

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Выпуск 7



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Сборник научных статей

Выпуск 7

Материалы Международной научно-практической конференции
«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2024:
актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной
психологии, психолингвистики», посвященной 70-летию
со дня рождения профессора К. Ф. Седова
15 – 16 ноября 2024 года, г. Саратов

Саратов
2024

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

Специальное образование и социокультурная интеграция :
С69 сборник научных статей / редакционная коллегия: Ю. В. Селиванова (главный редактор) [и др.]. – Саратов : Саратовский университет [издание], 2024. – Вып. 7 : материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2024», 15 – 16 ноября 2024 г., г. Саратов. – 480 с. : ил.
URL: <https://www.sgu.ru/struktura/uprid/nauchnye-izdaniya-sgu/sborniki-i-prodolzhayuschiesya-izdaniya/specialnoe/arkhiv-5>

Режим доступа: Свободный. Продолжающиеся издания СГУ на сайте www.sgu.ru.

ISSN: 2712-8296 (Online). – Изображение. Текст : электронный.

В выпуске представлены исследования, связанные с изучением методического опыта в области коррекционной педагогики и специальной психологии, социальной интеграции и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; осмыслением научного наследия профессора К.Ф. Седова в современном психолого-коррекционно-педагогическом, логопедическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах и контекстах.

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

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

Статьи печатаются в авторской редакции

Все статьи сборника публикуются на условиях лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)

ISSN 2712-8296 (Online)

© Авторы статей, 2024
© Саратовский университет, 2024

Константин Федорович Седов



«А рядом бегают и громко продуцируют речевые произведения жизнерадостные "объекты" возможных научных трудов. Дети разных национальностей, говорящие на разных языках, разного пола, разных возрастов, разные по социальному происхождению и опыту – вот они живые и симпатичные источники речевого материала... Не нужно совершать археологических экспедиций и делать раскопок; нужно только обратить свой слух и взор к нашим детям, племянникам и племянницам, внукам и внучкам. Занятие это не просто полезное, оно – веселое и увлекательное...»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственные секретари:

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

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

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

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

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

Пяткина Екатерина Станиславовна – кандидат медицинских наук, заведующий кафедрой реабилитационных технологий на базе ГАУ СО "ЦАРИ" (СГУ, Саратов, Россия);

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

СОДЕРЖАНИЕ

Кощеева О. В.

О конференции и научном сборнике «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2024: актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии, психолингвистики», посвященной 70-летию со дня рождения профессора К. Ф. Седова... 12

Крючков В. П.

Филолог, психолингвист, исследователь детской речи Константин Федорович Седов (памяти коллеги, друга, к 70-летию со дня рождения)... 15

Есипова Т. В.

Список трудов К. Ф. Седова... 25

Алтунина А. А., Искакова В. А.

Особенности формирования пространственно-временных представлений у детей с ОВЗ младшего школьного возраста... 42

Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В.

Дедушка как субъект речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи... 47

Алексеева К. А., Бочкарева Т. А.

Диагностика и коррекция речевых нарушений у дошкольников с расстройством аутистического спектра: симбиоз традиций и инноваций... 54

Андреева Е. И.

Формирование компетенции в вопросах нормативно-правового обеспечения деятельности учителя-логопеда у слушателей программы профессиональной переподготовки... 62

Арсеньева М. В., Герасименко Ю. В.

К вопросу об эффективности оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья... 68

Бондарева В. П., Якунина О. В.

Диагностика навыков декодирования текста младшими школьниками с нарушениями речи... 74

Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С.

Модель дифференциальной диагностики нарушений речи у неговорящих детей раннего и дошкольного возраста (опыт лаборатории «ЛОГОПЕДиЯ» Северо-Кавказского федерального университета)... 79

Вагнер С.В., Королева Ю. А.

