Приведем пример.

1 этап. Пропедевтический. Старшие дошкольники (6–7 лет).

1 блок. Автоматизированность сукцессивных процессов.

Ответь на вопросы (выполни задания):

1. Посчитай до 10.
2. Посчитай от 10 обратно.
3. Посчитай с 3 до 9.
4. Назови дни недели.
5. Если сегодня среда, то послезавтра будет
6. Если вчера был вторник, то сегодня
7. Назови времена года.
8. Перед осенью бывает
9. После лета бывает

10. Назови месяцы (с 7 лет).

11. Назови зимние (летние, весенние) месяцы (с 7 лет).

2 этап. Начальная школа. Школьники младших классов (8–11 лет).

2 блок. Дифференциация сходных графически букв.

Прочитай слоги, пары слогов и буквосочетаний:

АЛА – УМА

ИЛА – МИА

ИМИ – МИ

БВО – ВБО

КИМ – ИКА

КХИ – ИХ

ВБЯ

НПИ

ПЕН

БЫВ

ЯВЫ

3 этап. Средняя школа. Учащиеся средних классов (12–16 лет).

1 блок. Уровень распределения произвольного внимания.

Просматривай строки, как будто ты читаешь обыкновенный текст, найди в них 10 слов:

арокгидвпереулокарзушвнаокгутмоаистранныйаоплмтсрвнкижфбыл совлашудцвгнетс

тйзвчшфдбаначалафзугкнетмшсзцйхсконцанназванвзцоыьагвтцоншк щуюсщуникактп

В приложении содержатся тексты для проверки техники чтения учащихся 1–4 классов, 5–9 классов.

Пособие может применяться как в офлайн, так и в онлайн форматах. Задания с использованием наглядности снабжены ярким, разборчивым, иллюстративным материалом. Пособие предназначено, в первую очередь, для учителей-логопедов, но, частично, может быть использовано учителями начальных классов и педагогами-предметниками с филологическим образованием для выявления дефицитов в формировании навыка чтения у учащихся разновозрастных групп.

Литература

1. *Африна Е.И.* Учебно-методические материалы курса «Основы естественнонаучных исследований» // Материалы курса ОЕНИ. URL: http://www.internetclass.ru/home/materialy-kursaoeni (дата обращения: 05.06.2021).

2. *Величенкова О.А., Русецкая М.Н.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М., 2015. 320 с.

3. *Ишимова О.А.* Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение. Пособие для учителя. ФГОС ОВЗ. М., 2021. 77 с.

4. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 2003. 330 с.

5. *Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В.* Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов-н/Д., СПб., 2004. 224 с.

6. *Ястребова А.В., Бессонова Т.П.* Обучаем читать и писать без ошибок. Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками. М., 2018. 360 с.

Данилина Е.В.,
Одинцовская СОШ № 5,
Московский городской
педагогический университет;
danilina.cat2015@yandex.ru

Современный взгляд на проблематику социально-коммуникативных нарушений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: в статье рассматриваются трудности выявления и преодоления социально-коммуникативных нарушений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в междисциплинарном контексте образовательной политики на современном этапе.

Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие; компетенция; дезадаптация; междисциплинарный подход; дети с ограниченными возможностями здоровья; дети с особыми образовательными потребностями.

Ekaterina Danilina,
Odintsovo Secondary School No.5,
Moscow City Pedagogical University;
danilina.cat2015@yandex.ru

A modern view on the problems of social and communicative disorders in preschool children with disabilities

Abstract: the article discusses the difficulties of identifying and overcoming social and communicative disorders in preschool children with disabilities in the interdisciplinary context of educational policy at the present stage.

Keywords: social and communicative development; competence; maladaptation; interdisciplinary approach; children with disabilities; children with special educational needs.

Социально-коммуникативное развитие в рамках современной парадигмы специального образования имеет статус глубокой проблематики, определяющая роль которой заключается в затрудненном социокультурном общении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) дошкольного возраста. Проблема детской коммуникации и социализации напрямую связана с накапливающимися изменениями в развитии научных представлений о процессуальных и содержательных подходах, существующих как особенности структуры личностного роста ребенка.

Механизмы изучения социально-коммуникативного развития детей и возрастных особенностей затрудненного общения носит междисциплинарный интегративный характер, вследствие чего может наблюдаться универсальный реадаптационный процесс взаимодействия, в котором необходимо существенно изменить подходы к нарушенному развитию. Изменения в подходах, которые резко спрогнозировали и поспособствовали научному выявлению ведущей роли социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ, составляют основу проблемы общения, что ведет к формированию новых пониманий социализации и индивидуализации детей в аспекте самореализации.

Особую значимость данный аспект приобрел в связи с системным внедрением инклюзивного образования в практику. Акцентирующим моментом в преодолении нарушений в речевой сфере стала коммуникативная компетенция, которая предусматривает обязательный учет разнообразных образовательных потребностей детей и является основой формирования полноценной личности ребенка в будущем. Трансформация коммуникативного подхода в значительной мере меняет основу методологии, выдвигая на первый план социализацию детей, их включение в систему общественных отношений [1, с. 18]. Общественные отношения рассматриваются как социальная компетентность, которая представляет собой общее собирательное понятие, уровни социализации, личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие ребенка с социумом.

Для успешного интегрирования с социумом, с позиции преодоления трудностей развития социально-коммуникативной сферы, встал вопрос о глобальном рассмотрении дополнительных подходов в рамках конвергентного и личностного аспекта, обеспечивающих эффективность социальной адаптации детей, имеющих ограниченные возможности

здоровья. Подходы необходимо разрабатывать на фундаментальной основе принципов целенаправленности, комплексности, принципе деятельностного подхода, с опорой на внутренние индивидуальные позитивные качества ребенка. Важно также учитывать динамику качественных изменений характера общения всего коллектива.

В основе модели социально-коммуникативной компетенции детей с ОВЗ занимает модернизация образования в качестве инновационного процесса в социально-экономической и политической жизни общества. Основным документом, регламентирующим данный аспект, является Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (ФГОС) дошкольного образования, в котором ведущее место принадлежит области «Социально-коммуникативное развитие».

Данная область раскрывает понятие социально-коммуникативного развития в контексте практической методологии, что способствует возникновению потребности проанализировать данный теоретический ориентир современной системы специальной помощи детям с особыми образовательными потребностями. Социально-коммуникативное развитие по ФГОС предусматривает позитивную социализацию в обществе, приобщение к социокультурным нормам, традициям семьи, государства.

Исходя из приоритетов социально-коммуникативного развития, в общей концепции образовательного стандарта, в алгоритме компетентностного подхода можно проследить тенденцию к развитию успешности социальной адаптации, которая напрямую зависит от полноценного речевого развития и общения детей с ОВЗ. Современная парадигма компетентностного подхода способствует выбору основополагающих компетенций, возможностей и условий для формирования в практическом аспекте. И.А. Зимняя считает, что основополагающие компетенции формируются и вырабатываются в социуме, следовательно, они имеют социальный характер происхождения. Нельзя недооценивать важность социальных компетенций, поскольку для формирования личности в обществе, именно они составляют фундаментальную основу саморазвития.

Дети с особыми образовательными потребностями в популяции детей с нарушениями развития составляют наиболее многочисленную и сложную группу. Необходимо отметить, что в сложившей образовательной ситуации существует тенденция к увеличению числа

детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Несомненно, у данной категории дошкольников, возникают существенные затруднения в социальной адаптации со сверстниками, в социуме, а в целом, наблюдается процесс социальной дезадаптации [2, с. 89].

Понимание и изучение детерминанты социальной дезадаптации с позиции социокультурной обусловленности индивидуального воспитательного процесса предполагает интегративный, глобально значимый процесс, в ходе которого многоплановость решений обеспечивает эффективное преодоление возникающих проблем. Коммуникативный арсенал как комплекс фундаментальных качеств ребенка не возможен без привлечения дополнительных коррекционно-развивающих ресурсов. Динамика компонентов развития связана не только с выявлением, преодолением, коррекцией патологических факторов, возникающих на фоне отклонений вербального и невербального аспекта, но и обусловлена спецификой становления, а также преобразованием межличностного общения.

Возникновение ситуаций затрудненного межличностного контакта в социальной сфере может обладать негативным пролонгированным действием, обладающим неоднозначными структурно-динамическими характеристиками на разных этапах речевого развития. Данный процесс выполняет разрушительную, дезадаптационную, эмоционально подавляющую социально-коммуникативную функцию, играющую нестабильную роль в процессах индивидуализации и социализации ребенка с ОВЗ. Фиксация негативного механизма коммуникативного развития является интериоризацией затрудненного общения, но и, несомненно, формирует базовые защитно-адаптационные, самоутверждающие, социализирующие, мобилизационные, экспрессивные посылы к коммуникации в будущем.

Первостепенным условием для преодоления трудностей в развитии детей с ОВЗ на современном этапе образования является создание консолидационного комплекса ранних диагностических методов исследования проблем в социально-коммуникативных источниках формирования общения посредством создания новых, качественных подходов в рамках сенситивных и критических периодов саморазвития.

Важным посылом к модификации диагностических подходов при выявлении нарушений стала необходимость фундаментальных изменений в общих лингвистических представлениях о вербальной коммуникации.

Необходимо понимать, что для продуктивности социально-коммуникативного взаимодействия необходима не только мониторинговая система и вербальные средства коммуникации, но, бесспорно, невербальные механизмы общения, что, несомненно, будет эффективным только в контексте личностного развития. Феноменом общения является многоуровневая система комплексной реабилитации, что унифицирует когнитивные, эмоциональные, двигательные и поведенческие особенности развития ребенка.

Углубление и обновление методов, технологий по стимуляции речевого общения у детей с особыми образовательными потребностями помогло осознать и создать фундаментальную основу междисциплинарного подхода к данной проблематике. Междисциплинарный подход выступает как комплексный, многоплановый, интегративный процесс во взаимодействии личности в процессе формирования навыков социального взаимодействия, нацеленного на объединение научно значимых областей в решении задач образования детей с ОВЗ. Внедрение в систему образования вариативных подходов является многочисленной и взаимодополняющих друг друга концепцией, которая предполагает технологию интегрированного обучения. К таким современным технологиям относятся сенсорная интеграция, адаптивная физическая культура, арт-терапевтические техники, система альтернативной коммуникации, нейрологопедическое воздействие, нейрологоритмическая программа, а также методики, направленные на межличностное развитие каждого дошкольника. Такая междисциплинарная конвергенция позволяет решить проблему преодоления социально-коммуникативных трудностей детей с нарушениями в развитии, рассматривая проблему возникновения нарушений как макрофактор, связанного с проявлением дезадаптации.

Возникновение социально-коммуникативной дезадаптации на ранних этапах развития ребенка является нормативным процессом, связанным со ступенчатым этапным аспектом саморазвития. Верификация нарушений в области социальной коммуникации помогает не только изучить, выявить, провести специализированный комплекс пропедевтических мероприятий, преодолеть недоразвитие, а также скомпенсировать функционально-динамических характер отклонения в контексте социально-речевого статуса.

Изучение вопроса о первостепенной важности преодоления социально-коммуникативных трудностей у детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет рассмотреть данную проблематику в контексте решений четырех направлений. Первое направление, это ранняя диагностика концептуальных составляющих вербальных и невербальных социально-коммуникативных нарушений, второе, есть глубокий процесс видения проблем ребенка (личностных, коммуникативных, когнитивных, двигательных), что однозначно затрудняет адаптацию и его общение в социуме; третье направление, создание наиболее оптимальных условий для их разрешения в контексте современного специального образовательного пространства. Последнее направление, четвертое, это подготовка квалифицированных специалистов для выявления, преодоления и комплексной реабилитации в области социально-коммуникативной сферы, что поможет раскрыть личностные потенциалы любого ребенка с ограниченными возможностями здоровья для полноценной жизни в будущем.

Литература

1. *Волковская Т.Н., Левченко И.Ю.* Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития // Дефектология. Специальная психология: исследования и практика. 2020. № 3. С. 17–21.
2. *Корнев А.Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006. 380 с.
3. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / Под ред. Г.В. Чиркиной, Л.С. Соловьевой. Архангельск, 2009. 403 с.
4. *Самохвалова А.Г.* Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Институт педагогики и психологии. Кострома, 2017. Т. 10, № 55. С. 5. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 26.09.21).
5. *Содномова Н.Б.-Ц.* Формирование социальных компетенций дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис. канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2014. 25 с.

Демичева Н.В.,
Полотняно-Заводской
детский дом-интернат;
demichev_iv@mail.ru
Зиновьева В.Н.,
Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского
kaf27@tksu.ru

Развитие слухового и тактильного восприятия у детей с СНР на фоне ДЦП с использованием нетрадиционных методов на логоритмических занятиях

Аннотация: статья раскрывает особенность слухового восприятия у детей с системным недоразвитием речи на фоне ДЦП, раскрывается важность комплексного подхода в коррекционной работе и применение пособий «Тактильная дорожка», «Вращающийся барабан»

***Ключевые слова*:** комплексный подход; ДЦП; нарушение речи; моторика; слуховое восприятия; тактильная чувствительность.

Natalia Demicheva
Polotnyano - Zavodskoy orphanage boarding school;
demichev_iv@mail.ru
Valentina Zinovieva
Kaluga State
University named after K.E. Tsiolkovsky;
kaf27@tksu.ru

Development of auditory and tactile perception in children with heart failure on the background of cerebral palsy using non-traditional methods in logorhythmic classes

Abstract: the article reveals the peculiarity of auditory perception in children with systemic speech underdevelopment against the background of cerebral palsy, reveals the importance of an integrated approach in correctional work and the use of the Tactile Path and Rotating Drum manuals

Keywords: integrated approach; cerebral palsy; speech impairment; motor skills; auditory perception; tactile sensitivity.

В последнее время коррекционная работа претерпевает качественные изменения. Все чаще ученые исследователи упоминают о комплексном подходе к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. В коррекционно-педагогической работе, комплексный подход предусматривает постоянную связь взаимодействия двигательных, речевых и психических нарушений, а также сочетание различных видов и форм коррекционно - педагогической работы [1; 3].

По мнению исследователей (В.И. Слободчикова, В.И. Звягинского, А.А. Северного, Л.М. Шипициной) комплексный подход оказывает непосредственное влияние на эффективность коррекционного процесса. При комплексном подходе любое нарушение корректируется не само по себе, а как часть единого целого, поэтому детям с системным недоразвитием речи на фоне ДЦП для эффективного логопедического воздействия необходимо использование комплексного подхода [5, с. 152].

Системное недоразвитие речи (СНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне у детей с ограниченными возможностями здоровья. Недоразвитие речи у детей выражено в различной степени: от незначительных отклонений до полного отсутствия речи.

От 32% до 87% детей с ДЦП страдают расстройством речи и имеют нарушения интеллектуального развития, т.к. ДЦП возникает в результате поражения центральной нервной системы во внутриутробном или раннем постнатальном периоде, а также вследствие аномального развития головного мозга. В зависимости от сложности двигательных нарушений, нарушается и речь. Так же отмечается тесная связь речевой патологии с сенсорными расстройствами и нарушениями интеллекта [1; 3].

Ребенок с церебральным параличом часто не может координированно и ловко действовать пальцами рук из-за того, что не может правильно выполнять определенные крупные движения (правильно сидеть, стоять и т. д.).

Помимо двигательных, речевых нарушений у детей с ДЦП страдает слуховое восприятие. В силу своего заболевания ребенок с ДЦП не может воспроизвести определенный ритмический рисунок. Для таких детей

характерна замедленная обработка информации речеслуховым анализатором. Слуховые и кинестетические образы слов долгое время остаются не четкими, собственное произношение не контролируется. В норме слуховое восприятие идет в двух направлениях. Первое – это развитие фонематического слуха, второе – восприятие неречевых звуков. Эффективное развитие слухового восприятия происходит на занятиях по логоритмике, т.к. музыкально-ритмические упражнения имеют широкие возможности для развития слухо-двигательных связей. Эмоциональная регуляция движений и действий обеспечивается музыкальным сопровождением [4, с. 25].

Таким образом, специальные упражнения на логоритмических занятиях по развитию слухового восприятия на основе тактильной чувствительности и двигательной активности ребенка с ДЦП должны решать основные задачи:

1) развитие темпа, музыкального ритма;

2) выработка неречевых слуховых образов;

3) развитие слухомоторных координаций.

На занятиях по логоритмике у детей с ДЦП, имеющих системное недоразвитие речи, эффективность коррекционной работы достигается при использовании «Тактильной дорожки» с музыкальным сопровождением, так как моторный контроль является внутренним для речедвигательной системы.

Данное пособие можно использовать для детей с ДЦП в легкой форме. Дорожка оснащена различными по ощущениям поверхностями. Начинается «дорожка» с мягкого покрытия, например, песка, гречки, фасоли и заканчивается более твердой поверхностью: камнями, массажными ежиками, скорлупой от грецких орехов и т.д.

Но прежде чем приступать к занятиям, где требуется активность ребенка, необходимо провести ряд упражнений на снятие тонуса мышц рук или ног. Для этого подходят упражнения, на устранение гипертонуса мышц рук, например:

– проводить активные движения кистью ребенка в разных направлениях, изредка потряхивая рукой и расслабляя мускулатуру;

– крепко удерживать руку или предплечье ребенка до устранения состояния гипертонуса, после чего покачать или встряхнуть конечность для расслабления [2, с. 25].

При выполнении расслабляющих упражнений можно использовать потешки, прибаутки, тем самым мотивируя ребенка на занятие.

Только после того, как выполнены все необходимые упражнения, можно приступать к основной части.

Ребенок, проходя по дорожке, стимулирует активные точки, находящиеся на ступнях ног, т.е. от мягкого прикосновения до достаточно острых. Можно предложить игру «Повтори». Педагог производит серию неречевых звуко: один щелчок языком, два хлопка в ладоши, три хлопка ногой. Ребенок, находясь на дорожке, запоминает и в движении воспроизводит действия.

Также для различений быстрого и медленного музыкального темпа, а также для реагирования на паузу, педагог воспроизводит характерную музыку, при быстром ребенок проходит быстро, на паузе останавливается, при медленном соответственно медленно. Можно использовать карточки со схемами для выполнения задания. Упражнения варьируются в зависимости от возможностей ребенка.

Таким образом, занимаясь с ребенком на «дорожке», развивается слуховое восприятие, тактильная чувствительность, двигательная активность, память, концентрация внимания, массаж ног.

Для детей, имеющих тяжелую форму ДЦП можно предложить задание с использованием пособия «Вращающийся барабан». Здесь задействуются руки ребенка. На барабане разложены карточки с изображением ритмического рисунка, ребенок крутит барабан. Задание: молоточком или погремушкой воспроизвести заданный ритм.

Можно использовать карточки с гласными звуками или слогами. Ребенку предлагается пропеть звуки. Также задания можно варьировать: пропеть тихо или громко, для развития силы голоса, что крайне необходимо ребенку с ДЦП. Можно использовать карточки, с целью развития математических представлений. Для развития связной речи, обогащения словаря используются русские народные сказки, потешки. Задание можно усложнять или упрощать.

Таким образом, применение нетрадиционных методов на логоритмических занятиях по развитию слухового восприятия через тактильную чувствительность, благоприятно влияют на развитие ребенка с детским церебральным параличом. Движения становятся более координированными, улучшается память, внимание, слуховое восприятие, повышается активность ребенка на занятиях, появляется

интерес к обучению. Применение комплексного подхода и пособий по развитию тактильной чувствительности и двигательной умелости способствуют достижению наибольшего результата.

Литература

1. *Бадалян Л.О.* Детская неврология: Учебное пособие. М., 2016. С. 247–252.
2. *Бакиева Н.З.* Интегрированные занятия с неговорящими детьми с использованием приемов логоритмики. СПб., 2019. С. 25–30.
3. *Клочкова А.В.* Введение в физическую терапию: реабилитация детей с церебральным параличом и другими двигательными нарушениями неврологической природы. Изд. 2-е. М., 2016. С. 107–112.
4. *Смирнова Н.А.* Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Аллалия, дизартрия, ОНР: Учебно-метод. пособие для логопедов и дефектологов. 2-е изд.; перераб. и доп. СПб., 2020, С. 120–115.
5. *Нэнси Р. Финни* Ребенок с церебральным параличом (книга для родителей) / Под ред. Е.В. Клочковой. 7-е изд. М., 2008. С. 25–30.

Дружиловская О.В.,
Московский педагогический
государственный университет;
ov.druzilovskaya@mpgu.su
Олендарева Е.В.,
Школа1306 г. Москва;
k.olend2012@yandex.ru

Психофизиологический аспект раннего онтогенеза речи

Аннотация: в статье раскрываются психофизиологические аспекты формирования речи в раннем онтогенезе, а также значение анималотерапии в профилактике и коррекции нарушений развития.

Ключевые слова: инстинкт; раннее развитие; язык; речь; мышление; рефлекс; сигнальная система; анималотерапия.

Olga Druzhilovskaya,
Moscow Pedagogical State University;
ov.druzilovskaya@mpgu.su
Ekaterina Olendareva,
Shkola1306, Moscow;
nat1499@rambler.ru

Psychophysiological aspect of early ontogenesis of speech

Abstract: the article reveals the psychophysiological aspects of speech formation in early ontogenesis, as well as the importance of animal therapy in the prevention and correction of developmental disorders.

Keywords: instinct; early development; language; speech; thinking; reflex; signaling system; animal therapy.

Один из ведущих когнитивных нейробиологов Паула Таллал в открытом письме студентам и людям, заинтересованным в здоровье детей, говорила о силе языка и силе речи. Можно сказать, что с момента рождения и до самой смерти язык множеством различных путей определяет – кто мы, и наш мозг не знает, какой язык ему учить. Психолингвистические и электрофизиологические исследования

показали, что груднички лучше реагируют на звуки родного языка, одновременно все больше обретая способность слышать разницу между звуками впервые слышимыми [3, с. 15–17].

В работе «Происхождение человека» (1871 г.) Ч. Дарвин писал, что владение речью – мастерство. У человека с рождения есть инстинктивная потребность говорить, о чем свидетельствует лепет младенца [6, с. 12–14].

Один из важнейших эволюционных факторов возникновения языка – развитие тонких движений, поскольку говорение – чрезвычайно точный процесс с точки зрения физиологии и моторики. Как считают лингвисты, «протоязык» появился около 1 млн лет назад.

В.В. Шульговский подчеркивал, что общий «протоязык» затем трансформировался во множество других. По языку можно проследить миграции целых народов. Язык как физиологическая система формировалась инстинктивно и неосознанно.

Ребёнок в своем развитии повторяет, в основных чертах, ход эволюции животного мира. Первые полтора года его жизни во многом определяются функциями ствола головного мозга, так как ствол мозга, в первые месяцы жизни служит основным центром нервной системы. Животные и человек рождаются только с безусловными рефлексами, но в процессе жизни вырабатывается большое количество условных рефлексов на любой конкретный сигнал из внешней среды (свет, звук, запах, температуру и т.д.).

В начале XX в. И.П. Павлов, в процессе изучения высшей нервной деятельности, выделил две сигнальные системы. Первая – у животных и человека является основой адаптивного поведения. Однако животные в своём поведении ориентируются только на натуральные объекты, конкретные сигналы, которые воспринимают рецепторы их органов чувств. Вторая сигнальная система любое действие или предмет в окружающем мире обозначает словом [6, с. 12–14].

Люди используют словесные символы – слова, заменяя ими природные явления, объекты и их действие. Слово связано с определенным явлением или предметом, его качеством, действием, состоянием и имеет смысл. Высшая нервная деятельность человека принципиально отличается от нервной деятельности животных наличием речи.

Первая сигнальная система «подключает» ребенка к среде, он начинает «воспринимать» ее и выстраиваются более сложные отношения

с окружающим миром. Над примитивными (животными) рефлексами, сложными по своей структуре, начинают возникать рефлексы на индифферентный раздражитель, так как «слово» на начальном этапе развития не влияет на поведение ребенка. Только значительно позже, когда оно приобретает смысл и грамматическую форму, начинает выполнять функцию регулятора поведения. Слова начинают терять свое «узкое, конкретное» значение, в них закладывается обобщающий смысл, возникают понятия.

Таким образом, согласно учению И.П. Павлова о высшей нервной деятельности животных и человека, в первую сигнальную систему входят раздражения, вызванные непосредственным действием «внешних агентов» – предметов или явлений на наши органы чувств. Первая сигнальная система, общая как для человека, так и для животных, взаимодействует с конкретными образами внешнего мира. Слово, речь, согласно учению И.П. Павлова, составили вторую, специфическую только для человека, сигнальную систему. Эта система является результатом социальности человека как вида. Однако следует помнить, что она находится в зависимости от первой сигнальной системы. И.П. Павлов считал вторую сигнальную систему высшим регулятором человеческого поведения, преобладающим над первой сигнальной системой.

Одной из важнейших составляющих для формирования мышления является обобщающая функция речи. Речь является аппаратом абстрактного мышления и служит проявлением умственной деятельности человека.

По мнению И.Г. Гердера, язык – это «печать нашего разума, благодаря которой разум обретает видимый облик и передается из поколения в поколение» [1, с. 235–236]. Язык и сознание невозможно разделить. Животные способны лишь к рассудочной деятельности, они «говорят о себе», а точнее о том, что с ними происходит в данный момент: ни на прошлое, ни на будущее их коммуникация не распространяется.

Ребенок, в возрасте до 2-х лет находится на идентичном коммуникативном уровне развития. Его общение, как и у животных, у которых ведущая регулирующая роль принадлежит первой сигнальной системе, протекает на уровне инстинктов. Сегодня мы отмечаем увеличение количества детей с проблемами здоровья. Пока ребенок не овладел речью, некоторые нарушения и задержки развития не выражены, но по мере взросления, когда формируется внешняя речь, как проявление

нормального развития высших психических функций и осуществляется подключение второй сигнальной системы, проблемы развития психофизиологических функций выходят на первый план. «У ребенка слово становится сигналом не сразу. Это качество приобретается постепенно, по мере созревания мозга и формирования новых и все более сложных временных связей» [3, с. 426].

Лишь после шести месяцев жизни появляются условные рефлексы на словесные раздражители. Постепенно слово начинает приобретать ведущее значение, вытесняя другие компоненты комплекса. Сначала выпадает кинестетический компонент, затем теряют свое значение зрительные и звуковые раздражители. И уже одно слово вызывает реакцию. Предъявление определенного предмета при одновременном его назывании приводит к тому, что слово начинает заменять обозначаемый им предмет. Эта способность появляется у ребенка к концу первого года жизни или началу второго.

К закономерностям взаимодействия двух сигнальных систем относится элективная (избирательная) иррадиация нервных процессов между двумя системами, что обусловлено наличием нервных связей, формирующихся в процессе онтогенеза между непосредственными раздражителями и обозначающими их словами. Явление элективной иррадиации из первой сигнальной системы во вторую впервые было описано в 1927 г. О.П. Капустник. Таким образом, мы можем говорить о том, что задержки и нарушения развития в возрасте от рождения до 2-х лет могут быть связаны с физиологическими факторами, такими как незрелость или нарушения в структурах мозга, отвечающих за работу первой сигнальной системы и переключение на вторую. Ж. Пиаже называет первые два года жизни человека сенсомоторным периодом. В это время ребенок с помощью органов чувств методом проб и ошибок исследует окружающий мир, тем самым развивает собственный мозг и стимулирует рост интеллекта. В период от 1,6 до 5 лет у него тренируется память и совершенствуется двигательный арсенал, при этом обогащаются его эмоциональные реакции. А уже после 5–6 лет главенствующую роль в высшей нервной деятельности начинает играть кора полушарий головного мозга, по Ж. Пиаже – истинная абстрактная мыслительная деятельность без опоры на конкретные предметы.

Сегодня многие специалисты, занимающиеся коррекционной работой с младшими дошкольниками, опираясь на закономерности

психофизиологического развития ребенка в раннем онтогенезе, используют целый ряд инновационных технологий. Одной из социально-адаптированных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является анималотерапия, которая базируется на исследованиях и законах психофизиологии, зоопсихологии и этологии.

Анималотерапия – созданный реальной жизнью метод оказания специальной психологической помощи через взаимодействие с животными и их символами (образами, рисунками, игрушками).

Как отмечает в своих работах Л.Н. Кряжева, животные оказывают незримую психологическую помощь: расширяют круг общения, компенсируют одиночество, снимают психоэмоциональное напряжение, дают положительные эмоции [4, с.7–8].

Подвижные, гиперактивные дети избыток энергии выплескивают во взаимодействии с собакой. Однако нерешительным и замкнутым дошкольникам собака может помочь реализовать потребность в установлении контактов. Особенность анималотерапии - возможность расширить опыт невербального поведения. Животные не говорят, а издают звуки. Это их своеобразная речь, и опытные хозяева способны различать в этих сигналах всевозможные формы обращения и выражения желаний и чувств. Ребенок четко улавливает настроение животного, так как оно всем видом: позой, движениями, взглядом – его показывает. Такие наблюдения дают детям опыт присоединения, выражения эмоций.

Ребенок и животное чувствуют друг друга на уровне инстинктов, они общаются на древнем языке, в котором задействованы глубинные структуры мозга.

Психофизиологические основы раннего онтогенеза речи базируются на законах формирования низших и высших форм нервной деятельности человека и животных, что отражается в созревании сигнальных функций речи через механизм элективной иррадиации, доказывающий глубинные процессы нервной деятельности человека и животных.

Литература

1. *Гердер И.Г.* Идеи к философии и истории человечества. М., 1977. С. 235–236.
2. *Данилова Н.Н., Крылова А.Л.* Физиология высшей нервной деятельности. М., 2005. 426 с.

3. *Ефимов И.О.* ProРечь. Новые пути и методы коррекции. М., 2009. С. 15–17.
4. *Кряжева Н.Л.* – Кот и пес спешат на помощь. Ярославль, 2000. С. 7–8.
5. *Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004. 316 с.
6. *Шульговский В.В.* Физиология высшей нервной деятельности с основами нейробиологии. 3-е изд. перераб. М., 2014. С.12–14.

Дубровина Т.И.,
Московский педагогический
государственный университет;
dubrovina-tat@ bk.ru,
Лобойко В.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
vik5662010@rambler.ru

О взаимосвязи речи и других высших психических функций в условиях онтогенеза и дизонтогенеза

Аннотация: в статье представлен междисциплинарный анализ нарушений связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с позиций системного строения высших психических функций. Приводятся сравнительные данные экспериментального изучения самостоятельных связных высказываний старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с нормативным речевым развитием, подтверждающие системный характер нарушений при общем недоразвитии речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники; общее недоразвитие речи; связная монологическая речь; языковые компоненты; лексико-граматический строй; семантическая сторона речи; высшие психические функции.

TatyanaDubrovina,
Moscow Pedagogical State University;
dubrovina-tat@ bk.ru,
Viktoriya Lobojko,
Moscow Pedagogical State University;
vik5662010@rambler.ru

Abstract: the article provides comparative data of the experimental study of coherent monologue speech in older preschoolers with general speech underdevelopment (level III) and children with normative speech development, based on various methodological approaches. The features of independent coherent statements of children with OHP, the qualitative originality of errors

in the production of coherent statements of children with OHP in comparison with children with normative speech development are described.

***Keywords**:* older preschoolers; general speech underdevelopment; coherent monologue speech; linguistic components; lexical and grammatical structure; semantic aspect of speech.

Важной проблемой дошкольного обучения и воспитания является развитие речи и овладение детьми навыками речевого общения, без которых невозможно дальнейшее успешное обучение.

Одним из важных показателей готовности дошкольников к школьному обучению является сформированность связной речи. Особую проблему подготовки к школьному обучению составляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР), для которых характерно нарушение всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя, связной речи.

Особенности связной речи детей с ОНР проявляются в замедленном темпе ее формирования и качественном своеобразии. Трудности овладения самостоятельными связными высказываниями у детей с ОНР ученые связывают, прежде всего, с недоразвитием языковых средств общения и семантической стороны речи [1; 4].

В настоящее время отмечается увеличение числа дошкольников с общим недоразвитием речи, что делает проблему развития связной речи у рассматриваемой категории детей актуальной.

Специально проведенное экспериментальное исследование было нацелено на выявление особенностей самостоятельных связных высказываний у старших дошкольников с ОНР III уровень речевого развития по следующим параметрам: -цельность, -связность, -лексико-грамматическое оформление. Обследование проводилось на основе разработанного диагностического комплекса, включающего ряд методик таких авторов, как В.К. Воробьева; В.П. Глухов; Р.И. Лалаева; О.С. Ушакова, Е.М. Струнина [2; 4; 9; 10]. Речь детей при продуцировании самостоятельных связных высказываний оценивалась на основе пересказа сказки, составления описательного рассказа по картине, по серии картин, составления рассказа (сказки) на самостоятельно выбранную тему. Исследование носило сопоставительный характер. Результаты обследования связной речи детей с ОНР сравнивались с результатами детей с нормальным речевым развитием.

Анализ результатов показал, что у детей с общим недоразвитием речи связная монологическая речь находится на более низком уровне, чем у их сверстников с нормативным речевым развитием, отличается качественным своеобразием, что проявляется в снижении объема речевой продукции, нарушении связности, цельности высказываний, ошибках лексико-грамматического оформления.

Речевая продукция детей с ОНР представлена в основном короткими рассказами. Самостоятельные высказывания большей части детей с ОНР соответствуют заданной ситуации, однако при ответах дети меняют части рассказа, пропускают смысловые звенья, нарушается композиционная структура, связность высказывания. Лучше выполняются задания с визуальной опорой. Наибольшие трудности у дошкольников с ОНР выявлены при составлении рассказа на самостоятельно выбранную тему, многие дети не смогли самостоятельно справиться с заданием. Их сверстники с нормативным речевым развитием справились с этим заданием более успешно, однако оно также оказалось для них наиболее сложным.

В своих высказываниях дети с ОНР используют преимущественно простые предложения с большим количеством грамматических и лексических ошибок. При построении предложений дошкольники с ОНР нарушают согласование слов, наблюдаются персеверации, пропуски слов, пропуск или замены предлогов. При актуализации слов отмечается долгий поиск нужного слова, встречаются многочисленные лексические парафазии. При построении высказываний дошкольники с ОНР чаще актуализируют глаголы и существительные, реже слова, которые обозначают признаки предметов (состояние, качества, признаки действий).

Таким образом, у дошкольников с ОНР при построении самостоятельных связных высказываний страдает содержательный компонент, композиционная структура, способы межфразовой связи, что нарушает цельность, связность, последовательность высказывания. Эти недостатки практически отсутствовали у детей с нормативным речевым развитием, что позволяет говорить о наличии специфических ошибок в самостоятельных связных высказываниях детей с ОНР.

Однако трудности в овладении самостоятельной связной речью у детей с ОНР ученые связывают не только с речевым недоразвитием, но и с нарушением высших психических функций, таких как внимание,

мышление, память, восприятие, представляющих психологическую базу речи [3; 7]. Причиной таких аномалий развития служит нарушение интегративной работы различных анализаторных систем, которое проявляет себя в виде определенных симптомов, например, ОНР у детей [8]. Ученые, занимающиеся проблемой преодоления речевого недоразвития у дошкольников, отмечают системный характер нарушений при ОНР, которые затрагивают не только речевые, но и неречевые процессы.

На этапе дошкольного детства развитие речи и мышления тесно взаимосвязано. Эти два наиважнейших психических процесса на данном возрастном отрезке развиваются параллельно и тесно переплетаются, и к окончанию дошкольного периода речь детей становится интеллектуализированной (средством мышления), а мышление становится речевым (Л.С. Выготский) [3]. Под влиянием речевого недоразвития, неблагоприятных условий воспитания и ряда других факторов у детей с ОНР словесно-логическое мышление отстает от возрастных нормативных показателей, что отрицательно сказывается на процессе овладения самостоятельной связной речью.

Исследователи также отмечают, что у старших дошкольников с ОНР выявляются недостатки слухоречевой памяти, которые проявляются в снижении объёма и динамики запоминания речевого материала, повышенной тормозимости следов мнестической деятельности, что ограничивает объем речевой продукции, точность, избирательность при пересказе текста на основе слухового восприятия [5]. Недостатки слухоречевой памяти вызывают дополнительные затруднения в овладении связной речью (В.П. Глухов) [4; 5]. Поэтому в коррекционной работе, направленной на формирование и развитие навыков связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня необходимо особое внимание уделять развитию памяти.

Также у дошкольников с ОНР отмечается ряд личностных особенностей (Г.Х. Юсупова) [12]. Для того, чтобы дошкольники овладели связной монологической речью они должны испытывать потребность в общении, обладать достаточной мотивацией; чтобы дошкольники при построении развернутого высказывания могли подбирать и применять правильные синтаксические конструкции, необходимо владеть всеми видами самоконтроля (Н.А.Головань, И.А.Зимняя, М.С.Лаврик, Л.П.Федоренко и др.) [7], у детей должны быть

сформированны планирующая и регулирующая функции речи (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.К. Маркова и др.) [3]. Такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм диалогической и монологической речи, особенности поведения: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм.

Особенности личности ребенка с ОНР являются результатом того, что речевая неполноценность с возрастом все больше травмирует его психику, приводит к недоразвитию коммуникации.

Описанные выше недостатки следует учитывать при разработке содержания коррекционно-развивающего обучения детей с ОНР.

Это требует рассмотрения речевой недостаточности ребенка не изолированно, а во взаимосвязи с его индивидуальными особенностями развития, состоянием ВПФ, когнитивных процессов (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [6].

Для решения данной проблемы на всех этапах обучения и дальнейшего успешного овладения школьной программой необходим поиск путей совершенствования коррекционно-педагогического процесса, направленного на развитие речи и создание специальных психолого-педагогических условий для его реализации с позиций системного подхода.

Технология ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) в системе логопедической работы по развитию связной речи может стать универсальным дидактическим средствам, позволяющим развивать интеллектуально-творческие способности, познавательные и речевые навыки у старших дошкольников с ОНР.

Литература

1. *Арушанова А.Г., Ахманова О.С.* К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников. М., 2010. 311 с.

2. *Воробьева В.К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учеб. пособие. М., 2006. 158 с.

3. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии. Мышление и речь. М., 2019. 432 с.

4. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М., 2004. 168 с.

5. *Дубровина Т.И.* Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников: Дис. канд. пед. наук. М., 2010. 176 с.

6. *Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б.* Преодоление общего недоразвития у дошкольников: Кн. для логопеда. Екатеринбург, 1998. 215 с.

7. *Зимняя И.А.* Лингвопсихология речевой деятельности. Избр. Психол. Труды в 70-ти томах. Москва; Воронеж, 2001. 242 с.

8. *Лалаева Р.И.* Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Логопедия. 2005. № 1(7) С. 12–20.

9. *Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 345 с.

10. *Ушакова О.С., Струнина Е.М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. М., 2004. 288 с.

11. *Ушакова О.С.* Развитие речи дошкольников. М., 2001. 256 с.

12. *Юсупова Г.Х.* Особенности личностного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. Уфа, 2005. 101 с.

Евтушенко И.В.,
Московский педагогический
государственный университет;
evtivl@rambler.ru,
Горскин Б.Б.,
Московский педагогический
государственный университет;
bb.gorskin@mpgu.su,
Евтушенко Е.А.,
С(К)ОШИ №52 г. Москвы;
omb1862@rambler.ru,
Чернышкова Е.В.,
Волгоградская школа-интернат № 7;
lena160159@rambler.ru

Новое содержание учебного предмета «Музыка» для обучающихся с нарушениями коммуникации

Аннотация: в статье обобщается и систематизируется собственный успешный практический опыт разработки содержания музыкального воспитания обучающихся с нарушениями коммуникации.

Ключевые слова: дети с нарушениями коммуникации; музыкальное воспитание; адаптированное содержание основных общеобразовательных программ.

Boris Gorskin,
Moscow Pedagogical State University;
bb.gorskin@mpgu.su,
Ilya Evtushenko,
Moscow Pedagogical State University;
evtivl@rambler.ru,
Elena Evtushenko,
Moscow school №52;
omb1862@rambler.ru,
Elena Chernyshkova,
Volgograd school №7;
lena160159@rambler.ru

New content of the subject «Music» for students with communication disorders

Abstract: the article summarizes and systematizes their own successful practical experience in developing the content of musical education for students with communication disorders.

Keywords: children with communication disorders; musical education; adapted content of the main general education programs.

С 2019 по 2021 гг. издательством «Просвещение» была представлена линейка учебных пособий для обучающихся с особыми образовательными потребностями «Музыка. 1–4 классы», обобщившая результаты длительных исследований, направленных на изучение процессов становления основ музыкальной культуры у обучающихся с нарушениями коммуникации [3; 4; 9; 10].

Вышедшее в Техасе дидактическое пособие «Arts for Learning» (1990), составленное американскими специалистами для педагогов, участвующих в работе с детьми с ТМНР (тяжелые множественные нарушения развития), состояло из рекомендаций использования в системе музыкального воспитания помимо музыкальной деятельности других, доступных для обучающихся видов художественного творчества: рисования, лепки, танцевально-ритмической деятельности, театрализации. В работах K. Detlew приводятся сведения о важности создания определенной социальной среды, влияющей на успешность адаптации ребенка с интеллектуальными расстройствами к музыкальным занятиям. Англо-американские музыкальные психотерапевты P. Tilley (1975), E. Zierer (1952), I. Zwerling (1979) в публикациях, посвященных музыкально-коррекционному воспитанию, рекомендуют различные музыкально-дидактические игры и упражнения, направленные на развитие познавательных возможностей, сенсомоторных качеств, жизненных компетенций обучающихся с коммуникативными нарушениями. Л. Плохом (1990), польским исследователем, предпринявшим изучение музыкальных предпочтений обучающихся специальных школ Советского Союза, к наиболее действенным методам совершенствования познавательных и социальных навыков детей, были отнесены дополнительные занятия музыкой. В ходе продолжительного

эксперимента, проведенного P. Nordoff и C. Robbins (1985) была доказана эффективность применения музыки в целях нормализации эмоциональной сферы детей с выраженными формами коммуникативных нарушений.

Проведенные американскими специалистами R.F. Adler, L.R. Davis исследования были представлены в публикации «Target on music. Activities to Enhance Learning Through Music» (1982). Музыкальная коррекционно-развивающая деятельность в работе с детьми с нарушениями коммуникации позволила достичь таких результатов, как: общее психическое развитие, раскрывающее интеллектуальные возможности; повышение качества овладения двигательными, коммуникативными умениями и навыками; улучшение социальной адаптации; совершенствование сенсорных механизмов. Предложенная R.F. Adler, L.R. Davis комплексная система музыкального воспитания, состоящая из основных видов музыкальной деятельности, способствовала нормализации личностного развития детей, преодолению имеющихся проблем в обучении и поведении.

Созданная в НИИД программа «Музыка и пение» (1986), представляла «облегченный» вариант программ авторского коллектива под руководством Д.Б. Кабалевского (1980, 1982). Необходимость разработки программ по музыке нового поколения обосновала потребность в соотнесении их содержания с современными социокультурными условиями. Составленная И.А. Буравлевой (2007) программа включала тематизм расположения содержания, использование народных и классических произведений, опору на нотно-графическую запись, как дидактического приема при формировании музыкально-теоретических образов у обучающихся с особыми образовательными потребностями. Анализ предшествовавших школьных программ по музыкальному воспитанию позволил сформулировать вывод о том, что предложенное для изучения музыкальное содержание не полностью учитывало данные научных исследований, представлявших характеристики и определявших закономерностями формирования психологических и физических функций обучающихся с нарушениями коммуникации [6; 7; 8]. Потенциал методики и содержания музыкального воспитания, учета лечебно-реабилитационных, психотерапевтических и учебных качеств музыкальной деятельности оставался не полностью реализованным; интерес к повышению уровня мыслительной деятельности, развитию положительных личностных качеств,

преодолению нарушений эмоционально-поведенческой сферы были недостаточными; разрозненные несистематизированные подходы к обучению основным видам музыкальной деятельности по образцу, без опоры на самостоятельную художественную активность самих обучающихся, не позволяли достичь необходимой результативности формирующихся основ музыкальной культуры у обучающихся с нарушениями интеллектуального развития [1].

В содержание образовательного процесса специальных школ активно включается логопедическая ритмика, объединяющая технологии музыкальной коррекционной работы с движениями, танцем, мелодекламацией, речью. Логопедическая ритмика доказала свою эффективность в преодолении нарушений произношения, дыхания, моторных функций; укреплении здоровья, повышении выносливости организма, развитии творческих качеств детей, активизации произвольного внимания, мышления, улучшении двигательных умений, координации движений.

С 1992 г. в Институте коррекционной педагогики РАО под руководством Е.М. Мастюковой были организованны исследования, связанные с разработкой и апробацией содержания музыкальных занятий, направленных на нормализацию эмоционально-поведенческих нарушений детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях. В последующем основной целью продолжающихся исследований стала разработка нового содержания музыкального воспитания обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Участниками апробации материала стали обучающиеся, проживающие в различных регионах России, что дало основание для получения репрезентативного эмпирического материала для научного обобщения и качественной оценки результатов. Представленная в результате этого образовательная программа «Пение и музыка» (1999) была допущена для использования в Российской Федерации. Современные изменения нормативно-правовой базы, потребовали разработки рабочей программы (2017), учебников и учебно-методического обеспечения учебного предмета «Музыка» (2019).

Результативность достижения удовлетворительного уровня музыкальной воспитанности обусловлена созданием адаптированных возможностям обучающихся образовательных программ, учебно-методических пособий, учебников, способствующих интенсификации овладения обучающихся музыкальной культурой, избавлению детей от

записи в тетрадях текста разучиваемых песен. В процессе музыкального воспитания важен постоянный учет динамики индивидуального уровня музыкальной культуры детей. Преодоление свойственных обучающимся нарушений коммуникации и нормализация негативных эмоциональных состояний реализуются при применении музыкально-терапевтических и психокоррекционных приемов. Профессиональная подготовка и повышение квалификации музыкальных работников должна быть направлена на вовлечение в деятельность по формированию музыкальной культуры всего коллектива образовательной организации, родителей и других заинтересованных лиц [2; 5; 11].

Потребность общества в возрождении и удовлетворении культурных запросов обеспечиваются преимущественно национальным содержанием музыкального образования, постепенно и систематически вводя детей в отечественную культуру, историю, национальные традиции, обычаи своего народа.

В разработанном содержании учебных пособий по музыке для обучающихся с нарушениями интеллектуального развития нами были учтены все составные части традиционного воспитания. Воспитывающие функции музыки реализуются при подготовке детей к труду, в формировании у них положительных личностных, нравственных качеств, в обогащении интеллектуальной деятельности, в процессе здорового образа жизни, в становлении чувства гармонии, готовности к художественному творчеству и ослаблении психического и речевого недоразвития. Среди факторов музыкального воспитания нами представлены объекты природного мира, трудовая, свободная, игровая, спортивная виды деятельности, занятия искусством, религиозные обычаи, родная словесность (знакомство со сказками и легендами, потешками и поговорками, считалками и пословицами, загадками и заговорами, песнями и приданиями). Методы воспитания выступают способы совместной взаимосвязанной деятельности музыкального педагога и обучающихся. Подобные действия направлены на музыкальное становление детей, с помощью разъяснения, приучения и упражнения, приведения жизненных примеров, убеждения и требования, пожелания и просьбы, совета и одобрения, упрека, уговора или запрета. Идеей цели музыкального воспитания выступает совершенствование личности человека и ее реализация в практической деятельности коллектива (семьи, класса-группы, общности всей образовательной организации с социумом),

что предполагает недопущение ограничения образовательного процесса только лишь организацией, реализующей АООП и созданной в ней коррекционно-образовательной средой. Открытость для внешних взаимодействий с общественными, религиозными, культурными объединениями образовательной организации реализуется во внеурочной деятельности по музыкальному воспитанию, представленной в фестивалях, концертах, творческих конкурсах.

Литература

1. *Евтушенко И.В.* Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура и образование. 2015. № 4 (19). С. 88–95.
2. *Евтушенко И.В.* Музыка. 1 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. М., 2019. 127 с.
3. *Евтушенко И.В.* Музыка. 2 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. М., 2019. 79 с.
4. *Евтушенко И.В.* Современные подходы к разработке модели социализации умственно отсталых детей // Особые дети в обществе: Сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М., 2015. С. 68–75.
5. *Евтушенко И.В., Воронкова В.В., Плаксин П.А.* Дифференцированный подход в организации музыкального воспитания обучающихся с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27617 (дата обращения: 05.06.2021).
6. *Евтушенко И.В., Воронкова В.В., Плаксин П.А.* Общие условия эффективности процесса музыкального воспитания умственно отсталых детей // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 5. С. 189–193.
7. *Евтушенко И.В., Воронкова В.В., Плаксин П.А.* Примерное содержание рабочей программы 3 класса учебного предмета «Музыка» для обучающихся с легкой умственной отсталостью // Специальное образование. 2018. № 3. С. 36–51.
8. *Евтушенко И.В., Чернышкова Е.В.* Музыка. 3 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. М., 2021. 95 с.

9. *Евтушенко И.В., Чернышкова Е.В.* Музыка. 4 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы. М., 2021. 95 с.

10. *Евтушенко И.В., Чернышкова Е.В.* Формирование эстетической культуры глухих детей во внеурочной музыкально-ритмической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: http://www.science-education.ru/127-20873 (дата обращения: 05.06.2021).

11. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы / Айдарбекова А. А., Белов В. М., Воронкова В. В. и др. М., 2013. 176 с.

Евтушенко А.И.,
Московский педагогический
государственный университет;
С(К)ОШИ № 52 г. Москвы;
lev180899@gmail.com,
Евтушенко Д.И.,
Московский педагогический
государственный университет;
«Школа № 17» г. Москвы;
dan8576@rambler.ru,
Пивоварова Д.М.,
Московский государственный
психолого-педагогический университет,
С(К)ОШИ № 52 г. Москвы;
t21pivdm@sk52.org,
Миронова О.С.,
Московский государственный
психолого-педагогический университет,
С(К)ОШИ № 52 г. Москвы;
t21miros@sk52.org,
Михеева М.В.,
Московский городской
педагогический университет
С(К)ОШИ № 52 г. Москвы;
t21mihmv@sk52.org

Роль тьюторского сопровождения обучения современным бальным танцам детей с нарушениями коммуникации

Аннотация: в статье авторами представлено примерное содержание тьюторского сопровождения дополнительного образования при обучении бальным танцам школьников с нарушениями коммуникации, разрабатываемое в течение 2020–2021 учебного года на базе школ № 52 и № 17 г. Москвы.

Ключевые слова: тьютор; дополнительное образование; обучение танцам; нарушения коммуникации.

Alexander Evtushenko,
Moscow Pedagogical State University;
lev180899@gmail.com,
Daniil Evtushenko,
Moscow Pedagogical State University;
dan8576@rambler.ru,
Daria Pivovarova,
Moscow State University of Psychology and Education;
t21pivdm@sk52.org,
Olga Mironova,
Moscow State University of Psychology and Education;
t21miros@sk52.org,
Maria Mikheeva,
Moscow City Pedagogical University;
t21mihmv@sk52.org

The role of tutor support in teaching modern ballroom dancing for children with communication disabilities

Annotation: in the article, the authors present the approximate content of tutor support for additional education in teaching ballroom dancing for schoolchildren with communication disorders, developed during the 2020–2021 academic year on the basis of schools № 52 and № 17 in Moscow.

Keywords: tutor; additional education; dance training; communication disabilities.

В настоящее время значительным трансформациям подвергается содержание профессиональных действий специалистов, оказывающих помощь детям с особенностями развития [7]. Этому способствует усугубление категорий обучающихся с нарушениями развития и включение в общее образовательное пространство лиц с коммуникативными расстройствами, сочетающимися с тяжелыми нарушениями интеллектуального развития, нередко сочетающимися с повреждениями двигательных функций, аффективной и деятельностной сфер, анализаторных систем [10; 12;13].

Обобщение и систематизация передового педагогического опыта работы столичных и территориальных образовательных организаций

позволяет нам сделать вывод о том, что тьюторское сопровождение в системе обучения бальным танцам детей с нарушениями коммуникации и интеллектуальными расстройствами становится действенным фактором танцевального, психологического, физического и эмоционально-культурного развития обучающихся [1; 2; 3]. В возникающих ситуациях ослабления контроля обучающихся с выраженными психотическими или поведенческими нарушениями со стороны педагога дополнительного образования, особенно необходимо участие тьютора [4; 5; 6]. Данный специалист, учитывая индивидуальные особенности, используя коррекционно-развивающие технологии, моделируя специальные условия, способен повысить эффективность осознанного регулирования поведения, поддержание концентрации внимания и позитивной мотивации обучающихся [8; 9; 11]. Возникающие перед педагогом дополнительного образования проблемы организации и проведения занятий танцевальной деятельностью обучающихся с нарушениями коммуникации могут быть связаны с трудностью реализации принципа доступности при овладении и закреплении учебного материала детьми, имеющими сочетанные нарушения. Тьютор в данной ситуации индивидуально отрабатывает те или иные движения с обучающимися, не способными к самостоятельному выполнению хореографических элементов, поддерживая мотивацию и концентрацию внимания детей. Выявляемые педагогом наиболее развитые танцевальные качества у обучающихся совершенствуются тьютором. Таким образом, тьютор выступает в качестве помощника тренера: при подготовке к показательным выступлениям, осуществляет отработку и улучшение у детей техники движений и сценического поведения; создает специальные условия для совершенствования танцевальных навыков у детей, обладающих менее выраженными танцевальными способностями.

Трудовые функции тьютора при реализации программы обучения танцевальной деятельности обучающихся с нарушениями коммуникации могут быть представлены следующей последовательностью. ***Подготовительный период*** начинается с обсуждения с детьми предполагаемой деятельности по овладению танцевальными техниками; сопровождается оказанием психологической поддержки, созданием оптимистичной атмосферы; предусматривает диагностику имеющихся физических, моторных и психологических качеств, необходимых в танцевальной деятельности и творчестве обучающихся с нарушениями

коммуникации; позволяет определить перспективные направления последующей деятельности с учетом зон развития, ведущей деятельности и неоднородной структуры нарушения; представляет возможность формирования позитивной установки на занятия танцами у обучающихся и определить оптимальные педагогические методы и приемы с учетом требований индивидуального и дифференцированного подхода. ***Вводный период*** характеризуется представлением детям содержания обучения танцам, знакомством с основными историческими периодами, ролью танцевальной деятельности в жизни человека; с обучающимися обсуждаются имеющиеся у них актуальные и потенциальные способности, за счет чего они постепенно «погружаются» в танцевальную практику; разрабатываются вариативные групповые упражнения, способствующие формированию основных движений, используемых в танце; обсуждаются проблемные вопросы, связанные с современным танцеванием, готовностью в овладении им детьми; у обучающихся формируются модели правильного поведения во время занятий танцами. Управление совместной индивидуально-групповой танцевальной деятельностью участников творческого объединения составляет содержание ***основного периода***: детей обучают практике танца, вовлекая всех обучающихся без исключения в фронтальную деятельность; формулируются проблемные вопросы, учебно-тренировочные задания, активизирующие осознанность выполняемых вариаций танцев, освоение элементарных словесно-логических операций; в случае возникновения затруднений предусмотрена индивидуальная поддержка: объясняются причины ошибок, возникающие проблемные ситуация, мешающих успешному танцеванию. В ***контрольно-зачетном*** (обобщающем) ***периоде*** с обучающимися анализируется их действия, сильные и слабые стороны, причины побед и неудач; детей систематически привлекают к обсуждению затруднений, появляющихся в ходе танцевальной деятельности; контролируется динамика танцевальных действий обучающихся на протяжении всей продолжительности занятия; детям даются советы по проведению самостоятельных занятий танцами; регулярно проводится рефлексия собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать заключение о важности тьюторского сопровождения детей с нарушениями коммуникации при реализации любых программ дополнительного образования.

