

инновационных подходов в коррекционной работе с детьми данной категории. При сопровождении детей с множественными нарушениями в образовательной организации специалисты должны осуществлять непрерывный процесс междисциплинарного взаимодействия в решении проблем ребенка и предоставлении ему соответствующей многопрофильной помощи с учетом специфики профессиональной деятельности.

Литература

1. Жигорева М.В. Инновационный подход к психологическому сопровождению детей со сложными нарушениями развития // Детская и подростковая реабилитация. Научно-практический журнал. 2015. № 1 (24). С. 35–41.
2. Кузьмина С.А., Жигорева М.В., Пантелева Л.А. Реализация междисциплинарных связей в образовательном процессе учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. Том 3. № 2. С. 22–25.
3. Жигорева М.В. Современный взгляд на реализацию междисциплинарного подхода в логопедической работе // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья. Материалы всероссийской конференции с международным участием 22 апреля 2016 года. М.: ЛОГОМАГ. 2016. С. 77–80.
4. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика, сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2016. 208с.
5. Жигорева М.В. Современные представления о тяжелых множественных нарушениях развития в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник статей по материалам круглого стола (17 февраля 2016) / Составитель И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. М.: Парадигма, 2016. С. 6–16.

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Туманова Т.В.,
д. пед. н, профессор, ФГБОУ ВО «МПГУ»
Хорошко Ю.В., ГБОУ СОШ 1547
Тимушкова С.А., ГБОУ Школа 1959
Россия, г. Москва,
tumanova-t-v@yandex.ru*

Аннотация. Дети с тяжелыми нарушениями речи являются одной из наиболее распространенных категорий среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Законодательно закреплены права этих детей на получение специальных образовательных условий. В контексте этих условий могут быть представлены специальные персонафицированные средства обучения детей с нарушениями речевого развития. Эти средства могут объединять различные группы, систематизированные по видам: лингводидактические, технические, оптико-пространственные, двигательные-

ориентированные и т.д. Целесообразность использования персонифицированных средств обучения доказана в экспериментальных исследованиях.

Abstract. Children with speech/language disorders are one of the most common categories among students with disabilities. The rights of these children to receive special educational conditions are legislatively enshrined. In the context of these conditions, special personalized resources of teaching children with speech/language developmental disorders can be presented. These funds can combine different groups, systematized by type: linguodidactic, technical, optic-spatial, motor-oriented, etc. The advisability of using personalized teaching aids has been proved in experimental studies.

Ключевые слова: нарушения речевого и языкового развития, специальные персонифицированные средства обучения, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети дошкольного и младшего школьного возраста.

Key words: speech/language developmental disorders, special personalized resources of teaching, students with disabilities, children of preschool and primary school age.

Современные исследования в области диагностики и оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья показывают, что наиболее распространенной среди детского населения дошкольного и младшего школьного возраста является категория детей с тяжелыми нарушениями речи. Традиционно эта группа охватывает системные нарушения речи, такие как, например, «общее недоразвитие речи» (ОНР), определяемые по критериям полиэтиологического характера, факторам возникновения рисков первичного, вторичного нарушения и отсроченных последствий, неоднородности и вариативной тяжести речезыковых нарушений. Недоразвитие речи признается таким состоянием, при котором создается препятствие к полноценной коммуникации, социальной реализации и адаптации детей и проч. В России существуют давние традиции изучения проблемы коррекционно-развивающего и профилактического воздействия при ОНР, тем не менее, эта область логопедии находится в постоянном динамичном развитии. Поуровневый анализ речезыковых проявлений при общем недоразвитии речи, подтвержденная регулярность и специфичность нарушений устной (а, как следствие, и письменной речи), особенности развития коммуникативных возможностей этих детей отражены в многочисленных научных исследованиях (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина, Т.В. Туманова, Л.Р. Давидович, Г.В. Бабина, И.В. Прищепова и др.) [3]. Ставший уже традиционным психолого-педагогический подход к проблеме преодоления ОНР на протяжении многих десятилетий позволяет достигать эффективных результатов логопедической работы, что подтверждается в последние годы актуальным отражением соответствующих алгоритмов и направлений

психолого-педагогического воздействия в основных образовательных, коррекционных, адаптированных программах (С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович, Н.В. Микляева, 2014; Т.Б.Филичева и др., 2017) [1; 3].