Особенности развития речевого дыхания у младших школьников с дизартрией... 85

Гордиенко Т. А. Специфика работы учителя-логопеда в условиях образовательной модели «Ресурсный класс».....	90
Грамматикопуло А. А. Развитие эмоционального интеллекта школьников с ОВЗ.....	94
Грибова О. Е., Варюшина Е. Д. Актуальные направления изучения дисграфии.....	100
Данилкина А. В., Гирина П. Д. Приемы преодоления семантической дислексии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	107
Додзина О. Б. Особенности лексического развития школьников с умственной отсталостью.....	113
Долгина П. В., Константинова О. А. Восстановление навыков чтения и письма у пациентов с афазией.....	118
Доронина Е. А. Социально-психологический аспект детско-родительского сотрудничества в сфере дополнительного образования детей с особыми образовательными потребностями.....	123
Дурасенко Е. Е., Овчинников М. В. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности.....	129
Захарова Г. З., Бочкарева Т. А. Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием III уровня и татарско-русским билингвизмом.....	134
Кандалова А. В. Сенсорная интеграция как способ реабилитации и социальной адаптации учащихся Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.....	141
Ковбич В. В., Якунина О. В. Логопедическая сказка как средство развития коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи.....	147
Колесова Е. А., Демьянчук Р. В. Психологические основания персонализации образования детей с РАС.....	151
Колмыкова Е. В. Модальности психологической работы с неговорящими детьми на примере психоэмоциональной коррекции.....	159

Константинова О. А., Юртаева Л. Р. Методы логопедического воздействия при нарушениях речи у пациентов неврологического отделения для больных с острым нарушением кровообращения.....	165
Кремер Д. С., Милёхина Т. А. Жанр рассказа в семейном общении детей разного возраста.....	171
Круглякова Т. Р. Психолого-педагогические особенности детей с нарушенным слухом и специфика формирования у них различных видов речевой деятельности.....	179
Крючков В. П. К проблеме логопедизации уроков литературного чтения в начальной школе.....	185
Кузьмина О. С. Оценка сформированности инклюзивной культуры образовательной организации	192
Лавренова Н. П. Характеристика навыков социального взаимодействия детей с умеренной умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития...	198
Лесунова М. Ю., Саидова Л. А., Третьякова Н. В. Характер организации и содержания тьюторского сопровождения ребенка с РАС в инклюзивных группах детского сада.....	204
Лопатина Л. В., Баряева Л. Б., Ивлева М. Г. Значимость полифункционального подхода в реабилитации детей с церебральным параличом.....	208
Макарова Е. Ю. Изучение взаимосвязи особенностей взаимоотношений со сверстниками и уровня речевого развития у детей старшего дошкольного возраста.....	213
Максимович М. А. Использование технологии ленд-арт в сотрудничестве с родителями детей с ОВЗ в образовательной организации.....	220
Мелешкина М. С. Монтессори-технология в работе дефектолога: развитие мыслительной и творческой деятельности дошкольников с ЗПР.....	225
Моругина В. В., Мяхтенева Е. Д. Основные подходы к рассмотрению фонематических процессов и характеристике терминов.....	230

Мошкина А. В., Горина Е. Н. Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.....	235
Мухаметзянова А. Р. Отношение к лицам с инвалидностью в региональном социуме (по итогам мониторингового исследования «Резервы гармонизации социальных отношений в Мордовии» в 2005, 2020, 2024 гг.).....	240
Мякшева О. В. Общие характеристики коммуникативного «старта» ребенка и уникальность формирования его речевых способностей (читая наследие К.Ф. Седова).....	245
Наговицына О. В., Кутявина Н. В. Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития через проектирование индивидуальных планов коррекционно-развивающей работы.....	254
Насибуллина А. Д. Результаты исследования сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	260
Оськина С. Ю. Обучение чтению дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи и младших школьников с умственной отсталостью.....	268
Пайлозян Ж. А. Логопедическое консультирование как форма профессиональной помощи и как учебная дисциплина.....	273
Першкова К. В. Использование арт-терапии для коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы младших школьников с задержкой психического развития.....	277
Петрова Е. А. Организация системы работы по внедрению и использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательной организации.....	285
Пилюгина М. В., Андреева Е. И. Дидактическая игра как эффективное средство формирования адъективного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня....	291
Полякова С. А., Ухина Н. А. Квест-технологии как эффективный инструмент развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	296

Попова Г. А., Прищепова И. В. Особенности предпосылок письма у дошкольников с общим недоразвитием речи	302
Прищепова П. А. Недостатки текстовой компетенции и пути их преодоления у обучающихся с нарушением письма.....	307
Прищепова И. В., Прищепова П. А. О профилактике нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	312
Рудзинская Т. Ф., Порошина А. М. Современные подходы к диагностике и коррекции афазии.....	318
Сень Е. А. Особенности и причины нарушения процесса социально-психологической адаптации у старших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.....	324
Слесарева М. В. Формирование мотивации к речи у детей раннего возраста с нарушениями слуха в условиях семьи.....	330
Утяганова Н. В., Коновалова М. Д. Особенности психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна.....	336
Фадеева Д., Фоминых Е. С. Потенциал нейролепки в развитии пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	343
Филатова Е. Ю., Романова И. А. Формирование функциональной речевой грамотности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	348
Хуснутдинова Е. Р. Особенности творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи.....	354
Четверикова Т. Ю. Проектирование контрольно-измерительных материалов по русскому языку, осваиваемому обучающимися с нарушениями слуха на уровне основного общего образования.....	360
Чухлатова М. Д., Фоминых Е. С. Опыт разработки и использования метафорических (ассоциативных) карт в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с нарушением слуха.....	367