Литература

1. *Евтушенко А.И.* Особенности начального обучения современным бальным танцам умственно отсталых детей // Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд. М., 2018. С. 241–245.

2. *Евтушенко А.И.* Роль начального этапа обучения танцевальной деятельности в эстетическом воспитании умственно-отсталых школьников // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации: Материалы Всерос. науч. конф. молодых ученых и студентов с междунар. участием, г. Москва, 25–26 марта 2019 г. М., 2019. С. 165–170.

3. *Евтушенко А.И., Евтушенко Е.А.* Примерное содержание адаптированной образовательной программы дополнительного образования по начальному обучению танцам детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Образование лиц с нарушением слуха: достижения и актуальные проблемы. М., 2019. С. 334–338.

4. *Евтушенко А.И., Евтушенко Е.А.* Специальные условия начального обучения танцам умственно отсталых школьников // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие. М., 2019. С. 137–142.

5. *Евтушенко А.И., Евтушенко И.В., Евтушенко Д.И.* Педагогические условия социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2020. № 4. С. 53–57.

6. *Евтушенко И.В.* и др. Создание специальных условий дополнительного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 7. С. 157–163.

7. *Евтушенко И.В.* Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура и образование. 2015. № 4 (19). С. 88–95.

8. *Евтушенко И.В., Евтушенко А.И., Евтушенко Д.И.* Специфика обучения современным бальным танцам школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития // Современные наукоемкие

технологии. 2020. № 9. С. 132–136.

9. *Евтушенко И.В., Евтушенко Д.И.* Современные подходы к музыкальному воспитанию обучающихся с интеллектуальными нарушениями // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие. М., 2019. С. 142–146.

10. *Евтушенко И.В., Надвикова В.В., Шкатулла В.И.* Правоведение с основами семейного права и прав инвалидов. М., 2017. 578 с.

11. *Евтушенко И.В., Чернышкова Е.В.* Формирование эстетической культуры глухих детей во внеурочной музыкально-ритмической деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: http://www.science-education.ru/127-20873 (дата обращения: 15.08.2021).

12. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. Подготовительный класс. 1–4 классы / Айдарбекова А. А., Белов В. М., Воронкова В. В. и др. М., 2013. 176 с.

13. *Ткачёва В.В., Евтушенко И.В., Жигорева М.В.* Профориентация и социализация обучающихся со сложными нарушениями развития. М., 2020. 198 с.

Ермайкина О.И.,
Мордовский государственный
педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева;
erm_oi@mail.ru

Исследование возможности применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений в дошкольной образовательной организации

Аннотация: в статье описывается исследование возможности применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений в контексте изучения компетентности специалистов дошкольной образовательной организации по указанному направлению. Выделяются мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный и оценочный компоненты данной компетентности, а также приводятся результаты их исследования в среде специалистов, непосредственно задействованных в работе с детьми с речевыми нарушениями в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: сенсорная интеграция; коррекция речевых нарушений; компетентность специалистов дошкольной образовательной организации.

Olga Ermaykina,
Mordovian State Pedagogical University;
erm_oi@mail.ru

Investigation of the possibility of using sensory integration as a means of correcting speech disorders in a preschool educational organization

Abstract: the article describes the study of the possibility of using sensory integration as a means of correcting speech disorders in the context of studying the competence of specialists of a preschool educational organization in this direction. The motivational-target, cognitive, activity and evaluative components of this competence are highlighted, and the results of their research

among specialists directly involved in working with children with speech disorders in a preschool educational organization are presented.

Keywords: sensory integration; correction of speech disorders; competence of specialists of a preschool educational organization.

Несмотря на многообразие имеющихся на сегодняшний день технологий, методических приемов и средств коррекции речевых нарушений, основу контингента дошкольников с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему составляют дети с нарушениями речи, что актуализирует поиск новых средств коррекции данных нарушений, пригодных для использования в дошкольной образовательной организации. В качестве одного из них в последние годы в нашей стране, благодаря работам Э.Д. Айрес, У. Кислинг, стала позиционироваться сенсорная интеграция, основанная на идее осознанной организации и интерпретации информации, поступающей от всех органов чувств, для использования в целенаправленной деятельности [1; 2]. Речевая деятельность также может стать объектом данного процесса, однако для большинства специалистов возможности применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений остаются недостаточно ясными.

С целью исследования возможности применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений в дошкольной образовательной организации нами был проведен эксперимент. Экспериментальная группа была набрана на базе МДОУ «Детский сад № 121 комбинированного вида» г. о. Саранск, в нее вошли 8 специалистов (воспитатели, логопеды, инструктор по физической культуре и музыкальный работник), непосредственно задействованные в работе с детьми с речевыми нарушениями. В контрольную группу вошли 8 аналогичных специалистов СП «Детский сад № 18 комбинированного вида» МБДОУ «Детский сад «Радуга» комбинированного вида» Рузаевского муниципального района.

Для проведения экспериментального исследования нами была разработана анкета для специалистов дошкольной образовательной организации. Данная анкета включала 20 вопросов, направленных на изучение их компетентности в сфере применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений по четырем компонентам, требующим более детального рассмотрения.

Так, в структуре компетентности специалистов в сфере применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений нами были выделены четыре компонента:

– мотивационно-целевой, предполагающий наличие четкого видения целей и задач сенсорной интеграции и сформированность устойчивых внутренних мотивов для коррекции имеющихся у детей речевых недостатков данным способом;

– когнитивный, предполагающий наличие у специалистов теоретических и технологических знаний о специфике нарушения речи ребенка, о сущности применения сенсорной интеграции по его устранению, а также наличие представлений о доступных приемах сенсорной интеграции, возможных для применения в условиях дошкольной образовательной организации;

– деятельностный, предполагающий сформированность умений организовать занятия с детьми с нарушениями речи с использованием методов и приемов сенсорной интеграции;

– оценочный, включающий способность самостоятельно оценивать качество собственных усилий и эффективность занятий с применением сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений в дошкольной образовательной организации.

Анкетирование специалистов дошкольных образовательных организаций, непосредственно задействованных в работе с детьми с речевыми нарушениями, показало, что лишь 12,5% испытуемых в обеих группах (по 1 чел.) понимали цели сенсорной интеграции. При этом большая часть испытуемых (75,0% опрошенных (по 6 чел.) контрольной и экспериментальной групп) не осознавали потенциала ее использования для коррекции речевых нарушений.

Зачатками теоретических знаний о направлениях сенсорной интеграции и пониманием терминов (таких как «сенсорные зоны», «сенсорная чувствительность», «сенсорная диета», «сенсорная игра») владели 37,5% испытуемых (3 чел.) экспериментальной и 50,0% анкетируемых (4 чел.) контрольной групп.

Наличие стойкого внутреннего мотива для овладения методами и приемами сенсорной интеграции как средством коррекции речевых нарушений было выявлено у 37,5% испытуемых обеих групп (по 3 чел.). Остальные специалисты признались, что лишь требования руководства образовательной организации или возможность дополнительного

заработка могла бы подвигнуть их к овладению новыми методами и приемами в данной области. Никто из анкетируемых не принимал попыток самостоятельного поиска информации о сенсорной интеграции для непосредственного использования в работе с детьми с нарушениями речи.

Хотя более половины испытуемых в обеих группах (75,0% (6 чел.) в экспериментальной и 62,5% (5 чел.) в контрольной) привели примеры простейших приемов сенсорной интеграции, только 12,5% педагогов и специалистов (по 1 чел. в каждой группе) отметили осознанное их использование в своей профессиональной деятельности. Этим объясняются и низкие показатели в оценке умений самоанализа продуктивности и эффективности собственной работы – 87,5% опрошенных в каждой группе (по 7 чел.) признались в неумении оценивать результативность применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений. Более того, половина испытуемых усомнились в возможности получения положительного эффекта от данной деятельности.

Проанализировав результаты проведенного анкетирования, мы выделили три дифференцированные группы среди специалистов дошкольной образовательной организации в зависимости от уровня их компетентности в сфере применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений.

Первая группа (экспериментальная группа – 12,5 % (1 чел.); контрольная группа – 12,5 % (1 чел.)) – испытуемые, с высоким уровнем компетентности, которые четко и осознанно понимали цели сенсорной интеграции и потенциал ее использования для коррекции речевых нарушений. Они обладали внутренними мотивами для овладения методами и приемами сенсорной интеграции, а также стремились к самостоятельному пополнению запаса специальных знаний и умений в данной области. Специалисты обладали минимальными теоретическими знаниями о сенсорной интеграции и понимали основную терминологию. Кроме того, испытуемые данной группы владели простейшими приемами сенсорной интеграции, пригодными для использования в условиях дошкольной образовательной организации и умели оценить продуктивность и эффективность собственной работы.

Вторая группа (экспериментальная группа – 25,0 % (2 чел.); контрольная группа – 37,5% (3 чел.)) – испытуемые, со средним уровнем компетентности,

которые понимали цели сенсорной интеграции, однако с трудом осознавали потенциал ее использования для коррекции речевых нарушений. Они обладали внутренними мотивами для овладения методами и приемами сенсорной интеграции, но не стремились к самостоятельному пополнению запаса специальных знаний и умений в данной области. Специалисты обладали ограниченными теоретическими знаниями о сенсорной интеграции и допускали ошибки в толковании отдельных терминов и понятий. Кроме того, испытуемые данной группы не владели приемами сенсорной интеграции, пригодными для использования в условиях дошкольной образовательной организации и не могли оценить продуктивность и эффективность данной работы.

Третья группа (экспериментальная группа – 62,5% (5 чел.); контрольная группа – 50,0 % (4 чел.)) – испытуемые, с низким уровнем компетентности, которые не понимали цели сенсорной интеграции и потенциал ее использования для коррекции речевых нарушений. Они не обладали внутренними мотивами для овладения методами и приемами сенсорной интеграции, а также не стремились к самостоятельному пополнению запаса специальных знаний и умений в данной области. У специалистов отсутствовали минимальные теоретические знания о сенсорной интеграции, и наблюдалось неверное использование основной терминологии. Кроме того, испытуемые данной группы не владели простейшими приемами сенсорной интеграции, пригодными для использования в условиях дошкольной образовательной организации и не могли оценить продуктивность и эффективность данной работы.

Таким образом, применение сенсорной интеграции в качестве средства коррекции речевых нарушений затрудняется низким уровнем компетентности большей части педагогов и специалистов дошкольной образовательной организации в данной области. Следовательно, для изменения сложившейся ситуации необходимо проведение работы, направленной на совершенствование мотивационно-целевого, когнитивного, деятельностного и оценочного компонентов компетентности специалистов в сфере применения сенсорной интеграции как средства коррекции речевых нарушений.

Литература

1. *Айрес Э.Д.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М., 2019. 128 с.

2. *Кислинг У*. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. М., 2014. 240 с.

Ермакова В.Р.,
Учебно-методический образовательный центр, г. Королев;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Лебедева О.И.,
Учебно-методический образовательный центр, г. Королев;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Любимова М.Н.,
Учебно-методический образовательный центр, г. Королев;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Уздемир А.Н.,
Учебно-методический образовательный центр, г. Королев;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Ямпольская А.Б.,
Учебно-методический образовательный центр, г. Королев;
psiholog_center_korolev@mail.ru

Информированность родителей о потребности в логопедическом сопровождении ребёнка в школе

Аннотация: в статье анализируются результаты исследования «Информированность родителей о потребности в логопедическом сопровождении ребёнка в школе». Обосновывается мысль о том, что необходимо искать новые формы просвещения родителей и их взаимодействия со специалистами.

Ключевые слова: исследование; родители; письменная речь; просвещение; взаимодействие.

Viktoriia Ermakova,
Educational and methodical educational center, Korolev;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Olga Lebedeva,
Educational and methodical educational center, Korolev;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Marina Lyubimova,
Educational and methodical educational center, Korolev;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Anna Uzdemir,

Educational and methodical educational center, Korolev;
psiholog_center_korolev@mail.ru,
Anna Yampolskaya,
Educational and methodical educational center, Korolev;
psiholog_center_korolev@mail.ru

Awareness of parents about the need for speech therapy support of a child at school

Abstract: the article analyzes the results of the research «Awareness of parents about the need for speech therapy support of a child at school». The author substantiates the idea that it is necessary to look for new forms of education of parents and their interaction with specialists.

Keywords: research; parents; writing; education; interaction.

Актуальность данного исследования обусловлена ростом количества детей с речевыми нарушениями. Причинами этого является то, что нынешние родители не в полной мере осознают значимость речи в обучении и жизни ребенка. В связи с этим, логопедами МБУ ДПО «УМОЦ» г.о. Королёв в 2019–2020 учебном году проводилось исследование «Информированность родителей о потребности в логопедическом сопровождении ребёнка в школах».

Цель исследования: Понимание родителями речевого статуса ребёнка и его влияния на обучение.

Задачи исследования:

1. Определить, насколько родители связывают трудности в обучении с состоянием речи.
2. Выяснить, какие меры будут принимать родители в случае неуспешного обучения ребёнка.
3. Разработать мероприятия просветительского цикла.

В исследовании приняло участие 348 родителей учащихся начального звена общеобразовательных школ. Сопоставлялись данные ежегодного логопедического обследования учащихся и данные анкетирования родителей.

По результатам логопедического обследования устной речи, 57% первоклассников имеют нарушения речи разной этиологии и степени выраженности. В тоже время, 68% родителей, считают, что речь ребенка

«хорошая». Изначально, некоторые родители оценивают речь детей не по объективным критериям, а в соответствие со своими представлениями.

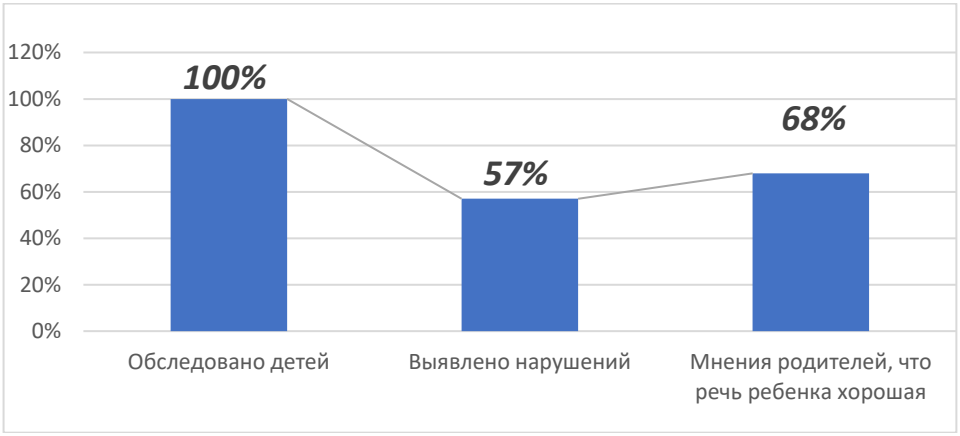


Рис. 1. Количество обследованных детей, выявленных у них нарушений и мнения родителей

Родители оценивают речь детей как «хорошую» потому, что:

- считают, что нарушение речи – это нарушение только звукопроизношения;
- если ребёнок ходил в логогруппу, значит, ему речь исправили;
- считают, что пройдёт само с возрастом;
- не хотят признавать проблему, так спокойнее.

Родителей, считающих, что их детям нужна помощь логопеда – 29%.

Мы проследили стратегию родителей в том случае, если у ребёнка появится нарушение письменной речи:

- будут писать диктанты 68%,
- обратятся к педагогу 36%,
- только 9% обратятся к логопеду.

Это больше 100%. Но, ответы предполагали, что родители могли выбрать несколько вариантов. Мы видим, что изначально психоречевому статусу детей родители не придают особого значения, не знают, или не учитывают возрастные нормы, не предполагают, что отставание ребёнка в психоречевом развитии повлечёт за собой ряд проблем в обучении, а у многих и в поведении [5, с. 394].

Со второго класса акцент идёт на письменную речь. Без соответствующей коррекции ребёнок будет только отставать в школьной программе, так как она всё больше и больше опирается на письменную речь. Родителей второклассников считающих, что речь ребёнка хорошая – 70%, недостаточно хорошая – 27%, требует помощи – 3%.

Третий класс – скачок в учебной деятельности. В этом возрасте повышается требование к произвольной сфере, т.е. умению управлять учебной деятельностью.

35% родителей считают, что дети ленятся. Причин такой «лени» может быть множество: отсутствие самоконтроля, сложности с пониманием учебного материала, поверхностное чтение, аграмматическое письмо Выбранный родителями ответ «Думает о своём» – 29%, «отвлекается» – 23%, говорит об отсутствии у детей самоконтроля и саморегуляции. Многие дети не успевают выполнять письменное задание в классе. 39% родителей считают, что ребёнок не успевает потому, что кто-то отвлекает или он сам невнимательный (38%), медлительный (20%).

Исследование показало, что родители не обращают внимание на развитие мелкой моторики, каллиграфии, мало понимая их значение для процесса письма [4, с. 72].

23% обследованных третьеклассников по-прежнему имеют специфические ошибки в письменной речи и нуждаются в помощи логопеда. В тоже время, если у ребёнка трудности с письмом, 76% родителей будут самостоятельно дома писать диктанты. Очень хорошо, что большой процент родителей хотят помочь детям. Но такая «помощь» не только нерезультативна, но и может иметь обратный эффект (негативную реакцию на сам предмет).

Рис. 2. Действия родителей, когда его ребенок допускает ошибки на письме

Такая же стратегия механического повторения присутствует у родителей и при проблемах у детей с чтением.

В 4-м классе по данным исследования, речь, по мнению родителей: хорошая – 74%, недостаточное развитие речи – 26%. и только 13% из ста обратятся за помощью к логопеду. Как мы видим, оценка речи детей родителями практически не меняется.

К 4 классу дети должны уметь использовать основные средства выразительности для осознанного чтения. Вместе с тем, от 40% до 50 % учащихся начальной школы не владеют выразительным чтением.

Многие дети затрудняются пересказать прочитанное, или ответить на вопросы. Около 30% учащихся не могут выделить главную мысль, не понимают связность событий, испытывают трудности в нахождении заданной информации в тексте. Какова стратегия родителей? Она не меняется: ребёнок будет читать ещё раз [3, с. 48].

Рис. 3. Действия, которые предпринимает родитель, когда его ребенок не может пересказать прочитанное

В четвёртом классе ещё не все дети могут самостоятельно выполнить домашнее задание. Кроме самоконтроля, для этого требуется: уметь читать без ошибок, понять смысл задания, составить план действий. Дети, имеющие нарушения речи, не могут овладеть этими навыками, их этому должен целенаправленно обучать специалист, но родители не всегда это понимают. Они по-прежнему считают, что это потому, что ребёнку больше нравится играть (26,5%), или он ленится (37,74%) [2; 6, с. 125].

К концу начальной школы ребёнок должен овладеть письменной речью, чтобы она стала инструментом познания. По НФОС важно умение точно, грамотно излагать свои мысли в устной и письменной речи [1].

Исходя из результатов исследования, мы видим, что родители стараются помочь детям, но такой помощи недостаточно. В связи с этим, многие дети так и перейдут с психоречевыми проблемами в среднее звено.

Исследование подтвердило тот факт, что родители недостаточно представляют роль речи, её составляющие и какие функции она выполняет в жизни человека, особенно в развитии и обучении ребёнка.

Несмотря на то, что, издаётся много специальной литературы, выкладывается информация на сайтах организаций и специалистов, оказывается, что информированность родителей очень низкая.

Традиционные методы такие как: консультации, практикумы, занятия, на которых родители могут освоить приёмы, способы помощи детям, необходимы. Но в условиях наших реалий интерес вызывают инновационные способы взаимодействия на основе онлайн-платформ: ролики, на которых логопед показывает приёмы коррекции речи для родителей, онлайн-встречи, виртуальный родительский клуб.

Литература

1. Акт министерств и ведомств «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» от 07.10.2009 № 373. URL: https://base.garant.ru/197127/ (дата обращения: 12.09.2021).
2. Акт министерств и ведомств «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» от 19.12.2014 № 1598. URL: https://base.garant.ru/70862366/(дата обращения: 12.09.2021).
3. *Корнев А.Н., Старосельская Н.Е.* Говорить, читать и думать учим в диалоге. М., 2007. 112 с.
4. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие. СПб., 2002. 224 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. СПб., 2000. 512 с.
6. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1979. 320 с.

Камардина Е.К.,
Московский педагогический
государственный университет;
logokam@bk.ru,
Ларина О.Д.,
Московский педагогический
государственный университет;
oldanlar@gmail.com,
Матросова Т.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
tat.matrosova@mail.ru

Вариативность нарушений понимания речи у больных с афазией

Аннотация: в статье освещается проблема выявления специфики нарушений понимания речи при различных формах афазии у взрослых пациентов с очаговыми поражениями головного мозга, рассматриваются механизмы возникновения этих расстройств, дается обоснование необходимости дальнейших исследований в этой области.

***Ключевые слова*:** афазия; понимание речи; речевые расстройства; аграмматизм; семантическая афазия.

Elena Kamardina,
Moscow Pedagogical State University;
logokam@bk.ru,
Olga Larina,
Moscow Pedagogical State University;
oldanlar@gmail.com,
Tatyana Matrosova,
Moscow Pedagogical State University;
tat.matrosova@mail.ru

Variability of speech understanding impairments in patients with aphasia

Abstract: the article discusses the problem of identifying the specifics of speech comprehension disorders in different forms of aphasia. The author analyzes the mechanisms of their origin and justifies the needs for further researches in this fields.

Keywords: aphasia; speech comprehension; speech disorders; agrammatism; semantic aphasia.

Очаговые поражения головного мозга – одна из наиболее частых причин возникновения таких тяжелых речевых расстройств, как афазии. В результате распада речи происходит дезинтеграция всей психической деятельности человека, потеря его профессионального и социального статуса. Особую тревогу вызывает то, что 30% пациентов с инсультами и до 95% больных с черепно-мозговыми травмами составляют люди трудоспособного возраста [8]. Поэтому вопрос разработки междисциплинарных программ реабилитации, позволяющих достичь максимально возможного восстановления и активного социального функционирования таких пациентов, имеет огромную общественную и экономическую значимость. Безусловно, эффективность восстановительного обучения во многом зависит от того, насколько грамотно было проведено диагностическое обследование, поставлен топический диагноз, вынесено адекватное логопедическое заключение.

Отечественный подход, сформировавшийся под влиянием научного наследия А.Р.Лурии, рассматривает афазию как системное нарушение, охватывающее разные уровни организации речи [1]. Сбой в работе одного из компонентов сложной функциональной речевой системы дезорганизует и все остальные. Нарушение восприятия и понимания речи при различных формах афазии может иметь как первичный характер в структуре дефекта, так и возникать вследствие расстройства других звеньев речевого акта.

Первый уровень восприятия речи представлен распознаванием фонем, что в значительной мере обеспечивается левой верхней височной извилиной (22 корковое поле Бродмана, соответствующее центру Вернике), а также первичной слуховой корой [16]. Повреждения в этих областях мозга, приводят к агнозии речевых звуков, разрушается единство

звука и смысла [11], вследствие чего грубо нарушается понимание речи (акустико-гностическая, или сенсорная, афазия в классификации Лурии).

На втором, лексическом, уровне происходит распознавание слов. Нарушения на этом уровне также могут наблюдаться при сенсорной афазии. Э.С. Бейн [4] отмечает, что в некоторых случаях такие больные способны распознавать значение суффиксов, но корневые морфемы – носители значения слова – остаются недоступными их пониманию. При другой форме афазии, выделенной Лурией, – акустико-мнестической – дефект восприятия выражается в том, что больной может различать изолированные фонемы, но не способен соотнести их последовательность с соответствующим словом. В иных случаях пациенты с акустико-мнестической афазией, удерживая начало высказывания, в силу повышенной тормозимости элементов забывают его конец и не могут понять значение всего развернутого предложения, хотя понимание отдельных слов остается сохранным [10].

При амнестической афазии полностью разрушаются предметные представления, а значит, нарушается связь лексемы с предметным образом. Не распознав слово, такие пациенты не могут актуализировать и его значение [2].

Третичные височно-теменно-затылочные области (зона ТРО) позволяют через «схематизацию» и вербализацию перцептивного опыта поднять предметное восприятие на уровень отражения категориальных связей. При поражении указанных областей левого полушария у правшей (семантическая афазия) предметная соотнесенность слова остается сохранной, не наблюдаются и акустико-гностических расстройств, однако нарушается, по выражению Лурии, кроющаяся за словом система связей и отношений [11]. В экспериментальном исследовании М.В. Храковской [13] показано, что механизм дефекта актуализации и использования символов и образов как основных операндов мышления во многом связан с нарушением при семантической афазии ряда мыслительных процессов: способности производить операции сравнения, сопоставления, уподобления, выявления родовых и видовых признаков объектов.

Еще большей проблемой для пациентов с семантической афазией является дефицит понимания на уровне предложения, а именно, восприятие сложных логико-грамматических конструкций с «коммуникацией отношений», в которых значения слов образуют симультанное квазипространственное единство [10]. Этот т.н.

«импрессивный аграмматизм» часто связан с наличием пространственной апрактогнозии и возникает вследствие дефекта распознавания морфем – грамматических элементов слов, служащих для связи слов в предложении. Л.С. Цветкова [14] отмечает, что у таких больных слово воспринимается только как носитель непосредственного значения, выпадая из системы грамматических понятий. Между тем, морфемная структура составляет основу семантической отнесенности слова в процессе понимания речи [6].

В исследованиях Т.Б. Глезерман и Т.Г. Визель [5] показано, что аграмматизмы при семантической афазии наблюдаются не только в импрессивной, но и в экспрессивной речи, что проявляется в нарушении согласования грамматических форм, дефектах словообразования и синтаксической валентности слов, недостаточности словаря. Трудности встречаются везде, где для понимания требуется извлечение из грамматических маркеров предложения логической взаимосвязи между действующими лицами, объектами или событиями. Люди же с семантической афазией не могут определить направление этих отношений.

В то же время в отечественной и зарубежной литературе достаточно много данных, свидетельствующих о том, что большинство пациентов, страдающих другими афазическими синдромами, у которых изначально кажется неизменным слуховое восприятие, на самом деле также испытывают трудности с пониманием логико-грамматических и других осложненных синтаксических конструкций. Как уже говорилось, из-за общего морфогенеза и тесных функциональных связей определенных мозговых структур нарушение функционирования одной из них часто сопровождается дисфункцией другой. Поражения, захватывающие теменную кору, прилегающую к височной и затылочной областям при моторных формах афазии, также приводят к трудностям понимания речи (вторичного характера) у таких пациентов. Так, исследования Т.В. Ахутиной показывают, что передний (или экспрессивный) аграмматизм при эфферентной моторной афазии характеризуется параллелизмом дисфункций построения и понимания синтаксических конструкций [3] и сопровождается нарушениями семантического синтаксиса, существенными характеристиками которого являются логико-грамматические особенности. Зарубежные исследования подтверждают, что больные с афазией Брока испытывают трудности с пониманием предложений, содержащих сложные грамматические

конструкции. В частности, было обнаружено, что такие пациенты допускают наибольшее количество ошибок в инвертированных конструкциях, а также в предложениях со страдательным залогом [17]. Т.В. Ахутина полагает, что ошибки при их декодировании обусловлены тем, что больные с моторной афазией опираются на порядок слов, игнорируя аффиксальные показатели [3]. Также они недостаточно хорошо воспринимают и воспроизводят в собственной речи местоимения и предлоги, понимание значения слова у них может страдать в зависимости от места ударения.

Трудности переключения в области артикулирования у таких пациентов приводят к персеверациям и в области слухового внимания. Поэтому у них нередко возникают проблемы с пониманием быстрой обращенной речи, особенно осложненных причастными и деепричастными оборотами конструкций, сложноподчиненных предложений.

Больные с афферентной моторной афазией вследствие недостаточности кинестетических ощущений и нарушения артикуляционных укладов также часто не улавливают смыслоразличительных признаков морфем и допускают ошибки при словообразовательных операциях и словоизменении.

Одним из условий понимания сложно построенной фразы, декодирования общего смысла и особенно подтекста А.Р. Лурия [10] считал активный анализ наиболее существенных элементов ее содержания. Такая активная поисковая деятельность обеспечивается лобными долями мозга. При их поражении, что характерно для динамической афазии, организованное, активное поведение часто заменяется инертными смысловыми стереотипами или сериями догадок, понимание грамматически усложненных фраз, а тем более текстов, образного языка (метафор, фразеологических оборотов, пословиц, юмора) существенно нарушается, не затрагивая способности понимания слов и простых предложений.

В исследовании Ж.М. Глозман (1974) показано, что нарушение морфемного анализа при моторной и динамической афазии приводит к ошибкам понимания этимологии слов.

Как видим, при любой форме афазии в том или ином виде присутствует нарушение понимания речи, что обусловлено системным характером этого речевого расстройства. Однако механизм его

возникновения, степень выраженности и уровень речи (фонологический, лексический, морфологический, синтаксический), который оно затронуло, различаются при различных афазических синдромах. Систематизированных данных об этих нарушениях, типологии ошибок при различных формах афазии в литературе недостаточно. Изучение этой специфики требует углубленного исследования и, возможно, модификации имеющегося диагностического инструментария.

Очевидно и то, что в методической литературе содержатся лишь общие рекомендации к восстановлению понимания речи при афазии. Дифференцированные подходы и специфические методы работы в зависимости от афазического синдрома практически не раскрыты. В результате в клинической практике такая работа может проводиться несистемно, по остаточному принципу.

Оптимизация методов выявления и преодоления нарушений понимания речи при различных формах афазии – актуальное и перспективное направление дальнейших исследований.

Литература

1. *Ардила А., Ахутина Т.В., Микадзе Ю.В.* Вклад А.Р. Лурии в изучение мозговой организации языка // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2020. № 12 (1). С. 4–12.
2. *Ахутина Т.В.* Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М., 2014. 424 с.
3. *Ахутина Т.В.* Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 2021. 218 с.
4. *Бейн Э.С.* Афазия и пути её преодоления. Л., 1964. 27 с.
5. *Визель Т.Г.*, Т.Б.Глезерман. Нейролингвистическая классификация афазий // Глезерман Т.Б. Нейрофизиологические основы нарушения мышления при афазии. М., 1986. С. 154–200.
6. *Газизулина Д.Ш.* Особенности нарушений морфологического компонента речевой деятельности и методы их преодоления при разных формах афазии: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2011. 23 с.
7. *Глозман Ж.М.* Нейропсихологический и нейролингвистический анализ грамматических нарушений речи при разных формах афазии: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1974. 24 с.
8. *Калугина С.Е.* Паралингвистические средства коммуникации в системе восстановительного обучения пациентов с афазией в остром

периоде инсульта // Педагогическое мастерство: Материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). М., 2016. С. 30–34. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11265/ (дата обращения: 30.06.2021).

9. *Ларина О.Д., Шевцова Е.Е.* Социально-коммуникативный потенциал пациентов с речевыми нарушениями, обусловленными органическим поражением головного мозга различного генеза // Специально образование. 2015. № 1 (37). С. 25–36.

10. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии: Учебное пособие. М., 2006. 384 с.

11. *Лурия А.Р.* Травматическая афазия. Клиника, семиотика, восстановительная терапия. М., 1947. 368 с.

12. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. СПб., 2020. 448 с.

13. *Храковская М. Г.* Особенности мышления у больных с афазией: Дис. канд. психол. наук. Л., 1978. 291 с.

14. *Цветкова Л.С., Глозман Ж.М.* Аграмматизм при афазии. М., 1978. 151 с.

15. *Якобсон Р. О.* Язык и бессознательное. М., 1996. 248 с.

16. *Binder J.R, Frost J.A, Hammeke T.A., et al.* Human temporal lobe activation by speech and nonspeech sounds // Cerebral Cortex. May 2000. No. 10 (5). Pp. 512–528. URL: https://academic.oup.com/cercor/article-pdf/10/5/512/9751061/100512.pdf (accessed: 26.09.21).

17. *Clark D.G.* Sentence Comprehension in Aphasia // Language and Linguistics Compass. October 2011. No. 5/10. Pp. 718–730. DOI: 10.1111/j.1749-818X.2011.00309.x (accessed: 26.09.21).

Кириллова А.А.,
Московский государственный
педагогический университет;
kirana2001@mail.ru,
научный руководитель:
д.п.н. Алмазова А. А.

Современные тенденции оказания логопедической помощи детям с субмукозной расщелиной нёба

Аннотация: в статье анализируются проблемы диагностической и коррекционной работы логопеда с детьми, имеющими субмукозную расщелину неба. Описывается необходимость своевременного выявления субмукозной расщелины нёба, которая требует особого профессионального внимания специалистов. Автор считает, что успех по коррекции речи у детей с субмукозной расщелиной нёба возможен только при систематическом, последовательном комплексном воздействии специалистов.

Ключевые слова: субмукозная расщелина нёба; ринолалия.

Anastasia Kirillova,
Moscow Pedagogical State University;
kirana2001@mail.ru,
scientific supervisor:
Anna Almazova,
Moscow Pedagogical State University

Current trends in the provision of speech therapy assistance to children with submucosal cleft palate

Abstract: the article analyzes the problems of diagnostic and correctional work of a speech therapist with children with submucosal cleft palate. The necessity of timely detection of the submucosal cleft of the palate, which requires special professional attention of specialists, is described. The author believes that the success of speech correction in children with submucosal cleft palate is possible only with systematic, consistent complex influence of specialists.

Keywords: submucous cleft palate; cleft palate.

В современном мире за последние годы прослеживается тенденция к увеличению числа детей с врождёнными расщелинами губы и нёба. В зарубежных исследованиях приводятся, например, следующие данные: в разных районах Саудовской Аравии регистрируется от 1,9 до 7, 98 случаев на 1000 в родившихся, в Омане частота выявления расщелин составляет 1,5 на 1000 рождений, в Иордании соотношение составляет 2,4 на 1000 [6]. И хотя по ряду регионов мира нет постоянной доступности данных о частоте появления детей с врождёнными расщелинами губы и нёба, исследователи указывают, что распространение порока врожденных расщелин губы и нёба составляет 1,6–3,1случая на 1000 новорожденных [1, с. 15].

Известный советский ученый М.Д. Дубов [4] считал, что от всех случаев врожденных расщелин губы и нёба 8% составляют субмукозные (подслизистые) расщелины нёба. Можно предположить, что при увеличении рождаемости детей с врождёнными расщелинами губы и нёба, людей с субмукозной расщелиной нёба становится больше.

Особенно актуальна проблема выявления субмукозной расщелины нёба, так как её очень часто поздно обнаруживают врачи, в отличие от сквозных, изолированных полных и неполных расщелин, которые сразу видны при рождении ребёнка. В случаях такого рода горизонтальные пластинки небных костей в средней части недоразвиты и, срастаясь в переднем отделе ротовой полости при удалении от резцов сзади, начинают расходиться в стороны, образуя треугольное отверстие в кости небного свода с вершиной к верхним передним резцам. При этом присутствует недоразвитие мышечной системы мягкого нёба, но достаточно развиты слизистые оболочки, что приводит к образованию субмукозной расщелины нёба.

Еще М.Е. Хватцев писал: «чем раньше сделано оперативное устранение расщелин, тем скорее и лучше будут результаты, так как у ребёнка ещё не так прочно закрепились в коре мозга патологические звукопроизносительные связи» [5, с. 219]. В логопедии существуют немногочисленные исследования, связанные с коррекционной работой с детьми раннего возраста после пластики нёба [2], чье речевое развитие отличается от больных, прооперированных в более позднем возрасте.

Медицина бурно развивается, за последние десятилетия продвижение хирургов к совершенствованию операций по устранению дефекта нёба привели к выполнению уранопластики на ранних сроках. Современные хирургические операции при индивидуальном планировании и квалифицированном их выполнении более 90% случаев обеспечивают полноценные анатомические результаты. Безусловно, это помогает создать для большинства детей нормальные анатомо-физиологические условия к началу активного формирования речи. Оперативное лечение не обеспечивает нормальной речи, а только создает условия для формирования правильного произношения, что значительно снизило количество детей с ринолалией.

По медицинским данным, возраст детей, которым оказывается хирургическая помощь, сильно отличается по стране, в крупных городах комплекс операций стараются сделать за первый год жизни ребёнка, в отдалённых регионах часто уходят годы на то, чтобы получить помощь. Ребёнок, полноценно прооперированный в доречевой период, не имеет признаков ринолалии, так как успешная ранняя пластика нёба создаёт нормальные физиологические условия для развития речи. Из прооперированных в возрасте от 1,5 до 3 лет примерно половина детей имеет шанс столкнуться с ринолалией. При поздней операции после 3 лет непосредственно не устраняются нарушения речи. Операция лишь создаёт предпосылки для улучшения речи. Однако, как уже отмечалось, субмукозная расщелина нёба трудно выявляема, поэтому диагностика и лечение происходят в позднем возрасте.

При субмукозных расщелинах не всегда требуется хирургическое вмешательство. Часто – это маленькая скрытая расщелина, необходимости в операции нет и достаточно логопедической помощи. В более тяжелых случаях (расщелина среднего и большого размера) нужна хирургическая помощь и обязательная логопедическая коррекция.

После поздней пластики неба у детей с субмукозной расщелиной нёба сохраняется патологическая поза языка в полости рта, нарушение деятельности мышц мягкого неба, смешанный фонационный выдох, что ведет к расстройству тембра голоса и специфическому нарушению звукопроизношения.

В отечественной логопедии нет единого протокола обследования детей с назальным оттенком речи. Специалисты признают эффективным диагностическим приемом произношение звука «А» на твёрдой атаке, так

как за счёт сокращения расщеплённых мышц мягкого нёба будет втягиваться треугольник слизистой в расщелину, таким образом можно определить субмукозную расщелину нёба и направить ребёнка к врачам.

Специалистами редко описываются случаи работы с детьми разного возраста, имеющими субкомузную расщелину, ещё реже можно увидеть видео. А.С. Балакирева [3] показала запись обследования и динамического наблюдения за речью девочки (9 лет). Логопедом выявлена субмукозная расщелина во время проведения благотворительной акции фондом «Открытая улыбка». Затем проведена операция. После операции через несколько дней речь практически не изменилась, компенсаторные гримасы мимической мускулатуры остались в той же степени выраженности. Следовательно, хирургическая коррекция органов артикуляции сама по себе не влияет на качество речи, а только создаёт благоприятные условия для его повышения. Патологический стереотип к 9 годам очень устойчивый, требуются систематические занятия с логопедом.

Родители часто тратят годы хождения по разным специалистам, чтоб найти причину проблем с речью. Дети с субмукозной расщелиной нёба требуют особого профессионального внимания специалистов.

Успех по коррекции речи возможен только при систематическом, последовательном комплексном воздействии специалистов: челюстно-лицевых хирургов, ортодонтов, логопедов, педиатров, психологов, ортопедов. Необходимо оказывать грамотную диагностическую и коррекционную логопедическую помощь детям с субмукозной расщелиной нёба.

Литература

1. *Агаева В.Е.* Модель ранней комплексной помощи детям с ринолалией // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методический сборник по материалам Международного симпозиума / Под общей ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. М., 2018. С. 15–17.

2. *Балакирева А.С.* Коррекционная работа с детьми раннего возраста после пластики неба: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2005. 16 с.

3. *Балакирева А.С.* Rinolaliya. «Скрытая расщелина нёба (видео)» URL:https://www.instagram.com/p/CPV7vL4hnGdRIgP80Uxf73jSPTwe5xMe5f7RU00/ 2021 (дата обращения: 12.09.2021).

4. *Дубов М.Д.* Врожденные расщелины неба. Л., 1960. 146 с.

5. *Хватцев М.Е.* Логопедия: Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений: В 2 кн. Кн. 1 / Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. М., 2013. 272 с.

6. *Al-Namankany A., Alhubaishi A.* Effects of cleft lip and palate on children's psychological health: A systematic review. First Published J Taibah Univ Med Sci. 2018 Aug; 13(4): 311–318. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6694901/ (accessed: 26.09.21).

Киселева Н.Ю.,
Московский городской
педагогический университет;
kiselevanju@mgpu.ru

Обучающее видео как средство развития письменно-речевой деятельности школьников с речевыми нарушениями

Аннотация: технологический прогресс, пандемия Covid катализировали процессы дистанционного обучения. В коррекционном обучении наравне с традиционными приемами работы стали активнее использовать онлайн технологии. С одной стороны, модель восприятия большинства современных школьников тяготеет к краткой, визуально насыщенной, запоминающейся информации, с другой стороны необходима дозированная подача электронного материала и поэтапное сопровождение процесса коррекционного обучения специалистом. В данной статье рассмотрим вопросы применения обучающих видеороликов TEXTY для коррекционной работы со школьниками с нарушениями письма и чтения.

Ключевые слова: речевые нарушения; дислексия; дисграфия; логопедические технологии; клиповое мышление; дисплейный текст.

Natalia Kiseleva,
Moscow City University;
kiselevanju@mgpu.ru

A training video as a means of developing the writing-speech activity of students with speech impediment

Abstract: technological advances, the Covid pandemic have catalyzed distance learning processes. Online technologies have become more actively used in the correctional education along with traditional methods of work. On the one hand, the perception model of most modern schoolchildren needs short, visually rich, memorable information. On the other hand, students need a dosed supply of electronic material and a step-by-step accompaniment of the process of correctional education by a specialist. In this article we will consider the

issues of using training videos TEXTY for corrective work with students with dysgraphia and dyslexia.

Keywords: speech disorders; dyslexia; dysgraphia; speech therapy technologies; clip thinking; display text.

В современной системе коррекционного обучения наравне с традиционными приемами работы стали активнее использовать теле- и видеоуроки, виртуальные классные комнаты, материалы образовательных сайтов, компьютерные обучающие игры. « Аудио-видеозаписи, кино и телевидение, мобильная телефония, компьютер и интернет коренным образом меняют исторически сложившееся языковое существование людей» [4, с. 141]. Онлайн технологии позволяют сделать процесс обучения динамичным и визуально ярким. Одним из средств для совершенствования деятельности письма и чтения у школьников с речевыми нарушениями могут выступать обучающее видео TEXTY.

Видеотека TEXTY входит в учебно-методический комплекс «Логопедическое сопровождение учащихся 4–5 классов с особыми образовательными потребностями» и направлена на совершенствование письменно-речевой деятельности. Понятие *письменно-речевая деятельность* применительно к специальному образованию было введено научной школой профессора Г.В. Чиркиной в контексте характеристики когнитивно-коммуникативного подхода к обучению (Ю.Е. Вятлева, Н.Ю. Киселева, Е.Н. Российская, М.Н. Русецкая и др.). На базе сформированных навыков чтения и письма при наличии мотивационной, речевой, когнитивной и коммуникативной готовности в процессе целенаправленного обучения идет постепенное овладению качественно новым аналитико-синтетическим процессом высшего уровня – письменно-речевой деятельностью. «Письменно-речевая деятельность представляет собой сложное функциональное единство деятельности чтения и письма, которые взаимозависимы и взаимообусловлены» [2, с. 6]. Видеотека TEXTY размещена на платформе YouTube на канале ЛОГОПЕД В ШКОЛЕ (https://www.youtube.com/channel/UC-lcEEAlivm8JJ_nk5GMn6w/playlists). Видеотека постоянно пополняется, на данный момент включает 24 ролика, включенные в один из шести плейлистов: «Зачем пишут разные тексты», «Стили текстов», «Деление текста на части», «Как выделить главное в тексте», «Составляем планы к

тексту» и «Читаем тексты, пишем тексты». Видео TEXTY дополняют материал рабочей тетради Н.Ю. Киселевой #ЧИТАЮ И ПИШУ [3].

Обучающие видеоролики направлены на решение следующих задач:

· Развитие мотивации к письменно-речевой деятельности. Важно, что при работе с видеоматериалом у учащихся активизируются не только внешние, но и внутренние мотивы (познание посредством чтения и письма, социальное поощрение, субъективное осознание нужности, письма и чтения).

· Развитие невербальных высших психических функций школьников.

· Расширение объема словарного запаса при чтении текста и выполнении заданий «Лексическая работа».

· Совершенствование технической стороны чтения. Как при чтении текстов разной сложности, так и при выполнении специальных заданий «Слоговая таблица», «Цепочки слов», «Анаграммы» и т.д.

· Развитие смысловой стороны чтения при выполнении заданий: ответы на вопросы, выделение основной информации в тексте, составление плана текста, определение верного и ложного утверждения и т.п.

· Совершенствование фонематического, морфемного и синтаксического анализа; решение орфографических задач.

· Развитие умения составлять самостоятельные письменные высказывания с опорой на план, иллюстрацию, опорные предложения.

· Совершенствование форм контроля письменной деятельности при сличении с образцом и использовании проверочного чтения.

Каждое видео TEXTY посвящено определенной теме, содержит дисплейный текст, включает аудио- и видеофрагменты. Дидактизация видеороликов обеспечена адаптацией текстового материала для школьников 3–5 классов с речевыми нарушениями, подготовкой предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, добавлением в видео пауз для возможности выполнять упражнения в темпе, отвечающим особым образовательным потребностям детей. Геймификация, динамичная смена заданий, вариативность представления материала в обучающих видеороликах соответствуют клиповому мышлению большинства современных школьников, повышают познавательный интерес к занятиям, формирует мотивацию к овладению письменно-речевой деятельностью. Сравним работу с заданиями по коррекции

письма и чтения в традиционном печатном пособии и видеоролике (см. табл. 1).

Таблица 1

Варианты работы с заданием

Характеристики	**Печатный вариант** [1; 3; 5].	**Электронный вариант** (видео TEXTY)
Формы представления задания	Текстовая	Текстовая, аудио, видео
Варианты работы с ответом к заданию	Обсуждение под контролем педагога	Обсуждение под контролем педагога; чтение верного варианта с экрана; аудио или видео ответ
Использование иллюстративного ряда	Присутствует	Присутствует
Использование геймификации	Редко	Часто
Поощрение за верный ответ	Устное поощрение педагога	Устное поощрение педагога; аудио и видео эффекты при правильном / неправильном ответе; виртуальные поощрения

Валидность и востребованность материалов видеотеки TEXTY позволят оценить апробация и мониторинг статистики канала. Обучающие видеоролики прошли успешную апробацию в 2020–2021 году на базе трех школ города Москвы ГКОУ города Москвы «Школа №2124 «Центр развития и коррекции», ГБОУ «Школы №1499 им. Героя Советского Союза И. А. Докукина», ГБОУ «Школы №2097». Всего в апробации приняли участие 31 респондент, из них 17 учеников 3 класса и 14 учеников 4 класса (у 12 человек – логопедическое заключение нарушение письма и чтения, обусловленное ФФН, у 19 человек – логопедическое заключение нарушение письма и чтения, обусловленное ОНР).

После заполнения видеотеки TEXTY при мониторинге статистики будет возможно оценить показатели эффективности видео на платформе YouTube [6]:

- Количество просмотров на канале с даты регистрации – 2 августа 2020 года, что показывает популярность информационного содержание канала, а его положительный прирост может сигнализировать о верном развитии направления.
- Количество и динамика просмотров конкретного плейлиста и видео.
- Количество и тип комментариев.
- Выставления лайков и дизлайков, что подразумевают одобрение / неодобрение содержания конкретного видео и контента канала в целом.
- Количество подписчиков и динамика их увеличения.

В качестве заключения надо отметить, что разработка и создание серии обучающих видеороликов представляет сложную многоплановую задачу, включающую ряд взаимосвязанных методических аспектов и дидактических требований. Необходимо учитывать цель коррекционной работы, особые образовательные потребности школьников с нарушениями письма и чтения, требования к содержанию материала, ГОСТы, особенности организации форм обратной связи от пользователей онлайн продукта.

Использование комплекта видеороликов TEXTY расширяет возможности коррекционной работы по развитию письменно-речевой деятельности школьников 3–5 классов.

Литература

1. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2015. 320 с.

2. *Киселева Н.Ю.* Организация логопедической работы в общеобразовательной школе: Учебно-методическое пособие. М., 2018. 40 с.

3. *Киселева Н.Ю.* #ЧИТАЮ И ПИШУ: Рабочая тетрадь для совершенствования чтения и письма у учащихся 4–5 классов. М., 2020. 147 с.

4. *Костомаров В.Г.* Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. 2010. Vol. 60. С. 141–147.

5. *Ястребова А.В., Бессонова Т.П.* Обучаем читать и писать без ошибок. Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками. М., 2018. 360 с.

6. *LaChrystal D. Ricke.* The Impact Of YouTube On U.S. Politics. Lexington Books. 2016. 238 p.

Коржевина В.В.,
Московский институт психоанализа;
val_kv@rambler.ru

Формирование коммуникативной активности у дошкольников с речевыми нарушениями на примере авторской технологии развития связной речи

Аннотация: в сообщении представлено описание авторской концепции развития связной речи. Основное содержание технологии составляют специально смоделированные коммуникативные ситуации, которые создаются с помощью особых визуальных опор, представляющих собой коммуникативно-речевые практикумы на основе работы с одной или серией сюжетных картинок, объединенных тематическим диалогом. С целью повышения коммуникативной активности дошкольников применяются эффективные способы аудиовизуальной организации материала.

Ключевые слова: коммуникативная активность; вербальные средства общения; коммуникативная ситуация; способы аудиовизуальной организации материала.

Valentina Korzhevina,
Moscow Institute of Psychoanalysis;
val_kv@rambler.ru

Formation of communicative activity in preschoolers with speech disorders on the example of the author's technology for the development of coherent speech

Abstract: the message contains a description of the author's concept of the development of coherent speech. The main content of the technology consists of specially modeled communicative situations that are created with the help of special visual supports, which are communicative-speech workshops based on working with one or a series of plot images united by a thematic dialogue. In order to increase the communicative activity of preschoolers, effective methods of audiovisual organization of the material are used.

Keywords: communicative activity; verbal means of communication; communicative situation; methods of audiovisual organization of the material.

Технология развития связной речи разработана для детей дошкольного возраста как нормативно развивающихся, так и имеющих речевые нарушения, и направлена на формирование коммуникативной активности дошкольников при взаимодействии с окружающими. Благодаря вербальному общению дошкольники удовлетворяют основные эмоциональные и социальные потребности, что делает возможным усвоение коммуникативных навыков, а главное, ребенок может стать полноценным партнером по общению как со взрослыми, так и со сверстниками [3].

Обучение дошкольников по формированию вербальных средств общения, лежащее в основе авторской технологии развития связной речи, проводится по следующим основным направлениям:

1) формирование умений, позволяющих с помощью вербальных средств оценить эмоциональное состояние субъектов коммуникативной ситуации;

2) развитие умений вербальной оценки способов взаимодействия говорящего с объектами и субъектами окружающего мира;

3) последовательное формирование представлений детей о целостной коммуникативной ситуации;

4) развитие возможностей восприятия и усвоения соответствующих возрасту и состоянию речи лексико-грамматических конструкций, используемых в репликах персонажей коммуникативных ситуаций;

5) формирование функциональной и структурной организации различных типов речевых высказываний;

6) формирование умений использовать вербальные средства общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными в контексте различных видов детской деятельности и в свободном общении;

7) совершенствование умений самостоятельно осуществлять коммуникативное взаимодействие в реальных ситуациях общения детей со взрослыми и сверстниками.

В качестве своеобразного «ядра» технологии развития связной речи активно используется понятие «коммуникативная ситуация». Под *коммуникативной ситуацией* мы понимаем особым образом организованную ситуацию взаимодействия ребенка с объектами и

субъектами окружающего мира посредством вербальных и невербальных средств общения [1]. Включая дошкольника в такую ситуацию взаимодействия, мы способствуем развитию его коммуникативной активности.

Основное содержание обучения составляют специально смоделированные коммуникативные ситуации, представленные в виде серий последовательных визуальных и словесных опор. Нами смоделированы серии различных игровых ситуаций, включающих коммуникативные задания, в контексте которых используются специальные способы аудиовизуальной организации материала. Ситуации создаются с помощью особых визуальных опор, представляющих собой коммуникативно-речевые практикумы на основе работы с одной или серией сюжетных картинок, объединенных тематическим диалогом. Создание различных ситуаций, приближенных к реальной действительности, обеспечивает коммуникативную активность дошкольников и мотивирует к самостоятельной речевой деятельности.

В качестве основных приемов используются выполнение детьми определенных ролей; приёмы последовательного предъявления визуальных опор, организующих коммуникативное взаимодействие детей; стимуляция реплицирования в процессе развития коммуникативной ситуации; побуждение к творческому воплощению изображенной ситуации в условиях реального взаимодействия и др.

Нами выделены три этапа обучения, на каждом из которых реализовались способы и приёмы аудиовизуальной организации материала. Обучение проводится в процессе совместной деятельности, поскольку при этом создаются условия, при которых ребенок выбирает и занимает определенную позицию в отношениях с детьми, формируются предпосылки для развития умений сотрудничать, координировать собственный замысел с замыслами партнера, а также понимать и учитывать его действия и интересы. Совместная деятельность предполагает владение способами построения данной деятельности.

Формированию коммуникативной активности в процессе совместной деятельности способствует наличие реальных взаимоотношений между детьми, общей цели и результата деятельности в виде конкретного продукта. Задача педагога заключается в том, чтобы сформировать у детей такие партнерские отношения, когда ребенок не занимает пассивной позиции и не подавляет других. Взрослый корректирует

взаимоотношения, которые складываются между детьми в самом процессе выполнения деятельности и те взаимоотношения, которые связаны с предварительной организацией последующей совместной деятельности.