В современных условиях изменения системы и содержания образования детей с нарушениями речи в России мы сталкиваемся с новыми реалиями, фактически – с социально-педагогическим феноменом инклюзии. Она предполагает необходимость построения такого образовательного процесса, при котором ребенок с тяжелыми нарушениями речи будет полноценно обучаться вместе с другими детьми, имеющими сохранное или иначе, нежели, чем у него, нарушенное развитие, получая при этом полноценную коррекционно-развивающую помощь. Документально закреплены специальные права детей с тяжелыми (системными) нарушениями речи в ходе такого обучения, обоснованы как остро необходимые к реализации, специальные образовательные условия, включающие, в том числе, содержательные и организационные аспекты психолого-педагогической работы. Однако, учитывая реформы, происходящие в социуме в целом, логично полагать, что реализация такого образования детей с нарушениями речи только традиционными классическими средствами будет недостаточно полно отвечать потребностям и запросам социальных заказчиков: как лично детей и их родителей, так и образовательных организаций, где обучаются дети с системными нарушениями речи. Таким образом, в теории и практике логопедии складывается ряд противоречий между потребностями поиска новых и усовершенствования имеющихся подходов к диагностике и коррекционно-развивающей работе с детьми с системными нарушениями речи с одной стороны, и недостаточно разработанными методологическими, содержательными, организационными и другими аспектами новых и модернизированных подходов к решению обозначенной проблемы – с другой стороны. Разрешение сложившихся противоречий, безусловно, происходит и далее будет проходить в научных исследованиях нескольких поколений. Однако уже сегодня можно с уверенностью говорить о том, что персонифицированный подход в логопедической работе с детьми, имеющими нарушения речи, отвечает вышеобозначенным социальным вызовам, способствует эффективному преодолению насущных противоречий в общем, инклюзивном и специальном образовании.

Само понятие персонификация (от лат. Persona – лицо, личность и facere – делать) упрочено в понятийном аппарате философии, психологии, социологии, медицины. Упрочилось понятие «персонификация» и в менеджменте, юриспруденции, как обоснование индивидуальной,

персональной ответственности работающего в этой области человека в соответствии с личными профессиональными установками. В последние годы активно разрабатывается персонифицированный подход к пациенту в медицине (А.П. Агарков, Н.А. Корнетов), персонифицированный подход к клиентам в менеджменте (П. Вейлл, И.В. Зорин). В педагогике персонифицированный подход в дистанционном профессиональном образовании рассмотрен в исследованиях О.В. Поповой, Т.Э. Галкиной. Исторически развитие персонифицированного подхода прослеживается в трудах ученых, начиная с XIX века (К. Юнг, Г. Салливан, В. Штерн, В.А. Петровский и др.). Анализ научных данных по проблеме персонификации образования позволил констатировать, что данное понятие трактуется разнонаправленно: как особая форма организации образовательного процесса, учитывающего особенности индивидуальных различий обучающихся (Е.И. Огарев); одно из направлений модернизации системы непрерывного образования (Е.А. Мелехина); процесс, направленный на развитие способностей и интересов учащихся (И.Э. Унт); фактор развития познавательной активности обучаемых (И.М. Осмоловская); средство построения индивидуального образовательного маршрута (В.Г. Ерыкова). В.Г. Онушкин рассматривает персонификацию образования как дидактический принцип, согласно которому содержание и все другие элементы образовательного процесса должны определяться и строиться исходя из интересов, потребностей и устремлений лиц, вовлеченных в учебную деятельность (Т.Э. Галкина, 2008, 2011) [2].

В современных условиях персонификация востребована в образовании в целом, тем более логичной представляется ее актуальность в области диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми с системными нарушениями речи. Исследования в этой области показывают вариативную корреляцию речевых возможностей детей с эмоционально-волевыми, коммуникативными, двигательными, пространственно-ориентировочными, зрительными (вторичными) нарушениями (С.Ю. Бенилова, Н.Ю. Борякова, Л.Р. Давидович, О.А. Елисеенкова, Р.И. Лалаева., Л.Б. Баряева, Т.В. Соколова, Т.А. Гарева, Е.Ю. Рау, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова и др.). Например, данные последних исследований позволяют говорить о разноуровневой коморбидности речевых и неречевых симптомов и компонентов (в контексте созависимости нарушений речевых, языковых и моторных процессов) у детей с нарушениями речи. При этом микроуровень коморбидности характеризуется незначительно выраженной