Шуваева Е. В.
Развитие лексической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами песочной терапии..... 373

Юсов И. Е.
Актуальные проблемы логопедического терминоведения:
между Сциллой и Харибдой..... 381

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Бабанова М. И.
Особенности формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи..... 386

Бедова Н. В., Власова А. А.
Тьюторское сопровождение детей со статусом ОВЗ в общеобразовательном учреждении..... 392

Дударева Е. В.
Обучение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) диалогической речи..... 398

Есипова Т. В.
Языковая личность и речевой портрет: соотношение понятий в концепции
К. Ф. Седова..... 403

Жалейко А. В.
Групповая работа как способ развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра..... 408

Кириллова Ж. В.
Центры дополнительного образования как элемент системы поддержки для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России..... 413

Крачевская Е. С.
Особенности развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) вопросительных моделей реплицирования..... 421

Левицкая А. Ю.
Исследование особенностей развития устной связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на примере творческого рассказывания..... 426

Морозова А. С.
Развитие чувства ритма как средство гармонизации эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с ЗПР..... 432

Нигметулина А. Р. Формирование социокультурной коммуникативной компетенции в речи детей (на материале советской и современной российской мультипликации).....	437
Ренда О. А. Особенности развития навыков продуцирования повествовательных рассказов у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	443
Салина В. А. Возможности использования нейроигр для развития внимания у старших дошкольников с ЗПР.....	448
Ступникова А. Ю. Особенности интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией.....	453
Суркова М. В. Семейные ценности в представлении школьников (по результатам ассоциативного эксперимента).....	458
Тугушева Р. Р. Изучение недостатков сенсорного развития у детей с нарушением интеллекта.....	465
Фокина В. В. Оценка уровня развития фонационного дыхания у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.....	470
Юдина В. А. Музыкальная терапия как средство поддержания здоровья человека.....	475

**О конференции и научном сборнике
«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2024:
актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной
психологии, психолингвистики», посвященной 70-летию
со дня рождения профессора К. Ф. Седова**

Международная научно-практическая конференция *«Специальное образование и социокультурная интеграция – 2024: актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии, психолингвистики»*, посвященная 70-летию со дня рождения профессора К. Ф. Седова состоялась на факультете психолого-педагогического и специального образования Педагогического института СГУ 15 – 16 ноября 2024 года. Данная конференция проводится ежегодно. Традиционно в круг обсуждаемых на ней вопросов входят актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии, социальной интеграции и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Ключевой темой мероприятия 2024 года стало осмысление научного наследия известного ученого-филолога, психолингвиста, исследователя детской речи, первого заведующего кафедрой логопедии и психолингвистики, профессора Константина Федоровича Седова.

В конференции приняли участие около 400 человек: представители профессорско-преподавательского состава и студенты вузов, специалисты-практики организаций системы образования и социальной защиты Саратова, Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Перми, Омска, Самары, Ставрополя, Великого Новгорода, Оренбурга, Калуги, Челябинска, Ростова-на-Дону, Ижевска, Рязани, Иркутска, Владимира, Шуи и других городов России; стран ближнего и дальнего зарубежья: Беларуси, Казахстана, Армении, США.

На открытии конференции присутствовали проректор по научной работе и цифровому развитию СГУ Алексей Александрович Короновский, руководители и сотрудники подразделений Педагогического института и других факультетов СГУ, студенты, специалисты-практики. Открытие конференции началось с демонстрации видеоролика об известном ученом-филологе, психолингвисте, первом заведующем кафедры логопедии и психолингвистики, докторе филологических наук, профессоре К. Ф. Седове. Фильм вызвал живой отклик среди участников конференции – его друзей, учеников, всех, кто когда-либо встречался с этим ярким и незаурядным человеком.

Серию пленарных докладов открыли выступления заведующего кафедрой логопедии и психолингвистики СГУ *Владимира Петровича Крючкова* и профессора кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики СГУ *Вадима Викторовича Дементьева* о жизни и научной деятельности Константина Федоровича Седова. Продолжением данной темы стал организованный в первый день конференции круглый стол "Константин Федорович Седов – в памяти коллег, друзей, учеников".