Основная направленность *первого этапа обучения* заключается в формировании умений, позволяющих с помощью вербальных средств оценить эмоциональное состояние субъектов коммуникативной ситуации и способы взаимодействия говорящего с объектами и субъектами окружающего мира, что способствует формированию представлений детей о целостной коммуникативной ситуации.

На первом этапе мы используем определенную последовательность визуальных опор, представляющих описание одной сюжетной картинки. Детям предъявляются опоры разных видов, иллюстрирующие: эмоциональное состояние персонажа; позы персонажа; взаимодействие персонажа с объектами, включенными в ситуацию и с другими субъектами, участвующими в изображенной ситуации; процесс речевого высказывания персонажа. Дети последовательно анализируют картинки каждого вида, что возможно благодаря специальным словесным инструкциям.

Основная направленность *второго этапа* обучения заключается в развитии возможностей восприятия и усвоения соответствующих возрасту и состоянию речи лексико-грамматических конструкций, используемых в репликах персонажей смоделированных нами коммуникативных ситуаций, а также в формировании умений использования вербальных и невербальных средств общения в контексте различных видов детской деятельности.

Основным способом аудиовизуальной организации материала на втором этапе являются серии визуальных опор, иллюстрирующих коммуникативное взаимодействие персонажей в пределах различных ситуаций, приближенных к реальной действительности. На втором этапе формирование коммуникативной активности происходит в различных видах деятельности (игровой, продуктивной, изобразительной и т.п.). Мы организуем деятельность детей, но она не всегда имеет форму обучающего занятия, это могут быть некоторые режимные моменты, досуг, развлечения и т.д. Взрослый взаимодействует с ребенком в качестве партнера по деятельности и общению. Таким образом, мы дозируем использование естественно возникающих в реальных условиях ситуаций

игровой деятельности и специальных занятий в рамках аудиовизуальной организации дидактического материала.

Для развития вербальных средств общения в процессе игровой деятельности нами смоделированы коммуникативные ситуации, понятные детям дошкольного возраста («Магазин», «День рождения», «На прогулке», «В поликлинике», «Поездка на дачу» и др.). На данном этапе предметом обучения становятся именно те ситуации и отношения, которые значимы для детей в их повседневной жизни. Для закрепления усвоенных лексико-грамматических конструкций в цикле должно быть не менее трех смоделированных педагогом коммуникативно-речевых практикумов.

На основном этапе обучения также используется рассказывание как приём развития вербальных средств общения. Перечислим требования, которые мы предъявляем к рассказу [2]: объем учебного материала в рассказе должен быть оптимальным для детей определенной возрастной группы; время рассказа должно быть непродолжительным; изложение должно быть предельно ясным, четким и эмоциональным; речь ребенка должна быть правильной, простой, четкой.

Основная направленность *третьего этапа обучения* заключается в совершенствовании умений самостоятельно осуществлять коммуникативное взаимодействие в реальных ситуациях общения детей со взрослыми и сверстниками.

На третьем этапе используются визуальные опоры, которые передают основное содержание коммуникативной ситуации, представленной с помощью одной картинки. Использование вербальных средств общения в условиях их адекватного сочетания с невербальными дает возможность детям творчески воплотить предложенные ситуации в процессе реального взаимодействия. Они разыгрывают ситуацию, развивая сюжетную линию и предлагая несколько вариантов продолжения.

Закрепление приобретенных коммуникативных навыков использования вербальных средств общения обеспечивается также за счёт объединения нескольких коммуникативных ситуаций и увеличения количества играющих детей. Сюжеты сначала предлагает педагог, затем возможно спонтанное объединение нескольких ситуаций детьми в процессе совместной игровой деятельности.

Применение разработанной технологии развития связной речи в процессе коррекционной работы у дошкольников повышает

эффективность преодоления тяжелых речевых нарушений, формирует коммуникативную активность при взаимодействии, способствует дальнейшему спонтанному развитию коммуникативных умений и формированию социального поведения.

Литература

1. *Коржевина В.В.* Формирование вербальных средств общения у дошкольников // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции 17–18 апреля 2019 г. / Под ред. О.Н. Усановой. М., 2019. С. 420–424.

2. *Маллер А.Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. М., 2005. 176 с.

3. *Смирнова Е.О.* Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие. М., 2000. 160 с.

Косова Е.В.,
Воронежский центр
психолого-педагогической
реабилитации и коррекции;
Kosova.elena.76@mail.ru

Использование полисенсорного режима при формировании представления о гласных звуках на логопедических занятиях

Аннотация: в статье говорится о необходимости учета полисенсорных свойств языка и сенсотипологических характеристик детей в логопедической работе. Показан поэтапный процесс формирования представления о гласном звуке в полисенсорном режиме.

Ключевые слова: дети с речевыми нарушениями; дифференцированный подход; сенсотипологическая характеристика; полисенсорный режим; гласные звуки; этапы занятия.

Kosova E.V.,
Voronezh Center
psychological and educational
rehabilitation and correction;
Kosova.elena.76@mail.ru

The use of the polysensory mode in the formation of the idea of vowel sounds in speech therapy classes

Annotation: the article talks about the need to take into account the polysensory properties of the language and the sensotypological characteristics of children in speech therapy work. Shown is a step-by-step process of forming a representation of a vowel sound in a polysensory mode.

Keywords: children with speech disorders; differentiated approach; sensotypological characteristics; polysensory mode; vowel sounds; stages of the lesson.

Современные требования общества к развитию детей с особыми потребностями в развитии, в том числе детей с речевыми нарушениями, диктуют необходимость более полно реализовывать идеи

индивидуализации и дифференциации коррекционно-развивающего обучения. Принцип дифференцированного подхода предполагает учет этиологии, механизмов, структуры речевого дефекта, уровня овладения звуковой и лексико-грамматической сторонами речи, индивидуальных особенностей учащихся.

В ходе обучения необходимо учитывать одно из важнейших свойств индивидуальности - функциональную ассиметрию мозга (ФАМ), то есть тип межполушарной ассиметрии, моторной и сенсорной латерализации, сенсотипологическую характеристику ребенка, определяющую разные способы восприятия, усвоения и переработки поступающей информации, стратегии работы с ней в зависимости от доминирующего канала восприятия (выделяют 11 модальных групп: визуалист, аудиалист, кинетик, осязатель, одорант, вкусовик, эмотивист, символист, логик, вербалик, полисенс) [1, с. 5; 3, с. 89–90].

Однако, как отмечают Н.А.Найданова, Т.А.Ванюхина, в технологиях обследования и коррекционно-развивающей работы недостаточно учитываются полисенсорные свойства коммуникативно-познавательного языка и нейропсихологические и сенсотипологические характеристики детей. В основном диагностика и коррекционно-развивающий процесс проводятся в аудиовизуальном режиме (пояснение, показ) с использованием кинетических и кинестетических упражнений [1, с. 4]. С целью создания оптимальных условий познания ребенком каждого объекта и явления, в том числе языковой действительности в совокупности сенсорных свойств, качеств, признаков, что позволило бы дать объективное многогранное полифункциональное представление об окружающей действительности и способствовало бы оптимизации психо-речевого развития, рекомендуется введение в коррекционно-развивающее обучений полисенсорного режима и, как следствие, реализации полисенсорного подхода, в основе которого лежит понятие синестезии - установление ассоциативных связей между явлениями, принадлежащими сферам различных сенсорных модальностей или разным аспектам одной и той же сенсорной модальности.

«Полисенсорный комплекс включает в себя соощущения условно обозначенных сенсорной горизонтали и вертикали. Сенсорную горизонталь обслуживают физические органы чувств, воспринимающие информацию посредством движений (кинетика), осязания (кинестетика), зрения (визуальные ощущения), слуха (аудильное чувство), обоняния

(одорантное чувство) и вкуса. Чувство сенсорной вертикали сопровождают иерархические механизмы познавательного процесса. Это интуитивные ощущения, стимулирующие эмоционально-волевые проявления с соответствующими сенсорами, обозначенными ранее как сенсомоторные чувства, символьные ощущения, логическая и речевая сенсорика» [1, с. 4–5].

Рассмотрим, как происходит формирование представления о гласных звуках в полисенсорном режиме на примере звука [а]. Основными методами при использовании данного подхода являются наблюдение и моделирование: поэтапное формирование эмоционального, кинетико-кинестетического, аудиального, фонологического, цветового (визуального), графического образов.

Фрагмент занятия:

Сообщение цели занятия. В самом простом и известном всегда можно открыть что-то новое и удивительное. Сегодня мы встретимся со знакомой незнакомкой и попытаемся определить, чем она удивительна.

Эмоциональное восприятие и формирование эмоционального образа.

– Посмотрите на рисунки и определите, какие эмоции испытывают дети. (Удивление, восхищение, радость, боль.) Как вы думаете, какой звук они произносят? (Мнения детей могут разделиться: [а], [о]).

Кинетико-кинестетическое восприятие.

– Посмотрите в зеркало. Изобразите чувства удивления, радости, боли, произнося один из звуков: [а], [о]. Обратите внимание на артикуляцию. Сравните с изображением на рисунках. Какой звук произносят дети? [а] Чем похож и чем отличается данный звук от [о]? («Выражает чувства удивления, радости, боли, но с другой артикуляцией при произношении»).

Акустическое восприятие.

– Вспомните, что мы произносим, когда заблудились? Как плачет малыш? Каким голосом произносится этот звук? Сильным, громким? Его можно спеть? Как вы думаете, почему? («Можно привлечь внимание. Выражаются сильные эмоции»),

Визуальное восприятие.

Вспомните артикуляцию звука [а]. Выберите геометрическую фигуру. («Трапеция»).

Посмотрите на букет цветов. Что это за цветы? («Астры»). Какой цветок самый заметный? Почему? Какой он? Подбери определения.

(«Прекрасная, алая, яркая, пылающая, кричащая, сияющая астра».) Какой звук встречается чаще? Какой цвет вы выбрали бы для него? (Можно показать карточки с написанными словами.)

Какой предмет используют, чтобы было хорошо слышно. (Показывается перевернутая карточка с трапецией).

Обобщенный образ.

Послушайте стихотворение и приготовьтесь ответить на вопросы [2].

Август.

Алеет над лесом закат.

Алые аисты к лесу летят.

Астры зарделись на клумбах в саду.

Алыми стали кувшинки в пруду.

Алые утки по пруду скользят.

Жаль, что уже отгорает закат.

Вопросы после прослушивания стихотворения.

О каком времени года, времени суток говорится в стихотворении? Как узнали? Какими красками вы бы нарисовали картину? Какие звуки встречаются чаще?

Можно показать напечатанный текст стихотворения с выделенными гласными [а], посчитать их количество.

В завершение занятия дети рисуют картину к стихотворению или выполняют коллаж. С целью проверки сформированности представления о звуке [а] детям предлагается заполнить анкету, отражающую поэтапно результаты наблюдения.

Анкета:

1. Как зовут букву?
2. Какие чувства выражает?
3. Какой у нее голос?
4. Какая любимая геометрическая фигура?
5. Какой любимый цвет?
6. На что похожа?
7. Как она выглядит?

Ответы:

1. [а].
2. Удивление, восхищение, боль.
3. Плавный, певучий, сильный, громкий.
4. Трапеция

5. Яркий, оттенки красного.
6. Похожа на рупор.
7. А, а.

Мы намеренно не использовали одорантное чувство, так как возникаемые в этом случае ощущения очень индивидуальны.

Данную работу можно проводить и с согласными звуками, но учитывая при этом то, что они в отличие от гласных выводятся не из внутреннего эмоционального жеста, а из внешнего жеста, картин окружающего мира. К сожалению, установить однозначное визуальное соответствие не всегда возможно.

Литература

1. *Ванюхина Г.А. Найданова И.А.* Аспекты полисенсорного режима диагностики отклонений в развитии младших дошкольников //Логопед. 2006. № 5. С. 4–15.
2. *Лунин В.В.* Азбука. СПб., 2014. 40 с.
3. *Эстринова В.В.* Особенности автоматизации звуков у детей с разной доминантной модальностью // Логопед. 2009. № 5. С. 89–85.

Кошечкина Т.В.,
Институт коррекционной педагогики РАО;
koshechkina@ikp.email

Диагностика связной речи детей дошкольного и младшего школьного возраста: критерии и нормативы

Аннотация: в статье рассматриваются критерии диагностики связной речи детей младшего, среднего и старшего дошкольного возрастов, а также младшего школьного возраста. Предложенные критерии позволяют формировать заключение структурных элементах связной речи, которые могут быть положены в основу разработки программы коррекционного воздействия. Изложен подход к содержанию категории «связная речь» в диаде понятий примитив-прототип.

Ключевые слова: связная речь; диагностика; критерии; прототип; примитив; дошкольники; школьники.

Diagnostics of connected speech of children of preschool and primary school age: criteria and standards

Tatiana Koshechkina,
Institute of Special Education
of the Russian Academy of Education;
koshechkina@ikp.email

Abstract: the article discusses the criteria for the diagnosis of connected speech in children of younger, middle and senior preschool ages, as well as primary school age. The proposed criteria make it possible to form a conclusion on the structural elements of connected speech, which can be used as the basis for the development of a corrective action program. An approach to the content of the «connected speech" category in the primitive-prototype concept dyad is presented.

Keywords: connected speech; diagnostics; criteria; prototype; primitive; preschoolers; schoolchildren.

На сегодняшний момент актуальным вопросом остается разработка диагностических критериев для оценки связной речи. В научной

литературе существует большое количество исследований в области связной речи (Л.Б. Баряева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, О.Е. Грибова, Ю.Н. Караулова, М.Р. Львов, С.Л. Рубинштейн, О.С. Ушакова, Е.М. Струнина и др). Вместе с тем, можно говорить об ориентации этих исследований на связную речь детей, имеющих коммуникативный и речевой опыт, отличающийся от коммуникативного и речевого опыта современных детей. Согласно теории прототипов Э. Рош, при описании процесса категоризации в когнитивной лингвистике центральными являются понятия прототипа и объекта базисного уровня [8]. Категория может объединять элементы с не полностью повторяющимися признаками. Один из таких элементов, прототип, наиболее полно отвечает представлению о сути категории [5]. На наш взгляд, характеристики связной речи вышеуказанный определений относятся именно к описанию связной речи-прототипа. То есть прототипом получившегося в итоге связной речи текста является идеальный текст, соответствующий максимальному количеству выделяемых признаков текстовости. Связная речь ребенка с обедненной коммуникативной средой или нарушением речи таким объемом характеристик не обладает. При низкой степени «связности» связной речи таких детей, такую связную речь можно отнести к объектам базисного уровня. Л.В. Сахарный предлагает и разрабатывает понятие «текста-примитива». По мнению Л.В. Сахарного [7], текст-примитив обладает такими параметрами текстуальности, как цельность и некоторыми критериями связности.

Данный подход позволяет, с одной стороны, определить такую, не в полной мере связную, речь как базовый уровень связной речи, с другой стороны, выделить в связной речи не только содержательную сторону, но и средства связности, если они присутствуют на базовом уровне, а при их отсутствии – определить потенциально возможные средства, которые усилят ее «низкую степень связности» и приблизят данный объект базисного уровня к прототипу связной речи.

При этом диагностика связной речи, направленная на выявление ее характеристик, будет определять не уровень развития относительно абстрактной нормы, а описывать специфику конкретных показателей для построения коррекционно-образовательной программы, которая в итоге приведет к формированию и развитию диагностируемых компонентов. То есть, диагностика связной речи должна измерять конкретные параметры, которые могут быть включены в образовательную программу и

сформированы или развиты для применения в коммуникативной или учебной деятельности.

Критерии были сформированы на основе исследований А.А. Алмазовой [1; 2], О.Е. Грибовой [3,4], М.Б. Елисеевой [6], О.С. Ушаковой [9] и др.

Ниже представлен перечень критериев для диагностики связной речи детей дошкольного и школьного возраста, а также примерные возрастные нормы и уровни недоразвития. Для возраста 3–4 года уровни недоразвития не представлены, в связи с высокой степенью вариативности речевого развития на данном возрастном этапе. Для данного возраста рекомендуется описательная характеристика складывающейся связной речи. Обратим внимание, что в данной статье описаны лишь критерии, без предъявления диагностического материала. В настоящий момент представленные критерии проходят экспериментальную апробацию на базе лаборатории обучения и комплексной абилитации детей с нарушениями речи ИКП РАО.

Самостоятельность выполнения задания: полностью самостоятельно; после уточняющих вопросов ребенка, после уточняющих вопросов логопеда, мотивирующая, подбадривающая помощь, задание выполнено полностью в виде ответов на наводящие вопросы.

Соответствие теме: полностью соответствует теме/полностью сохранена фактология и логика текста-образца; в целом соответствует теме/ фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением незначительных деталей; пропущены значимые смысловые части, включены смысловые детали, не соответствующие теме; полностью не соответствует теме/не сохранена фактология и логика текста-образца.

Развертывание темы: рассказ в виде набора слов, в виде 1–2 кратких предложений, краткий рассказ (до 2–3 развернутых предложений), развернутый рассказ, развернутый рассказ с дополнениями в рамках темы, развернутый рассказ с дополнениями, не соответствующими теме.

Формальная цельность текста: все предложения полные, связаны с помощью союзов или союзных слов, или по смыслу, сохранена последовательность событий; часть предложений текста неполные с элементами самоисправлений, частично связаны союзами, союзными словами или по смыслу, частично сохранена последовательность событий; все предложения неполные, без использования формальной или

смысловой связи между предложениями, значительно нарушена последовательность.

Смысловая цельность текста: не переданы основные факты текста, не представлена связь между фактами текста, переданы основные факты (признаки), переданы основные факты/признаки и частично связь между ними (временная, пространственная, причинно-следственная/признаки связаны с функциями или качествами объекта), переданы основные факты/признаки, связь между ними (временная, пространственная, причинно-следственная/признаки связаны с функциями или качествами объекта).

Средства связности текста – средства связности не используются, ребенок использует простые союзы и союзные слова (и, а, но и т.д.), использует союзы и союзные слова с временным и пространственным содержанием (сначала, потом, там и т.д), использует союзы и союзные слова с выражением причинно-следственной связи (поэтому, из-за этого, потому что и т.д.); использует лексический повтор без синонимических замен, использует лексический повтор через синонимические замены, используются различные средства связности.

Нормативный уровень связной речи (начальная школа): задание выполняется самостоятельно либо с уточняющими вопросами ребенка, рассказ полностью соответствует теме/полностью сохранена фактология и логика текста-образца; рассказ развернутый с дополнениями в рамках темы, все предложения полные, связаны с помощью союзов или союзных слов или по смыслу, сохранена последовательность событий; переданы основные факты/признаки, связь между ними (временная, пространственная, причинно-следственная/признаки связаны с функциями или качествами объекта) используются различные средства связности.

– **легкая степень недоразвития** – задание выполнено полностью самостоятельно либо после уточняющих вопросов ребенка, рассказ в целом соответствует теме/ фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением незначительных деталей; возможны пропуски отдельных смысловых частей, включение дополнений, не соответствующих теме (1 фрагмент), часть предложений текста неполные с элементами самоисправлений, частично связаны союзами, союзными словами или по смыслу, частично сохранена последовательность событий; переданы основные факты (признаки) и частично связь между ними,

используются однотипные средства связности (повторяющиеся элементы внутри каждого вида средств связи).

– **средняя степень недоразвития** – задание выполнено после уточняющих вопросов логопеда, с мотивирующей, подбадривающей помощью, в целом соответствует теме/ фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением деталей; пропущены значимые смысловые части, включение дополнений, не соответствующих теме (2–3 фрагмента), рассказ в виде набора слов, одного-двух предложений, все предложения неполные, без использования формальной или смысловой связи между предложениями, значительно нарушена последовательность, переданы основные факты (признаки), средства связности не используются.

– **тяжелая степень недоразвития** – составление текста невозможно, либо только полностью в виде ответов на наводящие вопросы; либо составленный рассказ полностью не соответствует теме.

Нормативный уровень связной речи (5–6 лет): задание выполняется самостоятельно, либо после уточняющих вопросов ребенка, с мотивирующей помощью; в целом соответствует теме// фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением незначительных деталей; развернутый рассказ с возможным включением дополнений, не соответствующих теме (1 фрагмент); часть предложений текста неполные с элементами самоисправлений, предложения связаны с помощью союзов или союзных слов или по смыслу, сохранена последовательность событий; переданы основные факты/признаки и частично связь между ними (временная, пространственная, причинно-следственная/признаки связаны с функциями или качествами объекта); ребенок использует простые союзы и союзные слова (и, а, но и т.д.), использует союзы и союзные слова с временным и пространственным содержанием (сначала, потом, там и т.д), использует лексический повтор без синонимических замен.

Легкая степень недоразвития – задание выполнено полностью самостоятельно с мотивирующей помощью, либо после уточняющих вопросов логопеда, рассказ в целом соответствует теме/ фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением незначительных деталей; возможны пропуски отдельных смысловых частей, включение дополнений, не соответствующих теме (1 фрагмент), часть предложений текста неполные с элементами самоисправлений,

частично связаны союзами, союзными словами или по смыслу, частично сохранена последовательность событий; переданы основные факты (признаки) и частично связь между ними, используются однотипные средства связности.

Средняя степень недоразвития – задание выполнено после уточняющих вопросов логопеда, с мотивирующей, подбадривающей помощью, в целом соответствует теме/ фактология и логика текста-образца сохранена с пропуском или изменением деталей; пропущены значимые смысловые части, включение дополнений, не соответствующих теме (2–3 фрагмента), рассказ в виде набора слов, одного-двух предложений, все предложения неполные, без использования формальной или смысловой связи между предложениями, значительно нарушена последовательность, переданы основные факты (признаки), средства связности не используются.

Тяжелая степень недоразвития – составление текста невозможно, либо только полностью в виде ответов на наводящие вопросы; либо составленный рассказ полностью не соответствует теме.

Нормативный уровень связной речи (3–4 года): задание выполняется самостоятельно либо с уточняющими вопросами ребенка, либо с уточняющими вопросами логопеда, с мотивирующей помощью; рассказ в целом соответствует теме, могут быть пропущены смысловые фрагменты, позволяющие понимать рассказ без знания описываемой ситуации; рассказ краткий (до 2–3 развернутых предложений); часть предложений текста неполные с элементами самоисправлений, частично связаны союзами, союзными словами или по смыслу, частично сохранена последовательность событий; переданы характерные для события/объекта факты (признаки), ребенок использует простые союзы и союзные слова (и, а, но и т.д.).

Литература

1. *Алмазова А.А.* Возможности изучения речевого дизонтогенеза с антропоцентрических позиций // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Минск, 19–20 ноября 2020 года. Минск, 2020. С. 14–19.

2. *Грибова О.Е.* Еще раз к вопросу о логопедическом обследовании // Специальное образование и социокультурная интеграция

- 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Саратов, 11–12 октября 2019 года / Научн. ред. В.П. Крючков; ред.-сост. О.В. Кощеева, Т.А. Бочкарева. Саратов, 2019. С. 133–137.

3. *Грибова О.Е.* Пути исследования текстовой компетенции (аспект понимания содержательно-фактуальной информации) у подростков с нарушениями речи // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 20–21 марта 2020 года / ФГБОУ ВО «ИГУ»; под научной редакцией Е. Л. Инденбаум. Иркутск, 2020. С. 117–126.

4. *Кряжевских Н.Н.* Категория в когнитивной лингвистике // Вестник ВятГУ. 2010. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-v-kognitivnoy-lingvistike (дата обращения: 30.07.2021).

5. Нормативы речевого развития детей от 8 до 36 месяцев: МакАртуровский опросник / М.Б. Елисеева, С.Н. Цейтлин, В.Л. Рыскина, Е.А. Вершинина // Психолингвистика в современном мире-2013 = Психолінгвістика в сучасному світі-2013 = Psycholinguistics in a modern world-2013, Переяслав-Хмельницкий, 18–19 октября 2013 года: Матеріали VIII Міжнародноі науково-практичноі конференціі. Переяслав-Хмельницкий, 2013. С. 83.

6. *Сахарный Л.В.* Тексты-примитивы и закономерности их порождения // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991. С. 221–237.

7. *Скребцова Т.Г.* Когнитивная лингвистика: Курс лекций. СПб., 2011. 256 с.

8. *Ушакова О.С.* Развитие связной речи дошкольников: когнитивный аспект / О.С. Ушакова, В.И. Яшина, Х. Кючуков // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сборник научных статей и материалов VII международной научно-практической конференции, Коломна, 29–30 октября 2020 года. Коломна, 2020. С. 23–31.

Кряжевских Е.Г.,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет;
kelenag76@rambler.ru,
Пеккер Е.А.,
ДЦР «Умники и умницы» г. Пермь;
e.pekker@yandex.ru

Использование средств народной педагогики в коррекционно-развивающей работе с детьми от 1,5 до 7 лет (на материале потешек)

Аннотация: в статье предлагается рассмотреть авторский подход к логопедической работе с детьми с задержкой речевого развития, фонетико-фонематическим нарушением речи и моторной алалией на материале фольклорного произведения (потешки).

Ключевые слова: логопедическое воздействие; ранний и дошкольный возраст; задержка речевого развития; фонетико-фонематическое нарушение речи; моторная алалия; потешка.

Elena Kryazhevskikh,
Perm State University of Humanities and Pedagogy;
kelenag76@rambler.ru,
Ekaterina Pekker,
DCR «Smart guys and smart girls», Perm;
e.pekker@yandex.ru

The use of folk pedagogical tools in correcting and development methods with children from 1.5 to 7 years old (based on the nursery rhyme materials)

Abstract: the article proposes to consider the author's approach to speech therapy work with children with speech development delay, phonetic and phonemic speech disorder and motor alalia based on the material of a folklore work (nursery rhymes).

Keywords: speech therapy; early and preschool age; speech development delay; phonetic and phonemic speech disorder; motor alalia; nursery rhyme.

Потенциал народной педагогики велик, и актуальность использования средств народной педагогики в коррекционно-развивающей работе педагога обоснована (Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Г.И. Батурина, С.В. Григорьев, Н.С. Карпинская, Р.И. Жуковская, С.В. Пьянков, Е.И. Радина, И.Н. Ракитова, О.И. Соловьева и др.). Во-первых, живой язык, простота сюжета, ритмичность позволяют включить малые жанры фольклора в образовательное пространство начиная с раннего возраста детей как нормотипичного развития, так и ОВЗ. Во-вторых, возможность «поупражняться в произнесении» звукокомплексов, слов, предложений предоставляется в совместном рассказывании, например, потешки. И на материале одной потешки решаются когнитивные, коммуникативные и нравственные задачи [2].

На материале потешки «Баба шла, шла, шла», мы предлагаем рассмотреть возможность коррекционно-развиваващей и профилактической работы с детьми со следующими нарушениями речи: задержка речевого развития (ЗРР) в раннем возрасте (с 1,5 до 3 лет), фонетико-фонематическое нарушение речи (ФФНР) в дошкольном возрасте (с 4 до 7 лет), алалия (1 уровень речевого развития по Р.Е.Левиной) дошкольного возраста (с 3 до 7 лет).

В образовательное пространство ребенка в возрасте от 1,5 до 3, имеющего ЗРР, потешка вводится с целью развития звукоподражания, пассивного и активного предметного и глагольного словаря, мелкой моторики, просодических компонентов речи, зрительного внимания и восприятия. Для анализа продемонстрируем реализацию задач на примере двух строчек потешки: «Баба шла, шла, шла! Пирожок нашла.». Для развития речевого подражания в потешке используются такие речевые единицы, как «ба-ба», «ш-ш-ш», «на», которые многократно повторяются в процессе спланированной игры. С учетом индивидуальных особенностей и в случаях, когда у ребенка нарушена звуко- и слогонаполняемость, предлагается вариант произнесения более простых звукокомплексов. Например, замена слова «шла» на слова «топ-топ», либо глагол «иди»; «пи-ро-жок» – «ням-ням», либо вводится глагол «ест», «ешь». Таким образом, уточняется пассивный словарь и стимулируется речевая активность ребенка.

Развитие мелкой моторики проходит с применением природного материала (крупа, шишки). На занятиях ребенок отрабатывает точность и

координацию движений пальцев рук, умение удерживать предмет одной рукой (отрабатывается захват), умение при сжатых в кулак пальцев выводить либо один указательный палец (указательный жест), либо два пальца, указательный и средний («побежали ножки по дорожке»), либо большой и указательный пальцы (щипковый захват). При сжатии и раскрытие ладони формируется умение напрягать и расслаблять мышцы рук. Перебирание и пересыпание крупы способствует самомассажу активных точек на пальцах рук. В раннем возрасте важно развитие просодических компонентов речи. На материале потешки решаются следующие задачи: развитие речевого дыхания (удлинение речевого выдоха, его плавность), ритмико-интонационная выразительность речи (сила звучания голоса, темп речи). Например, взрослый предлагает длительно пропеть, как шуршат зернышки под ладошками: «ш-ш-ш». Просим ребенка озвучить, как громко падают шишки в контейнер со звуком «ба-ба», и как тихо – зернышки. Показываем ребенку, как Баба обрадовалась, когда нашла пирожок, эмоционально и восторженно издаем звуки радости: «А-а-а!», «У-ра!», и какая вначале шла грустная, уставшая: «О-х!», Ф-ф-у-у!». Рассматривая природные материалы и иллюстрированный материал к потешке, решается задача на развитие зрительного внимания и восприятия. Например, пробуем вместе с ребенком рассмотреть шишки и зернышки, их размер, цвет, форму, сравнить размер шишки и зернышка, пряча их в ладошке.

Недостатки речи при фонетико-фонематическом нарушении выражаются в неправильном произношении звуков, в недостаточном их различение и затруднение в звуковом анализе речи. Рассмотрим содержание работы на примере поставки шипящего звука [Ш] у детей дошкольного возраста. В работе применялся речевой материал потешки в следующем содержании: «Баба шла, шла, шла! Пирожок нашла. Села, поела и опять пошла». Частота повторения звука [Ш] в словах составляет 5 раз, и встречается в словах: «шла», «нашла», «пошла», что позволяет упражнять в выделении звука на слух на уровне текста. Важным на этапе поставки звука [Ш] является выполнение артикуляционной гимнастики с применением упражнений, которые способствуют выработать правильный артикуляционный уклад для произнесения данного звука изолированно, а также произнесение его в словах и фразовой речи. В контексте данной работы предложено три комплекса артикуляционной гимнастики, при переходе от одного комплекса к другому, добавляются и

усложняются артикуляционные упражнения. Таким образом, ребенку дается возможность постепенно совершенствовать свои навыки овладения подвижностью языка.

Приведем пример. Ребенку предлагается вместе с логопедом и с героем потешки – Бабой, совершить увлекательное путешествие. Логопед построчно (по словам) читает потешку, подробно рассказывая, что же происходило с Бабой, тем самым развивая фантазию и образное мышление у ребенка, мотивируя его к участию в игре, обеспечивая его включенность в работу. К каждому слову потешки подобрано соответствующее артикуляционное упражнение. Так, например, после произнесения первой строчки потешки «Баба шла, шла, шла» логопед добавляет: «Баба шла медленно и долго по широкой ровной дорожке. Дорожка была вот такая. Положи язычок на нижнюю губку. Вот так» (выполняется традиционное упражнение «Блинчик» («Лопатка»). Далее логопед продолжает: «Баба шла по дорожке, а галоши у нее звонко шлепали. Пошлепай губами по язычку и произноси звук, как я. Вот так». («Накажем непослушный язычок»).

В первом комплексе применяются семь традиционных упражнений в следующем порядке: 1. «Блинчик», 2. «Парус», 3. Кошка», 4. «Качели», 5. «Индюк», 6. «Лошадка», 7. «Катушка» («Конфетка» язык в верхнем положении), 8. «Блинчик», 9. «Лошадка». Во втором комплексе выполняется шесть упражнений, с добавлением новых: «Грибок», «Футбол»: 1. «Блинчик», 2. «Качели», 3. «Лошадка», 4. «Грибок», 5. «Катушка» («Конфетка» язык в верхнем положении), 6. «Блинчик», 7. «Футбол», 8. «Блинчик». В третьем комплексе – 9 упражнений, с добавлением новых: «Чашечка», «Окошко», «Варенье», «Фокус»: 1. «Блинчик», 2. «Парус», 3. «Катушка» («Конфетка» язык в верхнем положении), 4. «Грибок», 5. «Блинчик», 6. «Чашечка», 7. «Окошко», 8. «Варенье», 9. «Фокус», 10. «Лошадка».

С учетом особенностей неговорящих детей с алалией наиболее важным для нас было обеспечить полимодальность в образовании данной группы детей, создать условия для восприятия и обработки информации, варьируя способы и приемы передачи материала. Ориентированный на ребенка-молчуна подход выходит за рамки работы на традиционных занятиях и предусматривает следующие блоки задач: 1. Блок задач, направленных на развитие аудиального восприятия информации: формировать представление о звуковом и слоговом строении слова;

формировать подражательную речь и дифференциацию звукоподражаний на слух; формировать восприятие и воспроизведение слогового ритма; совершенствовать мелодико-интонационную и эмоциональную окраску речи; обогащать и активизировать словарь. 2. Блок задач, направленных на развитие визуального восприятия информации: развивать познавательные способности, выявляя общее и различное, обобщая реальные предметы и классифицируя их по разным признакам; развивать способность координировать речь с движением; развивать зрительно-пространственную ориентацию. 3. Блок задач, направленных на развитие тактильно-кинестетического восприятия информации: развивать статическую и динамическую координацию в мелкой и общей моторике; формировать оральный и артикуляционный праксис.

Каждое слово в потешке проговаривается ритмично, по слогам с активной артикуляцией, интонационной выразительностью и эмоциональной окрашенностью и сопровождается специально подобранными движениями. Подобранные движения соответствуют образу каждого произнесенного звука. Дидактический материал способствует активизации познавательной, речевой и двигательной активности ребенка [1].

Таким образом, от выбора логопедической технологии, организации предметно-пространственной среды зависит степень сформированности моторной, перцептивной, мнестической и когнитивной сферы, что благотворно влияет и на ребенка в целом – служит стимулом в коммуникативной ситуации, формировании представлений об окружающем мире, помогает ему увидеть и понять связи и отношения природных явлений, усвоить новые понятия, все это и является неотъемлемым фактором в процессе развития и коррекции речи и коммуникации ребенка.

Литература

1. *Кряжевских Е.Г., Пеккер Е.А.* Стимуляция речевого развития детей дошкольного возраста с алалией средствами народной педагогики (на материале потешек) // Сборник материалов конференции «Семья и дети в современном мире». Том VI / Под общей и научн. ред. д-ра психол. наук, проф. В.Л. Ситникова. СПб., 2020. С. 811–815.

2. *Мельников М.Н.* Русский детский фольклор. М., 1987. 240 с.

Кузнецова В.В.,
Воронежский государственный
педагогический университет;
violetta20071@yandex.ru

Особенности духовно-нравственной и эстетической подготовки логопедов в современных условиях

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы подготовки логопедов с опорой на духовно-нравственное развитие и национально-культурный архетип.

Ключевые слова: национально-культурный архетип; духовно-нравственное развитие; формирование патриотизма.

Violetta Kuznetsova
Voronezh State University
pedagogical university;
violetta20071@yandex.ru

Features of spiritual, moral and aesthetic training of speech therapists in modern conditions

Abstract: the article deals with the issues of training speech therapists based on spiritual and moral development and the national-cultural archetype.

Keywords: national-cultural archetype; spiritual and moral development; formation of patriotism.

Современное российское общество нуждается в квалифицированных кадрах во всех социальных институтах. И это понятно и обосновано, реалии современной действительности требуют того, чтобы выпускники любого вуза, в том числе и педагогического, начинали свою трудовую деятельность обладая определенными компетенция, которые помогли бы им быстрее адаптироваться в профессии. Особенностью подготовки специалистов дефектологического профиля, в том числе и логопедов, является то, что в связи с увеличением лиц с ОВЗ обществу требуются специалисты, обладающие полифункциональными качествами, способными проводить работу и организовывать разные виды

деятельности как лицам с ОВЗ, так и их семьям [2]. Кроме того, молодые специалисты в двадцать первом веке должны уметь быстро и своевременно принимать самостоятельные решения по разработке и выбору коррекционных программ обучения. Тем самым мы можем говорить о том, что происходит быстрая и активная деятельность такого компонента компетенция ФГОС как рефлексивно-деятельностный. Для успешной реализации данного компонента необходимо осуществлять подготовку будущих специалистов профиля «Логопедия», учитывая все обозначенное.

На сегодняшний день дефектологический профиль «Логопедия» является достаточно популярным среди абитуриентов педагогических вузов. Связано это с тем, что логопеды востребованы на современном рынке труда. Вакансии данного направления встречаются и в системе образования, медицины, социально-реабилитационной и др. Однако такая востребованность требует от выпускников вуза не только хорошей профессиональной подготовки, но и определенных компетенций, связанных с социокультурной направленностью деятельности по разным направлениям. В ФГОС ВО выделяется ПК–10, которая непосредственным образом связана с формированием такой способности, как способности к духовно-нравственному, эстетическому развитию лиц с ОВЗ. Для освоения данной компетенции необходимо создавать такие условия, которые были бы тесным образом связаны с теми национально-культурными традициями и обычаями, заложенными в том или ином национальном архетипе. Большую роль в данном процессе следует отводить знакомству нынешних студентов, будущих логопедов с обычаями и традициями своей страны, своего края. Одной из доступных и интересным форм такой работы является экскурсионная деятельность, которую можно проводить в рамках образовательных семинаров по той или иной теме. Как показывает имеющийся опыт, данное направление работы относится к тем формам, которые понятны, интересны и увлекательны для студентов. К сожалению, большинство студентов недостаточно хорошо знают историю своей малой Родины, а многие никогда не были в столицах России – Москве и Санкт-Петербурге. Данные образовательные семинары способствуют и формирование патриотических чувств, и расширяют кругозор (культурно-исторический, бытовой, социальный и др.), а также дают возможность раскрыть творческий потенциал личности. В процессе усвоения в непроизвольной

форме той или иной информации, у молодых людей, формируется устойчивое представление о культуре, истории, быте своего народа, что в дальнейшем помогает использовать полученный опыт в работе с лицами с ОВЗ, обогащает внутренний мир и делает выпускника вуза более интересным и востребованным как для окружающих, так и для людей, нуждающихся в помощи специалиста-логопеда [1]. Однако не всегда имеется возможность совершить ту или иную поездку. Это связано как с субъективными, так и объективными (например, пандемия) причинами. Безусловно, знакомство с теми или иными ценностями (материальными, духовными, культурно-историческими и др.) лучше проводить в формате оффлайн, т. е. непосредственно их видя, изучая и ощущая дух и время той или иной исторической эпохи, однако, ФГОС ВО дает возможность получить знания и в аудиторном формате. В учебных планах подготовки дефектологического направления (профиль «Логопедия») определенный блок дисциплин связан с культурно-эстетической подготовкой выпускников, которые изучают следующие дисциплины – Методика преподавания изобразительной деятельности, Культурно-просветительская деятельность по развитию толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья, Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании и др.

Данные дисциплины помогают будущему логопеду не только приобрести новые знания, расширить кругозор, но и учат как их эффективно и продуктивно использовать в процессе своей профессиональной деятельности. Освоение в полной мере данных дисциплин невозможно только лишь теоретически. Все они без исключения требуют определенной практической подготовки, которая невозможна без посещения музеев, театров, экскурсионных поездок. Именно такие формы работы помогают студентам, будущим логопедам, повысить не только свой культурный уровень, но и дать в будущем возможность творческой реализации тем людям (с инвалидность, ОВЗ), с которыми им предстоит простраивать отношения рабочего и личностного характера, устанавливать диалог, основанный на понимании и взаимопонимании друг друга. А для этого дефектологу, логопеду, да и любому специалисту, работающему с людьми с ОВЗ и не только, необходимо быть образованным человеком, знающим и любящим свою историю, свою страну. Без этой любви невозможно у человека появления

и любви к своей профессии к другим людям, остро нуждающимся в помощи квалифицированных специалистов.

Кроме того, знакомство с новым, ранее неизведанным расширяет и профессиональный кругозор, дающий возможность полностью реализоваться в профессиональной деятельности. Посещая музеи, выставки, знакомясь с историей своего края, своей страны, происходит и пассивное усвоение знаний профессиональных, которые в дальнейшем помогают успешной работе с лицами, имеющими те или иные речевые нарушения. Логопедическая наука тесным образом связана с другими науками (педагогикой, специальной педагогикой, методикой обучения, анатомией и физиологией, нейрофизиологией, лингвистикой и др.). Обращаясь к вопросам духовно-нравственного развития личности, необходимо помнить о том, что оно формируется на определенном базисе, который имеется у каждого народа. В эти базовые ценности входят и сложнейшая система языка, которые формируется в процессе длительного общественно-исторического развития. Таким образом происходит формирование определенного кодирования смысла в речевую форму. Без знания азов данного процесса достаточно трудно решать те или иные проблемы, возникающие у человека в процессе освоение родной речи. Знакомство с исторической действительностью, когда происходит соприкосновение с азами культуры, с базовыми ценностями, не только обогащает внутренний мир каждого, но и дает уникальную возможность реализации дальнейшего потенциала личности, в том числе и на профессиональном поприще. Бывая в разных регионах нашей необъятной Родины (Русский Север, Поволжье, Центрально-Черноземный регион и др.), знакомясь с их традициями и культурой, еще на этапе освоения профессиональных компетенцией, будущий логопед получает уникальную возможность применить полученные знания в своей практической работе (в подвижных и речевых играх, в пении, в попевках и др.). Для каждого региона характерны свои традиции и обычаи, они не идут в разрез общих, но показывают уникальное своеобразие разных регионах нашей страны.

К сожалению, последние десятилетия показали, что современные молодые люди недостаточно хорошо помнят свою историю, историю страны, края, народа. Этот пробел необходимо ликвидировать и создать такие условия обучения и воспитания личности студента, которые способствовали развитию в них таких качеств как гражданственность,

любовь к отечеству, патриотизм. Очень часто, от людей далеких от системы образования, можно услышать вопрос, а зачем логопеду знания по истории? Он должен уметь работать в своем профессиональном направлении, которое не пересекается с исторической и культурной составляющей. Да, логопед должен заниматься выявлением, диагностикой и коррекцией тех или иных речевых проблем у людей разного возраста. Однако такая работа невозможна без опоры на национально-культурные традиции и обычаи. Логопедическая работа будет гораздо эффективнее при использовании тех или иных ментальных ценностей, которые заложены в каждом человека. С опорой на них можно говорить об эффективности любых занятий, в том числе и логопедических, и коррекционно-развивающих, и психолого-педагогических и др.

Литература

1. *Кузнецова В.В.* Особенности этнокультурных ценностей в процессе обучения студентов в педагогическом вузе // Этнопедагогика как фактор сохранения российской индентичности: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященный 90-летию со дня рождения академика Г.Н.Волкова. Чебоксары, 2017. С. 174–176.

2. *Черкасова Е.Л.* Современное состояние профессиональной подготовки специалистов-дефектологов в вузах РФ // Дефектология. 2008. № 1. С. 85–90.

Матросова Т.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
tat.matrosova@mail.ru,
Ларина О.Д.,
Московский педагогический
государственный университет;
oldanlar@gmail.ru,
Хоменко А.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
adelina012604@gmail.com

Применение дополнительной коммуникации в комплексной реабилитации лиц с афазией

Аннотация: в статье рассматривается междисциплинарный подход в комплексной медицинской реабилитации; представлен обзор средств дополнительной коммуникации в восстановительной логопедической работе с лицами с моторной афазией.

Ключевые слова: афазия; восстановление коммуникации; дополнительная коммуникация; медицинская реабилитация; комплексная реабилитация.

Tatyana Matrosova,
Moscow Pedagogical State University;
tat.matrosova@mail.ru,
Olga Larina,
Moscow Pedagogical State University;
oldanlar@gmail.ru,
Adelina Khomenko,
Moscow Pedagogical State University;
adelina012604@gmail.com

The use of augmentative communication in the complex rehabilitation of persons with aphasia

Abstract: the author examines an interdisciplinary approach to medical rehabilitation; reviews the use of augmentative communication in the rehabilitation of persons with Broca's aphasia.

Keywords: aphasia; restoring communication skills; augmentative communication; medical rehabilitation.

Проблема реабилитации лиц с последствиями цереброваскулярных заболеваний, в первую очередь инсульта, в последние годы приобретает все большую актуальность. По данным статистики, представленной Всемирной организацией здравоохранения, по усредненным показателям частота встречаемости инсульта среди населения развитых стран составляет около 2500 случаев на 1 млн. человек, а общее число людей, перенесших данное заболевание к 2020 году, составило около 80 млн. человек. Статистические сведения показывают, что, несмотря на то, что количество людей с инсультом неуклонно растет и охватывает все более молодые группы населения. Смертность по этой причине снижается, однако увеличиваются показатели инвалидизации населения. Более чем в 62% случаев у пациентов сохраняются различные нарушения двигательной сферы, речевой и коммуникативной деятельности, других высших психических функций, что приводит к социальной дезадаптации [10].

Одним из тяжелых последствий поражения головного мозга является афазия, представляющая собой сложное, системное речевое и языковое нарушение, проявляющееся в трудностях понимания и производства речи.

На современном этапе становления науки афазия исследована и описана в трудах многих авторов – П. Брока, К. Вернике, Л. Лихтгейма, Т.В. Ахутиной, Т.Г. Визель, Ж.М. Глозман, А.Р. Лурии, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, В.М. Шкловского и многих других.

Самым часто встречающимся типом афазии, из описанных в классификации А.Р. Лурия, является моторная афазия. При грубой моторной афазии у пациентов отсутствует возможность полноценно использовать вербальную коммуникацию, нарушается внешнее речевое поведение и страдает основная функция речи – коммуникативная. Отсутствие коммуникации с окружающими приводит к неполноценной социальной активности, трудностям эмоционального и психологического характера и ухудшению качества жизни человека. Словесное общение не утрачивает своей ценности для пациента после заболевания, он хочет

вернуть способность общаться привычным способом, однако это оказывается невозможным. В связи с чем, появляется необходимость прибегнуть к другому виду общения – невербальному и использовать в реабилитации средства дополнительной коммуникации [6; 7].

На современном этапе реабилитация пациентов с афазией строится с учетом персонифицированного междисциплинарного подхода. Согласно Приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 31.07.2020 г. № 788н «Порядок организации медицинской реабилитации взрослых» регламентируются основные принципы медицинской реабилитации: раннее начало, интенсивность, непрерывность, этапность и длительность в соответствии со шкалой реабилитационной маршрутизации (ШРМ) [4].

Согласно современным требованиям к комплексной медицинской реабилитации основной целью логопедического воздействия является восстановление коммуникативной функции речи пациента, возвращение его в нормальную, а не упрощенную социальную среду, общественную и трудовую деятельность, соответствующую его возможностям [2].

Многие ученые, такие как C. Croteau, G. Le Dorze отмечают, что когда для лиц с афазией устная речь становится крайне трудоемкой и сложной деятельностью, включается компенсация в виде активного использования невербального общения. Поэтому при потере человеком возможности использовать вербальную речь, необходимо для сохранения его социального взаимодействия применять другую форму коммуникации – невербальную, которая становится опорой для дальнейшего «растормаживания» устной речи [8].

Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее АДК) – это система общения, предполагающая использование любых форм языка, кроме устной речи [5].

Применение дополнительной коммуникации в восстановительной работе с лицами с афазией описано в трудах Ж.М. Глозман, С. Фон Течнера, Х. Мартинсена, В.М. Шкловского, Л.С. Цветковой, B. Ogletree, M. Walker, M.R. McNeil, S.R. Pratt и др.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показывает, что понятия «альтернативная» и «дополнительная» коммуникация чаще всего не разделяются авторами. Термин «дополнительная коммуникация» актуален для восстановительной работы с лицами с афазией так как

невербальные средства общения применяются параллельно с восстановлением устной речи.

В логопедической работе с пациентами с моторной афазией используются следующие средства АДК:

1. Жестовая речь – как повседневные жесты по типу движений головой, обозначающих «да» и «нет», так и жесты из национальных жестовых языков применяться с пациентами, у которых не нарушена двигательная функция рук [1].

2. Письменная речь – эффективное средство альтернативной коммуникации, однако для ее применения у пациента должны быть сохранны навыки письма, что очень ограничивает контингент лиц с афазией, которым подошло бы это средство в качестве общения [12].

3. Блисс-система используется специалистами достаточно редко из-за трудностей в ее применении. Billy Ogletree отмечает, что блисс-система похожа по своей структуре на систему языков, в которых используются иероглифы, кроме того она сложна для восприятия, а также важным фактором является то, что у пациентов должны быть сохранны когнитивные функции и зрительный гнозис [5; 12].

4. Картинные изображения, Picture Communication Symbols (PCS), карточки PECS. Данные средства альтернативной коммуникации – это наборы цветных или черно-белых изображений, которые могут быть на бумажном или цифровом носителе, например, таких как компьютерная программа «Boardmaker». Они удобны в применении, поскольку в настоящее время существует множество вариаций наборов рисунков и карточек, которые можно индивидуально подобрать под возможности и потребности пациента [5; 11].

5. Интерфейсы «мозг – компьютер» (ИМК) являются современными технологическими средствами, которые могут применяться с пациентами с тяжелой степенью выраженности дефектов моторной и речевой сферы. В реабилитации используются ИМК, в которые встроены речевые синтезаторы, применяющиеся для восстановления коммуникативной функции [8]. В России разработан ИМК, являющийся системой нейрокоммуникации, позволяющей набирать текст, не используя речь и движения, декодируя записи электроэнцефалограммы. С помощью «Нейрочата» пациент может общаться не только с ближайшим окружением, но и пользоваться социальными сетями [3].

6. Программа «Макатон» объединяет в себе несколько средств: жестов, символов, звучащей речи, что позволяет подбирать их индивидуально для каждого конкретного пользователя. Программа была разработана Маргарет Уокер в 70-х годах XX в. в Великобритании и в настоящее время адаптирована в более чем 40 странах мира [13].

Невозможно подобрать универсальное средство для замены вербальной коммуникации. Необходимо учитывать такие факторы как:

— направленность коммуникации, цели ее использования;

— состояние моторных функций;

— состояние гнозиса и праксиса, в первую очередь состояние понимания и восприятия обращенной речи;

— сохранность связи зрительного анализатора с моторной функцией и оптико-пространственных навыков;

— степень нарушения чтения и письма;

— уровень социально-коммуникативного потенциала пациента;

— потребности пациента, его участие в процессе.

Стоит отметить, что для эффективного применения альтернативной коммуникации, логопед должен сформировать у пациента и лиц, его сопровождающих мотивацию и определенную позицию принятия перехода на другую систему знакового общения.

Вывод. Персонифицированно подобранные средства АДК, дают возможность коммуникации пациента с окружением и являются методическим средством в восстановительной логопедической работе с лицами с моторной афазией.

Литература

1. *Глозман Ж.М.* Психология. Общение и здоровье личности: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М., 2018. 193 с.

2. *Ларина О.Д., Шевцова Е.Е.* Социально-коммуникативный потенциал пациентов с речевыми нарушениями, обусловленными органическим поражением головного мозга различного генеза // Специальное образование. 2015. № 1. С. 25–36.

3. Нейрочат: официальный сайт. URL: http://neurochat.pro/ (дата обращения: 04.08.2021).

4. Об утверждении порядка организации медицинской реабилитации взрослых: Приказ Минздрава России от 31.07.2020 N 788н

(Зарегистрировано в Минюсте России 25 сентября 2020 г. N 60039). URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009250036 (дата обращения: 04.08.2021).

5. *Фон Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы / Пер. И.А. Чистокович. М., 2018. 432 с.

6. *Цветкова Л.С.* Афазия и восстановительное обучение: Учебное пособие. Воронеж, 2001. 256 с.

7. *Шкловский В.М., Визель Т.Г.* Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М., 2008. 98 с.

8. *Birbaumer N., Murguialday A.R., Cohen L.* Brain-computer interface in paralysis // Curr Opin Neurol. 2008. No. 21 (6). Pp. 634–638.

9. *Croteau C., Le Dorze G.* Overprotection, «speaking for», and conversational participation: A study of couples with aphasia // Aphasiology. 2014. No. 2(4). Pp. 327–336.

10. Global Health Data Exchange. URL: http://ghdx.healthdata.org/ (accessed: 04.08.2021).

11. *Lasker P., Garrett L.* Aphasia and AAC: Enhancing Communication Across Health Care Settings // American Speech-Language-Hearing Association Journals. 2008. No. 13(8). URL: https://leader.pubs.asha.org/doi/full/10.1044/leader.FTR1.13082008.10#:~:text=Augmentative%20and%20alternative%20communication%20(AAC,rehabilitation%20centers%2C%20and%20at%20home) (accessed: 04.08.2021).

12. *Ogletree B.* Augmentative and alternative communication (AAC) for adults with severe aphasia: Where we stand and how we can go further // Disability and Rehabilitation. 2004. No. 26(21/22). Pp. 1231–1240.

13. *Walker M.* Traduit de l'anglais par Philippe Vandernoot. Makaton – la communication pour tous. 2006. URL: http://www.makaton.fr (accessed: 04.08.2021).

Мерзлякова В.П.,
Московский педагогический
государственный университет;
vp.merzlyakova@mpgu.su

О формировании речевой коммуникации при заикании

Аннотация: в статье рассматриваются особенности речевой коммуникации взрослых с заиканием и направления психокоррекционной работы, направленной на ее формирование.

Ключевые слова: заикание; коммуникация; речевое общение; психологическая коррекция при заикании.

Valeriya Merzlyakova,
Moscow Pedagogical State University;
vp.merzlyakova@mpgu.su

On the formation of speech communication in stuttering

Abstract: the article considers the features of speech communication of adults with stuttering and the directions of psychocorrective work aimed at its formation.

Keywords: stuttering; communication; speech communication; psychological correction for stuttering.

Общение является важным условием человеческого существования. Одним из видов общения является речевое общение. Речь человека, будучи важнейшей психической функцией, формируется и функционирует в тесной взаимосвязи со всеми психическими процессами, эмоционально-волевой сферой, личностью, отражает его внутренний мир. На это указывают многочисленные исследования А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского и др. Поэтому, говоря о человеке, использующем язык как средство общения, и учитывая всю совокупность его вербального поведения, можно использовать понятие «языковая личность» или личность коммуникативная (С.Г. Воркачев).

Несложно предположить, что различные виды и формы речевых нарушений отражаются на динамике развития психической деятельности,

личности в целом, или ее отдельных процессов, и наоборот (Р.Е. Левина, В.В. Ляпидевский, С.Н. Шаховская и др.). Лица, страдающие заиканием, лишены возможности нормального речевого общения с окружающими, что приводит к возникновению невротизации. Таким образом, нарушается полноценный процесс коммуникации, а формирование «языковой личности» отличается рядом специфических особенностей.