соотнесенностью моторных и речезыковых нарушений, преимущественно затрагивающих фонетическую сторону речи. Мезоуровень коморбидности свидетельствует о стойкой, выраженной соотнесенности нарушений речезыковых процессов и двигательной сферы. Макроуровень коморбидности констатирует системную сочетанность проявлений речезыковых нарушений, охватывающих все компоненты языка, и моторных нарушений, охватывающих дифференцированные движения в области плечевого пояса, кистей и пальцев рук, артикуляционного отдела речевого аппарата (Ю.Р. Гущина, 2014; Т.А. Гарева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, 2017) [5; 6; 7]. Вместе с тем получены объективные данные о своеобразии развития детей с ОНР, имеющих вторично выявленные нарушения зрения (миопию или косоглазие), а именно, о сочетании речезыковых, двигательно-моторных, пространственных и зрительных особенностей (Т.Б. Филичева, Т.В. Соколова, Т.В. Туманова, 2014, 2017). У детей с алалией в возрасте 2,5–3 лет по сравнению с сохранными развивающимися сверстниками выявлено значительное снижение показателей предметно-манипулятивной и игровой деятельности по характеру игровых действий, эмоциональному состоянию, речевому сопровождению (Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.А. Елисеенкова, 2014) [4]. Установлена вариативность соотнесенности коммуникативно-речевых нарушений с расстройствами предметной и игровой деятельности (О.А. Елисеенкова, О.Н. Лыкова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.). Исследования такой направленности направлены на персонализацию индивидуального диагностического профиля детей с ОНР и, впоследствии, дают весомые основания для существенной оптимизации общих, частных и специфических алгоритмов коррекционно-развивающего воздействия. При этом персонифицированный подход к нему должен пониматься как гармоничный компонент общего научно-методического обеспечения целостного процесса психолого-педагогической помощи при системных нарушениях речи. Эффективность данного подхода представляется оптимальной при выполнении условий: разумной интеграции с другими упроченными в науке и практике подходами, грамотном использовании классических и современных научных данных из области логопедии и смежных наук, учете вариативных и комбинаторных компонентов в структуре дефекта при системных нарушениях речи, опоре на понимание персонифицированных потребностей и возможностей детей (социальных, деятельностных, образовательных и проч.), взаимосвязь в работе междисциплинарной команды специалистов, привлечение современных технологических решений и т.д.

Несмотря на то, что персонификация, как целостный подход, только начинает широко применяться в общей и специальной педагогике, тем не менее, исследования, освещенные выше, позволяют говорить о целесообразности использования в педагогической деятельности особых персонифицированных средств обучения детей с нарушениями речи. Такими средствами можно считать материальные и идеальные объекты, используемые в педагогической деятельности с целью оптимизации процесса обучения детей с нарушениями речезыкового развития. Анализируя многолетний опыт применения таких средств в практической деятельности педагогов дошкольного и начального школьного звена, можно наметить условно разделенные группы персонифицированных средств обучения детей, в зависимости от соответствующей содержательной, материализованной, технологической, визуализированной, аудиальной, моторно-двигательной насыщенности. Таковыми группами персонифицированных средств обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи можно считать: лингвистические средства, компьютерные и медиа-средства, аппаратные и технологические средства, средства особых аудиовозможностей и визуализации, средства оптико-пространственного и моторно-двигательного развития. В то же время, вероятнее всего, постоянное динамичное развитие науки и практики позволит расширить перечень подобных групп средств и их содержательное наполнение. Так, например, постоянно расширяется группа лингвистических средств за счет условной материализации, например, визуализации с помощью графических символов и схем, языковых единиц и правил их использования. В значительной мере пополняется и вариативно насыщается группа компьютерных и медиа- средств в связи с постоянным промышленным прогрессом. Аналогичным образом можно говорить о пополнении группы аппаратных и технологических средств, например, за счет адаптации и интеграции в педагогической деятельности многочисленных реабилитационных технологий.

Целесообразность использования персонифицированных средств обучения доказана в экспериментальных исследованиях и имеет подтвержденную эффективность.

Литература

1. Бенилова С.Ю. Давидович Л.Р., Микляева Н.В. Логопедия. Системные нарушения речи у детей. [Текст]: учебно-методическое пособие для вузов. М.: Академия, 2014. 289 с.

2. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы. Автореф. дисс. д. пед. н. М., 2008. 45 с.
3. Логопедия. Теория и практика. Под ред. Т.Б. Филичевой. [Текст]: учеб. для вузов. М.: Эксмо, 2017. 715 с.
4. Филичева Т.Б., Туманова ТВ, 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>.
5. Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Гарева Т.А. Состояние речевых процессов у детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией // Дефектология. 2017. № 4. С. 24–40.
6. Филичева Т.Б., Туманова ТВ, Гущина Ю.Р. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Современные проблемы науки и образования». 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/117-13346>.
7. 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>.

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕСУРСНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА ЧЕРЕПОВЕЦКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА С СУБЪЕКТАМИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

*Денисова О.А.,
д. пед. н., профессор,
denisova@inbox.ru*

*Леханова О.Л.,
к. пед. н., ФГБОУ ВО «ЧГУ», Россия, Череповец
lehanovao@mail.ru*

Аннотация. В статье раскрыта специфика взаимодействия ресурсного учебно-методического центра Череповецкого государственного университета с субъектами инклюзивного высшего образования на территории Северо-Западного федерального округа; представлен инновационный опыт функционирования ресурсного учебно-методического центра.

Annotation. The article discloses the specificity of interaction between the resource educational and methodological center of the Cherepovets State University with subjects of inclusive higher education in the North-West Federal District; The innovative experience of functioning of the resource training and methodological center is presented.

Ключевые слова: специфика взаимодействия, ресурсный учебно-методический центр, территория Северо-Западного федерального округа; инклюзивное высшее образование.

Key words: specificity of interaction, resource training and methodological center, the territory of the North-West Federal District; inclusive higher education.