Пленарное заседание конференции включало выступления профессора **Александра Николаевича Корнева** (Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, г. Санкт-Петербург), ведущего научного сотрудника **Ольги Евгеньевны Грибовой** (Институт коррекционной педагогики, г. Москва), профессора **Людмилы Владимировны Лопатиной**, доцента **Марии Геннадьевны Ивлевой** (Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург), профессора **Людмилы Борисовны Баряевой**, доцента **Ларисы Валентиновны Ковригиной** (Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск), старшего научного сотрудника **Татьяны Вячеславовны Кошечкиной** (Институт коррекционной педагогики, г. Москва).

Дальнейшая работа конференции проходила в течение двух дней.

На базе СГУ работали 12 секционных площадок, 4 из них проводились в смешанном формате, с возможностью онлайн-подключения участников из разных городов. Обсуждались актуальные проблемы развития научного и методического наследия К. Ф. Седова в теории и практике подготовки логопедов, реализации междисциплинарного подхода в системе специального (дефектологического) образования. Тематика пяти секций была связана с изучением опыта работы учителей-логопедов в системе современного дошкольного образования, в том числе проведена дискуссионная площадка «Вариативное использование авторских пособий Т. Ю. Бардышевой и Е. Н. Моносовой в логопедической практике». Отдельное внимание было уделено обсуждению особенностей логопедической работы в школе и организациях системы здравоохранения и социальной защиты. Сотрудники кафедры коррекционной педагогики провели секционное заседание преподавателей и молодых ученых «Традиции и инновации в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

Выездные площадки конференции прошли на базе ГАОУ СО «ШКОЛА «УНИКУМ» - ведущей школы г. Саратова по оказанию помощи детям с речевой патологией; МАОУ «Медико-биологический лицей» г. Саратова.

Актуальной тематикой отличались и мастер-классы, реализованные как в дистанционном, так и в офлайн-формате. Так, выпускница кафедры логопедии, учитель-логопед МБДОУ «Детский сад №156» (г. Ульяновск) совместно с доцентом кафедры Е. А. Георгицей поделились опытом использования пособия «Сенсорные радости» в работе по развитию речи детей раннего возраста с ЗРР». Начальник отдела по социальной работе управления по социальным вопросам ФГБОУ ВО «СГТУ имени Ю. А. Гагарина» С. А. Гарусина провела тренинг для студентов по составлению адаптированных программ в системе дополнительного образования.

Интересное мероприятие состоялось на базе Научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями СГУ. В Центре был организован мастер-класс «Куклотерапия как эффективный метод в работе с семьями,

воспитывающими детей с ОВЗ». Ведущая мастер-класса – М. А. Максимович, педагог–психолог ГАОУ СО «Центр образования «Родник знаний».

В конференцию также вошли круглый стол «Охрана природы и здоровья населения в Саратовском регионе», посвященный 100-летию со дня создания Всероссийского общества охраны природы (ВООП); секция «Подготовка будущих учителей технологии для работы в условиях инклюзивного образования».

В рамках конференции работали секции молодых ученых, состоялся Конкурс научно-исследовательских работ студентов, участниками которого стали 35 обучающихся вузов Саратова, Санкт-Петербурга, Омска, Оренбурга, Самары и других городов.

Все участники конференции – организаторы, выступающие, слушатели – отметили высокий интерес со стороны научного сообщества и специалистов-практиков к этому событию, значимость тематики конференции, широту и разнообразие предложенных форматов взаимодействия.

Конференция явилась значимым научным событием в ряду мероприятий, посвященных празднованию 115-летнего юбилея Саратовского университета.

О. В. Кошечева, кандидат филологических наук,
доцент кафедры логопедии и психолингвистики
Саратовского университета

Филолог, психолингвист, исследователь детской речи
Константин Федорович Седов
(памяти коллеги, друга, к 70-летию со дня рождения)¹

Владимир Петрович Крючков,

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

Аннотация: Статья посвящена 70-летию со дня рождения известного ученого-филолога, гуманитария, психолингвиста, исследователя детской речи, речевых жанров доктора филологических наук, профессора К.Ф. Седова. Приводятся сведения из биографии Константина Федоровича, характеризуется его научное и научно-методическое наследие, вклад в психолингвистику, онтолингвистику, нейропсихолингвистику. Характеризуется стиль К. Ф. Седова - организатора и первого заведующего кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского университета имени Н.Г. Чернышевского.

Ключевые слова: К.Ф. Седов, филология, психолингвистика, психолингвоперсонологии, логопедия и психолингвистика, культурология, психология, русская литература.