Предвосхищая столкновение с трудной речевой ситуацией, заикающиеся уже испытывают страх, что обнаружат свой речевой дефект, что не смогут говорить свободно и плавно и произведут неприятное впечатление на слушателей. Чувства собственной и речевой неполноценности, снижение настроения, вследствие постоянных речевых неудач, приводят к попыткам заикающихся замаскировать свой дефект, что проявляется в изменении и общего поведения (ограничение круга социальных контактов, замена устной формы высказывания письменной, избегание речевого общения), и речевого поведения (использование более легких для произношения звуков и слов, сокращение объема речевого высказывания и т.п.): *«Страх речи появляется, если нужно кому-то позвонить по телефону тогда-то и во столько-то. Чем ближе время разговора, тем страшнее становится. Вплоть до откладывания звонка на потом»* [4].

Ожидание «коммуникативной неудачи», ее предчувствие при произнесении некоторых звуков, слов, фраз, по мнению O. Bloodstain [6], являются причиной появления судорожных запинок в той или иной ситуации и усугубляют проявление заикания. В эмоционально-значимой ситуации это приводит к появлению в процессе коммуникации заикающихся элементов речевой редакции, эмболофразий, что, по мнению И.Ю. Абелевой [1], изменяет «не только общий замысел речи, но и даже коммуникативное намерение», так как в некоторых ситуациях заикающийся вынужден либо сказать не то, что хотел, либо промолчать [4].

Ж.М. Глозман [3] отмечает, что при заикании изменяется иерархия смыслообразующих мотивов больного, в результате чего целью коммуникации становится не обеспечение (планирование, координация и пр.), а само порождение речевого высказывания, что зачастую сочетается с нарушением контроля за своей речью и осознанием своих речевых дефектов. Нарушения звена мотивации и контроля общения приводят к сужению или искажению коммуникативных возможностей заикающихся,

вызывает трудности адекватного восприятия межличностных отношений окружающих.

Данные факты позволяют судить о том, что при заикании также отмечается специфика как когнитивного уровня в структуре языковой личности, так и собственно мотивационного уровня в связи с отношением заикающихся к коммуникации, как проблемной, стрессовой, что проявляется в желании избежать речевого общения, в снижении речевой активности.

В связи с наличием коммуникативных нарушений у взрослых с заиканием в коррекционной работе целесообразно использовать не только логопедические технологии, но и психокоррекционные. Можно перечислить разнообразные методические приемы психологического воздействия в рамках разных теоретических направлений: суггестивные методы психокоррекции, поведенческие методы, гештальт-терапия и др.

Так, к суггестивным методам воздействия можно отнести сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии К.М. Дубровского, представляющий собой «своеобразное сочетание мотивированного убеждения и элементов императивного воздействия на эмоциональную сферу группы больных в бодрствующем состоянии» [5, с. 380]. Использование на сеансе элементов прямого и косвенного внушения в сочетании с групповым методом работы является «переломным моментом» и способствует формированию веры в успех коррекционной работы. На это влияет и выступления «стариков», т.е. пациентов, уже прошедших курс коррекционной работы, демонстрирующих свои успехи в речи, рассказывающих о пути преодоления речевого нарушения, вселяющих веру в то, что все получится, надо только упорно работать над речью. Одним из приемов косвенной суггестии является воссоздание модели заикания путем объяснения взаимосвязи мозговой проекции кисти руки и речевых зон мозга. Вызывая у пациентов сильное напряжение кистей рук, которое затем сменяется полным их расслаблением путем внушения, происходит «снятие» напряжения с речевых органов.

Одной из важных задач сеанса эмоционально-стрессовой терапии является «ввод в речь» пациентов и начало функциональной тренировки. При этом используются сопряженная, отраженная и вопросно-ответная формы речи. Веру в победу вселяют специально подобранные фразы, произносимые уверенно, громко, радостно, торжественно: «Мы можем! Я говорю чисто и красиво! Мы будем

говорить по-новому! Я говорю и слышу себя!» и т.д. Успешное произнесение пациентами таких фраз в трудной коммуникативной ситуации (присутствие людей в зале) является их первой речевой победой и одновременно сильным мотивационным стимулом к дальнейшей работе над речью.

В коррекционной работе со взрослыми заикающимися целесообразно использовать аутогенную тренировку (И. Шульц, Э.Джекобсон). С детьми более эффективны медитативные сказки, направленные на закрепление состояния релаксации. Использование специально созданных психокоррекционных сказок позволяет добиться закрепления определенных режимных моментов и речевых правил (погружение в режим молчания с помощью волшебных сказочных «заклинаний» в работе с детьми). Таким образом, внушение (суггестия) полноправно используется в работе с лицами с заиканием и входит в качестве компонента в другие методы воздействия.

Не менее важным в коррекционной работе с заикающимися разного возраста является использование методов поведенческой терапии. Здесь стоит подчеркнуть необходимость целенаправленного подкрепления (позитивное подкрепление) в виде использования оценок-символов для осуществления контроля за ходом коррекционной работы: символ с изображением золотого сердца – за соблюдение режима молчания; символ с изображением губ – за старательное и правильное выполнение техники речи: полный стиль произношения, «опора» на гласные звуки, акцент на первый слог, медленное произнесение слов, плавность и т. д.; символ с изображением открытого глаза – за выполнение правила смотреть в глаза собеседнику при разговоре, т.е. за «контакт глаз» и др.

Известный метод поведенческой терапии, называемый обучением на моделях, также является очень эффективным. Пациентам демонстрируют модель поведения уверенного человека, обращают внимание на контакт глаз, дистанцию, жестикуляцию, тон голоса, громкость и т.п. Зачастую для «исполнения» используются различные жизненные ситуации, в которых нашим ученикам приходилось отказываться от своих планов или желаний из-за заикания. Только теперь надо сыграть и завершить эту ситуацию по-другому, демонстрируя уверенное, успешное поведение, соблюдая при этом правильную технику речи.

Метод систематической десенсибилизации часто применяется в работе над страхами. Поэтому его целесообразно использовать с целью угасания страха речевого общения. Для начала необходимо проранжировать речевые ситуации, от наименее трудных к наиболее сложным. Эта иерархизация составляется каждым из пациентов, поэтому является индивидуальной, т.к. для одного человека наиболее сложным является разговор по телефону, а для другого – выступление перед группой людей или отчет перед начальником на работе и т.д. Затем с учетом выстроенной иерархизации проблемных коммуникативных ситуаций проводятся функциональные речевые тренировки. Они должны быть систематическими и опираться на изложенный выше принцип от простого к сложному. Обязательным условием успешности данной работы является контр-обусловливание, то есть сочетание ситуаций, которые ранее вызывали страх с чувствами, несовместимыми со страхом. Это достигается с помощью комплекса приемов: определенной техники речи, использования полного стиля произношения, медленного темпа речи (в т.ч. с использованием технических средств), синхронизации речи с движением руки («жест уверенного человека») и др.

Применение во время коррекционной работы телесно-ориентированных техник способствует актуализации невербальных средств общения, позволяет убрать или минимизировать мышечные зажимы в теле пациентов с заиканием, влияет на раскрепощение человека в двигательной сфере, что, безусловно, положительно отражается на общении с другими людьми.

Имаготерапия, использующая способности человека к перевоплощению, «включению в тот или иной образ» позволяет путем исполнения различных стрессовых ситуаций (в нашем случае коммуникативных) отреагировать негативные эмоциональные состояния, а также примерить на себя различные роли, что способствует расширению коммуникативных возможностей человека.

На поддерживающем этапе коррекционной работы очень важен самостоятельный контроль за собственной речью. Здесь можно опираться на методику обучения самоконтролю в рамках поведенческого направления психокоррекции. Прежде всего необходимо определить целевое поведение – соблюдать правильную технику речи во всех коммуникативных ситуациях. Затем стоит проанализировать, что помогает и что мешает правильно говорить, то есть следовать

намеченному «целевому поведению». Этот этап называется анализом стимулов, которые необходимо затем взять под контроль. К примеру, мешать соблюдению усвоенных на занятии речевых правил могут быстро говорящие и импульсивные родственники, друзья, а также эмоциональные переживания, как отрицательные, так и положительные, торопливость и т.п. Помогает же соблюдению правильной техники речи размеренность, неспешность, грамотное планирование труда и отдыха, прослушивание спокойной музыки и др. На следующем этапе нужно разработать программу самоконтроля, определить, что будет положительным подкреплением, т.е. самоподкреплением, и что отнести к «наказанию». Положительное подкрепление может быть вербальным («какой я молодец») и вещественным (что-то желаемое для человека). Наказанием может стать какое-либо упражнение, которое пациент выполняет с нежеланием либо то, что плохо получается (задать лишний вопрос прохожему на улице, соблюдать режим молчания в конце рабочего дня, больше времени уделить речевым тренировкам и т.д.).

Таким образом, при устранении заикания и формировании полноценного речевого общения важно использовать логопедические и психокоррекционные технологии в комплексе, безотрывно друг от друга. Только в этом случае можно восстановить нарушенное речевое общение у заикающихся и победить особый патологический феномен обратной связи, который Ю.Б. Некрасова называла «феноменами эхо, кинези и зеркало».

Литература

1. *Абелева И.Ю.* Психология заикания у взрослых на разных фазах процесса речевой коммуникации // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 144–150.

2. *Воркачев С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.

3. *Глозман Ж.М.* Личность и нарушения общения. М., 1987. 150 с.

4. *Мерзлякова В.П.* Развитие мотивационной сферы заикающихся в процессе логопсихокоррекции. М., 2011. 139 с.

5. *Некрасова Ю.Б.* Активная логопсихотерапия при восстановлении речи взрослых заикающихся в амбулаторных условиях // Хрестоматия. Логопедия. Заикание. М., 2001. С.380–386.

6. *Bloodstain O.* Stuttering as an Anticipatory Straggle Reaction.: Stuttering. N.Y., 1988. Pp. 1–70.

Нагорнова Т.В.,
Центр патологии речи и нейрореабилитации;
naghornova1971@mail.ru

Особенности инициального заикания у детей с билингвизмом

Аннотация: в статье рассматривается проблема заикания у детей дошкольного возраста, анализируются причины его возникновения и более подробно рассматриваются особенности заикающихся детей с билингвизмом. Также в статье даются рекомендации по коррекции заикания с учетом нахождения ребенка в мультилингвальной среде.

Ключевые слова: речь; инициальное заикание; билингвизм; дошкольники; речевая патология; коррекция заикания.

Tatiana Nagornova,
Center for Speech Pathology
and Neurorehabilitation;
naghornova1971@mail.ru

Features of initial stuttering in children with bilingualism

Abstract: the article discusses the problem of stuttering in preschool children, analyzes the causes of its occurrence and examines in more detail the features of stuttering children with bilingualism. The article also provides recommendations for correcting stuttering, taking into account the presence of a child in a multilingual environment.

Keywords: speech; initial stuttering; bilingualism; preschoolers; speech pathology; stuttering correction.

Говоря о проблемах коммуникации, нужно отметить такое тяжелое нарушение речи, как заикание. При заикании нарушается именно коммуникативная сторона речи, что существенно влияет на все стороны жизни ребенка, затрудняя его общение, реализацию и социализацию в целом, поэтому очень важно бывает оказать помощь на начальном этапе, в период *инициального* заикания (если оно возникло не более 2х месяцев назад), когда оно еще не закрепилось, не вошло в структуру личности. Поскольку мы знаем, что степень заикания *ситуативно обусловлена*,

можно говорить о нестабильности проявления заикания в зависимости от разнообразия условий общения.

Этиология возникновения заикания.

Исследование причин возникновения заикания позволяет сделать вывод, что, как правило, существует не один, а сочетание ряда предрасполагающих причин, приводящее к данной речевой патологии:

1. Состояние центральной нервной системы, когда отмечается органическое поражение головного мозга, которое может приводить к различным речевым патологиям, в том числе, и к заиканию. Хотя у части заикающихся не обнаруживается органического поражения головного мозга.

2. Возраст интенсивного речевого развития от 2 до 5 лет – это возраст формирования также фразовой речи, и в этот период еще неустоявшаяся речевая система бывает очень чувствительной к различным вредным воздействиям.

3. В появлении заикания может иметь значение и темп речевого развития, если оно ускоренное или замедленное. В этот период речевая система особенно подвержена влиянию неблагоприятных факторов.

4. Функциональная ассиметрия мозга. Есть исследования, что заикание может возникать при переучивании с ведущей левой руки на правую. В таком случае перестраиваются и нарушаются связи и соотношения между полушариями мозга.

5. Наследственный фактор. Но надо уточнить, что в данном случае передается не само заикание, а тип нервной системы, определенная слабость центральных речевых механизмов, подверженных неблагоприятным факторам. Передаются особенности высшей нервной деятельности – повышенная возбудимость, но утверждение, что только это может вызвать появление заикания маловероятно, должны быть дополнительные провоцирующие факторы.

6. Важную роль играют хронические или острые психические травмы, что формирует у ребенка повышенную речевую тревогу, излишнюю эмоциональную реактивность, частые невротические реакции, импульсивное речевое поведение и недостаточный самоконтроль в общении с людьми.

7. **Билингвизм**. В наши дни во многих странах мира растет количество людей, говорящих на нескольких языках. В связи с расширением культурно-экономических контактов между народами,

миграцией населения, ростом числа смешанных браков в России остается меньше регионов с монолингвальным составом населения и все больше появляется мультилингвальных регионов.

Дети из таких семей бывают вынуждены изучать помимо своего родного языка, еще второй и даже третий языки за короткий период. При этом русский язык, как правило, остается языком межнационального общения. Эта ситуация достаточно сложная для ребенка с нормальным речевым развитием, и еще большую проблему она представляет для детей с речевой патологией.

Многие авторы отмечают усиление риска заикания при изучении детьми второго языка. Известно, что заикание у билингвов может проявляться в процессе вербальной коммуникации как на одном, так и на обоих языках. Количество запинок может быть, как одинаковым в обоих языках, так и различным. Установлено, что при заикании наблюдаются трудности актуализации слов, запинки могут усиливаться при необходимости выбора одного из двух вариантов слов, относящихся к разным языковым системам.

Было изучено, что у большинства детей с билингвизмом, заикание проявлялось в дошкольном возрасте, при условии параллельного изучения двух языковых систем. Достаточно часто заикание появлялось в период начала освоения второго языка, попадания ребенка в новую языковую среду, когда еще не до конца сформировалась система родного языка. Это говорит о том, что возникновение новой языковой ситуации может стать сопутствующим фактором в некоторых случаях появления заикания.

Но в зависимости от типа билингвизма, мы можем наблюдать разные нарушения плавности речи. Необходимость выбора нужного лексического эквивалента из двух языков затрудняет плавное связное высказывание и дезорганизует его порождение на всех уровнях внутреннего речевого программирования, способствуя усилению заикания. При необходимости изучения второго языка у дошкольников мы видим обеднение словарного запаса на каждом из двух языков и увеличением количества неадекватных лексических замен по сравнению с нормой. Это обусловлено трудностями внутреннего речевого программирования, характерного для заикающихся детей в норме, и усиливающихся при построении высказывания на другом языке.

При *координативном* типе билингвизма (когда ребенок одинаково владеет обоими языками и не смешивает их в своем сознании и в речевой

практике) формирование связного высказывания на родном и втором языках характеризуется практически теми же особенностями: меньшим уровнем словарного запаса и увеличением количества пауз при выборе слов по сравнению с нормой.

При *субординативном* типе билингвизма (при котором присутствует доминантный язык, язык мышления) построение связного высказывания на изучаемом языке характеризуется несколькими особенностями: непоследовательность изложения, ошибки в выборе адекватных смыслу высказывания слов, смысловую и грамматическую незавершенность фраз, внезапный переход с изучаемого языка на родной в середине фразы, а также применение норм одного языка в другом при выборе слов и грамматическом оформлении фразы. В речи детей на другом языке отмечаются частые длительные паузы, так как ребенку необходимо дополнительное время для выбора одного из двух лексических эквивалентов в процессе построения фразы.

Интенсивность заикания во многом зависит от типа билингвизма у детей. В зависимости от уровня владения вторым языком заикание может проявляться по-разному. При координативном билингвизме обычно интенсивность запинок одинакова на обоих языках. При субординативном билингвизме мы наблюдаем частое применение норм одного языка в другом, смешение фонетической, лексико-семантической, грамматической, синтаксической сторон языка. Такой тип билингвизма встречается у детей, недостаточно владеющих вторым языком. Часто смешение языковых систем, а также трудности актуализации слов, которые усиливаются при необходимости выбора одного из двух лексических эквивалентов, относящихся к разным языковым системам, способствуют усилению заикания именно на втором языке.

Но такое положение не всегда действует таким образом. У части детей на начальном этапе изучения второго языка можно наблюдать уменьшение количества запинок на этом языке, так как в этот период ребенок усиливает произвольный контроль над построением фраз, акцентирует внимание на процессах планирования и внутреннего программирования своего высказывания. Его речь на изучаемом языке, как правило, представлена в виде коротких, несколько упрощенных фраз, поскольку ребенок пока еще не овладел в полной мере всеми средствами нового языка.

Коррекционно-педагогическая работа с заикающимися билингвами должна быть направлена на обучение построению связному высказыванию на родном и, в особенности, на втором (в нашем случае, русском) языке с учетом типа билингвизма. Поэтому следует давать разные **рекомендации** для коррекции заикания в зависимости от типа билингвизма. При субординативном билингвизме можно рекомендовать не использовать второй язык, как дискоординирующий речь. А при координативном билингвизме, видимо, не стоит давать такой рекомендации. Так как ребенок владеет обоими языками одинаково, запинки присутствуют на обоих языках. Тогда на такого ребенка будут распространяться общие рекомендации по поддержанию плавной речи, охранительного режима и т д, и постепенное развитие фразовой речи на обоих языках. А также, если нет возможности не изучать второй язык, то родителям можно дать следующие рекомендации: позволять ребёнку «смешивать» языки, особенно если ему сложно выражать свою мысль на втором языке. В семье говорить на одном языке, оставаясь для ребёнка четкой опорой по одному (пусть и более слабому) языку. Временно включить функцию «упрощенного языка», чтобы привести баланс языков до какого-либо общего знаменателя (уберите сложные конструкции, многосложные синонимы, устаревшие выражения и переносный смысл). Со временем, когда ребёнок нащупает языковую почву на двух языках, вы вновь сможете вернуться к более сложным фразам. В этот период не заваливать ребёнка вопросами, давать ему возможность чаще слушать вашу речь и быть внимательным к его состоянию.

Литература

1. *Карпушкина* Е.А. Становление двуязычной системы детей с билингвизмом // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 2 (26). С. 223–229.

2. Логопедия: Заикание: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Сост. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. М., 2003. С.104–134.

3. *Осиповская М.П.* Особенности процесса речепроизводства у заикающихся детей-билингвов в сравнении с нормой // Актуальные вопросы логопедии: Материалы республиканской научно-практической конференции. Казань, 2002. С. 73–76.

Овчинникова Н.В.,
Московский институт психоанализа;
novtsinnikova@mail.ru

Использование кинезиологических упражнений при реализации нейропсихологического подхода в коррекции речевых нарушений

Аннотация: в сообщении представлено описание использования кинезиологических упражнений для коррекции речевых нарушений на основании применения нейропсихологического подхода. Подтверждена целесообразность реализации данного подхода с детьми, имеющими недоразвитие речи. Предложено описание применения программы биоэнергопластики.

Ключевые слова: нейропсихологический подход; кинезиологические упражнения; коррекция речевых нарушений; старший дошкольный возраст; недоразвитие речи.

Natalja Ovtsinnikova,
Moscow Institute of Psychoanalysis;
novtsinnikova@mail.ru

The use of kinesiological exercises in the implementation of a neurosychological approach in correcting speech disturbances

Annotation: the article describes the use of kinesiological exercises for the correction of speech disorders based on the use of a neuropsychological approach. The expediency of implementing this approach is scientifically confirmed. A description of the application of the bioenergoplasty program is proposed.

Keywords: neuropsychological approach; kinesiological exercises; speech disorders correction; preschool age; speech underdevelopment.

Нарушение речевого развития – одно из наиболее распространенных и тяжелых отклонений в формировании у ребенка высшей психической деятельности, представляющее один из видов психического

дизонтогенеза. Взаимосвязь речевого и психического развития ребенка объясняет наличие смешанных нарушений развития, которые могут выступать и изолированно. Для каждого возраста приоритетны свои речевые расстройства, хотя их строгой возрастной отнесенности не существует [4].

Своевременное развитие таких функций, как контроль, программирование, анализ и обработка информации, полученной сенсорикой организма, а также речевых навыков, позволит избежать негативных последствий и слабых результатов дальнейшего обучения в школе. Отсутствие корректирующего вмешательства приведет к дезадаптации в обществе школьника младших классов, которая будет сопровождаться низкими показателями успеваемости, заторможенностью реакции, нарушением навыков коммуникации с другими сверстниками, а также нарушит соотношение социальных норм и правил с собственными желаниями и потребностями обучающегося.

Для более точной диагностики причин возникновения речевых нарушений или же общего недоразвития речи уместно использование современных нейропсихологических технологий, так как данный аспект диагностики позволяет выяснить, какие части мозга функционально слабы, что определяет дальнейшее направление коррекции речевых нарушений. В ходе нейропсихологического обследования анализируется состояние кинестетического, пространственного, динамического и орального праксиса, сомато-пространственного, акустического и зрительного гнозиса, слухоречевой памяти, внимания, мышления. Также рассматриваются сформированность графических навыков, процессов чтения и письма, счётных операций.

Наиболее прогностически ценным в детской нейропсихологической диагностике является качественный анализ не отдельных психических процессов, а базисных «сквозных» механизмов высших психических функций [6], без которых невозможно как развитие отдельных функций, так и выстраивание их взаимосвязей. Почти у всех детей с ОНР при проведении диагностики наблюдается недостаточность функционирования стволово-подкорковых структур и правого полушария мозга.

Также общим диагностическим показателем для детей, страдающих недоразвитием речи, являются нарушения произвольной регуляции движений [5, с. 35]. Учитывая эту закономерность, коррекционную работу

следует начинать с воздействия именно на эти зоны мозга, что позволит сделать акцент на непроизвольные виды деятельности – игру, движение.

В современных условиях практикующими логопедами используются мультидисциплинарные модели коррекционно-педагогической работы с детьми с различными нарушениями речевой функции. Примером такой модели, сочетающей в себе традиционно логопедические и нейропсихологические техники, является программа биоэнергопластики [1, с. 18].

Биоэнергопластика – это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями пальцев и кистей рук. Как указывал А. Н. Гвоздев, «совместные движения руки и артикуляционного аппарата, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику» [2, с. 35]. Коррекционная работа с применением метода биоэнергопластики повышает интерес детей к логопедическим занятиям. При обучении детей логопед использует различных игровых персонажей, перчатки, счёт, музыкальное сопровождение, стихи, презентационные материалы. Биоэнергопластика носит характер комплексного воздействия, не только развивает речь, но и активизирует естественное распределение биоэнергии в организме ребенка, стимулирует интеллектуальную деятельность, развивает координацию движений, мелкую и общую моторику; развивает артикуляционный аппарат.

Элементы биоэнергопластики можно найти и в системах развития интеллекта методами кинезиологии. Это еще один аргумент в пользу применения биоэнергопластики, поскольку под влиянием кинезиологических тренировок отмечены положительные структурные изменения в организме [1].

Нами было проведено экспериментальное исследование, состоящее из трёх этапов:

Констатирующий этап, в рамках которого производилось выявление несформированности лексической, морфологической синтаксической и фонетико-фонематической сторон речи дошкольников, имеющих недоразвитие речи.

Формирующий этап, целью которого было преодоление речевого нарушения в процессе коррекционно-развивающего обучения с применением различных кинезиологических упражнений.

Контрольный этап, в ходе которого определялась эффективность проделанной коррекционной работы.

В ходе экспериментального исследования были проведено комплексное логопедическое обследование, составленное на основании рекомендаций Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, в качестве основного наглядного материала использован «Альбом для логопеда» (2020) О.Б. Иншаковой. Для выявления особенностей функций артикуляционной и мелкой моторики, применялась методика нейропсихологической диагностики Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина (Глозман, 2009), с применением тестов из методической батареи А.Р. Лурия. Кроме того, для установления клинико-педагогических предпосылок, использовалась специально разработанная анкета для родителей, с регистрацией анамнестических данных.

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования было обследовано 15 детей дошкольного возраста 5–6 лет (8 мальчиков и 7 девочек) с общим недоразвитием речи, с первично сохранным зрением, слухом и интеллектом. У данной группы дошкольников были диагностированы такие заболевания, влияющие на общее и речевое развитие, как частые и хронические респираторные и аллергические заболевания, например, бронхиальная астма и др. Указанная группа дошкольников с общим недоразвитием речи принимала участие во всех этапах экспериментального исследования.

Констатирующий этап исследования проводился индивидуально с каждым дошкольником. Все ответы были представлены в протоколе к речевой карте.

По итогам проведенного исследования отмечается, помимо фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений, отставание в развитии общей и особенно мелкой моторики рук. Нарушение артикуляционной моторики приводит к нарушениям произношения звуков.

Для выработки стойких артикуляционных кинестезий рекомендуется применение нейропсихологических технологий [3], направленных на синхронизацию и совместное использование руки и языка, в частности, технология биоэнергопластики. По мнению специалистов, это сокращает

сроки и усиливает результативность логопедической работы по коррекции звукопроизношения, развитию фонематического восприятия, слоговой структуры слова, а также активизирует все процессы речевой деятельности.

Анализ специальной документации и анамнестических данных изученной группы детей позволил установить у 100% детей общее недоразвитие речи, соответствующее III уровню речевого развития, а также выявить явления ранней мозговой органики, обусловленной перинатальной патологией и ее последствиями, проявляющимися как в речевом недоразвитии, так и в недоразвитии формирования моторных функций.

В результате комплексного логопедического обследования оказалось возможным установить особенности фонетических нарушений в структуре общего недоразвития речи, проявляющиеся как в речевом недоразвитии, так и в недоразвитии формирования общей, мелкой и артикуляционной моторики.

По данным нейропсихологического обследования функций артикуляционной и мелкой моторики у всех детей с недоразвитием речи были выявлены следующие особенности выполнения двигательных проб с нарушениями:

– точности, темпа и координации движений при общей утомляемости, напряжении, треморе и гиперкинезах, приводящих к трудностям в удержании поз;

– воспроизведения простых и сложных ритмических структур как в статических, так и в динамических движениях;

– движений, приводящие к трудностям формирования и удержания поз артикуляционной и мелкой моторики

На основании данных констатирующего эксперимента была разработана методика формирующего эксперимента по коррекции функций артикуляционной и мелкой моторики у детей с недоразвитием речи с описанием принципов, этапов и применения нейропсихологических технологий и кинезиологических упражнений в системе комплексного логопедического воздействия.

В качестве примера представим описание нескольких артикуляционных упражнений с использованием биоэнергопластики. К статическим упражнениям относятся следующие:

Бегемотик. Артикуляционное упражнение выполняется традиционным способом. После полного овладения артикуляционной позы подключается методика биоэнергопластики.

Отдыхает «бегемот». Описание движений кисти и пальцев руки. Исходное положение – кисть руки находится горизонтально на уровне солнечного сплетения, 4 пальца сомкнуты с большим пальцем и согнуты в нижних фалангах, ладонь направлена вниз. На счёт «один» большой палец опускается вниз, 4 четыре сомкнутых пальца поднимаются вверх. Удерживать кисть в таком положении под счёт от 1 до 10, затем вернуть в исходное положение и удерживать под счёт от 1 до 5. Повторить 4–5 раз.

Упражнение «Рупор» – большой палец соединяется с указательным образуя кольцо, губы округлены и выдвинуты вперед, верхние и нижние резцы видны. Это создает стимулирующее воздействие на функциональное состояние коры головного мозга, создавая кинестетические ощущения. Таким образом, сочетание движений речевого аппарата и кистей рук усиливают кинетическую афферентацию, которая является важнейшим звеном целостной речевой функциональной системы, обеспечивающей постнатальное созревание корковых речевых зон.

Динамические упражнения нормализуют мышечный тонус, переключаемость движений, делают их точными, легкими, ритмичными:

Упражнение «Часики» сопровождает сжатая и опущенная вниз ладонь, которая движется под счет влево - вправо. Упражнение «Качели» – движение ладони с сомкнутыми пальцами вверх-вниз. Коррекционно-логопедическое воздействие включает несколько этапов: на первом этапе ребёнка знакомят со строением органов речи и традиционными артикуляционными упражнениями; на втором этапе экспериментатор выполняет артикуляционные упражнения вместе с ребёнком, используя перчатку (персонаж перчаточного театра); на третьем этапе выполняется артикуляционная гимнастика с использованием нейропсихологической технологии «биоэнергопластика»; на четвёртом этапе экспериментатор показывает упражнение и сопровождает его движениями другой руки. На пятом этапе экспериментатор показывает упражнение и сопровождает его движениями обеих рук. Шестой этап артикуляционной гимнастики с применением биоэнергопластики является заключительным. К этому времени дети осваивают артикуляционные упражнения и синхронные движения руками. На этом этапе логопед рассказывает сказки, в которых

звучат названия выученных артикуляционных упражнений, ребёнок слушает сказку и обеими руками выполняет знакомые упражнения.

Артикуляционные сказки сначала выполняются перед зеркалом. Когда дети смогут четко ощущать положения артикуляционных органов, дифференцировать движения языка, губ, челюсти, допустимо выполнение без зрительной опоры (зеркала). Гимнастику необходимо разучивать постепенно, по мере освоения первого комплекса добавлять более сложные упражнения других комплексов. При выполнении артикуляционной гимнастики с применением биоэнергопластики необходимо следить за синхронностью движений губ, языка и кистей рук. Продолжительность каждого этапа может изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей ребёнка. Пальцево-речевую гимнастику дети выполняют в течение всего учебного года.

Одновременное выполнение элементов гимнастики руками и артикуляционными органами требует от ребёнка максимальной концентрации зрительного и слухового внимания, сформированной пространственной ориентировки, точных движений пальцами и кистями рук совместного с движениями языка или губ. Применение игрового момента на занятиях значительно облегчает постановку и введение звуков в речь.

Анализ данных контрольно-сравнительного этапа позволил установить продуктивный характер влияния нейропсихических технологий на динамику развития функций артикуляционной и мелкой моторики, а также коррекцию звукопроизношения в структуре нарушения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература

1. *Бушлякова Р.Г.* Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. М., 2011. 240 с.

2. *Гвоздев, А.Н.* От первых слов до первого класса: дневник науч. Наблюдений. М., 2005. 322 с.

3. *Глозман Ж.М.* Нейропсихология детского возраста М., 2009. 270 с.

4. *Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 2017. 136 с.

5. *Микадзе Ю.В.* Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. СПб., 2008. 228 с.

6. *Сиротюк А.Л.* Коррекция развития интеллекта дошкольников. М., 2002. 198 с.

Орлова О.С.,
Московский педагогический
государственный университет;
Национальный медицинский исследовательский центр
оториноларингологии
ФМБА России;
Федеральный центр мозга и нейротехнологий
ФМБА России;
os_orlova@mail.ru,
Хоппе Л.С.,
Гумбольдский университет Берлина;
ljudmila.hoppe@t-online.de,
Эстрова П.А.,
Московский педагогический
государственный университет;
estrovapolina@mail.ru

Предупреждение нарушений голоса в процессе дистанционного образования и обучения

Аннотация: в статье излагаются преимущества и недостатки дистанционного обучения. Охарактеризованы распространенность и основные причины нарушений голоса у педагогов, возникшие в процессе пандемии COVID, связанные с особенностями коммуникации и психологическими барьерами. Определены основные направления предупреждения дисфоний. Изложены концепции Всероссийского проекта «Секреты голоса», в рамках которого широко обсуждаются междисциплинарные проблемы предупреждения голосовых расстройств.

Ключевые слова: дистанционное обучение; нарушения голоса; пандемия COVID; предупреждение дисфоний; проект «Секреты голоса».

Olga Orlova,
Moscow Pedagogical State University,
National Medical Research Center of Otorhinolaryngology
FMBA of Russia,
Federal Center of Brain Research and Neurotechnologies
FMBA of Russia;

os_orlova@mail.ru,
Ljudmila Hoppe,
Humboldt University of Berlin;
ljudmila.hoppe@t-online.de,
Polina Estrova,
Moscow Pedagogical State University;
estrovapolina@mail.ru

Prevention of voice disorders in the process of distance education and training

Abstract: the article describes the advantages and disadvantages of distance learning. The article describes the prevalence and main causes of voice disorders among teachers that arose during the COVID pandemic, associated with communication features and psychological barriers. The main directions of prevention of dysphonia are determined. The concepts of the All-Russian project «Secrets of the voice» are presented, within the framework of which interdisciplinary problems of preventing voice disorders are widely discussed.

Keywords: distance learning; voice disorders; prevention of dysphonia; COVID pandemic; the project «Secrets of the voice»; the project «Culture of health».

В настоящее время дистанционное обучение (ДО) стало не просто одним из возможных вариантов получения знаний, а необходимостью, продиктованной временем и обстоятельствами, связанными с пандемией во всем мире.

Дистанционное образование в «Концепции создания и развития дистанционного обучения в Российской федерации» определяется как комплекс образовательных услуг, предоставляемый широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (через спутниковое телевидение, радио, компьютерную связь и т.п.) [1]. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы необходимые требования к условиям реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в организации, осуществляющей образовательную деятельность; формы

получения образования, обучения по основной образовательной программе по каждому уровню образования, профессии, специальности и направлению подготовки, определенных соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами [2]. Сегодня ни у кого не возникает сомнения, что ДО занимает достаточно прочную позицию в современном информационном обществе.

В этой связи актуальным становится изучение преимуществ и недостатков дистанционного обучения, которые определяются всеми участниками педагогического процесса в международном сообществе одинаково. К преимуществам, бесспорно, можно отнести его доступность, гибкость, мобильность, живое общение, модульный принцип, относительную дешевизну, масштабность. Главными недостатками являются – сложная психологическая адаптация участников обучения к новым условиям, недостаточные необходимые навыки работы с компьютером, плохая связь Интернет, медицинские проблемы и риски, влияющие на здоровье.

Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ) определяет три категории факторов риска, связанных с дистанционным учебным процессом: **неизбежные**, с которыми необходимо считаться, но нет способа изменить; **корректируемые**, действие которых можно в некоторых случаях регулировать; **устранимые,** негативное действие которых можно снизить или нейтрализовать.

В процессе обучения необходимо учитывать неизбежные, ослаблять воздействие корректируемых и избавляться от устранимых факторов [4].

По данным различных авторов, нарушения голоса имеют весьма высокую распространенность. [3]. У многомиллионной армии педагогов не отмечается тенденции к ее снижению, а в современных условиях даже отмечен ее рост. Исследованиями Puchalla, Dartenne, Roeßler (2013) при опросе 583 педагогов выявлено, что учителя отмечают субъективно напряжение голосового аппарата: 24 % – иногда, 49 % – часто, 21% – очень часто. Lemke (2006) при обследовании 5357 выпускников педвузов установлено, что у выпускников педвузов часто имеются значительные речеголосовые нарушения / изменения: у 37,4% значительные голосовые изменения (2004 человек), из них 15 % необходима срочная фониатрическая помощь (301 человек) с диагнозом часто функциональная дисфония. Нарушения дыхания были выявлены у 23,9 % (1280 человек). Почти 40% выпускников педвузов имели нарушения, которые ставили под сомнение длительное, интенсивное использование их голоса и его выносливость к

профессиональным нагрузкам. Больше чем 50% учителей жаловались на постоянные голосовые проблемы, связанные с их профессией. (van Houte 2012; Kooijman et al. 2006). В другом опросе 29% учителей ответили, что они минимум 1 раз в неделю имеют проблемы с голосом. В 1998 году это были только 12 %. В чем причина такого увеличения? Виновато большое число учеников в классе, поведение самих учеников или увеличение шума, или другие причины? Установлено, что в классных помещениях наблюдается шум от 62 до 72 дБ, на уроках физкультуры он может достигать до 110 дБ. Это соответствует по громкости концерту рок-музыки. В Германии на рабочих местах при громкости, начиная от 85 дБ законом предписывается ношение слухо-защитных наушников**.** Интересно, что в военных школах, где существует очень строгая дисциплина, на голосовые проблемы жалуются только 1,7% преподавателей (для сравнения в массовых школах > 20 % учителей) [3].

По данным Британского Национального фонда образовательных исследований (NFER) 2019 года, педагоги сталкиваются со стрессом в 1,5 раза чаще, чем представители других специальностей.

В связи с пандемией COVID возникли еще более неблагоприятные и опасные условия для профессионального голоса преподавателей: увеличилась психологическая нагрузка (неизвестность, страх в связи с заболеванием), усилился стресс (новые, большее количество заданий при онлайн-преподавании, трудности при Homeoffice и Homeschooling), затруднения при коммуникации, создание новых барьеров при говорении (необходимость соблюдения дистанции при коммуникации, защитные экраны и гигиенические маски).

Актуальность исследования определяет не только значительная распространенность дисфоний, особенности нарушений голоса и речи в процессе дистанционного обучения и пандемии, но и недостаточная эффективность имеющихся методов их профилактики у лиц речевых профессий.

Дизайн исследования предполагал анкетирование преподавателей школ, вузов, которые были включены в процесс он-лайн и оф-лайн обучения. Была разработана специальная анкета, включающая систему вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик предмета изучения, отвечающих общему смыслу исследования. Было опрошено 40 человек в возрасте от 40 до 70 лет.

Все респонденты отмечали субъективные ощущения: усталость, охриплость, нестабильность голоса, «першение», жжение в глотке, ком в

горле, навязчивое откашливание, недостаточность воздуха, частые доборы воздуха через рот после проведения занятий в дистанте. Основными причинами называли частые простудные заболевания, стресс, психологические факторы, плохую связь Интернет, комбинацию повышенной голосовой нагрузки и неправильную речевую технику. Большинство указывали, что стресс в сочетании с голосовой нагрузкой – важнейшие факторы риска нарушений голоса у педагогов.

Начиная с сентября 2016 г. проводится масштабный Всероссийский проект **«Секреты голоса»** при поддержке компании «Буарон», в рамках которого проводится большая профилактическая работа по предупреждению дисфоний у лиц речевых профессий. В настоящее время проект проходит более чем в 30 городах, в него включено более 50000 участников. **Задачи проекта**: повысить уровень знаний по проблеме нарушения голоса; предупредить и снизить распространенность дисфоний у людей, чья профессия связана с голосом и речью; проинформировать о современных методах лечения и профилактики.

В проекте принимают участие известные специалисты: фониатры, врачи профпатологи, оториноларингологи, эндокринологи, логопеды (фонопеды), психологи, педагоги по вокалу и сценической речи. Эксперты в различных аудиториях (учителя школ, воспитатели, родители, преподаватели вузов, предприниматели, фармацевты, врачи и др.) освещают проблемы предупреждения нарушений голоса и улучшения качества жизни представителей голосо-речевых специальностей. Профессиональное сообщество, заинтересованное в междисциплинарном решении этой проблемы, неоднократно принимало участие в проведении Круглых столов, сателитных симпозиумов, Международного дня голоса, пресс- конференций в СМИ, вебинаров.

Одним из ярких событий стал круглый стол на тему: **«Приобретенные патологии голосового аппарата у преподавателей. Мероприятия по профилактике и лечению»** 27.04.2021 года. Участники круглого стола не только обсудили актуальность сохранения здоровья голоса преподавателей как основного инструмента работы и просвещения обучающихся; профилактики нарушений голоса; меры сохранения профессионального долголетия в образовательной среде, но и указали на необходимость привлечения внимания научного сообщества и органов государственной власти к проблеме выявления, лечения и профилактики патологии гортани у педагогов и преподавателей, а также важности внесения этой патологии в

перечень профессиональных заболеваний и проведении диспансерных наблюдений.

В настоящее время утвержден и вступил в действие Приказ Министерства труда и социальной защиты №988н и Министерства здравоохранения Российской Федерации №1420н от 31 декабря 2020 года «Об утверждении перечня вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные медицинские осмотры при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры» включена нагрузка на голосовой аппарат (с суммарным количеством часов, наговариваемых в неделю, более 20), требующая осмотра оториноларингологом 1 раз в год. Одной из причин высокой распространенности нарушений голоса у педагогов и лиц речевых профессий являются недостатки профотбора абитуриентов в высшие и средние учебные заведения.

На **сателлитном симпозиуме «Заболевания голосового аппарата – угрозы и вызовы сегодняшнего дня» на XX съезде оториноларингологов России 6–9 сентября 2021 г в Москва обсуждались** проблемы нарушений голоса их профилактики. Все эксперты - подчеркивали важность поднятых проблем в связи с Приказом МЗ России №788н от 31.07. 2020 «Порядок оказания реабилитационной помощи взрослым», который вступил в действие с 01.01.2021 г.

Особое внимание было уделено проблемам нагрузки на голосовой аппарат, особенностям условий труда и гигиены, Телемедицине, дистанционному образованию в период пандемии. Установлено, что применение масок в процессе обучения во многом ухудшает условия труда и отрицательно влияет на эффективность.

Особенности коммуникации в маске заключаются в том, говорящий автоматически (по субъективной оценке) повышает громкость речи и создает лучшие условия для слушателя, при этом побочным эффектом является повышение мышечной нагрузки на собственный голосовой аппарат (эффект Ломбарда). Для поддерживания хорошей разборчивости речи необходимо минимум 10 дБ разницы громкости по сравнению с естественными условиями. Это субъективно дает чувство двойного увеличения громкости, а в результате – большая нагрузка на голосовой аппарат говорящего, что при длительном влиянии приводит к нарушениям голоса (**першение и чувство инородного тела в горле, потребность откашливаться, охриплость).** Для устранения отрицательных субъективных ощущений возможно назначение «Гомеовокса». «Гомеовокс» – это единственный лекарственный препарат,

специально разработанный для лечения и профилактики охриплости и потери голоса и рекомендованный профильной Ассоциацией фониатров и фонопедов России.

Не менее важным отрицательным фактором является плохая разборчивость речи или отдельных звуков (шипяших, лабилизованных). При плотном прилегании маски не видно положения губ и языка, лабиализации или растянутости губ, широты раскрытия рта. Отмечается приглушенность и снижение громкости. При попытке лучше артикулировать происходит постоянное **движение маски по лицу**.

Ношение маски приводит к **ярко выраженной гипоксии**. Недостаток кислорода ускоряет процесс утомления, ослабляет внимание и замедляет психические реакции. Это далеко не все причины, которые в значительной степени затрудняют процесс полноценной коммуникации и увеличивают нагрузку на голосовой аппарат. Большие речевые нагрузки при дистанционном образовании предъявляют повышенные требования к голосовому аппарату, что заставляет вырабатывать профилактические меры для сохранения здорового голоса и искать пути восстановления в случаях его нарушений.

Для предупреждения нарушений голоса у педагогов необходимо осуществлять мероприятия, связанные с профотбором абитуриетов, подготовкой студентов к повышенным нагрузкам и владению речевыми техниками.

Постановка голоса – развитие и совершенствование природных качеств голоса и воспитание выносливости к профессиональным нагрузкам, выступает как метод коррекции и профилактики дисфоний. Программа реабилитационных мероприятий составляется с учетом комплексной оценки состояния голосового аппарата, личностных психологических особенностей, базируется на реабилитационном потенциале и включает медицинские мероприятия, психотерапевтическое и педагогическое воздействие. Коррекционно-педагогическая работа по восстановлению и развитию голоса у лиц речевых профессий с дисфониями базируется на общедидактических принципах, а также принципах специальной педагогики (вокальной, коррекционной и сценической речи). Занятия проводятся групповым и индивидуальным методом, дифференцировано, в зависимости от этапа работы и целей тренировок с учетом личностных особенностей, формата обучения (очно, дистанционно или смешанно).

Работа начинается с развития физиологического и фонационного дыхания, которому уделяется первостепенное значение. В зависимости от этапа коррекционной работы и степени выраженности нарушения для каждого пациента составляют индивидуальный комплекс тренировочных упражнений, который постепенно усложняется и расширяется.

На проекте «Секреты голоса» можно узнать о комплексах упражнений статической и динамической дыхательной гимнастикой, которые включают упражнения: по развитию нижнереберного дыхания с активным участием диафрагмы; тренировку в ритмичном дыхании, координации носового вдоха и ротового выдоха; статическую и динамическую гимнастику, релаксационные упражнения. Первоначально занятия проводятся обязательно под контролем специалиста, а затем по мере их усвоения самостоятельно.

Упражнения в ритмичном дыхании лучше выполнять под метроном или счет, с варьированием продолжительности вдоха и выдоха, пауз между ними, темпа движений. Эти упражнения – хорошее средство для снятия нервного напряжения. Занятия дыхательной гимнастикой успешно проводятся дистанционно в рамках Телемедицины в фониатрическом отделении ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр оториноларигологии» ФМБА России.

Коррекция и формирование голоса – во многом зависит от слуховых и мышечных ощущений у обучаемого. Важно не только оценить качества голоса, интонацию, тембр, дикцию, но и понять, какие именно недостатки в работе голосового аппарата являются причиной этих изменений.

Развитие интонационного и акцентного слуха предполагает формирование речеслухового восприятия, начинается с активного аудирования, развития способности не только слушать, но и слышать нюансы человеческого голоса, замечать различные оттенки его тембра, силу и высоту звучания, улавливать особенности интонации, по звуку определять такие качества, как степень напряжения голосовых складок, характер атаки звука и дыхания, назализацию, правильность артикулирования, эмоциональность и выразительность речи. В этой связи сохранность физического слуха является одним из важных условий для реализации поставленных задач.

Основная цель постановки голоса – формирование оптимального звучания при наименьшем мышечном напряжении реализуется через правильно подобранные индивидуально для каждого обучающегося

базовые звуки и слоги, интенсивность и тональность звучания. Не менее важным для обучения представляется и тип голосовой атаки, поскольку в процессе восстановления и развития голоса приходится пользоваться всеми тремя способами начала голосообразования (твердой, мягкой и придыхательной атакой).

Начиная с первых занятий, необходимо избегать переутомления. При работе над голосом очень важным фактором, обеспечивающим эффективность логопедической работы, является выбор тональности звучания. Важно избегать слишком низкого или чрезмерно высокого звука. Интенсивность голоса должна быть умеренной и не вызывать напряжения мышечного аппарата голосового аппарата у тренирующихся. При выполнении упражнений особое внимание необходимо обращать на ровность звучания в пределах фразы и достаточную выносливость.

Важным представляется отбор речевых интенций, тем и ситуаций общения, которые должны отвечать интересам обучающихся (стихи, скороговорки, рэповские тексты, с дополнительными ритмическими движениями, пение и распевки).

Тренинг должен иметь коммуникативную направленность. Для этого лучше использовать вначале диалогическую речь, а затем переходить к монологу. В диалоге лучше отрабатываются различные профессиональные ситуации, например, «учитель-ученик», «учитель-директор», «учитель-родитель» и т.п. Социальные роли определяются не столько личностными особенностями обучаемых, а в большей степени профессионально обусловлены.

При отработке монологической речи следует начинать с «мысленного чтения», при котором следует определить синтагмы, где следует добирать воздух, расставить логические ударения и т. п. После этого прочитать вслух, записывая голос на диктофон. При прослушивании сравнивать акустический результат и собственные индивидуальные мышечные ощущения. Этот анализ способствует выработке самоконтроля и закреплению нового стереотипа.

Вначале продолжительность не превышает 2–3-х минут с 5–10-минутным перерывом, постепенно время занятий увеличивается и на заключительном этапе достигает 15–20 минут при 4–5-разовом выполнении в течение дня [5, с. 223–245].

Выводы: Проблемы предупреждения нарушений голоса у педагогов, а особенно в процессе дистанционного обучения в период пандемии являются

международными и междисциплинарными, требуют государственного решения и приобретают особую актуальность.

Заболевания голосового аппарата снижают трудоспособность, а для некоторых создают угрозу профессиональной пригодности.

Программы реабилитационных педагогических мероприятий должны быть дифференцированными, патогенетически обусловленными и личностно-ориентированными, учитывать все выявленные недостатки и проводиться комплексно.

Необходимо дальнейшее совершенствование и развитие проекта «Секреты голоса».

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf (дата обращения: 01.03.2020)
2. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России // Вестник высшей школы. 1995. № 6. С. 58–76.
3. *Василенко Ю.С.* Голос. Фониатрические аспекты. М., 396 с.
4. *Орлова О.С., Иванова Г.Е., Ларина О.Д.* и др. Дистанционное образование глазами студентов-дефектологов // Специальное образование. 2020. № 3 (59). С. 158–177.
5. Профессиональные заболевания ЛОР-органов: руководство / В.Б. Панкова, И.Н. Федина; под общ. ред. И.В. Бухтиярова, Н.А. Дайхеса. М., 2021. 554 с
6. *Bergauer U.G., Janknecht S.* Praxis der Stimmtherapie. Logopädische Diagnostik Behandlungsvorschläge und Übungsmateriealien. Berlin Heidelberg, 2011.
7. *Brügge W., Mohs K*. Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. Eine Übungssammlung. München, 2013.
8. *Coblenzer H., Muhar F.* Atem und Stimme. Anleitung zum guten Sprechen.Wien, 1993.
9. *Lemke S.* Die Funktionskreise Respiration Phonation, Artikulation-Auffälligkeiten bei Lehramtsstudierenden // Sprach, Stimme, Gehör, 2006. No. 30/ Pp. 24–28.
10. World Health Organization. URL: https://www.who.int/home (accessed:26.09.21)

Паршенкова Е.Н.,
Ивановский государственный университет;
vena.mail@yandex.ru,
Щудрина И.В.,
МДОУ «Детский сад № 23» комбинированного вида г. Шуя;
shudrina.irina@yandex.ru

Организация взаимодействия учителя-логопеда с родителями воспитанников в условиях цифровизации

Аннотация: в статье представлен анализ возможностей применения современных информационно-коммуникационных средств при организации взаимодействия логопеда с родителями дошкольников в условиях цифровизации.

Ключевые слова: цифровизация; взаимодействие с родителями; информационно-коммуникационные средства.

Elena Parshenkova,
Ivanovo State University, Shuya Branch;
vena.mail@yandex.ru,
Irina Shchudrina,
MDOU «Kindergarten № 23» of the combined type, Shuya;
ivshc@mail.ru

Organization of interaction of a speech therapist teacher with the parents of pupils in the conditions of digitalization

Abstract: the article presents an analysis of the possibilities of using modern information and communication tools in the organization of interaction between a speech therapist and parents of preschoolers in the conditions of digitalization.

Keywords: digitalization; interaction with parents; information and communication tools.

Развитие современного общества, системы образования в целом и оказание коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья происходит в условиях постоянно осуществляющегося научно-

технического прогресса, благодаря которому в нашу повседневную жизнь достаточно прочно вошли, так называемые, гаджеты: смартфоны и планшеты на платформе Android, персональные компьютеры и ноутбуки, имеющие доступ к сети Интернет и ее ресурсам. Данные технические устройства могут выступать в качестве информационно-коммуникационных средств, применение которых имеет достаточно высокий образовательный и развивающий потенциал.

Для определения тенденции, связанной с внедрением в разные сферы жизни, экономики и образования информационно-коммуникационных средств и цифровых технологий на современном этапе используется термин «цифровизация» (digitalization). Цифровизация создает возможности для применения новейших технологий с целью усовершенствования и повышения эффективности выполнения определенных видов деятельности и операций, а кроме того, позволяет использовать технологии для реализации той деятельности, которая ранее была невозможна [4]. Авторы работ [1; 4] отмечают, что необходимо разводить понятия «цифровизация» (digitalization) и «оцифровка» (digitizing). Оцифровка представляет собой перевод информации, хранящейся на физических носителях, на носители цифровые, она рассматривается как процесс, обеспечивающий цифровизацию. В результате цифровизации происходит создание нового цифрового продукта, базирующегося на цифровых технологиях, обеспечивающих его интеграцию в повседневную жизнь человека. В сфере образования на современном этапе цифровизация «характеризуется переносом моделей и технологий цифрового взаимодействия и производства услуг на организацию образовательных процессов, что ведет к переформатированию и обновлению образования» [1, с.8]. В системе образования, в том числе и коррекционного, цифровизация связана с возможностью применения компьютерных и мобильных устройств, имеющих подключение к сети Интернет, обеспеченных программными приложениями и иными видами цифровых технологий, с целью обучения и развития учащихся различных возрастных категорий. То есть цифровизация, выражаясь в применении цифровых образовательных и развивающих ресурсов, позволяет оптимизировать образовательную и коррекционную деятельность специалистов с помощью цифровых технологий.

В работе Ю.А. Львовой, Т.М. Ташиной [2] проведен достаточно полный анализ программного обеспечения и Интернет-ресурсов, которые могут применяться учителем-логопедом, в том числе, и при организации взаимодействия с родителями воспитанников. Так, к числу таких сервисов можно отнести интерактивный модуль LearningApps.org, интегрированную творческую платформу ПервоЛого, программное обеспечение ActivInspire, софт для геймификации занятий Umaigra, сервис Online Test Pad, виртуальная доска Padlet, приложение Мерсибо Студия, программы Лого Ассорти, Звукареку, Генератор логопедических занятий [2].

Расширение доступности информационно-коммуникационных технических средств, имеющих доступ к сети Интернет, а также насыщение информационной сферы разнообразными образовательными и развивающими ресурсами создает благоприятные возможности для оптимизации процесса организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями воспитанников, что является важнейшим условием эффективности коррекционно-развивающей работы [3].

С введением в стране режима самоизоляции в связи с распространением коронавирусной инфекции, в апреле 2020 г. вся работа с воспитанниками и их родителями проводилась в удалённом режиме. Возникла необходимость быстро освоить новые формы взаимодействия с родителями и адаптировать их к онлайн-формату.

Началом работы в данном направлении в МДОУ «Детский сад № 23» комбинированного вида г. Шуя стало анкетирование родителей (законных представителей) воспитанников с целью выявления их цифровой компетентности и технических возможностей. Анализ результатов анкетирования показал, что у 100% семей есть средства ИКТ (информационно-коммуникативных технологий), из них смартфоны – у 100%, планшеты – у 34%, компьютеры – у 56%, ноутбуки – у 48% опрошенных; возможность к подключению к сети Интернет есть у 100% анкетируемых (в том числе мобильный интернет хотя бы у одного члена семьи – у 100%, интернет с достаточной скоростью передачи данных есть у 60%); уверенными пользователями ИКТ себя считают 58% родителей, 100% пользуются социальными сетями и поисковыми системами; 100% родителей были готовы к онлайн-взаимодействию, при этом только 20% в специальных программах (Skype, Zoom), 80% респондентов отдали свои предпочтения социальным сетям и мессенджерам (Viber, WhatsApp) в

качестве информационно-коммуникационных площадок для взаимодействия с учителем-логопедом.