Philologist, psycholinguist, child speech researcher
Konstantin Fedorovich Sedov
(in memory of a colleague, friend, on the occasion of his 70th birthday)

V. P. Kryuchkov,

Saratov State University, Saratov, Russia

Annotation: The article is dedicated to the 70th anniversary of the birth of the famous philologist, humanist, psycholinguist, researcher of children's speech, speech genres, Doctor of Philology, Professor K.F. Sedova. Information from the biography of Konstantin Fedorovich is provided, his scientific and scientific-methodological heritage, contribution to psycholinguistics, ontolinguistics, and neuropsycholinguistics are characterized. The style of K.F. is characterized. Sedov - organizer and first head of the department of speech therapy and psycholinguistics at Saratov University named after N.G. Chernyshevsky.

Key words: K.F. Sedov, philology, psycholinguistics, psycholinguistic personology, speech therapy and psycholinguistics, cultural studies, psychology, Russian literature.

В ноябре 2024 года Константину Федоровичу Седову, известному ученому-филологу, психолингвисту, исследователю детской речи, профессору, заведующему кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского университета имени Н.Г. Чернышевского исполнилось бы 70 лет. Он ушел из жизни до обидного рано – в 2011 году, в 56 лет. Судьба отвела ему не так много времени, обычно в этом возрасте филологи, гуманитарии достигают высшей научной зрелости, расцвета творческих сил и перед ними открываются еще

¹ Первично статья опубликована в журнале «Наука и школа», 2024, № 5. С. 273-281. Перепечатана с сокращениями.

более замечательные перспективы, однако и то, что им сделано в науке, создает ощущение цельности, значительности и логической завершенности всего им созданного. Во всяком случае, имя Константина Федоровича Седова, его книги уже вошли в историю психолингвистической науки и не только в историю, так как новые поколения исследователей обращаются к ним, продолжают начатый им диалог, а студенты штудируют его труды, осваивая ту или иную гуманитарную профессию.

Научному творчеству Константина Федоровича Седова, уже после его ухода, посвящено значительное количество аналитических работ [1], этапной в осмыслении научного наследия К. Ф. Седова и его учителя И. Н. Горелова стала конференция, посвященная их памяти и получившая название «Коммуникация. Мышление. Личность» (2012), в которой были представлены доклады видных ученых России и зарубежья. Тем не менее, интерес к научному наследию ученого сохраняется в силу его значительности, неисчерпанности. К тому же юбилейная дата обязывает снова обратиться к К.Ф. Седову, его научной и педагогической деятельности.

К. Ф. Седов родился 26 ноября 1954 года. Его детство, отрочество и ранняя юность прошли в небольших городках Поволжья и Прихоперья: Ершове, Аткарске, Балашове. Затем последовала служба в армии. Незадолго до ухода Константин Федорович, которому была вообще свойственна рефлексия и изысканный филологизм, чувство стиля, языка, написал автобиографию, открывающуюся воспоминаниями о детских годах: «Наиболее ярким фрагментом моей жизни считаю детство до 13 лет. Каждый его день нёс открытия, светлые и незабываемые впечатления».

Студенческие годы Константина Федоровича прошли в стенах Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, на филологическом факультете, где юный студент приобщался к традициям саратовской филологической школы в её литературоведческой и лингвистической составляющих. Причем занимался одновременно в двух университетских семинарах: лингвиста, профессора Л. И. Баранниковой и литературоведа, профессора В.В. Прозорова. В спецсеминаре Л. И. Баранниковой Константин Седов работал над темой «Лингвистические взгляды М.М. Бахтина», в литературоведческом – «Автор - герой - читатель в структуре романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». В итоге победила лингвистика. Однако впоследствии и литературоведение К.Ф. Седову не было чуждо.

Обучение на саратовском филфаке было завершено в 1981 году. После окончания СГУ молодой выпускник университета несколько лет работал учителем в одной из саратовских школ, затем – в 1984 году перешел на работу в педагогический институт имени К. А. Федина (позднее пединститут был влит в состав Саратовского университета) на кафедру русского языка, которую в то время возглавлял профессор В. С. Юрченко – под его руководством К.Ф. Седов и начал заниматься детской речью, организовывал научные конференции по детской речи, сборники, в которых принимали участие в основном молодые

саратовские филологи, одновременно возглавлял кино клуб, который неизменно привлекал студенческую молодежь. В пединституте Константин Федорович работал сначала доцентом, затем – последовательно - заведующим кафедрой дефектологии, кафедрой теории речи и психологии, с 2006 года – вновь созданной кафедрой логопедии и психолингвистики. Кстати, К. Ф. Седов считал себя руководителем демократического стиля, ему не нужны были должностные подпорки, он был лидером по характеру и был таким и без всякой должности.