Проведённое анкетирование позволило прийти к выводу, что все родители обладают достаточной цифровой компетентностью и техническими возможностями для интерактивного взаимодействия с учителем-логопедом для решения задач коррекционно-развивающей работы, связанной с преодолением имеющихся у воспитанников нарушений речевого развития и закреплением коммуникативно-речевых умений. В связи с этим были определены следующие формы работы по организации взаимодействия учителя-логопеда с родителями, которые были успешно реализованы и в настоящее время также применяются в коррекционно-образовательном процессе:

− индивидуальное онлайн-консультирование в доступных мессенджерах;

− мастер-классы и родительские собрания через онлайн-сервисы с использованием онлайн-доски;

− совместное использование методических материалов участниками коррекционно-образовательного процесса с помощью облачного хранилища данных;

− размещение в группе социальной сети консультаций для родителей, методических рекомендаций по лексической теме недели, объявлений о предстоящих мероприятиях, фото-отчёты о проведённых мероприятиях, освещение коррекционно-образовательной деятельности педагогов и детей в детском саду;

− предоставление методических рекомендаций родителям по закреплению в домашних условиях навыков, полученных детьми на занятиях с учителем-логопедом, в удобном для них онлайн или офлайн-формате.

Представленные формы работы соответствует основным задачам, выдвигаемым Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, позволяют реализовать требования, предъявляемые данным нормативным документом, связанные с обеспечением психолого-педагогической поддержки семьи и повышением компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [5]. При получении обратной связи от родителей (законных представителей) отмечалось, что применение цифровых коммуникационных устройств,

интерактивных развивающих игр и заданий, предложенных учителем-логопедом, в значительной степени облегчило им организацию занятий с ребенком в домашних условиях, не возникало трудностей с мотивацией ребенка к занятиям, при необходимости, они всегда могли получить консультацию специалиста или расширенные методические рекомендации в удобном для них режиме.

Практика показала, что применение информационно-коммуникационных и интернет-технологий позволяет организовать эффективное взаимодействие учителя-логопеда с родителями в рамках коррекционно-образовательной деятельности в условиях цифровизации.

Литература

1. *Данилова Л.Н., Ледовская Т.В., Солынин Н.Э. и др.* Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 5–12.
2. *Львова Ю.А., Ташина Т.М.* Цифровизация деятельности учителя-логопеда: возможности и ограничения // Современные тренды образования: Материалы III Всероссийской (национальной) педагогической научно-практической конференции (14–18 декабря 2020 г.) / Отв. ред. Г.Е. Муравьёва. Шуя, 2021. С. 14–18.
3. *Паршенкова Е.Н., Щудрина И.В.* Взаимодействие учителя-логопеда с семьями дошкольников с речевыми нарушениями как условие эффективности коррекционной работы // Специальное образование и социокультурная интеграция: сборник научных статей / Ред. коллегия: Ю.В. Селиванова (гл. ред.) и др. Саратов, 2020. С. 481–488.
4. *Скляр М.А., Кудрявцева К.В.* Цифровизация: основные направления, преимущества и риски // Экономическое возрождение России. 2019. № 3 (61). С. 103–114.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 10.08.2021).

Прищепова И.В.,
Российский государственный
педагогический университет
им. А.И. Герцена;
prichsepova@yandex.ru

Теоретические положения и принципы логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников

Аннотация: в статье анализируются теоретические основы, основные технологии и приемы преодоления дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дизорфография; компетенция; коррекция; обобщения; орфографическая деятельность; языковая личность.

Irina Prishchepova,
A.I. Herzen Russian State Pedagogical University;
prichsepova@yandex.ru

Theoretical provisions and principles of speech therapy work on the correction of dysorphography in younger schoolchildren

Abstract: the article analyzes the theoretical foundations, basic technologies and techniques for overcoming dysorphography in third-and fourth-graders with general speech underdevelopment.

Keywords: dysorphography; competence; correction; generalizations; spelling activity; language personality.

В симптоматику дизорфографии у третьеклассников и четвероклассников с ОНР входят стойкие, систематические и многочисленные орфографические ошибки, отражающие недостатки усвоения и реализации одного или нескольких принципов орфографии. В отличие от сверстников без речевой патологии, во время письма у детей данной категории нарушается опознавание, выбор и/или прогнозирование орфограммы в связи с деструктивностью грамматико-орфографических ассоциаций со слуховым образом, представлений об орфограмме, орфографическом поле. При знании (чаще – формальном) формулировки

орфографического правила ученики не овладевают его содержательно-операциональной основой [4].

Разные виды дизорфографии (обусловленной недоразвитием графической, фонематической или морфологической – морфемной, морфолого-синтаксической – основы орфографической деятельности) и степень выраженности патологии вызываются деструктивностью психологических и языковых процессов, обеспечивающих усвоение правописания детьми в начальных классах. Школьники с данной патологией лишены возможности применять имеющиеся знания и умения, усваивать сходные орфограммы и дифференцировать те, которые имеют разную языковую основу написания [там же].

Системный подход основывается на междисциплинарном рассмотрении понятия «система» [3], на теоретических положениях об орфографии как функциональной знаковой системе, используемой в качестве средства общения [5]. На занятиях раскрывается единство и взаимосвязь компонентов орфографии как «макросистемы» (правила, алгоритмы, закономерности, термины), устанавливаются иерархические отношения между лингвистическими единицами одного уровня и разных уровней (фонетический, лексический, грамматический, синтаксический). Детей учат оценивать имеющиеся у них знания и умения в области орфографии («микросистема»), использовать их в письме и устной речи, применять систему аргументации правилосообразных действий и обнаруживать ошибочные, что становится средством реализации системного подхода.

Деструктивность орфографической деятельности устраняется в ходе формирования неречевых, речевых, языковых операций и лингвистических обобщений, получения грамматико-орфографических знаний и умений, их интеграции в письмо, умения определять содержание и операции и отбирать стратегию усвоения.

Логопедическое воздействие направлено на формирование языковой личности, которая решает учебные и коммуникативные задачи благодаря языковой (в том числе орфографической) компетенции. Безошибочное письмо становится результатом усвоения системы знаний и умений, системообразующим фактором, включающим психологические, языковые процессы, обеспечивая их взаимосвязь, взаимообусловленность в письменной форме.

На основе *деятельностного подхода* [7] коррекционный процесс строится с учетом закономерностей усвоения орфографии детьми с нормальным речевым статусом и сверстниками с системным недоразвитием речи, включает коррекционно-развивающую, познавательную и предметно-практическую деятельность учеников. Потребность и мотивация к преодолению имеющихся недостатков формируется у детей благодаря усвоению ими лингвистических обобщений, развитию произвольности овладения учебным материалом и алгоритмов его применения. Развитие универсальных учебных действий способствует овладению детьми содержательно-операциональной и контрольно-оценочной составляющими деятельности, основами орфографической компетенции, дальнейшему языковому образованию. При решении орфографических задач школьников учат самостоятельно организовывать грамматико-орфографические действия, учитывать собственную успешность преодоления имеющихся недостатков. С этой целью логопед оптимально отбирает репродуктивные, личностно-ориентированные или проблемно-поисковые методы обучения.

Коррекция дизорфографии у детей с ОНР опирается на следующие принципы.

Принцип *коррекционной направленности* логопедической работы отражает логику, критерии отбора и применения технологий и приемов коррекционно-развивающего обучения, обобщенных рекомендаций по их использованию, а также алгоритмизированные действия в рамках определенного метода с учетом деструктивности орфографической деятельности и индивидуально-типологических особенностей школьников. Формирование знаний и умений произвольно и аргументированно выполнять операции позволяет уточнять, закреплять, систематизировать и прогнозировать соответствующие действия в разных видах заданий. Результатом логопедической работы становится усвоение детьми стратегиальной направленности овладения орфографией, орфографической деятельности и основ орфографической компетенции. Орфографическая компетенция рассматривается нами как общая готовность и способность использовать в реальной деятельности грамматико-орфографические знания, умения и обобщенные способы действия [1].

С учетом *принципа поэтапности у* детей формируются умственные действия, все компоненты орфографической и учебной деятельности. Это

оптимизирует автоматизацию грамматико-орфографических операций, приучает детей при нахождении и дифференциации орфограмм ориентироваться на результат решения языковой задачи и на способ его получения (выделять принцип орфографии, этап ее усвоения, классифицировать орфограммы). Тем самым предупреждаются действия по типу «проб и ошибок», случайные ответы, нерациональные операции. Школьников учат проверять правильность выполненных действий, аргументированно исправлять ошибки, проводить самооценку и сравнивать ее с оценкой педагога. Самооценка обеспечивает самокоррекцию и саморегуляцию, заинтересованность в самоизменении.

В рамках реализации принципа *взаимодействия в развитии мышления и речи* мышление рассматривается как когнитивный, продуктивный и творческий процессе [2]. Для его становления сбалансированно используются репродуктивные и продуктивные речемыслительные операции, что создает условия, в которых ученики осваивают анализ противоречивых тенденций между сохранением, трансформацией содержания знания, его структуры в ходе коррекционной работы. Раскрытие содержания понятий и обучение детей способам оперирования ими создает базу для усвоения орфографии и развития теоретического мышления. С этой целью ориентировочные действия преобразуется в знания, действия – в умения и навыки, а в дальнейшем – в основы компетенции. Основой таких действий становятся лингвистические обобщения, как результат развития умения произвольно анализировать, сравнивать, сопоставлять и дифференцировать единицы речи и языка, определять в языковых явлениях общее и специфическое, соотносить общие правила с их частными проявлениями. Формируемые при этом основы лингвистического мышления и метаязыковой деятельности позволяют ученикам осознавать язык как объект наблюдения, анализа и обобщения.

Проводимая работа обеспечивает реализацию принципа *становления метаязыковой деятельности.* Детей учат владеть языком на практическом уровне, осваивать языковой и речевой опыт. Неосознанные эмпирические обобщения становятся основой чувства языка, обобщений разного уровня («уровня обобщений в подсознательной сфере», «уровня логических знаний» и «уровня грамматико-орфографических обобщений») и орфографической компетенции [6].

Становление механизма переноса знаний и умений в учебную деятельность способствует развитию алгоритма учебных действий во время наблюдения (слушания), классификации (обобщения), самоконтроля.

При обучении детей терминологической деятельности каждая терминологическая единица (например, орфограмма) раскрывается с точки зрения ее содержательных (существенных) и формальных признаков, в связи с изучением других грамматических понятий, входящих в концепт.

По мере усвоения ребенком научных понятий обогащается его субъективный опыт, с которым согласуются программные требования. Самообучение и саморазвитие ученика обеспечивается трансформацией педагогической учебной ситуации в частично-поисковую и в дальнейшем – в образовательную учебную ситуацию. Согласно индивидуальному коррекционному маршруту ребенка учат навыкам самостоятельной организации, рефлексии и оценки своей деятельности. Учебные ситуации меняются согласно динамике устранения дизорфографии и усвоению программных требований.

Описанные теоретические основы логопедического воздействия обеспечивают высокую эффективность коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР [4].

Литература

1. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М., 2008. 151 с.

2. *Гальперин П.Я.* Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968. 135 с.

3. *Прищепова И.В.* Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи: монография. СПб., 2021. 239 с.

4. Современный русский язык: Лексика и фразеология. Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Словообразование. Морфология. Синтаксис: Учеб. для вузов / Под ред. Д.Э. Розенталя. 4-е изд., испр. и доп. М., 1984. 735 с.

5. Педагогические системы специального образования / Специальная педагогика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед. Т. 3 / Под ред. Н.М. Назаровой. М., 2008. 400 с.

6. *Шатова Е.Г.* Методика формирования обобщений при обучении орфографии. М., 1990. 184 с.

7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/05_PrAOOP_TNR_03_04_2015.pdf (дата обращения: 04.08.2021).

Прищепова П.А.,
ГБОУ СОШ № 233
с углубленным изучением иностранных языков
г. Санкт-Петербурга;
PolinaPri@mail.ru

Теоретические подходы к изучению текстовой компетенции обучающихся с нарушением письма

Аннотация: в статье раскрываются теоретические основы исследования, критерии анализа и интерпретации состояния текстовой компетенции при написании сочинений младшими школьниками с дисграфией.

Ключевые слова: дисграфия; коммуникация; текстовая компетенция; теория речевой деятельности; языковое образование.

Polina Prishchepova,
SBEIGES No. 233
with in-depth study of foreign languages
of the city of St. Petersburg;
PolinaPri@mail.ru

Theoretical approaches to the study of textual competence of students with writing disorders

Abstract: the article reveals the theoretical foundations of the study, the criteria for analyzing and interpreting the state of textual competence when writing essays by younger schoolchildren with dysgraphy.

Keywords: dysgraphy; communication; text competence; theory of speech activity; language education.

Проблема диагностики и характеристика состояния компонентов текстовой компетенции у четвероклассников с дисграфией относится к числу актуальных в связи с реализацией компетентностного подхода в условиях цифровизации современного общества и образования. Владение текстовой компетенцией при создании вторичного текста обеспечивает младшим школьникам с нарушением письма, как и сверстникам с

нормальным развитием речи, возможность овладевать программными требованиями, получать языковое образование, усваивать навыки саморазвития и коммуникации в дальнейшем [11].

Вслед за С.Ю. Ильиной [4] текстовая компетенция рассматривается нами как интегративный показатель текстовой деятельности. Изучение состояния текстовой компетенции при написании сочинения четвероклассниками с дисграфией строится с учетом следующей методологической основы.

Положения о коммуникативно-знаковой сущности языка и речевой деятельности освещают представления о языковом знаке как двусторонней единице (материально-идеальное образование) и о слове как значимой единице языка, которая позволяет закреплять результаты познания [1]. Знаниями, коммуникативно-речевыми умениями и терминологией ученики овладевают в близких к речевой деятельности условиях. В связи с этим оценивается усвоение детьми знаний о целях, мотивации, контроле, редактировании и значимости написания сочинений, этапах работы над ними, о типологии ученических текстов, построенной с учетом источника материала, типа речи (текста), тематики, степени самостоятельности обучающихся. Определяется качество знаний учеников о структуре и об основных единицах текста сочинения, их формальных и содержательных признаках, состояние умений текстовой деятельности (составление плана, оформление текста сочинения) в связи с обозначенной коммуникативной задачей, самооценка уровня владения языковыми средствами и соответствующими терминами.

В рамках теории речевой деятельности [5] письменный текст описывается как ее результат, дается характеристика единицам, обеспечивающим ее порождение на каждом этапе и уровне организации. Качественная оценка текста сочинения осуществляется с учетом фундаментальных признаков результата речевой (текстовой) деятельности – цельности и связности. Определяется, представляет ли сочинение последовательность предложений, передающих определенный смысл (смысловое единство), и связаны ли они между собой семантически благодаря используемым языковым средствам. Учитываются научные представления о трех уровней связности (семантический, грамматический и коммуникативный) и механизме их реализации. Последний проявляется в единстве коммуникативной интенции и иерархии программ (планов) высказываний (например, предложений). При этом высказывания рассматриваются как смысловые предикаты, которые объединяются одной

мыслью. Наряду с этим субцельность отражает смысловые вехи и общую цельность. Данные характеристики отмечаются в сочинениях, в которых содержится внутренняя взаимосвязь между отдельными аспектами цельности и связности.

Наряду с этим оцениваются процессы речепорождения, а именно: как ребенок ориентируется в условиях высказывания (неречевой ситуации и/или речевой ситуации), насколько логично и последовательно осуществляет внутреннее программирование высказывания при изложении информации, как во внешнем плане (в письменной форме) реализует собственную программу высказываний, как и насколько успешно контролирует процесс написания сочинения.

Согласно представлениям о тексте как продукте речемыслительной деятельности [5] определяется состав иерархической структуры текста в виде разноуровневых предикаций, связанных с коммуникативной задачей пишущего и отвечающей иерархии целей высказывания.

Положения лингвистики, психолингвистики и лингводидактики, в которых текст представлен как структурная единица и единица коммуникации [3; 7; 8; 9] дают возможность оценить коммуникативное намерение автора и полноту его воплощения в тексте сочинении.

Исследования по проблеме логико-смыслового структурирования связного письменного текста [6] позволяют охарактеризовать средства и способы передачи логико-смысловых отношений, а именно речевые и языковые компоненты текстовой компетенции. Характеристика речевых составляющих текстовой компетенции проводится на основе умения детей определять объем темы, делить ее на подтемы, устанавливать между ними определенную иерархию, коммуникативное намерение и реализовывать в тексте. Оценивается, как при оформлении целостности текста сочинения отбирается и выражается с помощью языковых средств содержательно-фактуальная информация. При этом определяется, какие устанавливаются между предложениями текста семантические отношения и коммуникативная преемственность, как отбирается для этого разнообразные лексико-грамматические средства межфразовой когезии. Описание языкового компонента строится на основе того, какие отбираются лексические средства языка, насколько верно оформляются предложения с точки зрения семантики и грамматики.

Данные лингводидактики о тексте как основной учебной единице, которая усваивается в практическом плане в свете теории речевой деятельности [6], позволяют учитывать ее структурную организацию

(предметная мотивированность, целенаправленность, поисковый характер) и предметное психологическое содержание (последовательные фазы: ориентировка, планирование, реализация плана, контроль).

Психолингвистические представления о творческом характере деятельности при порождении текстов рассматривается в трех аспектах: как эвристический процесс, как процесс воспроизведения предшествующего речевого опыта, а также процесс, который сочетает в себе репродуктивные элементы (чаще обусловлены типом речевой или неречевой ситуации) и продуктивные элементы (связаны с выражением личного отношения к окружающему, отличаются многоплановостью замысла) [2]. Данные теоретические положения позволяют оценить состояние механизма упреждающего синтеза, адекватности и полноты, красочности излагаемых фактов и событий, а также аргументированность выводов и рассуждений. Учитывается, соответствуют ли тексты школьников функциональным стилям речи, используется ли книжная лексика, сложные предлоги, соблюдаются ли языковые нормы. Оценивается адекватность актуального членения взаимосвязанных в тексте предложений (выделение темы и ремы, или, по Л.С. Выготскому, психологического подлежащего и психологического сказуемого – предиката) – характеристики, непосредственно связанной с выбором предиката и внесением определенных коммуникативных и смысловых акцентов в построенных предложениях. Соблюдение правил предикации позволяет детям строить законченные высказывания. Оформление референции осуществляется на основе передачи содержания сообщения, обстоятельств, в которых происходит данное событие, и использования соответствующих языковых средств.

Положения специальной психологии и педагогики о речемыслительной деятельности детей с речевой патологией [10] служат основой для определения корреляции между характером и степенью выраженности недостатков компонентов текстовой компетенциями и видами дисграфии у младших школьников. Дается описание характера языкового оформления школьниками текста, а также неязыкового уровня (смысловой и семантический подуровни) построения текста сочинения, т.е. процессов глубинного построения смыслового сообщения и грамматического структурирования (по А.А. Леонтьеву).

Определение концептуальной базы исследования позволяет охарактеризовать текстовую компетенцию четвероклассников с дисграфией на междисциплинарной основе.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения // Педагогическая психология. М., 1996. С. 321–393.

2. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М., 2001. 304 с.

3. *Золотова Г.А.* Категории времени и вида с точки зрения текста // Вопросы языкознания. 2002. № 3. С. 8–29.

4. *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.

5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». 3-е изд. М.; СПб., 2003. 285 с.

6. *Львов М.Р.* Основы теории речи: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2000. 245 с.

7. *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание. СПб.; М., 2005. 304 с.

8. *Николаева Т.М.* Лингвистика. Избранное. М., 2013. 624 с.

9. *Реферовская Е.А.* Коммуникативная структура текста в лексико-грамматическом аспекте. Л., 1989. 165 с.

10. *Российская Е.Н.* Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М., 2005. 230 с.

11. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. URL: http://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/programmy/05_PrAOOP_TNR_03_04_2015.pdf (дата обращения: 04.08.2021).

Рау Е.Ю.,
Московский педагогический
государственный университет;
elena.j.rau@gmail.com

Психолого-педагогическая модель семейной реабилитации заикающихся

Аннотация: в статье представлены истоки и теоретическое обоснование авторской психолого-педагогической модели семейной реабилитации заикающихся, а также описание принципов, положенных в основу разработки данного подхода, уровневой организации группового процесса логопсихокоррекции заикающихся и их семей с использованием модульной системы.

Ключевые слова: комбинированная структура заикания у детей и взрослых; коммуникативные факторы, провоцирующие появление и проявление заикания; семья как источник подражания; семья как посредник правильной речи; семья как гарант профилактики рецидивов; разрушение коммуникативно-речевых и поведенческих стереотипов; организация коррекционно-речевой микросреды в семье; подготовка «компетентного родителя».

Elena Rau,
Moscow Pedagogical State University;
elena.j.rau@gmail.com

Psychological and Pedagogical Model of Family Rehabilitation of Stutterers

Abstract: the article presents the origin and theoretical justification of the author's psychological and pedagogical model of family rehabilitation of stutterers, along with the description of the principles underlying the development work on this approach and the systematic and structural approach to logo-psycho-correction of the stutterers and their families with the use of modular system.

Keywords: combined structure of stuttering in children and adults; communicative factors instigating the emergence and manifestation of

stuttering; family as a source of role models; family as a mediator of proper speech; family as a guarantor of recidivism prevention; breaking the communication; language development and behavioral stereotypes; organisation of speech-remedial environment in a family; preparation of a «qualified parent».

По определению одного из основоположников логопедии Сикорского И.А. [13], – заикание является внезапным нарушением непрерывности речи, обусловленным судорожностью, наступившей в одном из отделов (артикуляционном, дыхательном, голосовом) речевой мускулатуры как единого целого. Следствием речевой судорожности, по данным Власовой Н.А. и Рау Е.Ф.[11], является нарушения темпа, ритма, плавности экспрессивной речи, преимущественно проявляющихся в процессе общения. По мнению ряда исследователей классического и современного этапов изучения заикания (И.А.Сикорский [13], Л.И.Белякова [3], Ю.Б.Некрасова [5], Л.З.Арутюнян [2], Е.Ю.Рау [7] и др.) – очевиден комбинированный характер его структуры в целом, наличие как у взрослых, так и у детей речевых и неречевых (психофизических) проявлений.

Собственно речевая судорожность (в виде разнообразных форм заикания), проявляются непостоянно в зависимости от ряда факторов: коммуникативно-ситуационных, провоцирующих усиление заикания в незнакомой ситуации, с незнакомыми людьми, в условиях публичного общения, со взрослыми, в игре с детьми, требующей быстрой речевой реакции; а также коммуникативно-смысловых факторов, провоцирующих усиление заикание при использовании ребенком в общении, сложных по степени самостоятельности видов речи (рассказ, пересказ, ответы на вопросы) и ослабление, вплоть до полного исчезновения при использовании легких, требующих меньшей самостоятельности видах речи (рассказывание стихотворений наизусть, произнесение автоматизированных рядов, сопряжено-отраженных элементов, пения) (Р.Е. Левина [4]).

В работах научной школы Е.Ю. Рау [8] имеется ряд исследований, проводимых совместно с Е.Н. Садовниковой [9], А.С. Авдеевой [1], А.С. Чайкиной [10] **по изучению влияния семьи как источника подражания отрицательным поведенческим и коммуникативно-речевым эталонам, зачастую приводящим к появлению, развитию и хронификации заикания у детей**, а также опираясь на многолетний опыт практической работы с комбинированными группами заикающихся дошкольников и их родителей.

Авторская **модель семейной психолого-педагогической реабилитации Е.Ю. Рау** [8] разрабатывалась на основании теоретических положений Ю.Б. Некрасовой [6] о влиянии феноменов обратной связи («Эхо», «Зеркало», «Кинези») на формирование патологического стереотипа речевой судорожности и «страдания» личности при хронификации заикания у взрослых, а также исследованиях семей заикающихся, проводимых Н.Л. Карповой [14], указывающих на необходимость их вовлеченности в процесс «лечебного перевоспитания».

В процессе создания авторской **модели семейной психолого-педагогической реабилитации заикающихся дошкольников**, отразилось также преемство идей и подходов профессиональной династии Рау (Федора Андреевича и Елены Федоровны), на основании опубликованных ими в 1933 году первых в России учебно-методических пособий с названием «Перевоспитание речи. Методы работы» [12] и «Методы работы по перевоспитанию речи детей-заик дошкольного и преддошкольного возраста» [11]. Этим авторам принадлежит распространение правильных взглядов на ***раннее начало перевоспитания речи*** и на применение ***коллективного метода в работе с заиками-дошкольниками.*** Организация процесса развития слитной речи у заикающихся дошкольного и ясельного возраста проводилась в условиях соблюдения правил речевого режима как на занятиях у логопеда, так и в семье. Вместе с тем ведущая роль в перевоспитании речи придавалась образцу речи логопеда (подражанию) как для ребенка, так и для его семьи. «***Семья при этом, становится посредником правильной речи для ребенка с заиканием и не только способствует автоматизации навыка правильной речи, но и является гарантом профилактики рецидивов заикания»*** (из материалов специального обращения Ф.А. Рау к родителям детей, посещающих логопедические группы [12]).

Учитывая все изложенное выше, в системе профилактики и коррекции заикания у детей дошкольного и преддошкольного возраста – необходимо было создать такую модель **их психолого-педагогической абилитации и реабилитации, которая бы учитывала следующие принципы, этапы, педагогические условия и основные технологии**

Среди основополагающих принципов процесса семейной психолого-педагогической реабилитации заикающихся дошкольников необходимо выделить следующие:

1. Принцип **комплексной логопсихологической диагностики**, который предполагает выявление речевых (собственно судорожных, темпо-

ритмических) и неречевых (коммуникативно-поведенческих) нарушений в комбинированной структуре заикания у дошкольников, а также особенности речевой коммуникации их семейного окружения;

2. Принцип **предвосхищения положительных результатов семейной реабилитации** реализуется с целью формирования стойкой мотивации успеха у детей и родителей с помощью специально организованных встреч с бывшими пациентами, прошедшими курс коррекционного обучения и демонстрирующими свои успехи, а также показа видеофильмов, отражающих динамику состояния речи бывших заикавшихся;

3. Принцип **интегрированного использования логопедических и психокоррекционных технологий в системе** устранения заикания у дошкольников, которая включает в себя единство педагогики, психологии, логопедии и **предполагает возможность подготовки специалиста междисциплинарной квалификации семейного логопсихолога** (логопсихотерапевта), с использованием немедицинских методов комплексной реабилитации в «связке» логопедических и артпедвгогических технологий (игр, театрализации, библио-сказкотерапии, ручной и изобразительной деятельности, коммуникативной ритмотерапии, телеснодвигательных техник, сенсорно-образной релаксации и др.);

4. Принцип **создания оптимальных условий для разрушения коммуникативно-речевых стереотипов как у детей, так и у семейного окружения путем максимального вовлечения в процесс психолого-педагогической** реабилитации **членов семьи** (родителей, ближайших родственников, братьев и сестер разного возраста);

5. Принцип **организации коррекционно-речевой микросреды** на занятиях логопсихолога на основании учета механизма формирования свободного от заикания условно-рефлекторного навыка в системе «эхо, кинези, зеркало» с последующим перенесением полученных навыков речевой коммуникации в систему коммуникации семьи;

6. Принцип **подготовки «компетентного родителя»** для поддержания полученных навыков плавной речи, что способствует надежной профилактике рецидивов заикания после прохождения психолого-педагогической реабилитации;

7. Принцип **интенсивности в процессе разрушения коммуникативно-речевых стереотипов у детей и взрослых**, а также наиболее длительной поддержки семьи в форме организаций специальных последующих микрокурсов и тренингов.

Таким образом, мы развиваем интеграцию логопедических и психокоррекционных технологий в системе преодоления заикания, объединяя и развивая современные идеи школы Ю.Б. Некрасовой [9] с одной стороны и классические подходы представителей профессиональной династии Рау с другой.

В связи с этим была разработана **комплексная психолого-педагогической** методика **семейной реабилитации (в системе устранении заикания у дошкольников)** (Е.Ю. Рау).

Методика реализовывалась посредством **уровневой и модульной структуры.**

Уровневая организация**.**

Первый уровень (подготовительный), диагностический (1 занятие). Комплексная психолого-педагогическая диагностика, направлена на:

– выявление взаимосвязи биологических и социально-психологических факторов при появлении заикания у детей (на основе анализа анамнестических данных и медико-педагогической документации);

– выявление речевых (собственно судорожных, темпо-ритмических и других) и неречевых (коммуникативно-психологических) проявлений в структуре заикания у детей;

– выявление стереотипов коммуникативно-речевого поведения родителей (характера влияния семейной среды на появление заикания у детей).

Второй уровень (организационный). Формирование первичной мотивационной вовлеченности семьи в процесс комплексной психолого-педагогической) коррекции заикания (1 занятие, 2 часа).

Третий уровень (основополагающий). Активная мотивационная вовлеченность семьи в процесс комплексной коррекции заикания у детей с использованием психокоррекционных (игровых, библио, сказкотерапевтических, сенсорно образных) технологий, направленных на эмоциональное воздействие (2 занятия, 4 часа).

Четвертый уровень (основной интенсив). Активное формирование коммуникативной модели ритмико-интонационной организации речи с использованием мануального жеста, средствами логопедических и психокоррекционных технологий в системе комплексного психолого-педагогического воздействия (13 занятий, по 4 часа в день).

Пятый уровень (поддерживающий с участием педагогов). Автоматизация и введение в привычную коммуникацию ребенка навыков коммуникативной модели ритмико-интонационной организации речи с

использованием мануального жеста (проводится 1 раз в неделю, в течении месяца (4 занятия по 4 часа) с опорой на самостоятельную работу компетентно-подготовленных родителей с педагогическим сопровождением посредством письменных сообщений и обязательных функциональных тренировок по видео и аудио связи с педагогами.

Шестой уровень (поддерживающий без участия педагогов) в катамнестический период (в течение 1 года). Автоматизация и введение в привычную коммуникацию навыков ритмико-интонационной организации речи с использованием мануального жеста, в системе самостоятельной работы компетентно подготовленных родителей.

Седьмой уровень (дополнительной микроподдержки с участием педагогов) в катамнестический период любой длительности, по желанию (3 занятия, по 4 часа), реализуется в системе разноуровневых модулей) (разработан О.А. Бегловой и Е.С. Авдеевой).

Модульная структура представлена следующими составляющими:

– комплексная психолого–педагогическая диагностика;

– воздействия на эмоциональную сферу;

– коммуникативная модель ритмико–интонационной организации речи с использованием мануального жеста как способ коррекции речевой судорожности заикающихся;

– коммуникативная модель ритмотерапии;

– организация режима молчания в семье;

– организация коррекционно-речевой среды в семье;

– активизация мотивационной сферы дошкольников;

– развитие речевого дыхания;

– сенсорно-образная модель релаксации;

– коммуникативная модель танцевально-двигательной терапии;

– ручная деятельность с речевым комментированием;

– библио-сказко, игро и наглядные виды логопсихокоррекции;

– поддержка навыков плавной речи в рамках специального микрокурса для всей семьи (авторский вариант)». (О.А. Беглова, Е.С. Авдеева);

– автоматизация и введение в привычную коммуникацию ребенка навыков коммуникативной ритмико-интонационной организации речи с использованием мануального жеста в системе педагогического сопровождения;

– организация функциональных тренировок по видео-аудио связи;

– организация функциональных речевых тренировок в условиях реальной коммуникации;

– автоматизация и введение в привычную коммуникацию навыков ритмико–интонационной организации речи с использованием мануального жеста в системе самостоятельной работы компетентно подготовленных родителей (без участия педагога).

С целью профилактики заикания как одного из видов тяжелых коммуникативных неврозов, считаем целесообразным информировать родителей, педагогов, медицинских работников, - знаниями из области логопедии, о темпо-ритмических нарушениях у родителей, которые могут спровоцировать заикание у детей; а также из области психологии, – о свойствах темперамента, характера, стилях воспитания, адекватных и неадекватных тем или иным свойствам личности детей, которые могут стать, -причиной хронической психотравматизации и невротизации, также стимулирующих возникновение заикания. Эти знания должны доводиться до массового сознания людей в СМИ, реализовываться в разработке и проведении специальных программ в рамках психолого-педагогической подготовки будущих матерей. Безусловно, возрастает роль подготовки профессиональных логопсихологов и их участие в разнообразных сферах, связанных с воспитанием и обучением не только детей, но и их родителей, а также усиления профессиональной подготовки педагогов, психологов и врачей, независимо от их специализации – фундаментальными знаниями о специфике заикания, как варианта коммуникативного невроза, приводящего ребенка к тяжелому нарушению коммуникации и социализации в целом.

Литература

1. *Авдеева Е.С.* Обоснование использования коммуникативной ритмотерапии при устранении заикания у подростков и взрослых // Научные проблемы гуманитарных исследований. Пятигорск, 2010, вып. 9. С. 66–74.
2. *Арутюнян Л.З.* Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи. М., 1993. 160 с.
3. *Белякова Л.И., Дьякова Е.А.* Логопедия. Заикание. М., 2012. 224 с.
4. *Левина Р.Е.* К проблеме заикания у детей // Дефектология. 1969. № 3. С. 9–17.
5. *Некрасова Ю.Б.* Лечение творчеством. М., 2006. 224с.
6. *Некрасова Ю.Б.* Основные принципы коррекции нарушения речевого общения // Вопросы психологии. 1986. № 5. С. 90.

7. *Рау Е.Ю.* Значение стресса и фрустрации в возникновении и развитии невротического заикания // Заикание: проблемы теории и практики: Сб. статей. М., 2016. С. 38–50.

8. *Рау Е.Ю., Садовникова Е.Н.* Современный подход к восстановлению коммуникации заикающихся дошкольников // Психолингвистика и современная логопедия: Сб. статей. М., 1997. С. 193–205.

9. *Рау Е.Ю.* Преемственность традиций и новизна в развитии методов реабилитации заикающихся // Логопедия сегодня. 2012. № 4. С. 38–42.

10. *Рау Е.Ю.* Роль коммуникативно-речевых компетенций родителей в развитии речевой неплавности у детей с заиканием // МИР специальной педагогики и психологии. Научно-практический альманах. Вып. 7. М., 2017. С. 256–262.

11. *Рау Е.Ф.* Методы работы по перевоспитанию речи у детей-заик дошкольного и преддошколыгого возраста / Под ред. Ф.А. Рау. М., 1933. С. 34.

12. *Рау Ф.А.* Перевоспитание речи. Методы работы. М., 1933. (Перепечатано частично: Логопедия. Заикание. Хрестоматия. М., 2003. С. 12–17, 135–143).

13. *Сикорский И.А.* Заикание. М., 2005. 191с.

14. Семейная групповая логопсихотерапия. Исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М., 2011. 324 с.

Руднева К.В.,
Детский сад № 110 г. Тюмени;
kr.rudneva@mail.ru,
Шереметьева Е.В.,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет;
sheremetevaev2@cspu.ru

Особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью

Аннотация: в статье рассматриваются особенности произвольных движений и действий у детей раннего возраста при отклонениях в овладении речью в раннем возрасте. Авторами предлагаются характеристики произвольных движений и действий, на основе которых составлена схема, адаптированная для детей данной нозологической группы, а также приводятся результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: произвольные движения и действия; дети раннего возраста; отклонения в овладении речью.

Kristina Rudneva,
Kindergarten 110 of the city of Tyumen;
kr.rudneva@mail.ru,
Elena Sheremeteva,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University;
sheremetevaev2@cspu.ru

Features of voluntary movements and actions of early-aged children with deviations in language acquisition

Abstract: the article discusses the features of voluntary movements and actions of early-aged children with deviations in language acquisition at an early age. The authors propose the characteristics of arbitrary movements and actions, on the basis of which a scheme adapted for children of this nosological group is compiled, and also the results of a ascertaining experiment are presented.

Keywords: arbitrary movements and actions; early-aged children with deviations in language acquisition.

Ранний возраст в жизни детей имеет особое значение. В этот период происходит первичная социализация ребенка, в тесной взаимосвязи развиваются произвольные движения и действия, речь, сенсорные функции, эмоциональная сфера, познавательная деятельность, закладываются личностные особенности. Любой негативный фактор, проявляющийся в задержке или отклонении в развитии детей хотя бы одной линии, сказывается на общем состоянии ребенка. Следовательно, нарушения произвольных движений и действий у детей могут препятствовать нормальному речевому развитию, затруднять передвижение в пространстве, активные действия с различными предметами и инструментами и играми и развитие мотивации к этому, иными словами, мешать формированию основного вида деятельности в этом возрасте (по Д.Б. Эльконину). Кроме того, нарушения произвольных движений и действий часто встречаются в качестве коморбидных состояний при различных отклонениях развития, в нашем исследовании мы обратимся к категории детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.

На основе анализа работ разных авторов (Н.А. Бернштейн, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, Ч. Ньокиктьен), нами было сформулировано следующее: произвольные движения и действия – это двигательные акты, сознательно регулируемые субъектом на основе имеющейся потребности и объединенные единой целью.

Е.Д. Хомская относит произвольные движения и действия в ряд высших психических функций, утверждая, что «их морфофизиологической основой являются сложные функциональные системы – иерархически организованные, включающие много уровней и подуровней, характеризующиеся сложным и многозвенным афферентным и эфферентным составом, условно-рефлекторные по своему происхождению, формирующиеся полностью прижизненно» [2, с. 193].

В период раннего возраста на фоне активного развития и созревания коры больших полушарий головного мозга закладываются разные виды движений, усложняется их организация. Появление движений приходится на внутриутробный период, а к концу раннего возраста уже вырабатываются первые двигательные автоматизмы, что свидетельствует о значительной степени зрелости двигательной сферы в целом.

Под категорией «дети с отклонениями в овладении речью» подразумеваются дети, имеющие недоразвитие невербальных интонационно-голосовых, ритмических и экспрессивных средств общения в пределах коммуникативно-речевой системы, обусловленное неадекватностью коммуникативных условий и, как следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. Отклонения в развитии одного из коммуникативно-речевых компонентов (коммуникативных, психофизиологических, языковых) нарушают целостность и гармоничность стадии и отрицательно влияют на системность становления устной речи как на данном этапе, так и на последующих. Е.В. Шереметьевой выделяются 3 степени выраженности отклонений речевого развития: резко выраженные (РВООР), выраженные (ВООР) и нерезко выраженные (НрВООР) [2].

На основании вышесказанного, мы выделили характеристики построения произвольных движений и действий. В результате соотнесения выделенных характеристик с теоретическими основами отечественной логопедии, мы сопоставили полученные данные с теорией функциональных блоков мозга А.Р. Лурии:

1 блок: поддержание нормального тонуса, сохранение позы, вестибулярная, проприоцептивная чувствительность.

2 блок: зрительный, слуховой, кожно-кинестетический анализ, соматогнозис.

3 блок: моторное программирование, мотивация, контроль и коррекция допускаемых ошибок.

Это же соотносится с онтогенезом: образования 1 блока должны быть сформированы в течение первого года жизни, образования 2 блока – к 2-м годам, а образования 3-го блока к концу раннего возраста только начинают свое формирование.

На основе составленных характеристик нами была составлена схема обследования произвольных движений и действий у детей 3-го года жизни.

1. Обследование состояния тонуса (изучение неврологического анамнеза, наблюдение за ребенком, проведение специальных проб).

2. Обследование возможности сохранения позы (сохранение на некоторое время любой позы, которую придают внешне и по подражанию).

3. Оценка вестибулярной и проприоцептивной чувствительности (изучение анамнеза, наблюдение за ребенком в свободной деятельности и в процессе проведения других проб).

4. Изучение соматогнозиса (знание частей тела, обыгрывание стихотворения «Большой велосипед» (Т. Башинская), исследование соматосенсорного гнозиса (адаптация пробы Э.Г. Симерницкой).

5. Обследование зрительного и слухового анализа (методы из «Диагностики психоречевого развития детей раннего возраста» (Е. В. Шереметьева)).

6. Исследование кожно-кинестетического чувства (сместезии) (проба с прикосновением к коже кисточки/пера, проба с использованием пассивных движений в мелких и крупных суставах).

7. Моторное программирование (наблюдения за ребенком: как он одевается, ест, как формируются двигательные навыки, выполнение незнакомой пальчиковой гимнастики, игра с разноцветными прищепками, «Перешагивание через препятствие» (проба К.Л. Печоры и Г.В. Пантюхиной), игра с пособием «вытягивание лент» с двухступенчатой инструкцией).

8. Мотивация к сотрудничеству и выполнению движений и действий оценивается в процессе наблюдения за ребенком в момент выполнения заданий исследователя и в свободной деятельности. Мотивация оценивается по пассивности и активности ребенка.

9. Контроль и коррекция допускаемых ошибок. Отношение к неудаче (делает еще попытки, теряет интерес, проявляет негативизм и агрессию). Способность обратиться за помощью в случае неудачи.

Исследование было проведено на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка «Детский сад № 110 г. Тюмени». В исследовании приняло участие 13 детей 3-го года жизни. Среди них 7 детей с отклонениями в овладении речью (4 НрвООР, 2 ВООР, 1 РвООР), 3 с темповой задержкой речевого развития, 3 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа – КГ).

В ходе анализа полученных данных мы использовали качественный и количественный метод описания результатов.

Нами было выявлено, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью характеристики произвольных движений и действий недостаточно развиты. Отмечаются особенности в каждом

индивидуальном случае, однако, у всех детей данной группы недостаточно развито моторное программирование, отмечается нарушение тонуса, влекущее за собой нарушение вестибулярной и проприоцептивной чувствительности, кожно-кинестетического чувства. Мотивация к сотрудничеству, контроль и коррекция допускаемых ошибок не сформированы. В данной группе детей уровень недоразвития произвольных движений и действий коррелирует с уровнем психоречевого развития.

В группе детей с задержкой речевого развития были получены разнородные результаты: 2-е детей были приближены по результатам к КГ, а 1 ребенок показал низкие результаты, качественно приближенные к результатам детей с отклонениями в овладении речью.

У детей с нормальным речевым развитием отмечается высокий и уровень выше среднего при оценке практически всех характеристик произвольных движений и действий.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости проведения комплексной специальной работы по коррекции произвольных движений и действий.

Литература

1. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология. СПб., 2005. 496 с.

2. *Шереметьева Е.В.* От рождения до первой фразы: тернистый путь к общению. Челябинск, 2019. 282 с.

Рыкова Е.А.,
Московский городской педагогический университет;
Elena-rykova@mail.ru

Организация работы логопеда с детьми раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации работы логопеда с детьми раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания. Раскрыты основные задачи работы логопеда с детьми первых лет жизни, а также структурные компоненты занятия. Описываются основные этапы проведения группового занятия с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: группы кратковременного пребывания; инклюзия; развитие ребенка; ранний возраст; логопедическое сопровождение.

Elena Rykova,
Moscow City University;
Elena-rykova@mail.ru

Organization of the work of a speech therapist with young children in the conditions of short-term stay groups

Abstract: the article deals with the issues of organizing the work of a speech therapist with young children in the conditions of short-term stay groups. The main tasks of the speech therapist's work with children of the first years of life, as well as the structural components of the lesson, are revealed. The main stages of conducting a group lesson with young children are described.

Keywords: early age; short-term stay groups; inclusion; child development; speech therapy support.

Развитие ребенка раннего возраста отличается чрезвычайным разнообразием и динамичностью. В это время происходят глобальные изменения в развитии личности, а также в общении ребенка с окружающими.

Многие отечественные исследователи подчеркивают необходимость ранней комплексной коррекционно-педагогической работы с детьми

первых лет жизни (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Г.А. Мишина, Р.Ж. Мухамедрахимов, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Л.И. Фильчикова, Н.Д. Шматко и др.) [2; 5].

Речь является одним из ведущих показателей психического развития ребенка. Общаясь с ребенком посредством речи, взрослый ставит его перед задачей активно воспринимать и осмысливать окружающий мир.

По данным Г.Л. Розенгарт-Пупко, развитие детской речи в раннем возрасте состоит из двух периодов: подготовительный период (с 1 месяца жизни до 1,5–2 лет) и период оформления самостоятельной речи. Подготовительный период делится на несколько этапов: эмоциональное общение (0–6 месяцев); понимание движений, мимики, жестов и речи взрослого (6–12 месяцев); первые осмысленные слова (1–1,6 лет) [3].

Логопедическая работа с детьми раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания подчинена основной идее инклюзивного образования. Контингент детей, посещающих группы кратковременного пребывания неоднороден по своему составу. Занятия посещают нормально развивающиеся дети, а также дети с ограниченными возможностями здоровья: дети с нарушениями двигательной сферы, эмоциональными расстройствами, дети с нарушениями зрения и т.д. В групповом занятии участвует команда специалистов – логопед, дефектолог, психолог. Родители являются обязательными участниками занятия.

Основные задачи работы логопеда по формированию речевой деятельности заключаются в следующем: развитие и формирование навыка понимания обращенной речи; развитие подражания у неговорящего ребенка; стимулирование появления и развитие активной речи; развитие слухового и зрительного восприятия, развитие тонких функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Коррекционно-образовательный процесс строится с учетом основных линий развития ребенка [4]. Групповое занятие предусмотрено для детей в возрасте от 1 года до 3 лет совместно с родителями и состоит из нескольких частей общей длительностью 1 час 30 минут: круговое занятие, творческая (продуктивная) деятельность, свободная игра, круговое занятие. Раскроем данную структуру.

«Круг» – комплексное структурированное игровое занятие, основной целью которого, является формирование навыков взаимодействия и

общения. Круговое занятие состоит из нескольких частей: приветствие, двигательная часть, пальчиковые игры, игры на взаимодействие.

Приветствие – всегда неизменный звуковой сигнал (например, звук колокольчика) и неизменная «песенка – приветствие». Во время проведения данной части занятия у детей стимулируется развитие коммуникативных навыков, так как ребенок вступает в контакт с педагогом и детьми, сидящими рядом.

Двигательная часть – обязательная часть занятия, состоящая из зарядки и различных игр. При проведении двигательной части используется спортивный инвентарь: сенсорные дорожки, тоннели, мячи разных размеров, сухой бассейн, маты, скакалки и др.

Пальчиковые игры стимулируют появление речи и развивают функциональные возможности кистей и пальцев рук. Частота введения новых игр зависит от их быстроты усвоения детьми, но смена упражнений происходит частично, так как нужно учитывать важность повторения в раннем возрасте.

Игры на взаимодействие. Первые навыки общения формируются у детей через игры направленные на развитие взаимодействия, развитие слухового и тактильного восприятия, а также вербального и невербального способов общения. Желание общаться со сверстниками возникает у детей примерно с полутора лет. Дети учатся взаимодействовать между собой постепенно. К играм на взаимодействие относятся, например, музыкальные хороводные игры, состоящие из песни с несложными движениями; прятки за ширмой; музыкальные прятки; игры в мяч и т.п.

Следующим в структуре занятия идет творческая (продуктивная) деятельность. Занятия проходят за большим овальным столом, за которым могут разместиться дети совместно с родителями. Главная цель – получение нового сенсорного опыта средствами изотерапии при работе с различными материалами (пластилин, тесто, краски, карандаши, различные крупы и др.). Нарушения развития у детей с ОВЗ часто сопровождаются нарушением внимания, памяти, недоразвитием функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Поэтому в работе часто используются нетрадиционные техники изобразительной деятельности, такие как, например: рисование пальчиками, оттиск печатками из овощей и фруктов, оттиск поролоном, рисование при помощи восковых мелков, рисование веревочкой, кляксография и т.д. [1].

Благодаря этим приемам, у детей совершенствуется зрительное восприятие; развивается зрительно-моторная координация; развивается память, внимание, воображение; формируется плавность, ритмичность и точность движений; развиваются тонкие функциональные возможности кистей и пальцев рук.

Во время свободной игры дети совместно с родителями расходятся по специально выделенным зонам: зона упражнений в практической жизни, зона упражнений с водой, зона развития мелкой моторики, зона развития сенсорных эталонов, зона развития речи, музыкальная зона, зона развития мышления и выбирают предметно-развивающий материал для работы (например, блоки цилиндров или шумовые коробочки) [5]. После работы с материалом ребенок должен положить его на место, после чего выбрать другой. Главное правило – не мешать другим детям.

Круговое занятие состоит из следующих частей: музыкальная часть, театрализованное представление (сказкатерапия), прощание.

Музыкальная часть включает в себя совместные игры педагога с детьми на музыкальных инструментах (бубен, металлофон, кастаньеты, маракасы, трещотки, шоркунки и др.). Дети под музыку выполняют различные задания: играют на музыкальных инструментах совместно с педагогом или по отдельности, играют в определенном ритме тихо или громко. В музыкальной части используются танцы по методике С. Железнова и Е. Железновой.

Театрализованное представление способствует освоению детьми новых способов взаимодействия с окружающими. При проведении используются кукольные сказки за ширмой, сказки с использованием пальчиковых игрушек, кукол бибабо, а также сказки на песке. При этом в сюжете могут сочетаться как реальные, так и вымышленные события, персонажами могут быть герои любимых книг, мультфильмов и т.д. Дети погружаются в волшебный мир сказки, наполненный чудесами, подражают мимике, жестам и интонациям героев.

Прощание всегда неизменно и проходит в конце занятия. Дети с родителями сидя на ковре по очереди задувают свечу и прощаются друг с другом. Итог занятия всегда позитивен и направлен на создание желания у детей снова вернуться на занятие [4].

Таким образом, постоянная смена деятельности на занятии позволяет избежать переутомления, поддерживать интерес детей, а также учит детей и родителей навыкам общения и взаимодействия. Важно помнить, что

речь является ведущим фактором психического развития ребенка, поэтому необходимо всю логопедическую работу с детьми, начиная с первого года жизни, сопровождать речью, что имеет особенно большое значение в детских учреждениях.

Литература

1. *Никитина А.В.* Рисование веревочкой. Практическое пособие для работы с детьми дошкольного возраста на занятиях по изобразительной деятельности в логопедических садах. СПб., 2010. 96 с.
2. *Приходько О.Г.* Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья // Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. М., 2017. С. 170–176.
3. *Розенгарт-Пупко Г.Л.* Формирование речи у детей раннего возраста. М., 1963. 96 с.
4. *Рыкова Е.А.* Игры и упражнения для развития речи у детей раннего возраста. М., 2011. 84 с.
5. *Югова О.В., Рыкова Е.А., Миронова А.В.* Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 5. С. 157–161.

Садовникова Е.Н.,
ИП Садовникова Е.Н.;
sad-elena@yandex.ru

Коррекция взаимодействий в семье заикающихся детей с помощью приёмов библиотерапии

Аннотация: в статье рассматривается вариант использования библиотерапии в работе с семьями, участвующими в логопсихокоррекционном курсе для заикающихся детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова: заикание; логопсихокоррекционный подход; семейная библиотерапия; карта мира; сказкотерапия.

Elena Sadovnikova,
IP Sadovnikova E.N.;
sad-elena@yandex.ru

Correction of interactions in the family of stuttering children with the help of bibliotherapy techniques

Annotation: the article considers the use of bibliotherapy in working with families participating in a speech-psychocorrection course for stuttering children of senior preschool and primary school age.

Keywords: stuttering; logopsychocorrective approach; family bibliotherapy; world map; fairy-tale therapy.

О заикании и его невротическом происхождении написано множество работ. Уже в начале прошлого века такими учёным, как Г.Д Неткачёв. [7], Э. Фрешельс [10] и др. было очевидно, что заикание имеет весьма серьёзную невротическую базу, которая способна свести на нет все усилия педагогов по постановке дыхания и обучению правильной и ловкой артикуляции. Особым образом эти знания были использованы уже позже в логопсихотерапевтическом направлении, которое предполагает коррекцию не самих по себе речевых умений и навыков, а всей личности заикающегося человека с опорой на данные логопсиходиагностики [1; 5; 6; 8; 9].

Когда мы говорим о заикающемся ребенке, мы видим, что его невротическое состояние, как правило, поддерживается образом жизни семьи. Сюда входят такие критерии, как:

1) состав семьи (полная-неполная, наличие сиблингов, наличие представителей старшего поколения),
2) установки относительно воспитания ребенка и его особенностей,
3) привычки семьи в плане совместного времяпровождения,
4) установки семьи насчёт ценностей в жизни,
5) условия жизни,
6) культурный уровень семьи и так далее

Под воздействием своей семьи, а также исходя из заложенных на генетическом уровне данных, дети формируют свои установки и стереотипы поведения. Они, как это принято трактовать в НЛП, создают свою «картину мира», со всеми искажениями, всеми ограничениями и всеми страхами [2].

По нашим наблюдениям, это очень эгоцентричная «картина мира», где ребенок находится под пристальным вниманием и ничего не может, кроме как хоть как-то, любым способом поддерживать свою значимость. Поэтому, когда заикающиеся дети приходят на логопсихокоррекционный курс реабилитации, нам очень важно то окружение, которое приходит вместе с ними.

Работа с семьёй осуществляется комплексно, от этапа диагностики до самого последнего закрепительного этапа и поддерживающих курсов. Она многопланова. Но одна из составляющих этой работы нам представляется особенно важной – это *библиотерапевтический комплекс*. Собственно, работа в рамках комплекса не ограничивается исключительно общению с книгой. Нет. Это и инсценировки, и сюжетно-ролевые игры, и модифицированная аутогенная тренировка, и элементы рисуночной терапии при проработке литературного материала и пр.

Литературные произведения подбираются так, что в них всегда есть несколько планов. Обязательно есть информация для взрослых. Обычно к середине курса родители догадываются, что живое чтение былин, сказок, рассказов и пр. литературных произведений введено не просто так, что иначе и невозможно создать общую коммуникативную и знаковую среду. В детских произведениях всплывает глубинный поток мудрости народов и авторов, пытавшихся передать свой опыт, мысли и чувства вдумчивым читателям.

Среди речевых задач, которые решаются в ходе использования библиотерапии, мы можем отметить работу над просодической и темпо-

ритмической сторонами речи, над планированием высказывания и обогащением словарного запаса и пр.

Однако психокоррекционные (психотерапевтические) задачи в данном случае имеют не меньшую важность.

1. Осознание семьи, как системы, органично связанной и довольно самостоятельной в этом мире. («Снежная Королева» Г.Х. Андерсена, «Гуси-лебеди», «Сказка про Алёнушку и братца Иванушку», «Два брата» Е. Шварца).
2. Осознание ребенка, как самостоятельной личности, имеющей свой внутренний мир, способной к подвигу и диалогу. (Причём осознание должно появиться и со стороны семьи, и со стороны ребенка.) («Крошка Енот» Л. Муур, «Маленький Принц» А. Сент-Экзюпери, «Дядя Фёдор, Пёс и Кот» Э. Успенский).
3. Осознание важности работы над собой. («Морозко», «Госпожа Метелица», «Мишкина Каша» Н. Носова, «Мальчик-звезда» О. Уайльд, «Сказка о потерянном времени» Е. Шварца)
4. Осознание важности коммуникации и сотрудничества с другими. («Снежная Королева» Г.Х. Андерсен, «Мальчик-Звезда» О. Уайльд, «Сказка о спящей Царевне и семи богатырях» А.С. Пушкин, «Кольцо Джафара» С. Маршака)

Мировоззрение семьи и ребенка меняется. Они начинают видеть не только внешние узы, но и органическую взаимосвязь членов семьи, причинно-следственные отношения (следствия поступков взрослых и детей). Дети переходят на более ответственную и более альтруистическую позицию и успевают обучиться за время курса многим полезным навыкам, от самообслуживания в рамках учебного зала, до навыков уборки, стирки, готовки в самых простых вариантах.

Такой ребенок уже не думает, как он будет выглядеть со стороны, со страхом и неготовностью отстаивать хоть кого-то ещё. Он довольно осознанно работает над коммуникативными навыками, понимая, зачем ему это нужно, принимая, что он не один, что с ним семья и товарищи из группы, а также их семьи. Он уже понимает, что замечание – не есть порицание, что он сейчас куёт своё счастье и благоденствие своих родных, что «тепение и труд всё перетрут». Ему легче, т.к. в семье теперь играют, входя в роли, и ребенок может примерить одну, вторую, третью роль, не боясь быть осмеянным и непонятым. Принятие образов различных героев - один из самых эффективных приёмов нормализации речи, но обычно заикающиеся дети стесняются или не могут в силу незрелости внеситуативно-личностной

формы общения принимать роли без специальной подготовки [3], как в нашем случае.

Работая вместе, семьи объединяются, обмениваются своими находками, рассказывают об ошибках. Теперь есть момент коллективного воспитания.

Каждому родителю, посещающему занятия, просто необходимо устроить звёздный час, когда его авторитет в глазах ребёнка значительно поднимется. Можно дать родителю роль в игре, слово в беседе, возможность представить костюм, показать себя в ритмическом задании с синхонизацией со стихотворным текстом, например.

Также есть ещё правило: не оценивать родителей негативно при ребенке. Все замечания можно высказать в дневниках или по телефону. На занятии и ребенок, и родитель должны чувствовать себя защищенными и знать, что специалист в них верит.

Почему работает библиотерапия? Потому что человек всегда подсознательно ищет ответы на свои вопросы, даже если не умеет их ставить. Человек вдохновляется достойными примерами и учится на чужих ошибках. Человек любит оценивать других. Заметить собственные негативные стороны самостоятельно гораздо труднее, а сравнить проще. Совместная деятельность объединяет. И это не всё, но уже вполне достаточно, чтобы оценить ресурс приёмов библиотерапии для реабилитации заикающихся, изменении их «картины мира» и самооценки.

Практически, весь курс, так или иначе, строится на библиотерапии и имаготерапии. Это тот ресурс, который скрепляет упражнения и задания, вливая в них творческую составляющую, помогая мотивировать семьи.

Литература

1. *Арутюнян Л.З.* Как лечить заикание. М., 1993. 159 с.
2. *Бэндлер Р., Гриндер Д.* Структура магии. СПб., 1993. 201 с.
3. *Добридень В.П.* Система психокоррекционной работы с заикающимися детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.
4. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. СПб., 2000. 310 с.
5. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М., 1997. 160 с.
6. *Некрасова Ю.Б.* Психологические основы процесса социореабилитации: Автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 1992. 36 с.

7. *Неткачёв Г.Д.* Клиника и психотерапия заикания. М., 1913. 126 с.

8. *Садовникова Е.Н.* Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода. М., 2014. 210 с.

9. *Рау Е.Ю.* Значение стресса и фрустрации в появлении и развитии невротической формы заикания // Заикание: проблемы теории и практики. М., 1992. С. 51–63.

10. *Фрешельс Э.* Заикание. Ассоциативная афазия. М-Л., 1931. 105 с.

Серебренникова М.Х.,
Мордовский государственный
педагогический университет
имени М.Е. Евсевьева;
hmh.moris@mail.ru

Методика изучения системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в негосударственном детском развивающем центре

Аннотация: в статье описывается методика изучения системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в негосударственном детском развивающем центре, основанная на анкетировании двух групп респондентов (специалистов центра и родителей обучающихся на его базе детей с патологией речи).

Ключевые слова: методика изучения; коррекционно-педагогическое сопровождение; дошкольники с патологией речи; детский развивающий центр.

Myaryam Serebrennikova,
Mordovian State Pedagogical University;
hmh.moris@mail.ru

Methodology for studying the system of correctional and pedagogical support of preschoolers with speech pathology in a non-state children's development center

Abstract: the article describes a methodology for studying the system of correctional and pedagogical support of preschoolers with speech pathology in a non-state children's development center, based on a survey of two groups of respondents (specialists of the center and parents of children with speech pathology studying at its base).

Keywords: method of study; correctional and pedagogical support; preschoolers with speech pathology; children's development center.

Современный этап развития отечественной образовательной системы характеризуется расширением сети негосударственных образовательных организаций, к которым относятся и развивающие центры, нацеленные, в первую очередь, на всестороннее развитие детей дошкольного возраста, а также коррекцию имеющихся у них психофизических нарушений. Как отмечают ученые (М.М. Басимов, В.Э. Бауэр, Л.И. Колунтаева и др.), в условиях данных центров формируется особая система коррекционно-педагогического сопровождения, подразумевающая высокую степень индивидуализации образовательного процесса для каждого обучающегося [1; 2; 3]. И, хотя контингент развивающих центров весьма неоднороден, у большинства детей имеются речевые нарушения, для коррекции которых требуется взаимодействие целой команды специалистов не только между собой, но и с семьями обучающихся.

Для проведения последующего исследование в негосударственном детском развивающем центре «Восход» г. Москва (далее – Центр) нами была разработана методика изучения особенностей организации коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в условиях данной образовательной организации. Исследование основывалось на анкетировании двух групп респондентов: специалистов (педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, тьюторов), непосредственно задействованных в работе с дошкольниками с патологией речи, и родителей данных детей.

Для опроса специалистов Центра была разработана анкета, включающая следующие вопросы:

1. Функционирует ли на базе развивающего центра «Восход» Служба коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи?

2. Входите ли Вы в данную Службу и какие функции выполняете?

3. Считаете ли Вы, что все направления деятельности Службы реализуются в полном объеме и с максимальным качеством?

4. Устраивает ли Вас правовое / организационно-методическое / кадровое / техническое обеспечение системы сопровождения детей с патологией речи в условиях Центра?

5. Принимаете ли Вы участие в разработке и реализации индивидуально-ориентированных программ работы с ребенком с патологией речи и его семьей?

6. Считаете ли Вы необходимым привлекать семью дошкольника с патологией речи к коррекционно-педагогическому процессу?

7. Как часто и в каких формах Вы взаимодействуете с семьями дошкольников с патологией речи?

8. Как часто и в каких формах Вы взаимодействуете с другими специалистами Центра при работе с дошкольниками с патологией речи?

9. Хотели бы Вы принять участие в улучшении системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи на базе Центра?

Для родителей дошкольников с патологией речи была разработана схожая анкета, содержащая адаптированные варианты вопросов:

1. Слышали ли Вы о Службе коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи, функционирующей на базе развивающего центра «Восход»?

2. Выберете направления деятельности Службы коррекционно-педагогического сопровождения, реализуемые в условиях Центра, на Ваш взгляд, наилучшим образом: организационно-методическое, коррекционно-развивающее, консультативное, диагностическое, профилактическое, просветительское, экспертное.

3. Выберете направления деятельности Службы коррекционно-педагогического сопровождения, реализуемые в условиях Центра, на Ваш взгляд, наихудшим образом: организационно-методическое, коррекционно-развивающее, консультативное, диагностическое, профилактическое, просветительское, экспертное.

4. Устраивает ли Вас правовое / организационно-методическое / кадровое / техническое обеспечение системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи?

5. Считаете ли Вы необходимым привлекать семью дошкольника с патологией речи к коррекционно-педагогическому процессу?

6. Как часто и в каких формах Вас привлекают к коррекционно-педагогическому процессу?

7. С какими специалистами Вы взаимодействуете чаще всего?

8. Хотели бы Вы принять участие в улучшении системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи на базе Центра?

Конечной целью анкетирования специалистов Центра и родителей обучающихся в нем детей должно стать определение уровня развития

системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в условиях данной образовательной организации. В качестве критериев нами были выделены следующие аспекты: наличие постоянно функционирующей Службы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи; признание эффективности данной Службы по всем направлениям деятельность обеими группами респондентов; наличие условий, обеспечивающих коррекционно-педагогическое сопровождение дошкольников с патологией речи; степень взаимодействия специалистов Центра при работе с дошкольниками с патологией речи; степень вовлечения семьи дошкольника с патологией речи в коррекционно-педагогический процесс; признание эффективности коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в условиях Центра обеими группами респондентов.

С опорой на представленные критерии были выделены три диагностических уровня развития системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в детском развивающем центре: высокий, средний и низкий.

Высокому уровню развития системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи соответствовало наличие в условиях Центра постоянно функционирующей Службы коррекционно-педагогического сопровождения, признанной эффективной по всем направлениям деятельности (организационно-методическому, коррекционно-развивающему, консультативному, диагностическому, профилактическому, просветительскому, экспертному) и специалистами данной Службы, и родителями детей с патологией речи. Кроме того, Центр должен был обладать необходимым правовым, организационно-методическим, кадровым и техническим обеспечением коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи. При этом взаимодействие специалистов Центра между собой и с родителями обучающихся должно было носить разноплановый и систематический характер, обеспечивая высокую степень вовлечения семьи дошкольника с патологией речи в коррекционно-педагогический процесс.

Среднему уровню развития системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи соответствовало наличие в условиях Центра Службы коррекционно-педагогического сопровождения, функционирующей несколько раз в год, и признаваемой

эффективной специалистами данной Службы и родителями детей с патологией речи в большинстве направлений деятельности. Кроме того, правовое, организационно-методическое, кадровое и техническое обеспечение системы коррекционно-педагогического сопровождения не должно было иметь серьезных нареканий в обеих группах респондентов. При этом специалистам Центра необходимо было взаимодействовать между собой и с родителями обучающихся не реже четырех раз в год, обеспечивая частичное вовлечение семьи дошкольника с патологией речи в коррекционно-педагогический процесс.

Низкому уровню развития системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи соответствовало отсутствие в условиях Центра Службы коррекционно-педагогического сопровождения, из-за чего выполнение ее функций ложилось бы разрозненными пластами на отдельных специалистов в рамках их профессиональной деятельности. Отсутствие централизованного управления негативно сказывалось на эффективности коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в условиях Центра, что признавалось бы обеими группами респондентов. Кроме того, Центр должен был не обладать необходимым правовым, организационно-методическим, кадровым или техническим обеспечением коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи. При этом взаимодействие специалистов Центра между собой и с родителями обучающихся должно было носить бессистемный характер, не обеспечивая вовлечение семьи дошкольника с патологией речи в коррекционно-педагогический процесс.

Таким образом, разработанная нами методика изучения системы коррекционно-педагогического сопровождения дошкольников с патологией речи в негосударственном детском развивающем центре основывается не просто на наличие определенных критериев, а на признании их эффективности двумя независимыми группами респондентов: специалистами образовательной организации и родителями обучающихся в условиях Цента детей с патологией речи.

Литература

1. *Басимов М.М.* Центр развития ребенка – дошкольное заведение нового типа // Вестник культуры и искусств. 2015. № 2. С. 39–47.

2. *Бауэр В.Э.* Организационно-правовая и педагогическая деятельность центра развития ребенка на примере дидактической системы Марии Монтессори. М., 2015. 128 с.

3. *Колунтаева Л.И.* Проектирование интегративной образовательной программы Центра развития ребенка // Человек и образование. 2018. № 2. С. 73–76.

Серебрякова Н.В.,
Московский городской
педагогический универститет;
SerebryakovaNV@mgpu.ru,
Шашкина Г.Р.,
Московский городской
педагогический универститет;
ShashkinaGR@mgpu.ru

Современные тенденции обучения заикающихся детей в образовательном пространстве города

Аннотация: в статье анализируются особенности обучения детей с заиканием в образовательных организациях города, рассматриваются методы диагностики и коррекции темпо-ритмической организации речи.

Ключевые слова: заикание; диагностика; коррекция; образовательные организации.

Narine Serebryakova,
Moscow City University;
SerebryakovaNV@mgpu.ru,
Gulnara Shashkina,
Moscow City University;
ShashkinaGR@mgpu.ru

Modern trends in teaching stuttering children in the educational space of the city

Abstract: the article analyzes the features of teaching children with stuttering in educational institutions of the city, examines methods of diagnostics and correction of the tempo-rhythmic organization of speech.

Keywords: stuttering; diagnostics; correction; educational organizations.

В современном обществе особое место занимают вопросы отношения к детям с ограничениями здоровья. В настоящее время в нашей стране реализуются равные права на образование детей с особыми образовательными потребностями. В Российской Федерации, как и в

других странах, выбравших в образовании путь инклюзии, происходит такое изменение социальной жизни, которое содействует наиболее полному удовлетворению потребностей каждого ребенка, включая детей с ограничениями здоровья [2].

Одним из наиболее актуальных вопросов этой проблемы является подготовка к школьному обучению дошкольников с заиканием. Психологические и речевые трудности оказывают самое неблагоприятное влияние на способность детей обучаться в школе, вызывает у детей большие проблемы в усвоении школьной программы, школьную неуспеваемость, следствием чего являются отклонения в формировании личности, поведения, изменение отношений со сверстниками и взрослыми.

Особенности коммуникации детей с заиканием и их социальная адаптация является общей проблемой педагогов, обучающих и воспитывающих таких детей. В таких условиях определение возможностей организации обучения заикающихся детей для формирования навыков и умений социального взаимодействия становится особенно актуальной.

Инклюзивная модель обучения детей с заиканием предполагает создание в любой образовательной организации специальных условий, необходимых для получения ими качественного образования [1]. Главной целью инклюзивного образования является создание необходимых предпосылок для социализации детей с заиканием, включение их в социум, развитие у них умения жить в современном обществе. В этом процессе особую роль приобретает деятельность логопеда и психолога, которые могут дать возможность каждому заикающемуся ребенку полностью реализовать свой потенциал.

Педагоги, имеющие большой опыт работы с заикающимися детьми, утверждают, что заикание – одно из сложных речевых нарушений, которое достаточно трудно поддается коррекции. При заикании чаще говорят лишь о компенсации дефекта. Наиболее сложным является изучение речевой деятельности ребенка с комбинированным заиканием, которое осложняется общим речевым недоразвитием или задержкой психического развития.

За последние 5 лет, с сентября 2015 по апрель 2021 г., по данным специалистов ГППЦ (Городского психолого-педагогического центра Москвы), консультативную и коррекционную помощь получили 1067

детей дошкольного возраста с заиканием, в среднем это 177 детей в год. В частном центре «Зеркало» в г. Москве под руководством доцента Садовниковой Е.Н. с 2012 г. коррекционную помощь получили около 960 старших дошкольников.

Родители детей младшего дошкольного возраста по-прежнему редко обращаются к специалистам, хотя одной из важных задач на современном этапе развития дошкольного образования в России является обучение и воспитание детей именно раннего и младшего дошкольного возраста, в возрасте от 2 до 4 лет.

На этапе диагностического исследования заикающихся дошкольников логопед прежде всего обращает внимание на просодические характеристики речи, на локализацию и степень тяжести судорог, общее речевое развитие ребенка. Большое внимание уделяется психолого-педагогической характеристике ребенка с заиканием, так как в процессе логопедической работы необходимо будет включать детей в малые подгруппы.

Технологии логопедического обследования дошкольников с заиканием включают изучение моторного и речевого развития детей, особенности поведения, общения, эмоционально-волевой сферы. Этиология речевых расстройств может быть связана с медицинскими, психологическими проблемами, с недоразвитием когнитивной сферы. Предрасполагающие и производящие причины возникновения заикания определяются при анализе анамнестических данных и результатов клинического обследования.

При диагностике логопед применяет практические методы исследования высших психических функций, таких как внимание, память, восприятие, мышление. Процедура проведения обследования заканчивается анализом результатов данных. Анализ симптоматики, описание речевых и неречевых симптомов, постановка логопедического заключения позволяет логопеду подобрать актуальные технологии логопедической помощи каждому ребенку [3].

Многолетний опыт устранения заикания у детей дошкольного возраста показал, что раннее лечение заикания, предпринятое в начальный период его проявления, часто приводит к наиболее результативному излечению от заикания. В случае позднего начала комплексного воздействия возникают тяжелые формы заикания, трудно поддающиеся коррекции.

Для эффективного устранения заикания необходимо своевременно дифференцировать заикание от других сходных состояний, предвидеть возможные особенности течения и рецидивы в различные периоды развития ребенка.

В настоящее время деятельность специалистов по определению образовательного маршрута детей с заиканием состоит из нескольких этапов:

- Первичная консультация, включающая в себя диагностическое обследование заикающегося ребенка.
- Проведение расширенного медицинского и психологического обследования.
- Составление индивидуальной программы коррекционных занятий.
- Проведение коррекционной логопедической работы.
- Итоговое обследование и определение совместно с родителями дальнейшего образовательного маршрута.

Отмечается, что в различных образовательных учреждениях постепенно закрываются логопедические группы для заикающихся детей. Дети с заиканием старшего дошкольного возраста обучаются в группах для детей с ОНР или ЗПР, на логопедических пунктах дошкольной образовательной организации. При этом логопеды опираются на коррекционные программы для детей с ОНР или с ЗПР. Логопедическая работа по преодолению нарушений темпа и ритма речи при заикании уходит на второй план, часто степень тяжести ослабевает спонтанно, в результате систематической работы по формированию лексико-грамматической стороны речи и при медицинской поддержке невропатолога. В этой связи следует отметить, что наиболее эффективной формой работы с заикающимися являются групповые логопедические занятия. В условиях коллективного общения становится наиболее эффективной коррекция и тренировка правильной речи, а также осуществляется развитие коммуникативных навыков ребенка.

Одним из наиболее актуальных вопросов является подготовка к школьному обучению дошкольников с заиканием. Важным показателем готовности к школьному обучению является достаточный уровень сформированности устной речи, так как именно на базе устной речи усваивается чтение и письмо, которые являются основой учебной деятельности ребенка. Обучение в школе предполагает владение навыками общения с коллективом сверстников и педагогами, что

подтверждает необходимость проведения групповых форм коррекционных занятий с заикающимися в условиях дошкольного учреждения.

Таким образом, решение проблемы воспитания и обучения детей с заиканием обеспечивается организацией системы ранней первичной диагностики, эффективной групповой и индивидуальной логопедической работой с заикающимися в условиях образовательных учреждений, а также взаимодействием специалистов медицинских и образовательных учреждений.

Литература

1. *Малофеев Н.Н.* От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 8–15.

2. *Назарова Н.М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 3–5.

3. *Серебрякова Н.В., Шашкина Г.Р.* Современные технологии реабилитации дошкольников с заиканием в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68. С. 171–174.

Степанова Ю.Е.,
школа-интернат № 9 Калининского района
Санкт-Петербурга;
k-ik-i@mail.ru

Нейрогимнастика на логопедических занятиях как средство развития межполушарного взаимодействия у младших школьников

Аннотация: в статье рассматривается проблема нарушения межполушарного взаимодействия у детей с речевой патологией. Автор описывает применение на логопедических занятиях различных нейродинамических упражнений для коррекции недоразвития межполушарного взаимодействия.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие; межполушарная асимметрия; кинезиология; нейрогимнастика; психические процессы.

Yulia Stepanova,
Boarding school № 9 of Kalininsky district,
Saint-Petersbug;
k-ik-i@mail.ru

Neurogymnastics in speech therapy classes as a means of developing interhemispheric interaction in primary school children

Abstract: the article addresses the problem of interhemispheric interaction disorders in children with speech pathology. The author describes the use of various neurodynamic exercises in speech therapy classes to correct the underdevelopment of interhemispheric interaction.

Keywords: interhemispheric interaction; interhemispheric asymmetry; kinesiology; neurogymnastics; mental processes; autism spectrum disorders; exercises for the development of interhemispheric interaction.

Полушария головного мозга представляют собой единый парный орган, нормальное функционирование которого возможно лишь при их взаимодействии [6]. Распределение активности между полушариями

постоянно чередуется, максимальная же эффективность работы мозга достигается в момент одновременной активности обоих полушарий [5]. Установление доминантности правого или левого полушария и формирование межполушарной асимметрии, являются важнейшими этапами развития межполушарного взаимодействия. К единому мнению о периоде формирования межполушарной асимметрии исследователи пока не пришли. Многие считают, что в норме развитие латерализации психических процессов в головном мозге происходит постепенно, начиная от периода овладения ребенком языком, заканчивая пубертатным периодом. Некоторые авторы называют функциональную асимметрию наследуемым признаком, а есть и такие, кто изучает зависимость и особенности ее развития в соответствии с различными признаками, такими как, например, половая принадлежность. Но то, что несформированность межполушарного взаимодействия головного мозга детей негативно сказывается на школьной успеваемости – к такому выводу исследователи пришли единогласно. Так, например, при изучении влияния индивидуальных особенностей межполушарной асимметрии головного мозга на работоспособность детей с общим недоразвитием речи было выявлено, что левое полушарие преобладает намного в меньшей степени, чем у учащихся с нормальным речевым развитием. Имеющиеся данные определяют, что процесс формирования латентного профиля у детей с общим недоразвитием речи не завершен, функциональное взаимодействие левого и правого полушария, а также процессы формирования мозолистого тела головного мозга нарушены. При сформировавшейся межполушарной асимметрии переучивание леворуких детей также негативно повлияло на их речевое развитие. Дети школьного возраста с выявленным нарушением динамики формирования межполушарной асимметрии и взаимодействия испытывали трудности в обучении, такие как дисграфия и дислексия. Изучение закономерностей межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия проводилось и на детях с аутическими расстройствами [6]. Исследования показали невыраженность специализации полушарий и функциональную недостаточность задних отделов правого полушария головного мозга у детей с расстройствами аутического спектра (РАС), связи в полушариях мозга аномально симметричны, наблюдается амбидексия (функциональное развитие обеих рук в равной степени), а также речевые нарушения.

Проведенные исследования позволяют сделать вывод, что во многих случаях у детей с нарушениями речи в разной степени имеется недоразвитие межполушарного взаимодействия. Работа по активизации и развитию межполушарных связей на логопедических занятиях способствует повышению уровня обучаемости ребенка в школе. Коррекционная работа логопеда построена на задействовании одновременно обоих полушарий головного мозга ребенка путем включения в занятие различных заданий и упражнений, в частности, нейродинамической гимнастики.

Нейрогимнастика для мозга в педагогике относится к кинезиологическим упражнениям, она активизирует обширные зоны полушарий мозга, переключая его в «интегрированный» режим работы. О развитии интеллекта при помощи кинезиологических упражнений говорили еще Гиппократ и Аристотель. Среди отечественных ученых влияние кинезиологических упражнений на развитие межполушарного взаимодействия коры больших полушарий головного мозге изучали А.Р. Лурия, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев. Благотворное влияние специальных двигательных упражнений на развитие человеческого интеллекта на основе своих наблюдений выявили и американские психологи Пол и Гейл Деннисон. Ими была создана методика психокоррекции детей с различными проблемами в обучении и развитии «Гимнастика мозга». В данной методике можно найти различные нейродинамические упражнения, направленные на развитие координации работы правого и левого полушария. Систематичекое включение представленных П. и Г. Деннисом упражнений в логопедические занятия способны повысить умственную работоспособность детей, улучшить их мыслительную деятельность, помочь развитию памяти и внимания, восстановить речевые функции, минимизировать дисграфические и дислексические трудности.

Кинезиологические упражнения в методике дифференцированы по группам:

1. Двигательные упражнения, пересекающие среднюю линию тела.

Данные упражнения стимулируют одновременную работу парных органов: глаз, рук, ног и ушей. Их цель помочь ребенку научиться одновременно думать и двигаться, развить индуктивное и дедуктивное умозаключения, улучшить пространственное ориентирование.

2. Упражнения, повышающие энергию тела.

Необходимы для развития оперативной и долговременной памяти, слухового восприятия.

3. Упражнения, растягивающие мышцы тела.

Способствуют мышечному расслаблению шеи и спины, снятию напряжения после длительного нахождения в одной и той же позе, например, за школьной партой. Упражнения позволяют нормализовать приток крови к головному мозгу, активизируют высшие психические функции, снижают мышечные зажимы в артикуляторном аппарате.

4. Упражнения на позитивный настрой.

Помогают ребенку сконцентрироваться на нужной информации, снижают эмоциональное напряжение, обеспечивают благоприятное течение процесса приспособления первоклассников к школе.

Комплексы нейрогимнастики для детей дошкольного и младшего школьного возраста также широко представлены Т.П. Трясоруковой и выделены в два блока: мануальный (ручной) и психомоторный. Мануальный блок направлен на развитие межполушарного взаимодействия через движение кистей и пальцев рук, а психомоторный – на укрепление между полушариями взаимосвязи со сложной психической организацией. При включении в логопедическое занятие нейрогимнастики следует учитывать общие рекомендации по проведению подобных упражнений. С детьми с эпиактивностью и эпилепсией кинезиологические упражнения можно выполнять только, проконсультировавшись с врачом.

В последнее время набирает популярность техника правополушарного рисования. В ее основе лежит гипотеза художницы из Калифорнии Бетти Эдвардс о высвобождении творческого потенциала путем «выключения» активности левого полушария. В своей книге «Рисуя правой половиной мозга» («Художник внутри нас») Эдвардс описывает упражнения, позволяющие «отключить» левое и активизировать правое полушарие: перевернутое, попеременное и штормовое рисование, копирование и зарисовки, линейные эксперименты и др. Концепция о том, что именно правое полушарие отвечает за творческие способности, была подвергнута критике, и сегодня многие специалисты считают, что любой твоческий или иной процесс требует активности обоих полушарий. Тем не менее, адаптированные упражнения данной методики могут быть полезны учителю-логопеду, так как они являются хорошей гимнастикой для мозга и в результате их выполнения активно развиваются связи между правым и

левым полушариями, повышается концентрации внимания, формируется навык самоконтроля.

Нейрогимнастику можно включать в основную часть логопедических занятий, использовать в качестве организационных моментов, динамических пауз. Движения подбираются с учетом физических способностей и индивидуальных особенностей детей, тематики занятий. Постепенно упражнения усложняются и дополняются различными движениями. Правильно подобранные нейродинамические упражнения не только активизируют и развивают межполушарное взаимодействие головного мозга, но и позволяют увеличить продуктивность коррекционной работы в общем, придают динамичность логопедическому занятию и стимулируют интерес детей к дальнейшему обучению.

Литература

1. *Будилова В.Ю.* Особенности проявления асимметрий полушарий головного мозга у детей // В.Ю. Будилова. Современные научные исследования и разработки. 2016. № 6. С. 174–176.
2. *Деннисон Пол И., Деннисон Гейл И.* Гимнастика мозга. Руководство для педагогов и родителей. М., 1999. 320 с.
3. *Дудьев В.П.* Латеральная асимметрия сенсомоторных функций у детей с системным недоразвитием речи // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2003. № 2. С. 30–32.
4. *Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С.* Межполушарное взаимодействие головного мозга – основа интеллекта // Дошкольное воспитание. 2021. № 1. С. 68–79.
5. *Трясорукова Т.П.* Развитие межполушарного взаимодействия у детей: нейродинамическая гимнастика. Изд. 2-е. Ростов-н/Д., 2019. 32 с.
6. *Хомская Е.Д.* Нейропсихология. СПб., 2005. 496 с.

Строганова В.В.,
Московский институт психоанализа;
Московский педагогический
государственный университет;
stroganovavv@mail.ru

Особенности проектирования предметно-пространственной образовательной среды в условиях инклюзивной практики

Аннотация: в статье описываются особенности проектирования предметно-пространственной образовательной среды в условиях инклюзивной практики с учетом нарушений обработки сенсорной информации у детей школьного и дошкольного возраста на примере технологии динамического моделирования «ЛогоЛадошки».

***Ключевые слова*:** проектирование предметно-пространственной образовательной среды; нарушение обработки сенсорной информации; сенсорная дезинтеграция; диспраксия; технология динамического моделирования «ЛогоЛадошки».

Vera Stroganova,
Moscow Institute of Psychoanalysis;
Moscow Pedagogical State University;
stroganovavv@mail.ru

Features of designing a subject-spatial educational environment in an inclusive practice

Abstract: the article describes the design features of a subject-spatial educational environment in an inclusive practice, taking into account violations of the processing of sensory information in children of school and preschool age using the example of the dynamic modeling technology «Logo Ladoshki».

Keywords: design of a subject-spatial educational environment; impaired processing of sensory information; sensory disintegration; dyspraxia; technology of dynamic modeling «LogoLadoshki».

В Законе об образовании и в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного и начального общего

образования подчеркивается, что воспитание и образование детей должно быть направлено на формирование гармоничной личности и ориентировано на проживание каждого этапа развития как самоценного для ребенка [6]. На каждой возрастной ступени разрабатываются соответствующие образовательные программы, в которых определены условия и требования к предметному содержанию: образовательным областям или учебным предметам.

Но не менее важным аспектом в условиях инклюзивного образования и реализации основных образовательных программ, в том числе и адаптированных, является проектирование предметно-пространственной развивающей образовательной среды. Помимо возрастных особенностей и национально-культурных, климатических условий, развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать необходимые условия в случае организации инклюзивного образования и соответствовать ряду требований к образовательной среде (полифункциональность, доступность, безопасность и т.д.).

Закон об образовании и ФГОС рекомендуют осуществление индивидуально-ориентированной психолого-медико-педагогической помощи обучающимся с ОВЗ с учетом особых образовательных потребностей, их индивидуальных возможностей и психофизиологических особенностей [5]. Особенно этот вопрос является актуальным в условиях инклюзивного образования при совместном обучении нормотипичных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. У ребенка с ОВЗ отмечаются трудности обработки сенсорной информации, что подтверждается их измененной реакцией на тактильную, зрительную, слуховую, обонятельную, вкусовую и двигательную, что в свою очередь, приводит к проблемам поведения, обучения, развития речи, общения, координации и т.д.

Трудности обработки сенсорной информации приводят к «нарушению сенсорной интеграции» – это комплексное расстройство, при котором дети неправильно интерпретируют повседневную сенсорную информацию [3].

Признаки сенсорной дезинтеграции могут отмечаться в разных сенсорных системах и в разной степени выраженности от элементарных сенсорных раздражителей до нарушения разных видов восприятия (восприятие формы предмета, пространственных отношений, символов, звуков речи и т.д.) и характерны не только для детей с ОВЗ, но и в

некоторых случаях при нормотипичном развитии, что влияет на успешность овладения программой дошкольного или школьного образовательной организации. О значимости свидетельствует тот факт, что дети с нарушением обработки сенсорной информации не «перерастают» эти состояния. Признаки сенсорной дезинтеграции сохраняются в подростковом возрасте и у взрослых, влияя на их социальную успешность и выбор профессии. Сенсорная дезинтеграция даже двух подсистем может привести к трудностям усвоения отдельных предметов. У педагогов и родителей признаки сенсорной дезинтеграции у детей ассоциируются с капризностью и невоспитанностью. Это явление отличает от других проявлений клинического характера масштабность, задействованность многих сенсорных систем и отсутствие необходимости в медикаментозном лечении, несмотря на неврологическую природу данного явления [4].

По данным Ю.Е. Садовской, «распространенность нарушений сенсорной обработки в детской популяции по данным разных авторов варьирует от 5 до 30% и достигает еще более высокой частоты при нарушениях нервно-психического развития» [4] в наибольшей степени отмечается, при таких нарушениях, как аутизм, задержка психического развития, задержка речевого развития, СДВГ.

Выделяют несколько видов нарушения обработки сенсорной информации в зрительной, аудиальной, вкусовой и обонятельной, а также в вестибулярной, тактильной и проприоцептивной сенсорных системах.

1) Расстройства сенсорной модуляции: мозг получает слишком много или слишком мало сенсорной информации. Модуляция – это процесс усиления или ослабления нервной активности. В связи чрезмерной или недостаточной реакцией на раздражители дети могут либо избегать сенсорных ощущений (гипосензитивность), либо настойчиво их искать (гиперсензитивность).

2) Сенсорно-дискриминационные расстройства: трудности в различении и понимании ощущений, что приводит к рассеянному вниманию, неорганизованности и трудностям произвольной деятельности.

3) Сенсорные моторные расстройства: диспраксия (трудности осуществления произвольных и координированных движений) и нарушения, связанные с положением тела (постуральные), равновесием и билатеральной координацией.

С позиций нейропсихологического подхода важно отметить, что воздействие на сенсомоторный уровень, с учетом общих закономерностей онтогенеза, вызывает активизацию всех высших психических функций. Так как он является начальным (базальным) для дальнейшего развития высших ВПФ, логично на начальном этапе коррекционно1 работы отдать предпочтение двигательным методам.

«Сначала ребенок должен все попробовать, потрогать, потрепать, поэкспериментировать со всеми предметами, которые его окружают, подвигаться в пространстве, проползти, подлезть или залезть на все, что манит, – только так он приобретает опыт, необходимый для развития» [1].

Необходимы не только в условиях образовательной организации, но и в домашних условиях такие приемы организации предметно-пространственной развивающей среды, которые обеспечат оптимальный уровень включения сенсорной сферы как базового уровня для формирования ВПФ на непроизвольном уровне, в процессе общения с близкими в режимные моменты, прогулки, домашние игры.

И в дальнейшем включение когнитивной коррекции, методик формирования речевой и познавательной деятельности должно содержать большое число телесно-ориентированных методов.

Одним из важнейших условий проектирования предметно-пространственной развивающей образовательной среды является включение методов, приемов и упражнений на разноуровневую интеграцию, когда синхронизируется работа сенсомоторного уровня и высшего уровня ВПФ, например, зрительно-моторная интеграция при формировании речевых операций высшего уровня: фонематическое восприятие и языковой анализ и синтез. Такую возможность дает технология ЛогоЛадошки, которая является и элементом ППРОС, и инструментом для формирования операций языкового анализа и синтеза [2].

Динамическая зона со схемами «ЛогоЛадошки» сама по себе является элементом здоровьесберегающей, игровой коррекционно-развивающей среды. Активно используются приемы коррекции сенсорной и сенсомоторной дезинтеграции: кинезиологические и логоритмические упражнения, гимнастика мозга и т.д. Расположенные на стене цветные ладошки (вертикализация рабочей плоскости) настолько органично включается в детскую деятельность, создают у детей ощущение игры, вызывают непроизвольное желание похлопать по ним, что позволяет

подключать схему «ЛогоЛадошки» при овладении сенсорных эталонов, формировании собственной схемы тела, ритмической организации, направления движения и других элементов коррекционно-развивающей среды.

Ведущий прием технологии «ЛогоЛадошки» – перешифровка пространственного расположения символов (кружочков) во временную (кинетическую) последовательность через касание по ладошкам представляет собой отхлопывание звукобуквенной и слоговой структуры слова и может быть одним из вариантов преодоления сенсорной дезинтеграции, так как движения и касания по цветным ладошкам интегрированы с сенсорными системами (в первую очередь, тактильной и зрительной) и с операциями более высокого уровня: звук, слог, гласный-согласный, твердый-мягкий, слоговой и звуковой анализ и синтез, фонематические операции). Двигательную основу технологии с нейропсихологических позиций составляют синхронные и асинхронные движения рук, что позволяет формировать двусторонняя координацию, способность выполнять согласованные действия обеими сторонами тела, а также пересекать среднюю линию (это воображаемая вертикальная линия, разделяющая тело на правую и левую половины).

Синхронные движений при отработке слога-слияния (одновременное касание двумя ладошками по символам синего и красного цвета (слог с твердым согласным и гласным звуком) и, наоборот, асинхронные движения при маркировке закрытых слогов и слогов со стечениями, достигается многократным повторением и автоматизацией навыка моторного планирования в соответствии со звукобуквенной и слоговой структурой слова. Важным компонентом технологии является формирование фонематических операций на основе прочно сформированных положений и переключений артикуляционного аппарата и их интеграции с движениями рук в процессе анализа звукового состава слова. В целом технология направлена на профилактику и коррекцию нарушений письма и чтения, а также на овладение основами грамотного письма.

Таким образом, особенностью проектирования является организация предметно-пространственной здоровьесберегающей среды с учетом конкретных признаков сенсорной дезинтеграции, требований основной и адаптированной образовательной программы, организация совместных усилий педагогов и родителей в насыщении сенсорной сферы, в

сглаживании влияния трудностей переработки сенсорной информации на образовательный процесс и произвольную деятельность ребенка, выбор когнитивных технологий, методов и приемов, базирующихся на телесно-ориентированном подходе.

Литература

1. *Айрес Э.Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Пер. с англ. Юлии Даре. 5-е изд. М., 2018. 272 с.
2. *Атаманова Н.Б., Строганова В.В.* «ЛогоЛадошки» в обучении грамоте, профилактике и коррекции нарушений письменной речи: динамическая модель слова / Под ред. к.п.н., доц. В.В. Строгановой. М., 2016. 81 с.
3. *Кислинг Улла.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Пер. с нем. К.А. Шарр. М., 2010. 240 с.
4. *Садовская Ю.Е.* Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: Дис. д-ра мед. наук. М., 2011. 255 с.
5. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. М., 2014. 32 с.
6. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.09.2021).

Сюрин С.Н.,
Образовательный центр «Созвездие» г. Красногорска;
surin2002@mail.ru,
Сюрина О.В.,
Образовательный центр «Созвездие» г. Красногорска;
olgalezina@mail.ru,
Баранова Ю.Б.,
Образовательный центр «Созвездие» г. Красногорска;
jul_bar@list.ru,
Тоц Е.С.,
Образовательный центр «Созвездие» г. Красногорска;
lentochka76@mail.ru

Междисциплинарный подход в вопросах комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (из опыта работы)

Аннотация: в статье проанализированы особенности применения междисциплинарного подхода в вопросах комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями (на примере МБОУ «Образовательный центр «Созвездие», г.о. Красногорска Московской области).

Ключевые слова: особые образовательные потребности; междисциплинарный подход; сетевое взаимодействие; многофункциональность; инклюзия.

Sergey Syurin,
Educational Center «Constellation», Krasnogorsk;
surin2002@mail.ru,
Olga Syurina,
Educational Center «Constellation», Krasnogorsk;
olgalezina@mail.ru,
Yulia Baranova,
Educational Center «Constellation», Krasnogorsk;
jul_bar@list.ru,
Elena Tots,

Educational Center «Constellation», Krasnogorsk;
lentochka76@mail.ru

Interdisciplinary approach to the issues of complex psychological, medical and social support of children with special educational needs (from the experience)

Abstract: the article analyzes the features of the application of an interdisciplinary approach to the issues of complex psychological, medical and social support of children with special educational needs (on the example of the MBOU «Educational Center «Constellation» of the city of Krasnogorsk, Moscow region).

Keywords: special educational needs; interdisciplinary approach; network interaction; multifunctionality; inclusion.

Современный этап развития инклюзивного образования в России связан с активным развитием системы педагогического сопровождения и комплексного психолого-медико-социального сопровождения воспитанников и обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). в системе как общего, так и профессионального образования. В последние годы Министерством просвещения России издан ряд важных приказов, формирующих современный образовательный ландшафт для обучающихся с ООП, в т.ч.:

– приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее - ФГОС НОО с ОВЗ);

– приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении ФГОС О обучающихся с УО (интеллектуальными нарушениями)» (далее - ФГОС О У/О);

– приказ Министерства просвещения России от 28.08.2020г. № 442 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (раздел III настоящего Порядка «Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья») [1].

Благодаря внедрению ФГОС НОО с ОВЗ и ФГОС О У/О, на сегодняшний день, значительно расширились возможности для применения междисциплинарного подхода в вопросах комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей с ООП, а также оказания действенной помощи таким обучающимся, при этом:

– содержание общего образования и условия организации обучения обучающихся с ООП определяются адаптированной основной образовательной программой (далее – АООП), которая теперь реализуется в любой образовательной организации системы образования России;

– в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ПМПК) и психолого-педагогических консилиумов (ППк) создаются специальные условия для получения образования детьми с ООП;

– исходя из типа дизонтогенеза обучающихся с ООП их численность в классе определяется санитарными нормами и правилами;

– при организации образовательной деятельности по различным вариантам АООП создаются условия для лечебно-восстановительной работы, образовательной деятельности и коррекционных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, вводятся штатные единицы: учителей-дефектологов, сурдопедагогов, тифлопедагогов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, тьюторов, ассистентов и др.;

– для обучающихся, нуждающихся в длительном лечении, на основании заключения медицинской организации и письменного обращения родителей (законных представителей) обучение может быть организовано на дому или в медицинских организациях. На сегодняшний день, по желанию родителей и основании их письменного заявления, решения врачебной комиссии, выдавшей заключение о необходимости обучения на дому, ребенок имеет возможность осваивать образовательную программу в нескольких формах: обучение на дому, обучение на дому с использованием дистанционных образовательных технологий, обучение по части предметов школьной программы совместно с другими обучающимися класса. Вне зависимости от выбранной формы обучения образовательная организация вправе, с целью социализации ребенка, находящегося на надомной форме обучения, приглашать его на внеклассные и досуговые мероприятия, привлекать его к экскурсионным поездкам в случае отсутствия медицинских противопоказаний для участия в культурно-массовых мероприятиях [2].

Система общего образования к настоящему времени существенным образом обогатила репертуар возможностей для оказания помощи воспитанникам и обучающимся с ООП. Ребята имеют возможность обучаться по АООП в общеобразовательных организациях, коррекционных образовательных организациях, в т.ч. по месту жительства, получать в них психолого-педагогическую и дефектолого-логопедическую помощь, услуги тьютора и ассистента. Если несовершеннолетнему органами медико-социальной экспертизы (далее - МСЭ) разработана индивидуальная программа реабилитации и абилитации (далее – ИПРА) и установлен статус «ребенок-инвалид», то образовательной организацией дополнительно разрабатываются и реализуются мероприятия по выбору образовательного маршрута, меры психолого-педагогической поддержки и профориентационная работа.

Мы считаем, что формирование современного образовательного ландшафта для обучающихся и воспитанников с ООП должно строиться в условиях использования ряда важных принципов оказания помощи, в т.ч. многофункциональности и трансформируемости образовательной среды, междисциплинарного взаимодействия специалистов и сетевого взаимодействия образовательных организаций. Опыт функционирования образовательной организации, с позиций междисциплинарного подхода, многофункциональности и сетевого взаимодействия в работе с обучающимися с ООП имеется у МБОУ «Образовательный центр «Созвездие» г.о. Красногорска Московской области (далее – Центр).

Основной задачей функционирования Центра в режиме междисциплинарного подхода и позиций многофункциональности является разработка и реализация на практике современной разноуровневой модели инклюзии для обучающихся с разными вариантами дизонтогенеза, обеспечивающей их обучение и воспитание, развитие и социализацию, социально-трудовую адаптацию, получение профессионального обучения и (или) образования с учетом особенностей дизонтогенеза и последующим трудоустройством к работодателю.

С 01.09.2019 г. Центр функционирует в многофункциональном здании, вмещающем в себя 5 структурных подразделений, в т.ч.: коррекционное, школьное, медико-реабилитационное, профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения, дифференцированного и вариативного образования детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР). Общий охват

несовершеннолетних с ООП и детей-инвалидов различными видами помощи ежегодно возрастает. По состоянию на 2021 г. ежегодно различными видами помощи обеспечивается свыше 13500 чел. Здание Центра равнодоступно для всех категорий детей и подростков, за исключением тотально глухих и тотально слепых. Благодаря применению междисциплинарного подхода к процессам первичной углубленной психолого-педагогической, дефектолого-логопедической и медицинской диагностики развивается механизм эффективной маршрутизации детей с ООП. Особо сложные в диагностическом плане случае обсуждаются специалистами коррекционного совета центра и направляются на дообследование в клинические учреждения Московской области и Федеральные клиники [4].

Таблица 1

Структурные подразделения Центра

Медико-реабилитационое отделение
1. Оказание комплексной медико-реабилитационной помощи детям с ООП, детям-инвалидам, в т.ч. с ТМНР, орфанными заболеваниями и пр. Физиотерапевтическое и стоматологическое лечение, бальнеолечение, спелео- и климатотерапия, ароматерапия, ЛФК, механотерапия, роботехническая коррекция двигательной активности у детей с НОДА и последствиями травм ЦНС, коррекция нарушений зрения, дыхания, осанки, амблиопии, миопии, дальнозоркости с использованием БОС технологий и компьютерного коррекционно-развивающего сопровождения. 2. Медицинское наблюдение с уточнением структуры и типа дизонтогенеза. Ежегодный охват детей-инвалидов и обучающихся с ООП – до 2500чел.
Коррекционное отделение
1. Оказание комплексной психолого-медико-социальной помощи детям с ООП, детям-инвалидам, несовершеннолетним с деструктивными формами поведения, в т.ч. аутодеструкцией, трудностями в обучении, имеющим ТМНР и проживающим на территории г.о. Красногорск (для жителей Московской области организована консультативная помощь). 2. Обследование в рамках деятельности ТПМПК г.о. Красногорск. 3. Служба ранней помощи в системе образования г.о. Красногорск. 4. Консультирование педагогической и родительской общественности в вопросах реализации инклюзивной модели образования, профилактической деятельности в ОУ, методическое сопровождение деятельности педагогов-психологов, учителей-логопедов и учителей-дефектологов образовательных организаций г.о. Красногорск. 5. Организация деятельности Центра сопровождения замещающих семей г.о. Красногорск. Ежегодный охват детей-инвалидов и обучающихся с ООП – до 6500чел.

Отделение дифференцированного и индивидуализированного обучения детей с ТМНР и службой раннего развития
Обучение по специальной индивидуальной программе развития (далее – СИПР), индивидуальным учебным планам детей-инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом их индивидуальных психофизиологических особенностей (вариант 6.4., 8.4. ФГОС НОО с ОВЗ и вариант 2 ФГОС О с У/О). Постепенная интеграция в систему образования детей-инвалидов, в т.ч. с ТМНР, находящихся в условиях семейного, надомного и дистанционного обучения (формирование и функционирование специализированных классов для детей с ТМНР). Ежегодный охват детей-инвалидов и обучающихся с ООП – до 150чел.
Школьное отделение
Обучение по АООП (вариант 2.1.; 2.2.;2.3.;4.1.;4.2.;4.3.;5.1.;6.1.;6.2.;6.3.;7.1.;7.2;8.1.;8.2.;8.3. ФГОС НОО с ОВЗ; обучение по АООП (вариант 1 и 2 ФГОС О с У/О). По состоянию на 01.06.2021г. в школьном отделении центра обучается свыше 600чел. в 39 классах.
Отделение профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения обучающихся с ООП
Подготовка детей-инвалидов и лиц с ООП к самостоятельной трудовой деятельности, формирование ключевых профессиональных комптенций по рабочим профессиям; профессиональное обучение лиц с ООП, детей-инвалидов и обучающихся, имеющих трудности в обучении по рабочим профессиям (повар, парикмахер, слесарь по ремонту ТС, работник клининговой службы). В отделении созданы кабинеты-лаборатории по прикладным специализациям (мастер ногтевого сервиса, работник типографии, гончар и пр.). По состоянию на 01.06.2021г. в отделении обучается свыше 124чел. в т.ч. 6 групп профессионального обучения и 2 класса с углубленной трудовой подготовкой для обучающихся с ИН

С 2005 г. в системе образования г.о. Красногорск создана и успешно функционирует структурно-функциональная модель современной образовательной среды для развития личности учащихся с ООП (далее – модель). Центр является координирующим органом реализуемой модели. Специалисты центра осуществляют анализ существующей сети инклюзивных дошкольных групп и классов в образовательных организациях, осуществляют работу по созданию специальных психолого-педагогических условий для получения образования воспитанниками и учащимися с ООП, расширяя репертуар вариативных и дифференцированных форм их воспитания и обучения.

Моделью предусмотрено функционирование образовательных организаций общего образования г.о. Красногорск в режиме сетевого взаимодействия, оно носит интегральный характер и распространяется как на уровень дошкольного и общего образования, определены уровни

развития детей (обучающихся), на которых реализуются технологии дифференцированного и вариативного обучения, комплексного психолого-медико-социального сопровождения и коррекционно-развивающего сопровождения, с уровня раннего развития ребенка (от 0 до 3лет) до этапа профессионального обучения и развития (с 16 до 18 лет) и самостоятельной трудовой деятельности человека с ООП (с 18 до 23 лет) [3].

На каждом уровне сопровождения реализуется комплекс мер, направленных на преодоление проблем психофизического развития и образовательных трудностей, включая психолого-педагогическую, дефектологическую и логопедическую диагностику и коррекцию, педагогическое сопровождение, организацию досуговой и внеурочной деятельности, медико-реабилитационное сопровождение и др. мероприятия.

Описанные в данной статье особенности применения междисциплинарного подхода в вопросах комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей с ООП являются авторской моделью функционирования современной образовательной организации для обучающихся с ООП. Позитивный опыт реализации модели позволил осуществить перспективное планирование деятельности Центра по дальнейшему развитию системы комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В краткосрочной перспективе планируется: открыть отделение стационарной медико-реабилитационной помощи детям с ООП, ТМНР и несовершеннолетним из зон боевых действий; сформировать Центр второго мнения на базе Центра для оказания экспертной, консультативной и медико-психологической помощи педагогам образовательных организаций и родительской общественности Московской области; инициировать создание на базе Центра регионального ресурсного консультативного центра по оказанию помощи детям с ООП [3].

Литература

1. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог – 2019: Монография / Под ред. В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой. М., 2019. 297 с.

2. *Рачковская Н.А., Сюрин С.Н., Новиков Р.А. и др.* Социально-педагогическая профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних (учебно-методическое пособие для социальных педагогов, работников социальной сферы, занимающихся вопросами социально-педагогической профилактики). М., 2015. 192 с.

3. *Сюрин С.Н.* Из опыта реализации структурно-функциональной модели современной образовательной среды для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования г.о. Красногорск // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. М., 2020. № 5. С. 140–148.

4. Сайт МБОУ «Образовательный центр «Созвездие». URL: http://center-psi.ru/uslugi/kompleksnoe-psihologo-mediko-pedagogicheskoe-obsledovanie (дата обращения: 21.07.2021).

Терентьева Т.С.,
Детский сад № 61 г. Сыктывкара;
tatyana_terenteva_61dou@mail.ru

Патронаж как одна из форм взаимодействия учителя-логопеда с родителями, воспитывающими ребенка с речевой патологией

Аннотация: в статье представлен опыт работы учителя-логопеда по проведению патронажа семей, дети которых зачислены в группу компенсирующей направленности.

Ключевые слова: работа с родителями; семейный патронаж; взаимодействие; семья.

Tatiana Terentyeva,
Kindergarten No. 61 of Syktyvkar;
tatyana_terenteva_61dou@mail.ru

Patronage as one of the forms of interaction of a speech therapist teacher with parents raising a child with speech pathology

Abstract: the article presents the experience of a speech therapist teacher in conducting patronage of families whose children are enrolled in a compensatory orientation group.

Keywords: work with parents; family patronage; interaction; family.

Продуктивность и результативность коррекционной работы учителя-логопеда по преодолению недостатков речевого развития зависит, как известно, от многих факторов (индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, степени выраженности речевого нарушения и т.д.). Одним из них является четко продуманное, грамотно выстроенное взаимодействие специалиста с родителями, воспитывающими ребенка с речевой патологией.

В настоящее время учителя-логопеды используют в своей практике как традиционные формы работы с семьей (собрания, консультации, беседы, папки-передвижки, памятки и пр.), так и современные (родительские клубы, семинары, практикумы, анкетирование, круглые

столы, ИКТ-технологии и т.д.). Необходимо помнить, что какие бы формы взаимодействия педагог ни использовал в своей практической деятельности, все они в конечном итоге нацелены на осмысленное включение родителей в совместный с учителем-логопедом коррекционно-развивающий процесс. Вместе с тем наиболее актуальными становятся те формы сотрудничества, которые позволяют реализовать индивидуальный подход к каждой семье ребенка с нарушением речи [1; 2; 3].

Как показывает практика, в последние годы логопеды нередко испытывают трудности привлечения родителей к совместному участию в коррекционном процессе. Специалисты в области педагогики связывают это со следующими причинами: самоустранение родителей от работы по преодолению речевых расстройств у детей, недостаточный уровень их педагогических знаний и умений, нехватка свободного времени и т.д. [1].

В связи с вышеизложенным в условиях МАДОУ «Детский сад № 61» г. Сыктывкара на протяжении нескольких лет учителями-логопедами активно практикуется такая форма взаимодействия с родителями, дети которых поступают в группу компенсирующей направленности, как семейный патронаж.

В начале учебного года по окончании адаптационного периода у детей и проведения диагностических процедур педагоги группы и логопед посещают семьи вновь прибывших воспитанников, выходят на патронаж.

Патронаж направлен в первую очередь на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка с речевым нарушением, повышение компетентности родителей в вопросах обучения и воспитания ребенка.

Во время первичного патронажа логопед имеет возможность лично увидеть, какие условия созданы для ребенка в квартире/ доме: имеется ли у него отдельная детская или уголок в общей комнате; соответствует ли мебель физическим параметрам ребенка; наличие игр, игрушек, их количество и качество, соответствие возрастным и индивидуальным особенностям ребенка; как организовано игровое и рабочее пространство; наличие художественной литературы, ее количество, соответствие возрасту. В результате при необходимости педагог может дать родителям непосредственно на месте рекомендации по созданию адекватных условий для развития ребенка.

Встречи на территории семьи позволяют наблюдать ее в естественных условиях; такие встречи носят, как правило, неформальный

характер, родители и дети с большим удовольствием идут на контакт с педагогами. Дошкольники чувствуют себя непосредственно, они более открыты для общения. Специалисты могут лучше проанализировать взаимоотношения в семье, стиль общения между взрослыми и детьми, отметить, кто из членов семьи в большей степени имеет возможность совместного времяпрепровождения с ребенком.