По совместительству К. Ф. Седов работал также в 2000-е годы на университетской кафедре русского языка и речевой коммуникации. Был членом двух докторских диссертационных советов в Саратовском университете: по филологии и по психологии.

Именно в педагогическом институте К. Ф. Седов начал активно заниматься психолингвистикой, здесь защитил кандидатскую диссертацию, затем – в 1999 году в совете по филологии при СГУ докторскую на тему «Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности». Работа была посвящена психо-, прагма- и социолингвистическим особенностям становления дискурсивного мышления детей от шести до шестнадцати лет, в ней исследованы основные закономерности становления речи и мышления в онтогенезе.

Интересы К. Ф. Седова были универсальны: он читал лекционные курсы по «Истории русской литературы XIX века (От Грибоедова до Чехова)», «Введению в нейролингвистику», «Психологии речи», «Основам психолингвистики», «Теории речи», «Риторике», «Общей психологии», «Возрастной психологии», вел спецкурсы «Человек в повседневной коммуникации», «Поэтика повествования в художественной прозе».

В пору интенсивной работы над докторской диссертацией Константин Фёдорович сблизился с выдающимися университетскими лингвистами: профессорами Ильей Наумовичем Гореловым, Ольгой Борисовной Сиротининой, Марой Борисовной Борисовой. Их обаяние и авторитет во многом способствовали профессиональному росту, формированию личности Седова как неутомимого и талантливого исследователя и педагога.

Временем наиболее активного научного творчества К. Ф. Седова стало последнее десятилетие его жизни, особенно – годы его заведования кафедрой логопедии и психолингвистики до ухода из жизни в 2011 году. Именно в то время он практически ежегодно издавал монографии, учебные пособия, многочисленные хрестоматии по психолингвистике. Труды К. Ф. Седова стали неотъемлемой частью саратовской психолингвистической школы и наряду с трудами И. Н. Горелова и В. Е. Гольдина активно используются также в вузовском преподавании различных дисциплин, в том числе на кафедре логопедии и психолингвистики СГУ.

Совершенно очевидно, что в центре исследований К. Ф. Седова с первых его работ был «человек говорящий», коммуницирующий. Уже в диссертационных исследованиях речевого онтогенеза детей школьного

возраста у К. Ф. Седова на первый план выступает не столько формирование языковой структуры, сколько развитие человека в его коммуникативной компетенции.

При изучении процесса становления структуры устного дискурса у школьников особо значимыми ученый считает грамматический (синтаксический), прагмалингвистический, психолингвистический, социоллингвистический аспекты, которые в комплексе образуют объемную многогранную модель формирования коммуникативной компетенции носителя русского языка. Вместе с тем, наибольшие перспективы исследования процесса эволюции языковой личности он связывает с *социопсихолингвистическим* направлением, которое он считал не просто новым, развивающимся, но и совершенно самостоятельным.

Среди многочисленных трудов К.Ф. Седова, посвященных исследованию различных аспектов современной психолингвистики, необходимо назвать его программную, опубликованную в журнале «Вопросы психолингвистики» статью 2007 года «**Принципы построения современной отечественной психолингвистики**» [2] (позднее вошла в его посмертный монографический сборник «Общая и антропоцентрическая лингвистика», 2016 г.), в которой была предпринята попытка очертить контуры внешнего и внутреннего разграничения психолингвистической науки и которую автор назвал «одной из многих возможных моделей отечественной психолингвистики». Отсутствие этих более или менее четких контуров, по мнению автора, стало причиной появления «разных» психолингвистик, что создает особенно значительные трудности в преподавании данной дисциплины в вузе. Нельзя сказать, что сама идея и попытка «упорядочить» структуру современной психолингвистик была абсолютно новой, однако К. Ф. Седов предложил свое видение этой структуры, – сразу отметим, достаточно широкое – «с высоты птичьего полета», по выражению автора: «предмет психолингвистики – коммуникативная компетенция, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте». Определение чрезвычайно обобщенное, но именно поэтому оно позволило автору выстроить собственную довольно логичную и убедительную структуру психолингвистической науки: **общую** и **частные** психолингвистики.