Полученные в ходе патронажа данные логопед использует в своей работе:

- ✓ при составлении годового плана работы, один из разделов которого посвящен взаимодействию с родителями;
- ✓ при выборе тем консультаций, практикумов, круглых столов и пр.;
- ✓ при подборе наглядной информации для родителей (информационные стенды, папки-передвижки, памятки, буклеты);
- ✓ при составлении планов индивидуальной коррекционной работы;
- ✓ учет индивидуальных особенностей каждого дошкольника в процессе обучения и воспитания;
- ✓ во время последующих индивидуальных бесед и консультаций с родителями. Педагог посоветует, как можно использовать уже имеющиеся дома игровые пособия, игрушки и пр. для выполнения рекомендаций логопеда по коррекции недостатков речевого развития. Если игровой материал, находящийся дома, представлен в недостаточном количестве или не соответствует возрасту ребенка, логопед научит, как и какие пособия можно изготовить самостоятельно, расскажет, какие можно приобрести/ заказать. Также может предложить воспользоваться настольно-печатными играми, дидактическим материалом, игрушками, имеющимися в группе детского сада, в т.ч. в логопедическом кабинете.

При недостатке художественной, познавательной литературы рекомендует семье записаться в библиотеку; предоставляет список сайтов, на которых можно найти произведения в аудио или текстовом формате.

Как показывает опыт работы в данном направлении, в большинстве случаев повторный патронаж уже не требуется: родители самостоятельно изъявляют желание поделиться с педагогами группы о тех положительных изменениях, которые произошли в их семье (в ходе личных бесед, он-лайн общении). Родители проявляют большую заинтересованность в

выполнении рекомендаций педагога и сами начинают видеть результаты совместной деятельности.

Необходимость в повторном патронаже возникает в тех случаях, когда динамика в развитии ребенка в течение длительного времени минимальна; когда родители остаются пассивными участниками коррекционно-образовательного процесса, не посещают консультации учителя-логопеда, не выполняют дома рекомендации, предлагаемые педагогом.

Возникают ситуации, когда посещение семей позволяет выявить более глубокие социальные проблемы, препятствующие всестороннему гармоничному развитию ребенка. В таких случаях к работе с семьей подключаются педагог-психолог, администрация ДОУ.

Участие в патронаже является добровольным для родителей, в случае отказа логопед ни под каким видом не настаивает на встрече. Родители должны четко понимать роль патронажа, предварительно логопед разъясняет членам семьи цели и задачи предстоящих встреч. Встречи проводятся в то время, которое будет комфортным и для семьи, и для специалиста.

Учителю-логопеду необходимо проявлять такие качества, как: заинтересованность и доброжелательность во взаимодействии с семьей; умение поддержать семью, наладить с ней контакт; ответственность; пунктуальность (не опаздывать на встречи).

Таким образом, посещая семью воспитанника, у логопеда появляется реальная возможность предложить родителям актуальные рекомендации по созданию благоприятных условий для преодоления имеющихся у ребенка речевых нарушений. Благодаря патронажу семья получает конкретную адресную помощь и поддержку со стороны учителя-логопеда. Между педагогом и родителями, педагогом и ребенком устанавливаются искренние, дружелюбные отношения, семья видит заинтересованность со стороны специалиста и готова со своей стороны к сотрудничеству с детским садом. Ребенок начинает чувствовать себя более уверенно и комфортно в детском саду, у него повышается самооценка, чувство собственной значимости.

Плодотворная всесторонняя работа учителя-логопеда с семьей ведет не только к преодолению речевых трудностей, но и способствует улучшению родительско-детских и детско-родительских отношений.

Считаем необходимым и в будущем использовать на практике данную форму работы с семьей.

Литература

1. *Бачина О.В., Самородова Л.Н.* Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М., 2009. 64 с.

2. *Боровик М.И.* Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком // Молодой ученый. 2016. № 18 (122). С. 431–433. URL: https://moluch.ru/archive/122/33732/ (дата обращения: 30.07.2021).

3. *Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимняя И.А.* Логопедическая работа с дошкольниками. М., 2003. 240 с.

Тишина Л.А.,
Московский государственный
психолого-педагогический университет;
tishinala@mgppu.ru

Специфика восприятия и понимания причинно-следственных связей младшими школьниками с трудностями в обучении

Аннотация: в статье представлена характеристика проблем академической успеваемости младших школьников, имеющих трудности в обучении. Анализ имеющихся проблем доказывает необходимость не только междисциплинарного подхода к определению содержания коррекционно-педагогической работы, но и разработку специальных стратегий и алгоритмов комплексного сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями на любом этапе овладения школьными знаниями.

Ключевые слова: дети с трудностями в обучении; вербально-логическое мышление; причинно-следственные связи; интеллектуальное развитие; речевое развитие.

Liudmila Tishina,
Moscow State
University of Psychology & Education;
tishinala@mgppu.ru

The specifics of the perception and understanding of cause-and-effect relationships by younger schoolchildren with learning difficulties

Abstract: the article presents the characteristics of the problems of academic performance of younger schoolchildren with learning difficulties. The analysis of the existing problems proves the need not only for an interdisciplinary approach to determining the content of correctional and pedagogical work, but also for the development of special strategies and algorithms for comprehensive support of students with special educational needs at any stage of mastering school knowledge.

Keywords: children with learning difficulties; verbal-logical thinking; cause-and-effect relationships; intellectual development; speech development.

Вопросы формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников в настоящее время являются особо значимыми, поскольку на практике всё чаще приходится сталкиваться с учащимися, имеющими трудности в обучении. Специфика комплектования инклюзивных дошкольных групп и начальных классов в образовательной организации на сегодняшний день такова, что специалистам службы психолого-педагогического сопровождения приходится учитывать не только индивидуальные особенности развития каждого ребенка, но и уметь профессионально применять широкий спектр методов и приемов коррекционной работы, предназначенных для другой категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1; 3]. В любом случае, процесс формирования академических знаний у младших школьников с трудностями в обучении требует не только комплексной междисциплинарной коррекционно-педагогической помощи, но и достаточного уровня интеллектуального и речевого развития ребенка с ОВЗ.

Проблемы понимания причинно-следственных связей у школьников с особыми образовательными потребностями преимущественно обусловлены недостаточным уровнем готовности к школьному обучению, который определяется недоразвитием интеллектуальных и вербальных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, спецификой формирования понятийного словаря, проблемами актуализации словарного запаса, нарушениями и искажениями формирования антонимических и особенно синонимических представлений; особенностями эмоционально-волевой сферы, проявляющихся в сниженной мотивации к мыслительной деятельности и коммуникации.

Рассматривая особенности формирования вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении, приходится констатировать комплекс проблем в решении простых и составных арифметических задач, в вопросах восприятия и осмысления причинно-следственных связей, оценке прямых и косвенных отношений, выборе способа решения задачи, соотнесении данного и искомого в материале учебного текста. Учащиеся младших классов, имеющие те или иные

отклонения в интеллектуальном или речевом развитии, практически не способны самостоятельно анализировать предложенную ситуацию, не умеют выделять главное, обобщать имеющуюся информации, испытывают трудности в вопросах планирования деятельности (особенно учебной) и прогнозирования результата [4; 5]. Все эти аспекты определяют эффективность успешного усвоения обучающимися с особыми образовательными потребностями целого спектра дисциплин школьной программы: математика, русский язык, литературное чтение, ознакомление с окружающим миром, английский язык, технология и успешность в овладении программой дополнительного образования [2].

Вопросы изучения особенностей понимания причинно-следственных связей младшими школьниками, испытывающими трудности в обучении, являются особо актуальными, т.к. требуют не только разработки определенных алгоритмов учебных действий, но и тактики и стратегии применения этих алгоритмов на разных этапах коррекционно-педагогической работы. С точки зрения практико-ориентированного подхода знание специфики формирования причинно-следственных связей и сопутствующих логических учебных действий у младших школьников с трудностями в обучении позволит специалистам службы психолого-педагогического сопровождения адаптировать программы предметных курсов и индивидуальных занятий, подобрать соответствующие вспомогательные материалы и дидактические пособия для успешной реализации учебной деятельности обучающихся на всех этапах освоения школьной программы.

С целью изучения особенностей понимания причинно-следственных связей детьми с трудностями в обучении было проведено экспериментальное исследование на базе ГБОУ г. Москвы. В исследовании приняли участие 158 учащихся третьих-четвертых классов в возрасте 9–11 лет. Программу констатирующего эксперимента составили задания различной степени сложности, составленные с учетом требований ООП и АООП.

Анализ полученных результатов показал, что навыки поиска очевидных взаимозависимостей между наглядными образами не вызывают серьезных затруднений у большинства учащихся с трудностями в обучении, но вербализованное сравнение или речевое обоснование этих зависимостей оказалось крайне затруднительным. Только 34 школьника оказались способны определить главную мысль текста, установить связи

между смысловыми частями рассказа, сформулировать очевидные выводы, которые определяются фактуальной информацией, и обосновать их.

В ходе анализа индивидуальных ответов младших школьников с трудностями в обучении нами были выделены группы по уровню понимания отношений в системе «причина – следствие» на вербальном материале (при выполнении экспериментальных заданий с визуальной опорой и без неё) и дана им качественная характеристика.

Низкий уровень был зафиксирован у 63 учащихся (39,9%), у которых недостаточно сформированы навыки анализа вербальной информации, воспринимаемой на уровне аудирования, трудности осмысления и установления имеющихся причинных зависимостей между предложенными событиями. Объем словарного запаса резко ограничен, выражен структурный и морфемный аграмматизм, часто спонтанная фразовая речь отсутствовала и заменялась перечислением названий отдельных предметов.

Группу учащихся со средним уровнем составили 69 человек (43,7%), у которых процесс осознания отношений в системе «причина – следствие» в полном объеме не сформированы. При выстраивании последовательности неочевидных (скрытых) событий могут отмечаться системные и/или множественные нарушения, что свидетельствует о недоразвитии операций программирования продуктивных речевых высказываний. Задания, подкрепляемые наглядностью, осмысливаются продуктивнее, чем предлагаемый на слух материал. На основе конкретных образов учащимся доступны самостоятельные описания и сравнения в сжатой и упрощённой форме. Вербальные стимулы без визуального подкрепления анализируются часто поверхностно, без обращения к деталям или скрытому смыслу. Часто адекватные ответы были связаны со степенью сложности и новизны предлагаемого вербального материала.

Высокий уровень был отмечен у 26 обучающихся (16,4%). У младших школьников этой группы процесс восприятия и воспроизведения вербальной информации, как с визуальной опорой, так и без нее, навыки поиска смыслообразующих элементов и установления между ними связей на разном вербальном материале практически соответствуют возрастной норме. Стратегия и тактика выполнения экспериментальных заданий участниками этой группы соответствовали учебной ситуации, вводные инструкции воспринимались точно, удерживались без отсроченной

потери алгоритмов, акцентно отмечалось спонтанное проявление речевой активности.

Следует отметить, что результаты изучения числовых последовательностей, логико-математических закономерностей и текстовых задач оказались значительно ниже вербального блока исследования.

На основе полученных данных были сформулированы следующие выводы, которые позволили обосновать необходимость детального междисциплинарного изучения анализируемой проблемы:

во-первых, установление даже явно выраженных связей на основе наглядных образов у младших школьников с трудностями в обучении часто вызывает серьезные затруднения, а в тех случаях, когда эти связи требуют речевого обоснования, оказывается практически невозможным;

во-вторых, группа учащихся с трудностями в обучении крайне вариативна и полиморфна по уровню развития аналитико-синтетической деятельности, связанной с восприятием и пониманием вербальной информации;

в-третьих, трудности усвоения академических знаний и неспособность переносить алгоритм с одного учебного действия на другое у школьников с трудностями в обучении часто связаны с отсутствием элементарных умений и навыков самостоятельной работы с любым учебным текстом, неспособностью самостоятельно производить действия с числами, отсутствием поиска зависимостей между числовыми последовательностями, практическим отсутствием умения осознано анализировать условия даже простых задач, отбирать алгоритм их решения и объяснять сделанный выбор;

в-четвертых, на любом этапе обучения и созданных на сегодняшний день любых условиях коррекционно-образовательного процесса следует констатировать нарастание объема трудностей в рамках усвоения академических знаний обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. *Адильжанова М.А.* Критерии оценки речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методический сборник по материалам

Международного симпозиума / Под общей ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А. Набоковой, Е.Л. Черкасовой. М., 2018. С. 18–20.

2. *Данилова А.М., Подвальная Е.В.* Психолого-педагогические условия повышения эффективности дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы и инновационные подходы в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы научно-практической конференции с международным участием. М., 2017. С. 154–156.

3. *Коваленко О.М.* Антонимические связи и отношения в структуре лексикона младших школьников // Дефектология. 2002. № 6. С. 26–28.

4. *Тишина Л.А.* Лингвистическое мышление как фактор понимания текстовых сообщений младшими школьниками с нарушениями речи // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 4–2. С. 337–342.

5. *Тишина Л.А.* Системный подход к анализу проблемы готовности обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи к решению арифметических задач // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 2. С. 117–121.

Туманова Т.В.,
Московский государственный
педагогический университет;
tumanova-t-v@yandex.ru
Филичева Т.Б.,
Московский государственный
педагогический университет;
filicheva.t@yandex.ru

Применение устройства для развития артикуляционной моторики в дистанционных логопедических занятиях

Аннотация: проанализированы трудности, возникающие в дистантных видах логопедических занятий с людьми разного возраста, имеющими трудности артикулирования и произношения звуков. Предложено авторское решение проблемы развития артикуляционной моторики с помощью простого запатентованного устройства. Обозначены группы упражнений, способствующих развитию артикуляции в условиях он-лайн и офф-лайн занятий.

Ключевые слова: артикуляция; звукопроизношение; дистанционные занятия; логопед; персонифицированный подход.

Tatyana Tumanova,
Moscow Pedagogical State Univercity;
tumanova-t-v@yandex.ru,
Tatyana Filicheva,
Moscow Pedagogical State Univercity;
filicheva.t@yandex.ru

The use of the device for the development of articulatory motor skills in distance speech therapy classes

Abstract: the difficulties arising in distant types of speech therapy classes with people of different ages who have difficulties in articulating and pronouncing sounds are analyzed. The author's solution to the problem of the development of articulatory motor skills using a simple patented device is proposed. The groups of

exercises that contribute to the development of articulation in the conditions of online and offline classes are indicated.

Keywords: articulation; sound pronunciation; distance learning; speech therapist; personalized approach.

Традиционно в отечественной и зарубежной логопедии уделяется много внимания развитию артикуляционных и миофункциональных возможностей людей в процессе коррекционной работы по преодолению недостатков речи. В российской практике хорошо зарекомендовали себя уже ставшие традиционными комплексы артикуляционных упражнений с использованием логопедических зондов, миофункциональных трейнеров, вибратактильных тренажеров, компьютерно-аппаратных комплексов, вспомогательных средств и т.д. (Е.Ф. Архипова, Е.А. Дьякова, И.И. Панченко, О.Г. Приходько, М.Ф. Фомичева, Е.К. Шевцова, М.К. Шохор-Троцкая, И.Е. Юсов и др.). В зарубежных реалиях в разных странах виден примерно такой же спектр возможностей с вариациями технологических и санитарно-гигиенических решений – с концентрацией на тех или иных позициях в зависимости от культурно-исторических, научных и иных профессиональных традиций. Многие десятилетия логопедия в контексте данного направления была ориентирована на совершенствование и обогащение этих методик и технологий, результатом чего стали уникальные достижения в области логопедической работы по нормализации недостаточных/нарушенных движений мышц лица, органов артикуляции, звукопроизносительных возможностей. В последние годы перед мировым сообществом встала проблема адаптации к изменившимся реалиям, связанным с глобальной пандемией, изменением качества жизни людей и невозможностью полноценного оказания услуг в привычном оффлайн режиме. Не стала исключением и область оказания логопедической помощи детям и взрослым. Дистанционные виды оказания логопедической помощи за последние два года стали развиваться стремительными темпами и заняли прочную нишу на рынке услуг. Однако при этом оказалось, что те виды работ, которые всегда выполнялись логопедами контактно или с непосредственным присутствием, например, артикуляционная гимнастика, работа с использованием логопедических зондов или миофункциональных трейнеров, не может быть полноценно реализована в дистантных условиях в связи с техническими или человеческими факторами. Так, трудности были зафиксированы в группе из 18 человек, давших согласие на аудио-видео фиксацию консультаций и занятий в дистантном формате. Приведем

фрагментарно примеры из практики с демонстрацией типичных затруднений, возникающих при попытках переноса традиционных артикуляционных и миофункциональных упражнений в дистантный формат (Таблица 1).

Таблица 1

Затруднения, возникающие у людей в процессе дистантной логопедической работы

Участник	Предложенные технологии и упражнения (как часть общей коррекционной программы)	Затруднения
Мария С., 14 лет, ротацизм, ранее получала логопедическую помощь по месту жительства	Выбраны средства Зум и Ватсап для проведения занятий. Предложена артикуляционная гимнастика, частично, самомассаж под контролем логопеда и родителя	–проблемы технической связи и сетевой коммуникации –непонимание сути и содержания упражнений –нечеткость и ошибочность выполнения целого/части упражнения –выраженные затруднения в использовании логопедического зонда и вспомогательных средств –низкая результативность в работе с компьютерными приложениями – сниженная четкость восприятия речи логопеда
Иван К., 5 лет. Ротацизм, ламбдацизм, сигматизм. Ранее получал логопедическую помощь в д/с	Выбраны средства Зум и Ватсап для проведения занятий. Предложена артикуляционная, дыхательная гимнастика и частично - самомассаж под на контролем логопеда и родителя	–проблемы технической связи и сетевой коммуникации –непонимание сути и содержания упражнений –нечеткость и ошибочность выполнения целого/части упражнения –ошибочные действия матери, пытающейся помочь ребенку в выполнении задания –выраженные затруднения в использовании логопедического зонда и вспомогательных средств –низкая результативность в работе с компьютерными приложениями – сниженная четкость восприятия речи логопеда

Мария Г.,74 г., афазия, апраксия, ранее получала логопедическую помощь в стационаре	Выбраны средства Зум и Ватсап для проведения занятий. Предложена артикуляционная, дыхательная, мимическая гимнастика	–проблемы технической связи и сетевой коммуникации –непонимание сути и содержания упражнений –нечеткость и ошибочность выполнения целого/части упражнения –ошибочные действия дочери, пытающейся помочь матери в выполнении упражнений –полная невозможность использования тех или иных логопедических устройств с опорой на объяснение логопеда в процессе дистантных занятий –полная невозможность использования компьютерных приложений –пассивность просмотра обучающих видео – сниженная четкость восприятия речи логопеда
Николай И., 39 лет, дизартрия, ранее получал логопедическую помощь амбулаторно в клиническом центре	Выбраны средства Зум и Ватсап для проведения занятий. Предложена артикуляционная, дыхательная, мимическая гимнастика, также частично самомассаж под контролем логопеда	–проблемы технической связи и сетевой коммуникации –непонимание сути и содержания упражнений –нечеткость и ошибочность выполнения целого/части упражнения – фрагментарность в работе с компьютерными приложениями –психологическое непринятие обучающих видеороликов –повышенная тревожность и неудовлетворенность своими действиями, неуверенность в себе – сниженная четкость восприятия речи логопеда

Параллельно с выявлением затруднений, возникших у пациентов нами были проведены опросы в социальных сетях, в результате чего были выявлены и проанализированы трудности, возникающие у логопедов в процессе дистантной работы. Помимо технических затруднений логопеды отметили в числе факторов, препятствующих комфортной работе в дистанционных условиях: переизбыток информации, получаемой на вебинарах и иных он-лайн мероприятиях, отсутствие возможности иметь контакт и ощутимые результаты работы, неприспособленность/отсутствие удобных, простых инструментов, ориентированных на самостоятельные

действия пациентов при наличии дистанционного контроля со стороны логопеда. Исходя из данных о наличии и характере стойких затруднений у пациентов/членов семей и логопедов при проведении работы по нормализации миофункциональных и артикуляционных возможностей в дистанционном формате, было разработано, апробировано и запатентовано специальное устройство для развития артикуляционной моторики, которое может применяться как в традиционных, так и в дистантных условиях реализации логопедической помощи детям и взрослым, имеющим трудности артикуляции и звукопроизношения. Устройство для развития артикуляционной моторики с условным названием «Логопедические счеты» состоит из П-, С- или У-образной жесткой детали-основания, изготовленной из биоинертного гипоаллергенного материала, между свободными концами которой механически закрепляется съемная ось/несколько съемных осей, изготовленных также из гипоаллергенного материала. На оси могут размещаться одна/несколько деталей (вариативно – бусины, вертушки, геометрические формы и т.д.), которые имеют сквозные отверстия и могут с разной степенью свободы перемещаться вдоль оси. Логопедические счеты имеют возможность механического крепления к столу, что облегчает пациенту самостоятельность выполнения упражнений. Авторами разработаны и апробированы базовые группы упражнений с использованием устройства «Логопедические счеты»: дыхательные упражнения, упражнения на развитие кинестетических и вкусовых ощущений, упражнения на развитие силы, точности, переключаемости движений органов артикуляции, мимические упражнения. Принципиально значима возможность применения персонифицированного подхода в процессе работы с устройством «Логопедические счеты». Персонифицированный подход определяется как важный психолого-педагогический принцип работы, учитывающий вариативные критерии и маркеры имеющегося нарушения/расстройства речи и сопутствующих факторов у пациента, наличие явлений коморбидности/ сопряженности нарушенных процессов при планировании и осуществлении комплексного психолого-педагогического воздействия (Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова). Применение устройства относится к области использования контактных опор коммуникации – «КОК» (Т.В. Туманова), успешно зарекомендовавших себя как средство дистанционных образовательных технологий. Апробация устройства «Логопедические счеты» показала: возросшую эффективность и результативность логопедического воздействия, доступность пациентам разного возраста и логопедам, простоту применения, положительную эмоциональную реакцию детей и взрослых при

использовании устройства, значительную вовлеченность и самостоятельность пациентов в использовании устройства, наличие потенциала самоконтроля. Таким образом, дальнейшее включение устройства «Логопедические счеты» в систему онлайн и оффлайн логопедической помощи выглядит эффективным и целесообразным, восполняет пробел в применении простых устройств в условиях дистанционных логопедических занятий

Литература

1. *Бенилова С.Ю. Давидович Л.Р., Микляева Н.В.* Логопедия. Системные нарушения речи у детей: учебно-методическое пособие для вузов. М., 2014. 289с.
2. Логопедия. Теория и практика / Под ред.Т.Б. Филичевой: Учеб. для вузов. М., 2020. 715 с.
3. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В, Елисеенкова О.А*. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL:http://www.science-education.ru/117-13346 (дата обращения: 12.09.2021).
4. *Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Гарева Т.А.* Состояние речеязыковых процессов у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией // Дефектология. 2017. № 4. С.24–40.
5. *Филичева Т.Б., Соколова Т.В. Туманова Т.В.* Формирование связных высказываний у детей с первичной глазной патологией (косоглазием) и общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL:http://www.science-education.ru/117-13346 (дата обращения: 12.09.2021)

Уварова Т.Б.,
детский сад комбинированного вида № 43,
г. Апрелевка Московской области;
lad-0708@yandex.ru

Особенности слоговой структуры слова детей с общим недоразвитием речи и её формирование с помощью фонетических ритмо-рифмовок

Аннотация: в данной статье рассматривается проблема формирования слоговой структуры при общем недоразвитии речи у детей дошкольного возраста и предлагается разработанный автором вид работы – фонетические ритмо-рифмовки.

Ключевые слова: слоговая структура слова; общее недоразвитие речи; фонетические ритмо-рифмовки.

Tatiana Uvarova,
kindergarten combined type №43,
Aprelevka Moscow region;
lad-0708@yandex.ru

Features of the syllabic structure of words of children with general speech underdevelopment and its formation with the help of phonetic rhythmic rhymes

Abstract: the article deals with the problems of formation of the syllabic structure of the word in the norm and with the general underdevelopment of speech; the author proposes a type of work – phonetic rhythmic rhyming.

Keywords: syllabic structure of words; underdevelopment of speech; phonetic rhythm rhymes.

Своевременное становление слоговой структуры слова у детей является одним из показателей нормального речевого развития. Её нарушения являются серьёзным недостатком, который негативно сказывается на развитии речи в целом, а также на последующем обучении чтению и письму. У детей с общим недоразвитием речи процесс овладения

слоговой структурой значительно затягивается. Ошибки воспроизведения структуры слов иногда остаются даже после преодоления недостатков звукопроизношения. Уже овладев правильным произнесением звуков, дети иногда затрудняются в произнесении слов сложной слоговой структуры [2].

А.К. Маркова отмечает, что чем сложнее слоговая структура, тем больше нарушается звуковой состав того или иного слова (происходят перестановки и пропуски звуков и пр.). Кроме того, могут наблюдаться трудности усвоения и воспроизведения ритмического рисунка слова. [4] По мнению О.Н. Усановой, трудности в употреблении уже поставленных звуков в составе того или иного слова находятся в прямой зависимости от уровня развития слоговой структуры слов [5]. Исследования речи детей с алалией В.А. Ковшикова показали, что нарушения слоговой структуры обычно проявляются в её упрощении. Но, как отмечает автор, и в искажённом слове сохраняется ударный слог [3]. Особое место в нарушении слоговой структуры занимают искажения, когда сохраняется количество слогов и ударение, но наблюдаются перестановки слогов с сокращением стечений согласных. В исследовании состояния восприятия и реализации структурных компонентов слова детьми с экспрессивной алалией Г.В. Бабина пришла к выводу о «дисфункциональном состоянии механизма вероятностного прогнозирования» [2, с. 23]. Автор подтверждает вывод о несформированности у детей с речевым недоразвитием механизмов идентификации и генерализации [2].

Преодоление перечисленных выше трудностей – одно основных направлений логопедической работы. Важной особенностью данного направления коррекционного воздействия является создание условий для многократного проговаривания слов с целью закрепления правильной слоговой структуры в речи ребёнка. Специалисты рекомендуют в коррекционный процесс включать, помимо речевого анализатора, также слуховой, зрительный тактильный [1; 2; 6]. Учителя-логопеды используют множество интересных форм и видов работ, чтобы процесс овладения слоговой структурой слов проходил у дошкольников в занимательной, игровой форме. Для разнообразия логопедического воздействия, направленного на формирование и развитие слоговой структуры слова у детей с ОНР, мы предлагаем свою авторскую разработку. Суть её состоит в том, что для логопедической работы по преодолению

несформированности слоговой структуры слов привлекается ритм и рифма.

В своей практической деятельности мы применяем разработанные нами фонетические ритмо-рифмовки – четверостишия (или двустишия), строки которых состоят из слов, объединённых не смыслом или грамматически, а по определённым фонологическим параметрам (ритм, рифма, звуковая наполняемость, наличие или отсутствие того или иного звука и пр.). Последние слова строк, образуют рифму. Каждое слово фонетической ритмо-рифмовки подкрепляется картинкой – визуальным стимульным материалом, что, не только создаёт дополнительную зрительную опору, но и способствует развитию восприятия визуального ряда. Дети, глядя на картинки, произносят слова. Учитель-логопед контролирует правильное произнесение слов.

Вербальный материал, из которого состоят фонетические ритмо-рифмовки, подобран в соответствии с принципом разделения слов на группы в соответствии с их слоговой структурой, предложенный А.К. Марковой [4]. На начальных этапах вербальный материал фонетических ритмо-рифмовок – это простейшие слова, состоящие из прямых открытых слогов. Усложнение идёт по нескольким направлениям: не только слоговой структуры, но и звуков, входящих в состав слов (от звуков раннего онтогенеза – к свистящим, шипящим, аффрикатам и сонорам), а также самой лексики (от обиходной – к понятийной и редко употребляемой). Усложняется и сама ритмическая модель: от хореической, на первых этапах, – к более сложной.

Первый тип слоговой структуры представлен словами, состоящими из звуков раннего онтогенеза (см. табл. 1). Но уже на этом этапе слова, относящиеся ко второму и третьему типам, содержат схожие по месту и способу образования звуки: Б – М, ДЬ – ТЬ, М – МЬ.

Таблица 1

Фонетические ритмо-рифмовки со словами 1 – 3 типа

1 тип **Двусложные слова из открытых слогов**	**2 тип** **Трёхсложные слова из открытых слогов**	**3 тип** **Односложные слова**
Мама, папа, Тата, баба Дыня, кеды, няня, Небо, Ваня, Таня	Копыто, котята, Монеты, утята Кабина, вагоны, Бумага, бидоны	Кит, кот, ком, Дым, дог, дом Дед, тюк, тень, Мех, пух, пень

Фонетические ритмо-рифмовки, которые состоят из слов, относящихся к четвёртому, пятому и шестому типам слоговой структуры (см. табл. 2), усложнены ещё и тем, что в их строках по три слова, а также некоторые из них содержат числительные, т.е. предполагается грамматическая связь между словами.

Таблица 2

Фонетические ритмо-рифмовки со словами 4–6 типа

4 тип **Двусложные слова с закрытым слогом**	**5 тип** **Двусложные слова со стечением согласных в середине слова**	**6 тип** **Двусложные слова из закрытых слогов**
Бивень, воин, тюбик, Девять, ноготь, кубик	Яхта, камни, утка, Кофта, кепка, будка	Пять камней, Пять огней

В фонетических ритмо-рифмовках, составленных из слов, относящихся к седьмому и восьмому типу (см. табл. 3), использованы слова, в состав которых входят согласные позднего онтогенеза.

Таблица 3

Фонетические ритмо-рифмовки со словами 7–8 типа

7 тип **Трёхсложные слова с закрытым слогом**	**8 тип** **Трёхсложные слова со стечением согласных в середине слова**
Василёк, мотылёк, великан, Котелок, колобок, пеликан	Окошко, бабушка, катушка, Подушка, дедушка, кукушка

Фонетические ритмо-рифмовки, состоящие из слов сложной слоговой структуры (см. табл. 4), содержат оппозиционные согласные в пределах одной строфы. Это является дополнительным усложнением.

Таблица 4

Фонетические ритмо-рифмовки со словами 9–10 типа

9 тип **Трёхсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом**	**10 тип** **Трёхсложные слова с двумя стечениями согласных**
Самосвал, тепловоз, теплоход, Вездеход, бензовоз, вертолёт	Незнайка, салфетка, матрёшка, Корзинка, таблетка, картошка

В фонетических ритмо-рифмовках, составленных из слов одиннадцатого и двенадцатого типа слоговой структуры (см. табл. 5), ещё более усложняется структура слова, его звуковой состав.

Таблица 5

Фонетические ритмо-рифмовки со словами 11–12 типа

11 тип **Односложные слова со стечением согласных в начале или в конце слова**	**12 тип** **Двусложные слова с двумя стечениями согласных**
Двор, зверь, круг,	Дверца, стройка, кружка,

Квас, гриб, крюк	Штанга, швабра, стружка

Слова тринадцатого и четырнадцатого типа слоговой структуры наиболее сложные не только по своей структуре, но и по фонетическим и фонологическим особенностям (см. табл. 6). В состав одной строфы входят слова, имеющие в своём составе онтогенетически поздние звуки – аффрикаты. В составе одной строфы можно увидеть слова, содержащие оппозиционные звуки позднего онтогенеза.

Таблица 6

Фонетические ритмо-рифмовки со словами 13 – 14 типа

13 тип **Трёхсложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова**	**14 тип** **Четырёхсложные слова из открытых слогов**
Шкатулка, скакалка, хлопушка, Троллейбус, братишка, квакушка	Ежевика, черепаха, чечевица, Пирамида, помидоры, черепица

Чтобы разнообразить работу, можно усложнять задачу в отношении визуального ряда, закрывая одну из картинок или сделав «зашумление». Работа с фонетическими ритмо-рифмовками не только способствует формированию слоговой структуры слов, но стимулирует восприятие, память и мышление.

Литература

1. *Агранович З.Е.* Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. СПб., 2001. 48 с.
2. *Бабина Г.В, Шарипова Н.Ю.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недостатками речи. М., 2010. 96 с.
3. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия. Л., 1985. 94 с.
4. *Маркова А.К.* Особенности овладения слоговой структурой слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1961. С. 59–70.
5. *Усанова О.Н.* Из опыта логопедической работы по формированию фонетической системы речи у детей с моторной алалией // Дефектология. 1970. № 3. С. 59–64.
6. *Четверушкина Н.С.* Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений. М., 2013. 192 с.

Филатова И.А.,
Уральский государственный
педагогический университет;
filatova@uspu.me

Консультирование участников образовательных отношений по вопросам логопедической помощи детям с нарушением речи

Аннотация: в статье рассматриваются цель, задачи, формы, методы консультирования участников образовательных отношений по вопросам логопедической помощи детям с нарушением речи, анализируются основные направления, модели и технологические аспекты консультационной работы, проводимой логопедом.

Ключевые слова: дети с нарушением речи; участники образовательных отношений; логопедическая помощь; консультирование.

Irina Filatova,
Ural State Pedagogical University;
filatova@uspu.me

Advising participants of educational relations on issues of speech therapy assistance to children with speech disorders

Abstract: the article considers the purpose, tasks, forms, methods of the consulting work with participants in educational relations on the issues of speech therapy for children with speech disorders, analyzes the main directions, models and technological aspects of the consulting work carried out by a speech therapist.

Keywords: children with speech disorders; participants in educational relations; speech therapy assistance; consulting work.

Консультирование по вопросам обучения и воспитания ребенка с нарушением в речи – комплексный, многоаспектный процесс, в котором принимают участие специалисты разного профиля: медики, педагоги, психологи, дефектологи, логопеды. Особую актуальность вопросы

консультирования участников образовательных отношений приобрели в современных условиях широкого применения технологий цифрового образования и восстановления деятельности логопедических пунктов.

Субъектами консультирования участников образовательных отношений по вопросам содержания и условий оказания логопедической помощи обучающимся являются сами дети с нарушением речи, их родители, специалисты различного профиля. Целью консультирования по вопросам содержания и условий оказания логопедической помощи обучающимся является создание новых осознанных способов действия у участников образовательных отношений, направленных на преодоление нарушений речи у ребенка и предупреждение трудностей освоения им образовательных программ.

В качестве ведущих задач консультирования участников образовательных отношений можно определить информирование о возрастных и индивидуальных особенностях развития ребенка с нарушением речи; помощь в адекватной оценке возможностей ребенка с нарушением речи и в выборе правильной тактики его воспитания и обучения; обучение некоторым методикам и приемам логопедической работы; помощь в решении семейных или педагогических проблем.

Консультирование участников образовательных отношений является одним из важных видов организации их взаимодействия. Консультационная работа может проводиться индивидуально и в группе. Среди групповых форм консультационной работы можно выделить семинары, диспуты, группы тренинга речевых умений, школы логопедической помощи и т.д. Одним из основных методов консультирования является беседа. В работе логопеда широко применяются дополнительные методы консультирования, которые успешно реализуются в цифровом формате: упражнения, игры, дискуссии, вебинары, семинары-практикумы, педагогические мастерские.

На основе анализа источников можно выделить разные уровни консультирования участников образовательных отношений:

– информационный уровень, когда логопед в ходе одной-двух встреч обеспечивает участника образовательных отношений определенными необходимыми ему сведениями (например, о том, что такое нарушение речи; какие существуют виды помощи при нарушениях речи и т. п.);

– обучающий уровень консультирования, когда осуществляется обучение участника образовательных отношений тем или иным приемам логопедической работы;

– методический уровень, который предполагает формирование коррекционно-развивающей среды, отношений между участниками образовательного процесса, направленных на ее создание и функционирование.

Технология консультирования имеет свою специфику: меньше времени отводится на выслушивание, больше на объяснение, информирование, советы; консультирование, как правило, осуществляется в зависимости от потребностей участников образовательного процесса; при взаимодействии с участниками образовательных отношений единственно правильной считается позиция «на равных». Традиционно выделяют несколько этапов процедуры консультирования:

1 этап – установление контакта с субъектом консультирования, объяснение задач и возможностей консультирования.

2 этап – выделение проблемы нарушения речи у ребенка, трудностей его обучения и воспитания.

3 этап – обсуждение желаемого результата.

4 этап – обсуждение путей логопедической помощи.

5 этап – определение конкретных методов и приемов обучения и воспитания.

6 этап – подведение итогов консультации.

Основные направления консультирования можно выделить в зависимости от его «субъекта»: консультирование членов семьи (прежде всего родителей) ребенка с нарушением речи, консультирование самого ребенка, консультирование специалистов по вопросам содержания и условий оказания логопедической помощи детям [3].

Консультирование семей, имеющих ребенка с нарушением речи, опирается на следующие модели консультирования:

– педагогическая модель, которая основывается на гипотезе о недостаточной педагогической (логопедической) компетентности родителей и предполагает оказание им помощи в воспитании ребенка и помощи в преодолении у него нарушений речи в условиях семьи;

– диагностическая модель, которая основана на гипотезе о недостатке информации у родителей об имеющихся у ребенка нарушениях речи и

предполагает оказание помощи в виде диагностического заключения, которое поможет семье принять верные организационные решения;

– психологическая модель, которая опирается на предположение о том, что семейные проблемы связаны с неправильным внутрисемейным общением, с личностными особенностями членов семьи, с нарушением межличностных отношений.

Логопед при работе с семьей, как правило, использует первые две модели. Превалирование той или иной модели зависит от конкретной задачи консультирования.

При консультировании семьи рекомендуется учитывать основные фазы психологического осознания родителями факта появления в семье ребенка с отклонениями в развитии (И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева [2]). В процессе консультирования необходимо формировать психолого-педагогические компетенции родителей в области воспитания и обучения детей с нарушением речи: психологическую, педагогическую, здоровьесберегающую, социальную, правовую (Е.Ф. Архипова [1]).

Консультирование самих детей с нарушением речи возможно начиная с подросткового возраста, при этом важное значение имеет профориентационное консультирование, учитывающее потребности и реальные возможности ученика. При консультировании семьи тоже ведется работа с ребенком, как правило, диагностического характера, но в этом случае он занимает более пассивную позицию.

Целью консультирования специалистов является помощь в затруднительных ситуациях, развитие профессиональных компетенций, совершенствование профессиональной деятельности в области содержания и условий оказания логопедической помощи детям [4].

Различают следующие модели психолого-педагогического консультирования специалистов психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, детей-инвалидов и детей с ОВЗ в зависимости: от территориального расположения – очная, заочная, очно-заочная; от количества участников – индивидуальная и коллективная; от временных затрат – разовая и пролонгировная.

Темами консультирования могут быть: вопросы личностно-профессионального роста, применения теоретических знаний в практической деятельности; проблемы взаимодействия с семьей ребенка с нарушением речи; формальные и организационные вопросы практической деятельности в области предупреждения и преодоления нарушений речи

и трудностей в обучении; особые, исключительные, редко встречающиеся в практической деятельности ситуации. При консультировании следует учитывать наиболее часто встречающиеся проблемы, с которыми сталкиваются специалисты: трудности общения и взаимодействия с ребенком с нарушением речи; отсутствие мотивационной активности у ребенка и членов семьи; отсутствие рациональной критики поведения ребенка со стороны семьи; сокрытие части информации о ребенке со стороны родителей; наличие у родителей жизненных стереотипов, знаний, почерпнутых из интернета, и нежелание их менять; особая жизненная ситуация в семье; формализм со стороны администрации образовательной организации, смежных специалистов, самих родителей; недостаток профессионального опыта и знаний, эмоциональный дискомфорт, страх навредить своими действиями ребенку и его семье.

Следует подчеркнуть, что большое значение в процессе консультирования имеет культура взаимодействия участников образовательных отношений, которая взаимосвязана с коммуникативной компетентностью логопеда, конструктивным характером взаимодействия субъектов и соблюдением ими этических норм консультирования.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Партнерское взаимодействие с родителями в ДОО // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 9. С. 52–59.

2. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М., 2008. 239 с.

3. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. М., 2003. 528 с.

4. *Усанова О.Н.* Межпрофессиональное взаимодействие специалистов как условие действенной помощи детям с проблемами развития // Специальное образование. 2019. № 1. С. 136–146. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/2312/12.pdf (дата обращения: 19.07.2021).

Черкасова Е.Л.,
Московский педагогический
государственный университет;
elenaleonidovna2612@mail.ru

Междисциплинарные аспекты диагностики состояния слуховой функции у детей с нарушениями речи

Аннотация: в статье анализируются междисциплинарные вопросы диагностики недостатков слухового восприятия периферического и центрального характера у детей с речевыми нарушениями, рассматривается направленность объективных и субъективных методов обследования слуховой функции, показана их значимость для логопедической практики.

***Ключевые слова*:** слуховое восприятие; методы диагностики слуха; междисциплинарные аспекты диагностики; дети с нарушениями речи; логопедическое обследование.

Elena Cherkasova,
Moscow Pedagogical State University;
elenaleonidovna2612@mail.ru

Interdisciplinary aspects of auditory function diagnosis in children with speech disorders

Abstract: the article analyzes interdisciplinary issues of diagnosing defects of auditory perception of peripheral and central character in children with speech disorders, examines the orientation of objective and subjective methods of auditory function examination, shows their significance for speech-therapy practice.

Keywords: auditory perception; methods of hearing diagnosis; multidisciplinary aspects of diagnosis; children with speech disorders; speech therapy examination.

Междисциплинарные исследования вопросов диагностики состояния слуховой функции у детей с нарушениями речи чрезвычайно актуальны для решения задач логопедии. У большинства детей с недостатками речи

наблюдается недоразвитие фонематических процессов (центральные слуховые расстройства), прежде всего фонематического восприятия. Это объясняется незрелостью или дисфункцией вторичных (ассоциативных) полей височных отделов доминантного полушария коры головного мозга. Дети с такими расстройствами недостаточно опознают признаки речевых звуков, дифференцируют гласные и согласные звуки по релевантным характеристикам, затрудняются определить тембр речевых и неречевых сигналов, направление звучаний и расстояние до источника звука. Центральные слуховые расстройства возникают у детей с нормальными порогами слуха и сохранным интеллектом. Особенно нарушения становятся заметны в меняющихся условиях акустической среды (шумовой фон, реверберация), при ускорении темпа речи, ее неразборчивости [2; 6; 7].

Современные клинико-педагогические исследования манифестируют среди детей с нарушениями речи группу детей, имеющих пограничное с нормой и легкой тугоухостью (I степени) снижение слуха на 15–25 дБ. При таком минимальном снижении слуха наблюдаются более выраженные и устойчивые фонематические недостатки, что затрудняет логопедическую работу и снижает ее эффективность [7; 8; 9]. В связи с вышеизложенным, логопеду бывает сложно разобраться в сложной структуре речевого дефекта, определить ядерные нарушения и их производные. Для этого необходимо глубоко ориентироваться в современных методах аудиологического обследования детей младенческого, раннего, дошкольного и школьного возрастов; в вопросах психофизики, психоакустики и психологии слухового восприятия.

В настоящее время наблюдается определенная коллизия в области диагностического исследования детей, в ситуации выбора методов дифференциальной диагностики, в подходах специалистов к комплексному и динамическому обследованию детей, в интерпретации результатов обследования.

Это обусловливается различными факторами. С одной стороны, в оториноларингологии имеется широкий спектр клинических диагностических методов, позволяющих выявить незрелость структур слуховой системы у недоношенных детей на первом году жизни, нарушения слуха разной степени выраженности (от глухоты до минимального снижения остроты слуха) у детей в динамическом возрастном диапазоне, определить уровень поражения слуховой системы

(периферический, центральный). Кроме того, в нашей стране реализуется система двухэтапного аудиологического скрининга новорожденных детей и детей первого года жизни, направленная на своевременное обнаружение детей с выраженными нарушениями слуха и оказание им необходимой помощи: раннее слухопротезирование, кохлеарная имплантация и на этом фоне осуществляется стимулирование речевых и когнитивных процессов. Известно, что при условии раннего выявления (не позднее 4–6-месячнго возраста ребенка) и организации адекватного медико-психолого-педагогического воздействия нормализация или значительное улучшение функций может быть достигнуты в 60% случаев к 3-м годам [5, с. 63].

Также существенно расширяют представления о процессе слухового восприятия детей данные исследований в сфере психофизики, психоакустики, психологии слухового восприятия. Анализ этой информации позволяет логопеду по-новому оценивать компоненты слуха, взаимосвязи их характеристик, соотнесение объективных и субъективных показателей, функции слухового восприятия (когнитивная, коммуникативная, регулятивная) [4]. Например, имеется зависимость частоты (высоты) звука от его интенсивности (громкости): при увеличении интенсивности высокочастотных звуков (более 3000 Гц) субъективное ощущение их высоты повышается, а низкочастотных звуков (ниже 1000 Гц) понижается. В речевом диапазоне частот к низкочастотным звукам относятся сонорные, звонкие звуки, гласные У, О; к высокочастным – свистящие, шипящие звуки, гласные Э, И. Ощущение высоты звука также связано с темпом повторяющихся звуков: при замедлении темпа звучаний возникает ощущение постепенного снижения высоты сигнала. При увеличении длительности сигнала субъективно громкость звуков усиливается. Громкие звуки, а соответственно и громкая речь педагога, вызывают быстрое слуховое утомление и истощение слухового восприятия. Гулкость помещения (условия реверберации) снижает разборчивость речи на 55%. Учет приведенных сведений может позволить уточнить содержание и организацию проведения педагогического обследования слуховой функции детей и коррекционного воздействия.

В то же время, с другой стороны, часто наблюдается ситуация, при которой специалисты, работающие с детьми с нарушениями речи, фрагментарно осведомлены в вопросах дифференциальной диагностики состояний, связанных с недостаточностью слухового восприятия детей.

Применяемые психолого-педагогические методы оценки речевого развития не в полной мере позволяют раскрыть картину речевого нарушения ребенка и сформулировать типологическое логопедическое заключение, отражающее не только этиопатогенез, но и прогноз развития личности (по Л.С. Выготскому) [1]. Следует также отметить, что в деятельности ПМПК отсутствует задача постановки дифференциального диагноза; комиссия лишь определяет условия и общее направление (программу) обучения ребенка. Вместе с тем, зачастую формальные и несодержательные заключения ряда специалистов (невролога, лор-врача) осложняют решение вопроса об определении точного заключения о состоянии речи и слуха ребенка. Поэтому в Речевых картах детей с ОНР и ФФН (в соответствии с клинической нозологией – с алалией, дизартрией, дислалией и др.) появляются такие заключения, как: «Тяжелое нарушение речи». Подобное заключение не отражает ни структуры речевого дефекта, ни причинно-симтоматических связей, ни уровня речевого развития; не позволяет сориентироваться в зоне ближайшего развития ребенка, сформулировать краткосрочный и долгосрочный прогноз результатов его обучения.

Ориентируясь лишь на поверхностные симптомы нарушения, например, отсутствие экспрессивной речи или недостатки понимания речи, невозможно точно диагностировать речевое нарушение, так как подобные симптомы могут наблюдаться и у детей других групп дизонтогенеза – при нарушениях слуха, умственной отсталости, задержке психического развития, раннем детском аутизме. Для обоснования дифференцированного диагноза необходимо провести комплексное медицинское (аудиологическое, неврологическое) обследование ребенка, логопедическое и психологическое (нейропсихологическое) его изучение; наблюдать в динамике его состояние, осуществлять сравнительный анализ результатов слухо-речевой деятельности ребенка в ходе коррекционной работы.

Следует отметить, что многие дети с речевыми нарушениями наблюдаются и получают лечение у невролога или психоневролога. Однако аудиологические исследования у большинства таких детей не проводятся, так как у них отсутствуют явные симптомы снижения слуха и острая симптоматика воспалительного процесса (аденоиды, отит, тубоотит, хронический или аллергический ринит и т.д.). В результате они

остаются без адекватной медицинской помощи в течение длительного времени.

В такой ситуации возрастает значимость логопедов, которые владея методами ориентировочной диагностики нарушений слуха у детей с недостатками речи, смогут своевременно их направить к оториноларингологу, сурдологу для консультации и лечения, а также учитывать в коррекционной работе особенности слухового восприятия детей.

Обследование слуха осуществляется объективными и субъективными методами, в назначении которых логопед должен ориентироваться, уметь правильно интерпретировать результаты. К объективным методам обследования слуха, которые могут проводиться в любом возрасте, и их результаты не зависят от психофизического состояния пациента, относятся:

акустическая имедансометрия (АИ) – метод для определения локализации и причин воспалительного процесса в структурах среднего уха, выявления кондуктивной патологии слуха;

компьютерная аудиометрия по слуховым вызванным потенциалам (СВП) – метод для выявления уровня поражения слуховой системы (периферический, центральный) и, соответственно, для дифференциальной диагностики глухоты, тугоухости и сенсорной алалии. Современной разновидностью данного метода является объективный тест стационарных слуховых потенциалов (ASSR), позволяющий за более короткий период времени, в более широком диапазоне и в состоянии естественного, а не медикаментозного, сна оценить поведенческие пороги слуха детей любого возраста, выявить незрелость слуховой системы у недоношенных детей;

отоакустическая эмиссия (ОАЭ) – скрининговый метод, нацеленный на выявление лиц со снижением слуха более чем на 30 дБ.

Результаты объективной диагностики дополняются данными, полученными в процессе обследования слуха субъективными методами. Субъективные методы обследования слуха представлены более широко и включают клинические и педагогические методы, их выбор зависит от возраста ребенка, его психофизического состояния, так как в основу реализации этих методов составляет выработка условных реакций на звуковой раздражитель. Основными клиническими методами из этой группы являются тональная пороговая аудиометрия и игровая тональная

аудиометрия, позволяющие обнаружить характер нарушения слуха (кондуктивный, сенсоневральный, смешанный) и степень тугоухости, глухоту, начиная с 3,5 лет.

Логопед использует для обследования слуха педагогические методы: «гороховый», камертональный, метод обследования слуха шепотной речью, звучащими игрушками, вопросники для родителей. Также может применяться инструментальный метод – с помощью прибора Audioscope 3 [3; 7; 8; 9]. Педагогическая диагностика слуха имеет предварительный характер и впоследствии слух ребенка нужно обследовать в медицинском учреждении с применением клинических методов.

Анализируя информацию о характере нарушения слуха (кондуктивное, сенсоневральное, смешанное), о снижении восприятия звуков определенной частоты, двустороннем (бинауральное) или одностороннем (моноауральное) поражении, логопед может целенаправленно планировать последовательность работы над коррекцией произношения с учетом постепенного нарастания сложности звуков для ребенка, не только кинестетической, но и аудиологической. Кроме этого, определяются условия слухового восприятия, адекватные возможностям ребенка и стимулирующие развитие слуховых процессов и речевой деятельности.

Для диагностики центральных слуховых расстройств у детей могут использоваться психолого-педагогические тесты оценки сформированности фонематических процессов, а также тесты: дихотические, монауральные, для оценки восприятия временной структуры сигналов, бинаурального взаимодействия [2; 3].

Комплексный динамический подход к диагностике рече-слуховых нарушений детей позволяет сформулировать правильное логопедическое заключение, отграничить первичную речевую патологию от других форм дизонтогенеза, прогнозировать возможности речевого и психического развития детей в разном возрасте.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. М., 1936. 120 с.
2. *Королева И.В.* Современный подход к диагностике периферических и центральных нарушений слуха у детей. СПб., 2000. 36 с.

3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. 4-е изд., доп. М., 2010. 192 с.
4. *Носуленко В.Н.* Психология слухового восприятия. М., 1988. 216 с.
5. *Приходько О.Г.* Современный этап развития ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: монография / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко и др. М., 2018. С. 61–72.
6. *Хоппе Л.* Дети с центральными нарушениями слуха в Германии // Специальное образование. Т. I. Вып. XI. СПб., 2015. С. 43–50.
7. *Черкасова Е.Л.* Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции: диагностика и коррекция. М., 2003. 192 с.
8. *Черкасова Е.Л.* Речь детей с заболеваниями лор-органов. М., 2017. 72 с.
9. *Черкасова Е.Л.* Логопедическая работа с детьми при снижении слуха // Логопедия. Теория и практика: Гл. 16 / Под ред. д.п.н. проф. Т.Б. Филичевой. 3-е изд. испр., доп. М., 2021. С. 464–488.

Шабалина Н.Н.,
Детский сад № 125
г. Череповец;
wnn7575@mail.ru

Развитие процессов памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация: в статье анализируются результаты обследования процессов памяти у дошкольников с общим недоразвитием речи, рассматривается возможность и опыт использования системы коррекционной работы, направленной на развитие мнестических процессов.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи; мнестические процессы.

Nadezhda Shabalina,
Public Preschool No. 125, Cherepovets;
wnn7575@mail.ru

Development of memory processes in preschoolers with general speech underdevelopment

Annotation: the article analyzes the results of examining memory processes in preschoolers with general speech underdevelopment. It considers the possibility and related experience of using a corrective action system following development of mnestic functions.

Keywords: children with general speech underdevelopment; mnestic processes / mnestic functions.

Память, как остальные когнитивные процессы, является частью психофизиологической базы речи: сформированность некоторых параметров речевой системы напрямую зависит от мнестических процессов. От состояния образной памяти зависит объем представлений, линейной слуховой памяти – фонематические компетенции, слоговая структура слова; зрительная память необходима для усвоения абстрактных символов (графем) при обучении грамоте, на письме и т.д.

Результаты диагностики в начале обучения воспитанников старших групп компенсирующей направленности для детей с ТНР (общее недоразвитие речи) выявили, что состояние мнестических процессов у детей носит недостаточный характер. Все обследуемые виды памяти: зрительная, двигательная, слуховая, тактильная – сформированы недостаточно, у всех дошкольников с ОНР II-III уровня речевого развития наиболее развита зрительная память, а наименее слуховая. Результаты диагностики выявили, что у 78 % детей низкий уровень развития слухоречевой памяти, у 22% детей выявлен очень низкий уровень сформированности слухоречевой памяти; у 24% детей высокий уровень развития зрительной памяти, у 40% детей выявлен средний уровень зрительной памяти, низкий уровень зрительной памяти у 36% детей. Диагностика обнаружила следующие недостатки мнестической деятельности у детей с ОНР: инертность, пассивность запоминания и удержания информации (у 100%); истощаемость, неравномерность запоминания (у 100%); нарушение регуляции и контроля запоминания, рост числа ошибок по мере истощаемости (у 88%); недостаточная эффективность процесса запоминания словесного материала, медленный темп и сниженный объем запоминаемого материала (у 100%); специфические ошибки при воспроизведении материала: персеверации, контаминации, парафазии, конфабуляции (у 92%); существенное снижение параметров слухоречевой памяти (у 100%).

Выявленные недостатки памяти по различным параметрам являются неотъемлемым компонентом в структуре дефекта у дошкольников с ОНР. Данные особенности говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию процессов памяти (особенно слухоречевой) и разработки системы упражнений, нацеленных на развитие мнестических процессов.