Общая психолингвистика, по его мнению, включает «наиболее устоявшийся комплекс глобальных проблем и концепций, их разрешающих» – психолингвистику сознания (соответствует языкознанию), психолингвистику дискурса (соответствует теории коммуникации), психолингвистику мышления (соответствует психологии) и нейропсихолингвистику (соответствует нейрофизиологии). В свою очередь, К. Ф. Седов предложил и третий уровень дифференциации разделов общей психолингвистики, выделив *психолингвистику сознания* (включает в свой состав фоносемантику, ментальный лексикон, психолингвистические аспекты изучения словообразования, грамматики и т.д.); *психолингвистику дискурса* (подразделяется на психолингвистику текста (устного и письменного) и невербальные компоненты поведения); *психолингвистику мышления* (включает

учение о порождении высказывания, психолингвистическую герменевтику и т.п.); *нейропсихолингвистика* изучает соотношение мозга и структуры языка, функциональную асимметрию мозга и её влияние на речь и т.п.

К частным психолингвистикам К. Ф. Седов отнес *возрастную психолингвистику* и подробно рассматривал связанные с нею проблемы, а также *социальную психолингвистику* (макро- и микросоциолингвистику).

Отметим, что сформулированная К. Ф. Седовым структура современной психолингвистики вытекает из его собственной исследовательской практики и, в свою очередь, реализуется, находит конкретное воплощение и аргументацию в ряде его монографий, учебных пособий и подготовленных им хрестоматий.

Было бы несправедливо не упомянуть здесь важнейшие из его трудов.

В том числе, учебник *«Основы психолингвистики»* [3], написанный совместно с И. Н. Гореловым. Учебник включает разделы: Общая психолингвистика, Социальная психолингвистика. Возрастная психолингвистика. Четвертая часть посвящена связи психолингвистики со смежными науками. Это одна из первых книг К. Ф. Седова и её разделы представляют и самостоятельный интерес, и проективный, так как каждая из частей этой книги затем выросла в самостоятельный научный труд – самостоятельные монографии, учебные пособия, хрестоматии. Книга была написана авторами с установкой на научно-популярное изложение центральных вопросов психолингвистики и привлекала внимание, в основном, студенческой аудитории своей энциклопедичностью, живостью изложения, «диалогичностью». Присущие книге простота и занимательность, с одной стороны, новизна и научность с другой расширили круг её читателей.

Монография *«Дискурс и личность»* [4] содержит описание результатов многолетних исследований онтогенеза вербального мышления. Устная речь взрослых рассматривается через призму речевой биографии человека. Структура дискурса интересует автора как отражение (и выражение) особенностей языковой личности. На основе анализа огромного экспериментального материала и наблюдений за живой речью создана и представлена в книге многоплановая модель эволюции коммуникативной компетенции человека.

Книга К. Ф. Седова *«Нейропсихолингвистика»* [5] продолжает серию учебно-научной литературы по психолингвистике. Предметом повествования на этот раз выступила мозговая организация коммуникативной компетенции человека. В доступной форме автор знакомит читателя с тем, как мозг управляет речью и мышлением человека, раскрывает тайны отличия мужского и женского мозга, показывает природу возникновения в онто- и филогенезе нейропсихологических механизмов обработки поступающей к нам информации и мн. др.

Книга *«Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека»* [6] К. Ф. Седова является во многом итоговой и в то же время перспективной – она выводит размышления автора о становлении детской речи на принципиально иной уровень и иной ракурс, так как онтогенез

речи рассматривается с точки зрения становления именно коммуникативных умений и навыков. В ней рассматривается дословесный период становления коммуникативной компетенции, становление языкового сознания, формирование детского дискурса, речевое мышление и его эволюция, нейролингвистика речевого онтогенеза и завершается книга разделом **Формирование коммуникативной уникальности человека.**

Еще одна книга К. Ф. Седова – *«Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении»* [7], посвящена скрытым формам воздействия в повседневной коммуникации. В работе представлена суггестивная модель межличностного общения, которая включает внушение в речи, помимовольные стимулы, подсознательные мотивы, определяющие успех или неуспех коммуникативного взаимодействия людей. Текст содержит большое количество примеров живой речи, рекомендаций по применению теоретических сведений на практике.

Ценным вкладом в преподавание психолингвистических дисциплин в вузе являются хрестоматии, подготовленные К. Ф. Седовым [8].