Система работы, направленная на развитие процессов памяти, рассчитана на один учебный год и разработана для детей старших групп компенсирующей направленности для детей с ТНР (общее недоразвитие речи).

Коррекционная работа опирается на теоретические концепции ученых: положение Л.С. Выготского о культурно-историческом развитии высших психических функций; концепцию А.Р. Лурии о сложной структуре речепорождающего механизма; концепцию развития памяти

П.П. Блонского о соотношении образной и словесной памяти в их развитии; работы других ученых.

В системе коррекционной работы совместно используются и сочетаются подходы: симптоматический логопедический, выражающийся в коррекции проявлений нарушения, и нейропсихологический подход, воздействие при котором осуществляется на базовые предпосылки функции (в данном случае, на мнестические процессы).

Для активизации процессов памяти используются разнообразные дидактические игры, направленные на запоминание и воспроизведение, игровые мнемотехнические приемы, мнемотехнические таблицы.

Коррекционная работа по развитию памяти в системе логопедического воздействия включает три блока: диагностический, коррекционно-развивающий и аналитический (итоговый мониторинг).

Диагностический блок нацелен на обследование мнестических процессов дошкольников с ТНР. Он включает в себя: определение форм работы с детьми, изучение методической литературы, разработку пакета диагностических материалов, диагностику.

Диагностика осуществляется в первые две недели сентября в рамках логопедического обследования и представляет собой обследование памяти по параметрам: слухоречевая память, зрительная память, двигательная память. Для обследования речеслуховой памяти используются: методика «Заучивание 10 слов», автор А.Р. Лурия, методика обследования линейной памяти «6 слов», методика «Запоминание групп слов», методика «Запоминание фраз», методика для обследования зрительной памяти «Запоминание 10 картинок», автор Л.С. Цветкова. Результаты обследования являются основой для построения индивидуальных коррекционно-развивающих маршрутов с учетом индивидуально-типологических особенностей детей.

Коррекционно-развивающий блок включает в себя систему коррекционных упражнений в структуре индивидуальных и подгрупповых логопедических занятий, оснащение предметно-развивающей среды, продуктивную модель взаимодействия с родителями и педагогами.

Игры и упражнения, нацеленные на развитие мнестических процессов, подбираются с учетом лексической темы недели (по возможности), где развитие процессов памяти идет на материале словаря

в рамках лексической темы. Перспективный план занятий разрабатывается на неделю (см. табл. 1).

Таблица 1.

Перспективный план занятий

Неделя	Тема	Речеслуховая память	Зрительная память	Двигательная память	Мнемосхемы
Сентябрь,3 неделя	Овощи	«Повтори 5 слов», «Магазин»	«Чего не стало?»	«Попробуй повтори», «Паучок», «Запомни форму»	Схема-алгоритм для составления описательного рассказа «Овощи». Мнемотаблица для разучивания стихотворения «Огород»
Сентябрь,4 неделя	Фрукты	«Посмотри и поймай: «Овощи»	Одинаковые фигуры	«Попробуй повтори», кистевой праксис, вращения	Схема-алгоритм для составления описательного рассказа «Фрукты»

В коррекционные занятия включаются задания из недельного модуля. Работа с детьми строится с учетом принципов и методических рекомендаций к развитию речи и мнестических процессов. В занятия включаются игры и упражнения для развития зрительной, слуховой, линейной слуховой, речеслуховой, двигательной, тактильной, обонятельной памяти. В систему коррекционной работы включается использование мнемотехник для развития умения перекодировать информацию из абстрактных символов в образы и более быстрого и успешного запоминания. Планирование разрабатывается на 8 учебных месяцев. Для успешной коррекционной работы логопедический кабинет оснащается необходимым оборудованием. Это адаптация имеющихся игровых и учебных средств, разработка картотек игр и упражнений, изготовление и приобретение специальных пособий для развития мнестических процессов. К специальному оборудованию относятся мнемосхемы (таблицы, карты, схемы-алгоритмы, мнемодорожки для закрепления произношения звуков) для запоминания информации.

Задания для развития мнестических процессов включаются в систему рекомендаций для родителей. В течение учебного года проводится

консультирование родителей и воспитателей в разных формах: беседа, мастер-класс, взаимодействие на открытом форуме и т.д.

Аналитический блок (мониторинг) предусматривает анализ динамики логопедической работы и внесение корректив в индивидуальные программы работы с детьми. Выявленные специфические недостатки: разная степень снижения объема слухоречевой и зрительной памяти, нарушения структуры линейной памяти и т.д. учитываются в структуре индивидуального подхода к коррекционному обучению.

Анализ результатов обследования в конце учебного года показывает, что у детей после проведенной коррекционной работы повышаются количественные показатели по развитию всех видов мнестической деятельности. Результаты мониторинга выявляют, что низкий уровень развития слухоречевой памяти еще отмечается у 38% детей (78 % в начале учебного года), у 44% средний уровень слухоречевой памяти (0% в начале учебного года), уровень выше среднего-у 18% детей (0% в начале учебного года), очень низкий уровень у 0% (на начало учебного года у 22%). У 66% детей высокий уровень развития зрительной памяти (в начале учебного года у 24%), у 34% средний уровень развития зрительной памяти (40% в начале года), у 0% низкий уровень (у 36% в начале года).

После проведения комплекса коррекционно-развивающих занятий у детей активно развивается произвольная память, регуляция и контроль мнестической деятельности. Кроме этого, у дошкольников увеличивается объем знаний об окружающем мире, расширяется словарный запас. Использование игровых приемов в работе с детьми способствует повышению мотивации на занятиях и заинтересованности детей.

Основываясь на полученных результатах работы, можно считать, что использование предложенной системы занятий для развития памяти дошкольников с ОНР в сочетании с традиционным логопедическим воздействием способствует повышению темпа и качества коррекционной работы.

Литература

1. *Блонский П.П.* Память и мышление. СПб., 2001. 288 с.
2. *Левченко И.Ю., Дубровина Т.И.* Дети с общим недоразвитием речи: Развитие памяти. М., 2016. 144 с.
3. *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. СПб., 2020. 320 с.

4. *Лурия А.Р.* Маленькая книжка о большой памяти. М., 1979. 193 с.

5. *Цветкова Л.С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 4-е. испр. и доп. М., 2002. 96 с.

Шарипова Н.Ю.,
Московский педагогический
государственный университет;
nsharipova@bk.ru

Перцептивно-моторная синергия процесса усвоения структурных составляющих устной речи

Аннотация: в статье анализируются результаты осмыслений теоретических положений, относящихся к проблеме структурно-слоговой организации устной речи носителей языка, рассматриваются методические аспекты формирования восприятия и проговаривания слов детьми с недоразвитием речи.

Ключевые слова: слово; слог; структура слова; перцептивная сегментация; синтагма; восприятие речи; порождение речи.

Natalia Sharipova,
Moscow Pedagogical State University;
nsharipova@bk.ru

Perceptual-motor synergy of the process of assimilation of the structural components of oral speech

Abstract: the article analyzes the results of understanding the theoretical provisions related to the problem of the structural and syllabic organization of oral speech of native speakers, considers the methodological aspects of the formation of perception and pronunciation of words by children with speech underdevelopment.

Keywords: word; syllable; word structure; perceptual segmentation; syntagma; speech perception; speech generation.

Вопросы восприятия и реализации лексических единиц и их структурных составляющих являются дискуссионными на протяжении многих лет и обсуждаются в философских, языковедческих, психолингвистических, психологических и других исследованиях. Широкое межпредметное обращение к данной проблеме, вариативность и дискуссионность предлагаемых концепций объясняются сложностью

процессов восприятия и порождения речи с одной стороны и трудностями репрезентации доказательной базы инструментальными методами, с другой. Тем не менее, существуют довольно устойчивые концепции, представляющие рассматриваемые процессы и служащие фундаментом для разработки методических аспектов исследований в науках психолого-педагогического направления, в том числе и в логопедии.

Для логопедической науки в решении вопроса верификации существующих концепций значимым фактором является опора на устную форму речи, как первичную и однозначно указывающую на реальную структуру речи и её исходные единицы. Для того, чтобы ребенок овладел устной речью, ему достаточно находиться в звучащей среде, слышать ее интонацию и ритм [8]. Рассматривая взаимодействие процессов восприятия и реализации лексических единиц, авторы отдают перцепции роль первичного, первопричинного фактора, влияющего на возможности последующего воспроизведения. Исследователи признают факт раннего проявления способности младенца к различению речевых сигналов, некоторые экспериментальные данные говорят о том, что пробуждение и развитие речеразличительной способности относится к последним месяцам внутриутробного развития ребенка, а восприятие структурных элементов речевого потока по своей сути мало отличается от других форм перцептивной деятельности [5; 7 и др.].

Ретроспективный анализ психологических теорий указывает на естественно-научную традицию изучения восприятия как процесса, которая связана с именами И.М. Сеченова (1952), Б.Г. Ананьева (1960), С.Л. Рубинштейна (1957), Б.Ф. Ломова (1984) и др. Согласно данной концепции процесс восприятия развертывается во времени, а значит, имеет начало, продолжение и конец. Восприятие рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах: 1) как движение перцептивного анализа, синтеза, обобщения и интерпретации и 2) как становление самого чувственного образа – перцептогенез, на основе которых и формируется материальная реализация объекта (моторное развертывание двигательной артикуляционной программы). Данный ракурс рассмотрения процесса восприятия предполагает единство операциональной и содержательной его сторон, а также внутреннюю взаимосвязь его актов, стадий и фаз. «Специфика перцептивного процесса состоит в том, что в нем реализуется высшая форма динамики – развитие» [3, с. 15].

Деятельностная концепция восприятия, в частности, понимание восприятия как формирующейся в течение жизни индивида системы

перцептивных действий, нашла отражение в работах В П. Зинченко (1964), А.В. Запорожца (1967), Л.А. Венгера (1969), А.Н. Леонтьева (1972) и др. Согласно данной теории перцептивная деятельность опосредуется общественно выработанной системой эталонов, которые присваиваются индивидом в ходе развития и сенсорного обучения. Перцептивные эталоны обеспечивают обследование элементов действительности, вычленение, классификацию и оценку ее свойств. С развитием индивида и овладением им комплексными эталонами внешние компоненты перцептивного действия свертываются, а восприятие превращается в процесс опознания [3, с. 25].

В традициях исследований в области когнитивистики актуальной является концепция когнитивных схем. Так, в трудах по когнитивной психологии получила широкое распространение теория «инстинкта формы слова», сущность которой заключается в том, что у ребенка присутствует врожденная способность узнавать воспринимаемую структуру и определять, существует ли она в родном языке. У. Найсер говорит о том, что человек появляется на свет, обладая схемами, чувствительными к восприятию и выражению определенных компонентов языка (речи) [6]. Автор полагает, что дремлющий инстинкт формы пробуждается у ребенка в процессе общения с матерью и совершенствуется (поддерживается) постоянно. В контексте рассуждения о вопросах восприятия и реализации структурных компонентов речи можно говорить о том, что первичные навыки восприятия ритмически-организованных лексических структур формируются на основе контрастных сопоставлений, чередующихся по силе, высоте, темпу, что приводит к образованию предвосхищающих схем в отношении структурированных звуков родного языка. Термином «схема» автор называет часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимающему, модифицируется опытом и обладает способностью изменяться под воздействием исследовательской деятельности слушающего. В процессе получения речевого опыта ребенок непрерывно тренирует и совершенствует специфическое состояние готовности (предвосхищения) в отношении того, что должно последовать. Термином «восприятие» автор определяет полный перцептивный цикл в совокупности всех его частей. По мнению У. Найсера «схемы» могут отделяться от циклов, в структуре которых они существовали; «такое отделение составляет основу всех высших психических процессов. в таких случаях имеет место не восприятие, а воображение, планирование или намерение» [6, с. 28].

У. Найсер также отмечает, что восприятие является не единственной активностью, подверженной непрерывности и / или цикличности.

Движения и действия имеют тот же характер и зависят от постоянно модифицируемых схем. Анализ процессов восприятия и движения (действия), согласно исследованиям Найсера, показывает, что движения опосредуются перцептивными циклами, а восприятие является формой действия.

В работах ряда авторов схема рассматривается не только как результат, но и как средство познания, не только как опора для моторной реализации, но и как способ формирования образа, картины ожидаемого действия. Схемы одновременно являются и структурами, и процессами [1; 4]. В данном контексте когнитивных исследований языка и поведения человека можно говорить о том, что, например, целенаправленное оперирование слоговым или морфемным составом слова детьми школьного и предшкольного возраста можно представить как процесс формирования и последующего применения когнитивных схем [9].

Для рассмотрения вопросов взаимодействия восприятия и реализации структурных компонентов речи актуальной является теория «перцептивной сегментации», предложенная А.В. Венцовым и В.Б. Касевичем (2003). По мнению авторов, носитель языка обладает возможностью осознать спектрально-временной континуум акустического речевого сигнала, при этом условии сегментация оказывается возможной. Результаты перцептивной сегментации влияют на идентификацию языковых единиц. Предлагается различать два типа сегментации – микро- и макросегментацию. В первом случае речь идет о делении непрерывного речевого сигнала на некоторые минимальные отрезки. Такая сегментация дает возможность судить о длительности вычлененных отрезков, оценивать степень синхронности их появления в речевом потоке и, наконец, идентифицировать и продуцировать. Макросегментация предполагает членение текста на слова, синтагмы и фразы [5].

В работах Е.В. Филатовой (2017) представлен обширный аналитический материал, касающийся рассмотрения синтагмы звучащей речи как единицы ее порождения и восприятия. Автор определяет синтагму как «предельно минимальную, недискретную единицу порождения и восприятия речи и всех составных речевых структур» [8, с. 35]. Синтагмы выделяются интонационно и разграничиваются в устной речи субъекта паузами, что позволяет слушателям адекватно понять значение каждой из них и на основании этого осознать общее содержание речи. Оценка структурной составляющей синтагмы показывает, что она может состоять из двух-трех-четырех- и более элементов (слов различной структурной сложности). Автор говорит о том,

что язык реализуется в речи, язык имеет структуру, которая представлена звуками (буквами), слогами, словами и т.д., в то время как звучащая речь подобного членения не имеет. Исследователь постулирует, что звуки, слоги, слова не являются исходными единицами порождения речи, так как интонационно в устной речи они не разграничены, а, следовательно, не имеют к ее порождению непосредственного отношения. Строй устной речи по своей сущности – синтагматический, реальными единицами её порождения и восприятия являются синтагмы. Автор подчеркивает, что членение речи на звуки и слоги оправдано и необходимо « с учебной или логопедической целями, но это не значит, что из них речь составлена» [8, с. 42].

Многообразие дискуссионных вопросов, которые возникают в результате анализа традиционных и современных концепций восприятия и порождения речевого высказывания выходит за рамки данной статьи, но позволяет маркировать значимые для прикладной логопедии положения.

Взаимосвязанность, взаимозависимость, интермодальность процессов восприятия и воспроизводства речи (в т.ч., структурных элементов лексических единиц) не позволяют рассматривать их дифференцированно. Одним из базовых условий коррекции слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями, является необходимость включения в работу направлений по развитию и совершенствованию не только способности к проговариванию, но и к восприятию лексических единиц различной структурной сложности, поскольку деформация слогового состава слова происходит на перцептивном уровне [2]. Наши практические наблюдения показывают, что начальный речевой материал для коррекционных заданий, нацеленных на восприятие и опознание лексических единиц, целесообразно составлять на основе синтагматических структур (или структур к ним приближающихся). Например, в задании «Найди неправильное слово» необходимо предложить ребенку для восприятия конструкцию «Катину **напаму** // постирала мама», нежели изолированное слово «напама» («панама»). Рифмованный речевой материал облегчает восприятие, поскольку он устремлен к синтагме, из синтагм состоит, ими структурирован. Последующие этапы развития возможностей восприятия и опознания лексических единиц целесообразно наполнять изолированными структурами – словами, слогами, гласными звуками. Очевидно, что часть коррекционной работы, которая тренирует проговаривание лексических единиц различной структурной сложности, наоборот, должна реализовываться на материале с минимальным количеством элементов,

который постепенно наполняется, продвигаясь в своей структуре и сущности к синтагмам и их объединениям.

Представленная выше фактуальная информация задает определенную направленность в исследовании проблем онтогенетического становления и специального формирования слоговой структуры слова у детей и оставляет широкое пространство для дальнейших научно-практических исследований.

Литература

1. *Айзенк Г.* Исследования человеческой психики. М., 2001. 480 с.
2. *Бабина Г.В.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопед. технологии: учеб.-метод. пособие. М., 2010. 96 с.
3. *Барабанщиков В.А.* Общая психология: психология восприятия: учебное пособие для вузов. М., 2019. 184 с.
4. *Венцов А.В., Касевич В.Б.* Проблемы восприятия речи. М., 2003. 283 с.
5. *Найсер У.* Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1998. 224 с.
6. *Ушакова Т.Н.* Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М., 2011. 524 с.
7. *Филатова Е.В.* Порождение и восприятие речи (Авторская делимитация речи как способ представления её реальных единиц): монография. Донецк, 2017. 296 с.
8. *Шарипова Н.Ю.* Усвоение морфемного состава слова школьниками с дизорфографией как процесс формирования когнитивных схем // Преподаватель XXI века. 2014. № 1. С. 142–148.
9. *Bartlett F.C.* Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge, 1932. 622 с.

Шереметьева Е.В.,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет;
sheremetevaev2@cspu.ru,
Бойченко Г.Р.,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет;
bojchenkog@inbox.ru

Коррекция грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня посредством логопедических игр и упражнений

Аннотация: в статье представлены результаты исследования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. После проведенного экспериментального исследования, нами сделан вывод о необходимости создания комплекса логопедических игр и упражнений по коррекции грамматического строя речи, в котором важное место отводится взаимодействию с семьей. Применение логопедических игр и упражнений, использование в работе электронных образовательных ресурсов, таких как Wordwall, направленных на развитие у дошкольников грамматически правильной речи, а также тесное сотрудничество с семьями воспитанников, позволяет успешно решать проблемы формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Ключевые слова: грамматика; дети с ОНР III уровня; словообразование; словоизменение; обучение в режиме онлайн; интерактивные учебные материалы.

Elena Sheremetyeva,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
sheremetevaev2@cspu.ru,
Gulnara Boychenko,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University;
bojchenkog@inbox.ru

Correction of grammatical speech structure in older preschool children from level III ONR through speech therapy games and exercises

Annotation: the article presents the results of a study of the grammatical structure of speech in older preschool children with general speech underdevelopment. After conducting an experimental study, we concluded that it is necessary to create a complex of speech therapy games and exercises for correcting the grammatical structure of speech, in which an important place is given to interaction with the family. The use of speech therapy games and exercises, the use of electronic educational resources, such as Wordwall, aimed at developing grammatically correct speech in preschoolers, as well as close cooperation with the families of pupils, allows us to successfully solve the problems of forming the grammatical structure of speech in older preschool children with ONR level III.

Keywords: grammar; children with OND level III; word formation; inflection; online learning; interactive educational materials.

Формирование грамматической стороны речи в дошкольном возрасте – это важное условие речевого развития ребенка. Это подтверждается в психолингвистических исследованиях Г.А. Арушановой, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, С.Н. Цейтлин, Е.В. Шереметьевой, Д.Б. Эльконина и др.

Речь является основным средством познания, с помощью речи ребенок не только получает новую информацию, но и усваивает ее. Грамматически правильная речь позволяет дошкольникам думать и придумывать, познавать мир вокруг и осознавать его, научиться управлять собой и своим поведением [1; 7; 8; 9; 11].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики грамматического строя речи содержится в лингвистических исследованиях В.В. Виноградова, Г.О. Винокур, В.В. Бабайцева, П.А. Лекант, А.А. Шахматова и др. [4; 5; 10].

Грамматика, как наука – это раздел лингвистики, изучающий грамматический строй языка, закономерности построения семантически завершённых речевых отрезков языка. Словоформа, словосочетание, предложение и текст являются основными грамматическими единицами.

В отечественной логопедии Т.В. Ахутиной, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Т.А. Фотековой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой подчеркивается, что у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня грамматический строй речи имеет следующие особенности: недостатки навыков словоизменения и словообразования, низкий уровень словарного запаса, страдает и количественная и качественная сторона, недостатки в формировании звукопроизношения, фонематического слуха и связной речи.

Анализируя методические способы Н.Е. Бухариной, С.А. Калиниченко, О.А. Козыревой, Н. Б. Борисовой, Н.Э. Теремковой и др. по коррекции грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями выясняется, что в специальной литературе не уделено достаточного внимания формированию грамматического строя речи во взаимодействии с семьей. Между тем, такое взаимодействие является одним из условий становления грамматически правильной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Экспериментальное исследование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи было составлено с учетом рекомендаций Е.Ф. Архиповой, О.Е. Грибовой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Е.В. Шереметьевой [2; 7; 12]. Исследование грамматической стороны речи включало следующие этапы исследования: состояние импрессивного уровня грамматики; уровень синтаксического оформления высказывания; уровень состояния словоизменения.

Для решения основной задачи исследования, нами был организован констатирующий этап эксперимента на базе МБДОУ «Детский сад № 251 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 детей в возрасте 5 – 6 лет: 3 девочки и 3 мальчика. Все дети имеют логопедическое заключение – общее недоразвитие речи III уровень (ОНР).

Четверо дошкольников, участвующие в эксперименте, выполнили задание на различение числа существительных без ошибок. Только один ребенок допускал ошибки на подбор слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом, остальные дошкольники выполнили это задание правильно.

Трудности вызывало умение дифференциации глаголов с разными приставками, путали такие глаголы как «входит», «выходит», «заходит», а также при понимании словосочетаний, таких как «Покажи дочку мамы», «Где мама дочки».

Детям было предложено задание, в котором надо было составить предложения из слов в начальной форме. У большинства дошкольников возникли трудности. Двое детей повторяли слова, сказанные экспериментатором: «быстро, бегать, дети». В задании по дополнению предлогами предложений и словосочетаний у всех шести детей встречались ошибки. Больше всего ошибок допускали трое детей: «Лена наливает чай чашки», «Пес сидит под конуре». Сложности возникли и при составлении сложных предложений: «купили игрушки» – «нарядили елку».

Больше всего ошибок было выявлено у троих детей в ходе преобразования одного числа существительного в другое: «лобы» (лбы), «поезды» (поезда), «коты» (котята), «листы» (листья), «окны» (окна), «стулы» (стулья); имен существительных родительного падежа, на вопрос: «Чего нет?» дети отвечали: «деревов» (деревьев), «книгов» (книг); винительного, на вопрос: «Кого ты видишь?» ответы детей: «медведев» (медведей), «белков» (белок); при согласовании существительного с притяжательным местоимением: «моя пальто» (мое пальто); при согласовании с числительными: «пять стулы» (стулов), «пять диваны» (диванов).

Большое затруднение вызвало у детей умение образовывать относительные прилагательные на основе существительных: «резинный мяч» (резиновый мяч), «апельсинный сок» (апельсиновый сок), «медведевый хвост» (медвежий хвост).

В ходе исследования было отмечено, что высокий и средний уровень функции словоизменения не был выявлен ни у одного ребенка, участвующего в эксперименте. Низкий уровень показали 3 детей. Очень низкий уровень был отмечен у 5 детей.

В речи дошкольников с ОНР III уровня встречаются словосочетания, в которых они неправильно используют род, число, падежное окончание прилагательных: «вкусная мороженое» (вкусное мороженое), «легкий сумка» (легкая сумка), «узкий тропинка» (узкая тропинка) «стоит ваза на круглая столе», «ловят рыбу длинным удочком».

В самостоятельной речи 3 дошкольника часто пропускают предлоги, используют предлоги неверно: «книга лежит столе» (книга лежит на столе), «ботинки стоят коробка» (ботинки стоят на коробке); «иду на магазин», «отошел к дома».

Проведенное исследование показало значительное отставание от возрастной нормы грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

На основании выявленных нарушений разработан комплекс коррекционных мероприятий, в котором важное место было отведено взаимодействию с семьей. В газетах, буклетах, на информационных стендах, в ходе проведения Дней открытых дверей, практикумов, индивидуального и подгруппового консультирования знакомили родителей с различными вопросами по формированию грамматического строя речи у детей ОНР III уровня.

В ходе таких мероприятий как игротеки, выставки выходного дня, проведение совместных мастер-классов (коррекционно-образовательных и творческих), проведение семейных и календарных праздников, спортивных праздников, издание семейных газет, защита семейных проектов и др. мы создавали возможность для детей и родителей обмениваться мнениями, идеями.

Большое внимание уделили организации нового формата взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями с использованием дистанционных технологий. Одним из них стало обучение в режиме онлайн с помощью таких сервисов как Skype или Zoom и дистанционное обучение через интерактивные учебные материалы.

Электронный образовательный ресурс Wordwall – это цифровой ресурс, который позволяет создавать и систематизировать дидактические интерактивные задания. Для тренировки грамматических навыков у дошкольников с ОНР III уровня можно отнести следующие: «Сопоставление», «Расшифровка», «Диаграмма с этикетками», «Анаграммы». При этом на онлайн-занятии используются шаблоны, при помощи которых организуется активное вовлечение дошкольников в групповую или фронтальную работу, например, «Случайное колесо».

Для обучения детей умению составлять предложения из слов в правильном порядке применяли шаблон «Распутать». Грамматические навыки упражняли в таких шаблонах, как «Классификация понятий», «Кто быстрее в лабиринте», «Сюрприз «Колесо», «Какое слово пропустили», «Слова на магнитах» и др.

Все предлагаемые шаблоны легко создавать при помощи поисковой системы Bing, которая предлагает различные иллюстрации, изображения и картинки.

Применение дидактических игр и упражнений, направленных на развитие у дошкольников грамматически правильной речи, а также тесное сотрудничество с семьями воспитанников, позволяет успешно решать проблемы формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Литература

1. *Арушанова А.Г.* Формирование грамматического строя речи. М., 2005. 296 с.
2. *Архипова Е.Ф.* Профилактика нарушений звукопроизношения у детей. М., 2017. 74 с.
3. *Валгина Н.С.* Современный русский язык / Под ред. Н.С. Валгиной. М., 2002. 528 с.
4. *Виноградов В.В.* Русский язык: грамматическое учение о слове / Под ред. Г.А. Золотовой. М., 1972. 614 с.
5. *Винокур Г.О.* Избранные труды по языкознанию и культуре речи. М., 2019. 230 с.
6. *Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. М., 2000. 378 с.
7. *Грибова О.*Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй. (демонстрационный материал + методические рекомендации). М., 2019. 16 с.
8. *Сохин Ф.А*. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М., 2005. 223 с.
9. *Цейтлин С.Н*. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. 240с.
10. *Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка. М., 2015. 620 с.
11. *Шереметьева Е.В.* Понимание грамматики обращенной речи детьми раннего возраста с отклонениями в овладении речью. Челябинск, 2017. 48 с.
12. *Шереметьева Е.В.* Предложно-падежные отношения в грамматическом структурировании детей с задержкой психического

развития: эффективная логопедическая коррекция: Монография. Челябинск, 2020. 157 с.

Шилова Е.А.,
Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования;
shilova@ikp.email

Профессионально-личностная готовность будущего логопеда к деятельности в условиях информатизации образования

***Аннотация*:** большое значение в условиях информатизации образовании играет способность будущего учителя-логопеда быстро адаптироваться в вариативных условиях образования детей с нарушениями речи. Данная способность определяется сформированными профессионально-личностными качествами универсального свойства. В статье анализируются результаты исследования уровня сформированности профессионально-личностных качеств универсального свойства студентов-логопедов. Результаты исследования позволяют конкретизировать содержание проектируемых педагогических условий профессиональной подготовки учителя-логопеда.

Ключевые слова: студент; учитель-логопед; профессионально-личностная готовность; качества универсального свойства; информатизация образования.

Elena Shilova,
Institute of Special Education
of the Russian Academy of Education;
shilova@ikp.email

Professional and personal readiness of the future speech therapist to work in the conditions of informatization of education

***Annotation*:** the ability of the future speech therapist teacher to quickly adapt in the variable conditions of education of children with speech disorders plays great importance in the conditions of informatization of education. This ability is created by the formed professional and personal qualities of a universal property. The article analyzes the results of the study of the level of formation of professional and personal qualities of the universal property of students-speech therapists. The results of the study allow us to concretize the content of

the projected pedagogical conditions for the professional training of a speech therapist.

Keywords: student; teacher-speech therapist; professional and personal readiness; qualities of a universal property; informatization of education.

Одним из ведущих направлений развития общества является информатизация образования. В документах РФ (Закон «Об образовании» (2012), проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016), «Современная школа» (2018) и др.) подтверждается перспективность использования информационно-коммуникационных технологий для эффективности профессиональной деятельности как основания творческой реализации личностного и профессионального потенциала специалиста.

С появлением информационного пространства в образовании, было сформулировано определение готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования. Данная готовность определена как обладание необходимыми личностными и профессиональными качествами, обеспечивающими эффективное решение задач профессиональной деятельности в соответствии с потребностью рынка труда, быстроменяющимся социальным запросом (ФГОС ВО, 2018) [3].

Разные аспекты профессионально-личностной готовности будущего специалиста к взаимодействию с ребенком с ОВЗ в современных условиях образования рассмотрены в работах А.А. Алмазовой, Т.А. Соловьевой, Н.М. Назаровой, И.А. Филатовой, Е.А. Шиловой, И.М. Яковлевой и др. [1; 2; 6; 7; 8].

Исследователи отмечают, что профессионально-личностная готовность выпускника в области специального дефектологического образования имеет свою специфику. Ее целевой основой остаются традиционные, исторически сложившиеся, личностные качества (любовь к детям, образованность, интеллигентность, духовность, толерантность и т.д.) и необходимые прикладные умения и навыки (умение осуществлять диагностику развития ребенка с ОВЗ, проектировать содержание коррекционно-развивающего занятия с ребёнком с ОВЗ, осуществлять взаимодействие с семьей ребенка с ОВЗ и т.д.). В условиях информатизации образования они дополняются востребованными качествами Soft skills (англ. «мягкие» навыки), обладающими

универсальными свойствами (оперативность, гибкость, самостоятельность, адаптивность, способность к непрерывному самообразованию, решительность, критичность и т.д.). Следует подчеркнуть единство мнений исследователей о том, что качества универсального свойства определяют готовность выпускника к профессиональной деятельности в современных условиях диджитализации. Выделенные качества позволяют эффективно применять специальные умения и навыки с целью быстрой методической, организационной, дидактической, коммуникативной адаптации в меняющихся образовательных условиях.

С целью уточнения профессионально-личностной готовности студента-дефектолога к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования, в том числе детей с нарушениями речи, было осуществлено экспериментальное исследование. Методологическим основанием исследования явился уровневый подход, позволяющий дифференцировать разные кластеры обучающихся. Участниками исследования являлись 56 студентов (бакалавров 3 курса и магистров 1 курса) Московского государственного областного университета по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль подготовки Логопедия. Методами исследования являлись анкетирование, количественный и качественный анализ экспериментальных данных, интерпретация полученных результатов. Анализ документов, научной литературы позволил сформулировать вопросы анкеты, которые включали следующие характеристики: способность к профессиональному саморазвитию; способность самостоятельно реализовать личностный потенциал в профессиональной деятельности; способность самостоятельно оперативно принимать решения в условиях многозадачности; владение современными информационно-коммуникационными технологиями; применение информационных ресурсов в современных условиях обучения детей с нарушениями речи; способность к коммуникации и взаимодействию в разных условиях и коллективах. Респондентам предлагалось оценить уровень сформированности личностно-профессиональных качеств по трёхбалльной шкале (3 балла – высокий, 2 балла – средний, 1 балл – низкий). Для статистической обработки данных применялся кластерный анализ по типу k-means Statistica 10.0. Данные анкет обрабатывались с помощью программы Microsoft Office Excel (Excel).

Результаты анкетирования позволили выделить три кластера респондентов с разным уровнем готовности к профессиональной деятельности: 1 кластер с высоким уровнем сформированности профессионально-личностных качеств (N –51 балла); 2 кластер со средним уровнем сформированности профессионально–личностных качеств (N –64 балла) ;3 кластер с низким уровнем сформированности профессионально–личностных качеств (N – 7 баллов).

Анализ результатов показал, что доминирующим кластером респондентов являются студенты-логопеды со средним уровнем профессионально-личностной готовности к профессиональной деятельности (62% респондентов), затем следует кластер обучающихся с высоким уровнем готовности (35% респондентов) и на последнем месте - кластер с низким уровнем готовности (3% респондентов).

Проведённый анализ показателей профессионально-личностных качеств показал, что из 6 предложенных характеристик только одна «владение современными информационно-коммуникационными технологиями» большинством студентов (68%) была оценена как сформированное качество высокого уровня, что подтверждает понимание значимости данной характеристики для современного учителя-логопеда. Остальные качества в большинстве получили самооценку среднего уровня.

Преимущественное выделение кластера среднего уровня, а также анализ самооценки респондентами сформированности профессионально-личностных качеств позволяют сделать вывод, что готовность будущего учителя-логопеда к профессиональной деятельности в современных условиях информатизации образования находится в стадии формирования и требует перспективного определения педагогических условий взаимодействия с будущими специалистами в рамках образовательного процесса.

Работы отечественных и зарубежных исследователей (Ю.И. Россова, А.П. Русяев, Ю.В. Русяева, Peterson A., Dumont H., Lafuente M. и др.) [3; 4; 9] свидетельствуют о том, что наиболее действенным и эффективным методом профессионально-личностного развития будущего педагога-дефектолога является проектная деятельность студентов. Реализация в учебном процессе этого вида деятельности с использованием информационно-коммуникационных ресурсов, по мнению авторов, активизирует мотивацию будущего специалиста и является мощным

стимулом формирования профессионально-личностной готовности выпускника к деятельности в новых, современных форматах обучения и воспитания детей с нарушениями речи.

Таким образом, уровень сформированности профессионально-личностных качеств универсального свойства, позволяющих выпускнику реализовывать творческий потенциал в соответствии с текущим социальным запросом, требованиями рынка труда определяет готовность будущего учителя-логопеда к деятельности в условиях информатизации образования.

Литература

1. *Алмазова А.А., Соловьева Т.А.* Значение идей Л.С. Выготского для системы специального образования и подготовки педагогов-дефектологов в высшей школе // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология: Междунар. науч.-практ. конф. Саранск, 2018. С. 284–289.
2. *Назарова Н.М.* Профессиональная деятельность и личность педагога системы специального образования // Специальная педагогика. 2004. № 4. С. 157–162.
3. *Русяев А.П., Русяева Ю.В.* Диагностика сформированности личностного компонента готовности будущего учителя-логопеда к проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59–1. С. 306–309.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 N 123). URL: http://fgosvo.ru/news/9/1426 (дата обращения: 11.02.2021).
5. *Филатова И.А.* Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов // Специальное образование. 2015. № 2. С. 105–115.
6. *Шилова Е.А., Закрепина А.В., Стребелева Е.А.* Исследование педагогического контекста диагностической компетенции учителя-дефектолога // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 3. С. 458–474.
7. *Яковлева И.М.* Профессиональная мотивация студентов дефектологических специальностей // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 368–377.

8. *Peterson A., Dumont H., Lafuente M., Law N.* Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning. Paris, 2018.

9. *Rossova Yu.I.* Students' project activities in the context of standardization of education //European Journal of Natural History. 2016. № 5. С. 102–104.

Шляхтина Н.В.,
Институт развития образования, г. Ярославль;
shlyakhtinanv@gmail.com,
Бобылева Н.И.
Институт развития образования, г. Ярославль;
n.bobylewa@mail.ru

Управление качеством в школах с низкими образовательными результатами через организацию сетевого взаимодействия логопедов

Аннотация: в статье представлен новый подход к решению кадровой проблемы отсутствия специалистов (по работе с детьми с ОВЗ) «Создание новой работы на новом месте». Суть наставничества состоит в том, что образовательная организация обучает своего сотрудника в формате «от мастера к мастеру». Конечная цель: подготовить начинающего специалиста к самостоятельной и квалифицированной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: управление качеством; школы с низкими образовательными результатами; организация логопедической помощи; сетевое взаимодействие специалистов; наставничество; профессиональное развитие.

Natalia Shlyakhtina,
GAU DPO NPS IRO, Yaroslavl;
shlyakhtinanv@gmail.com,
Nadezhda Bobyleva,
GAU DPO NPS IRO, Yaroslavl;
n.bobylewa@mail.ru

Quality management in schools with low educational outcomes through the organization of network interaction of speech therapists

Abstract: the article presents a new approach to solving the personnel problem of the shortage of specialists «Creating a new job in a new place". The essence of mentoring is when an educational organization trains the employee in

a master-to-master format. Ultimate goal: to prepare a novice specialist to become an independent and qualified professional specialist.

Keywords: quality management; schools with low educational results; organization of speech therapy assistance; network interaction of speech therapists; mentoring; professional development of a speech therapist.

Проблема качества подготовки педагогов, в том числе логопедов и дефектологов, очевидна, и, к сожалению, с годами не теряет актуальности. Так, в прошлом десятилетии исследователи уже выделяли проблему качества подготовки логопедов, но речь еще не шла об управлении качеством как цели и о сетевом взаимодействии как ресурсе повышения профессионального мастерства [1; 3]. Сегодня профессиональное сообщество предлагает к обсуждению самый широкий круг профессиональных вопросов, среди которых есть вопросы содержания и технологии, но еще нет тематики управления и качества [2]. Хотелось бы, чтобы современная логопедия также могла бы использовать актуальные достижения современного организационного менеджмента наравне с другими отраслями сферы российского образования.

Система образования Ярославской области также испытывает проблемы, общие для национальной системы образования, одна из первейших – это проблема нехватки квалифицированных кадров. Логопедия – специфическая область социально-педагогической помощи, подготовка к которой требует узкоспециальных профессиональных навыков, которые нельзя освоить между делом. Согласно данным регионального мониторинга, выявлен дефицит специалистов в сфере логопедической помощи в Ярославской области. Этот показатель соответствует первым строчкам любых рейтингов педагогических вакансий.

Причины острой нехватки логопедов и дефектологов традиционны для российской педагогической профессиональной сферы: это большая нагрузка, низкий уровень заработной платы, высокие требования к квалификации, а также конкуренция со стороны специалистов, предоставляющих платные образовательные услуги. Перечисленные проблемы особенно остро встают в образовательных организациях в сельской местности, где не хватает не только логопедов, а даже педагогов других, более распространенных специальностей. Однако очевидно, что ни тотальное повышение зарплаты логопедам, ни возвращение

распределения выпускников, ни увеличение количества ставок, ни другие административные меры кадровой политики сегодня не решат обсуждаемую проблему, прежде всего, потому что новая экономическая реальность требует новых управленческих решений.

Среди вариантов преодоления кадрового дефицита можно выделить традиционные и инновационные формы увеличения количества логопедов-дефектологов с соответствующей профессиональной подготовкой и работающих по специальности (Н.В. Шляхтина, Н.И. Бобылева, 2021).

1. Логопедия как специальность. Модель «Постоянная работа на постоянном месте». Традиционная, наиболее привычная, наиболее затратная и рассчитанная на долговременную перспективу подготовка в течение 4(5) лет в условиях высшего учебного заведения, уже решила бы кадровую проблему нехватки логопедов, если бы такое решение было возможно.

2. Логопедия как специализация. Модель «Новая работа на прежнем месте». Сокращенный вариант, профессиональная подготовка, сегодня наиболее популярный вариант решения обсуждаемой проблемы. Образовательная организация создает условия для обучения своего сотрудника, на что требуется от 1 года до 2,5 лет и соответствующие временные и финансовые ресурсы.

3. Логопедия как распределенная деятельность. Модель «Прежняя работа в новых местах». Сегодня получил развитие новый подход, т.н. «мобильный логопед», когда специалист прикреплен не к образовательной организации, а к группе школ, например, на уровне муниципального района. С одной стороны, учреждения получают услуги квалифицированного специалиста в полном объёме и соответствующего качества, с другой стороны, необходимость придерживаться определенного графика и затраты на перемещение специалиста по территории с необходимостью перевозить специальное оборудование, создает новые проблемы.

4. Логопедия как наставничество. Модель «Создание новой работы на новом месте». Подобная технология подготовки нам видится сегодня наиболее перспективной, когда образовательная организация обучает своего сотрудника в формате «от мастера к мастеру», с конечной целью – подготовить «молодого» (в отношении опыта, а не в отношении

возраста) возможность самостоятельной и квалифицированной профессиональной деятельности.

Реализация задачи преодоления дефицита логопедов в формате наставничества может позитивно повлиять на преодоление кадровых проблем в этой сфере: создание новых рабочих мест, подготовка востребованных специалистов, сохранение региональной специфики, ответ на соответствующий социальный заказ, но, прежде всего, это управление качеством помощи специалистов.

Для реализации программы психолого-педагогической поддержки в сетевой форме требуются, прежде всего, управленческие решения: подготовка нормативной базы, в том числе локальных актов, подбор методических пар «наставник-ученик», подписание договоров, составление графиков совместной работы, подготовка шаблонов отчетных документов, разработка критериев эффективности совместной деятельности, учет профессиональной специфики деятельности логопеда.

Отдельной задачей является расчет возможных рисков, к которым можно отнести: отсутствие стратегического видения/планов у местных органов управления образованием, нежелание начинающих педагогов учиться и переучиваться, избегание опытными специалистами ситуации профессиональной конкуренции, недостаточно внимательное отношение региональных руководителей к законодательным требованиям, и другие объективные и субъективные причины.

Одним из возможных и неожиданных рисков может быть ситуация, когда субъекты процесса не понимают, что процесс наставничества должен быть, прежде всего, рабочим, в профессиональном контексте, завершенным в заранее установленные сроки с определённым результатом (эффектом), основным из которых будет самостоятельность начинающего «специалиста-ученика».

Итак, модель управления качеством специальной помощи в школах с низкими образовательными результатами через организацию сетевого взаимодействия логопедов может включать следующие этапы: выявление проблем качества специальной помощи в конкретных школах (ШНОР), определение компетентностных дефицитов педагогов (логопедов-дефектологов), составление и реализация плана адресной поддержки педагогов с недостаточной квалификацией, организация сетевого взаимодействия, оценка эффективности.

Литература

1. *Жигорева М.В., Пантелеева Л.А.* Компетентностный подход в современной системе профессиональной подготовки логопеда // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 1 (67). С. 3–10.

2. Логопедия: современный облик и контуры будущего: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 24–25 октября 2019 года. М., 2021. 304 с.

3. *Покровская Ю.А.* Современные требования к профессиональной подготовке учителей-логопедов // Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи: Материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых: аспирантов и магистрантов. М., 2013. С. 69–76.

Щерева К.А.,
Софийский университет «Св. Климент Охридски»;
katerinashtereva@abv.bg

Маркеры ранней грамотности болгарских детей

Аннотация: ранние навыки чтения и письма, которые развиваются с рождения до 5 лет, имеют прочную связь с более поздней грамотностью. Целью данного исследования является установление гендерных и возрастных различий в период формирования доконвенциональных навыков чтения и взаимосвязи между отдельными компонентами у болгарских детей. Методология исследования включает использование теста PreLec, адаптированного на болгарском языке.

Ключевые слова: умение читать; грамотность; слоговая осведомленность; фонематическая осведомленность; система письма.

Katerina Shtereva,
Sofia University «St. Kliment Ohridski»;
katerinashtereva@abv.bg

Markers for early literacy in Bulgarian children

Abstract: the aim of this study is to identify the gender and age differences during the formation of preconventional reading skills and the correlation between the different components in Bulgarian children. The methodology of the study includes the use of the PreLec test, adapted for Bulgarian.

Keywords: reading skills; literacy; syllable awareness; phonemic awareness; written system.

Оптимальное развитие чтения и письма в ранние годы достигается за счет взаимодействия ряда физических, эмоциональных, социальных и когнитивных характеристик и способностей. К концу первого года жизни, когда младенцы начинают целенаправленно хвататься за различные предметы и манипулировать ими, в их мир входят книги и пишущие инструменты. Младенцы в возрасте от 8 до 12 месяцев, родители которых регулярно читают им, переворачивают страницы и рассматривают книжные иллюстрации. Часто в процессе чтения такое поведение

сопровождается речевыми реакциями детей (Bus & van IJzendoorn, 1997) [1]. Даже после двухлетнего возраста дети могут отличать текст от иллюстраций в детских книгах, а также распознавать отдельные сегменты букв, позже осознавать связь между фонемой и ее графическим обозначением. В конце этого периода многие дети описывают действия, изображенные на иллюстрациях, и вступают в диалоги, воссоздавая слова и тембровые характеристики персонажей (Sulzby and Kaderavek, 1996) [10]. Mol, Suzanne E., Bus, Adriana G. (2011) [7] изучают особенности формирования связи между знанием письменных материалов и чтением в процессе развития детей. Они обнаружили, что совместное чтение книг способствовало развитию языка, а также поддержке навыка чтения и правописания. В возрасте от 3 до 4 лет дети быстро прогрессируют в процессе обучения грамоте. Они постепенно начинают писать, набрасывая случайные строчки и письменные формы, похожие на буквы. Некоторые дети начинают определять характерные звуки в словах и могут использовать определенные буквы (Sulzby & Teale, 1991) [11]. Дети, родители которых часто им читают, начинают «читать» любимые книги, подражая взрослым (Sulzby & Teale, 1991) [11]. Некоторые из них осознают переход к обычному чтению по любимым книгам (Jackson, 1991) [5]. Moll et al. (2016) [7] указывают, что дети с языковыми трудностями дошкольного возраста подвергаются высокому риску проблем с грамотностью.

Шесть переменных, относящихся к ранним навыкам грамотности, имеют прогностическое значение для формирования грамотности в дальнейшем (National Reading Panel, 2000) [8]:

1. Знание алфавита: знание названий звуков, связанных с соответствующими заглавными буквами.
2. Фонологическая осведомленность: способность обнаруживать, манипулировать и анализировать акустические аспекты разговорной речи (включая способность различать разные уровни: слова, слоги или фонемы).
3. Быстрое автоматическое наименование букв или цифр: возможность быстро называть последовательности случайно написанных букв или цифр.
4. Быстрое автоматическое присвоение имен объектам или цветам: способность быстро произносить серию случайно повторяющихся объектов (например, машина, дерево, дом, человек и т. д.) или цветов.

5. Осведомленность о сути процесса написания или написания имен: умение писать отдельные графемы и собственное имя.

6. Кратковременная фонологическая память: способность запоминать устно представленную информацию в течение короткого периода времени.

Цель исследования – установить гендерные и возрастные различия в периоде формирования навыков чтения и соотношения между отдельными компонентами у болгарских детей.

Исследуемая группа: в это исследование вошли 98 детей в возрасте от 56 до 72 месяцев, 47 мальчиков и 51 девочка из двух детских садов в Софии, Болгария.

Методология исследования: PreLec – тест на предварительное чтение навыков дошкольников (Suro et all, 2010), который отслеживает предварительную готовность детей дошкольного возраста к чтению (переведено и адаптировано на болгарский язык для целей данного исследования). Продолжительность – 30–40 минут. Компоненты следующие: субтест 1: Знакомство с письменным материалом; субтест 2: Слоговая осведомленность; субтест 3: Фонематическая осведомленность; субтест 4. Осведомленность письменной системы. Оценка результатов выполняется с помощью описательной статистики, измерения внутренней согласованности и надежности теста (Cronbah α) и корреляционного анализа.

Результаты исследований. В таблице 1 представлены средние значения переменных по изучаемым параметрам согласно описательной статистике.

Таблица 1

Описательная статистика по четырем субтестам

Тесты	*Дети*	*Минимум–максимум*	*Среднее значение*
1. Знакомство с письменными материалами	98	7–20	14,08
2. Слоговая осведомленность	98	3–20	12,56
3. Фонематическая осведомленность	98	0–24	6,34
4. Осведомленность о системе письма	98	0–38	19,20

Результаты теста очень хорошие (Cronbah α – 0,73). Первым источником вариации, изученным методом ANOVA, был пол (при $P \leq 0,05$ и $F \sim 3$) (таблица 2). Не было обнаружено статистически значимых гендерных различий по четырем субтестам, включенным в предварительное исследование грамотности. Отличия были обнаружены только в тесте 4 (Осведомленность о системе письма) с лучшим результатом у девочек.

Таблица 3

Влияние пола на доконвенционную грамотность

ПЕРЕМЕННЫЕ	F	P
1. Знакомство с письменными материалами	1,54	0,22
2. Слоговая осведомленность	0,05	0,82
3. Фонематическая осведомленность	0,2	0,65
4. Осведомленность о системе письма	1,69	0,2

Для выявления различий в следующем источнике вариации – возрастных группах – также был проведен односторонний дисперсионный анализ (ANOVA) (таблица 3). По двум субтестам (Знакомство с письменным материалом и Слоговая осведомленность) не было обнаружено статистически значимых возрастных различий. Статистически умеренно значимая разница наблюдалась в субтесте «Осведомленность о системе письма». А по субтесту 3 (Фонематическая осведомленность) разница имеет высокую статистическую значимость.

Таблица 3

Влияние возраста на доконвенциональную грамотность

ПЕРЕМЕННЫЕ	F	P
1. Знакомство с письменными материалами	0,44	0,51
2. Слоговая осведомленность	2,92	0,09
3. Фонематическая осведомленность	8,99	0,003
4. Осведомленность о системе письма	3,81	0,05

Был проведен корреляционный анализ взаимосвязи между четырьмя компонентами PRELEC. Все корреляции были значимыми при p <0,05, при этом знакомство с письменным материалом умеренно связано со слоговой осведомленностью. В свою очередь, слоговая осведомленность находится в умеренной корреляции с фонематической осведомленностью. Осведомленность о письменной системе существенно коррелирует с фонематической осведомленностью.

Обсуждение результатов и заключение

Целью данного исследования являлось установление гендерных и возрастных различий в отдельных компонентах теста PRELEC, надежности версии, адаптированной для болгарского населения, и корреляции между его отдельными составляющими подтестами. Не было обнаружено статистически значимых гендерных различий по четырем тестам, включенным в исследование доконвенциональной грамотности. Различия были обнаружены только в тесте 4 (Осведомленность о системе письма) с лучшим результатом у девочек, но они не являются статистически значимыми. Гендерный фактор в исследовательской литературе не комментируется, но то, что было обнаружено, может дать основания для более широкого изучения и расширения образовательных программ для детей этого возраста (Snow, Burns, & Griffin, 1998; Escribano, Ivanova & Shtereva, 2018) [9; 2]. По двум субтестам («Знакомство с письменным материалом»; «Слоговая осведомленность») не было обнаружено статистически значимых возрастных различий. Статистически умеренная разница наблюдалась в субтесте «Осведомленность о системе письма». Ряд авторов также отмечают важную роль знакомства детей с различными письменными источниками (Gadsden, 1994) [3]. Что касается субтеста 3 («Фонематическая осведомленность»), разница статистически значима, скорее всего, потому, что в этом возрасте осведомленность об уровне фонемы находится в процессе улучшения. В поддержку этого есть ряд исследований различных фонологических и письменных систем (Ho & Bryant, 1997; Yu X et al, 2018) [4; 12]. Это исследование доказало статистически значимую взаимосвязь и корреляцию между компонентами теста.

В заключение следует отметить, что представленное исследование доказало, что адаптированная версия теста PRELEC на болгарском языке является подходящим и высоконадежным инструментом, с помощью

которого можно отслеживать успеваемость детей в период до чтения и обучения грамоте. Кроме того, подчеркивается важность рассмотрения и изучения предикторов, связанных с чтением, а также их универсальный характер для ряда фонологических и письменных систем.

Литература

1. *Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H.* Affective dimensions of mother–infant picturebook reading // Journal of School Psychology. 1997. No. 35. Pp. 1–14.
2. *López–Escribano C., Ivanova A., Shtereva K.* Rapid Automatized Naming (RAN) and Vocabulary are significant predictors of reading in consisting orthographies: A comparison of reading acquisition procedures in Bulgarian and Spanish // Electronic Journal of Research in Education Psychology. 2018. Vol. 16, Núm. 44 Http://Ojs.Ual.Es/Ojs/Index.Php/Ejrep/Issue/View/162
3. *Gadsden, V.L.* Designing and conducting family literacy programs that account for racial, ethnic, religious, and other cultural differences.1994. Pp. 31–38 // Motivation: Theory and Re–search, H.F. O'Neil Jr. and M. Drillings, eds. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
4. *Ho CS, Bryant P.* Phonological skills are important in learning to read Chinese // Developmental Psychology. 1997. No. 33(6). Pp. 946–951.
5. *Jackson N.E.* Precocious reading of English: Origin, structure and predictive significance // ToBeYoung and Gifted, A.J. Tannenbaum and P. Klein, eds. Norwood, NJ: Ablex, 1991.
6. *Moll K., Suzanne E., Adriana G.* To read or not to read: A meta–analysis of print exposure from infancy to early adulthood // Psychological Bulletin. 2011. Vol. 137(2). Pp. 267–296.
7. *Moll K., Thompson P., Mikulajova M., Jagercikova Z., Kucharska A., Franke H., Hulme C., Snowling M.* Precursors of Reading Difficulties in Czech and Slovak Children At–Risk of Dyslexia, Dyslexia, 2016.
8. National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence–based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.Rockville, MD: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.
9. *Snow C., Burns M., Griffin P.* Preventing reading difficulties in young children. Washington,1998.

10. *Sulzby E., Kaderavek J.* Parent–child language during storybook reading and toy play contexts: Case studies of normally developing and specific language impaired (SLI) children. National Reading Conference Year. 1996. Book 37. Pp. 95–106.

11. *Sulzby E., Teale W.* Emergent literacy. Pp. 727–757 // Handbook of Reading Research. 1991. Vol. 2 / R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, and P.D. Pearson, eds. New York: Longman, 1991.

12. *Yu X., Raney T., Perdue M., Zuk J., Ozernov-Palchik O., Becker B., Raschle N., Gaab N.* Emergence of the neural network underlying phonological processing from the prereading to the emergent reading stage: A longitudinal study, Human brain mapping, 2018.

Научное издание

ЛОГОПЕДИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ ОБЛИК И КОНТУРЫ БУДУЩЕГО

Материалы II Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием

г. Москва, 1–2 ноября 2021 г.

Ответственный редактор *А. А. Алмазова*

Электронное издание сетевого распространения

Статьи публикуются в авторской редакции

Оформление обложки: *В .Г. Удовенко*

Авторы несут ответственность за достоверность приведенных фактических материалов,
корректность цитирования и правильность указания источников

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).
119435, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,
тел.: +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Подписано к публикации: 11.10.2021.
Объем 48,28 п. л. Заказ № 1199

ISBN 978-5-4263-1021-6