Программой в корпусе научных трудов профессора К.Ф. Седова является статья *«Теоретическая модель психолингвоперсонологии»* [9], в центре которой – стремление выяснить, «чем люди в общении и речевом мышлении отличаются друг от друга», т.е. специфику индивидуальных идиостилей. В качестве обозначения предмета исследования автор перечисляет понятия *языковая личность, языковое сознание, языковое поведение, языковая деятельность, коммуникативная компетенция, идиостиль, речевой (языковой, коммуникативный) портрет*, останавливаясь в итоге на определении: *"коммуникативная компетенция, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте"*. Предметом психолингвоперсонологии в русле заявленного подхода должна быть, по мнению автора, модель коммуникативной компетенции личности – голографический разносторонний объемный портрет языковой личности. При этом опорным понятием является *дискурс* как *"объективно существующее вербально-знаковое построение, которое сопровождает процесс социального взаимодействия людей"*. Параметрами такого голографического портрета языковой личности предлагается считать: 1. уровень врожденных предпосылок формирования коммуникативной компетенции (*темперамент, профиль функциональной асимметрии мозга, особенности конституции*); 2. уровень сформированности коммуникативных черт характера (*доминантность / недоминантность, мобильность / ригидность, экстраверсия / интраверсия, конфликтность / неконфликтность, центрация / кооперативность*); 3. уровень сформированности речевого мышления (*приводятся этапы формирования высказывания от мотива до реализации послоговой моторной программы внешней речи, артикуляции*); 4. уровень жанрово-ролевой компетенции (*в зависимости от социальной, профессиональной роли, гендерной особенности, а также уровня владения различными речевыми жанрами, как риторическими, так и нериторическими, выделяются разговор по душам, болтовня, ссора,*

светская беседа, застольная беседа, анекдот, флирт и т.п. Дается определение жанра как вербально-знакового оформления типических ситуаций социального взаимодействия людей); 5. уровень культурно-речевой компетенции (умение коммуниканта строить социально значимые коммуникативные отношения в соответствии с представлением о цивилизованном эффективном общении).

Автор, предлагая данную модель, оговаривает её умозрительность и дискуссионность, однако, в этом следует с ним согласиться, и «в таком виде она может «работать» для создания объективных голографических речевых портретов». Попытку реализовать предложенную модель языковой личности К. Ф. Седов предпринял в ряде речевых портретов [10].

Особое место в психолингвоперсоналогическом портрете элитарной языковой личности К. Ф. Седов уделял языковой игре. Под элитарной языковой личностью при этом, в традициях саратовской лингвистической школы, подразумевалось владение всеми возможными речевыми стилевыми регистрами в целях успешной коммуникации в зависимости от ситуации и с учетом личности собеседника. Языковая игра в лингвистической и – шире – культурологической концепции К. Ф. Седова была принципиально значимой. Он часто говорил и писал о бахтинской теории карнавала, которую принял со студенческих лет, когда занимался в университетском семинаре и писал диплом по творчеству М. М. Бахтина.

Без сомнения, самого Константина Федоровича можно было с полным правом квалифицировать как именно элитарную языковую личность – ему были доступны все жанры: и жанр университетской лекции, в котором он чувствовал себя исключительно комфортно, свободно («Особенно интересным для меня был курс психолингвистики, который блестяще вел Константин Федорович. Его лекции очень мнегодились в моей работе» – из отзыва одного из выпускников Константина Федоровича), и жанр выступления на защитах диссертаций и ученых советах факультета и института, и жанр дружеского общения с коллегами, и жанр застольных бесед – "симпозиумов", как он любил говорить, и жанр анекдота, которому К. Ф. Седов посвятил отдельную книжку *«Психолингвистика в анекдотах»* [11]. Оригинальность этого издания заключается в особой тематической организации наличного материала – объединении народных (в отличие от традиционных литературных) кратких анекдотических текстов не по принципу «студенческие анекдоты», «армейские анекдоты» и т.п., а по принципу «психолингвистическому» (в соответствии со структурой психолингвистики, предложенной автором, см. выше): анекдоты, в которых обыгрывается *фоносемантический уровень, многозначность слова, грамматика, невербальные компоненты коммуникации* и т.п. При этом анекдот квалифицируется как «специфический речевой жанр, как составляющая обширного тела социально-коммуникативного взаимодействия наших современников».

К. Ф. Седов неустанно работал, продуцировал новые и новые устные и письменные тексты. Он был по натуре диалогической личностью, вне диалога

не мог существовать, будь то застольное слово, дружеское общение или лекция, которая никогда не была монологом «для себя». Он всегда, в любой компании, оказывался в центре.

Он был широко и глубоко образованным гуманитарием, впитавшим университетскую науку и пополнившим свой научный багаж посредством чтения книг. Когда в свое время М. М. Бахтина спрашивали, как ему удалось совершить открытие – написать выдающуюся книгу «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса», в которой он совершенно по-новому увидел карнавальнй мир Средневековья, Михаил Михайлович повторял: «Я читал». Константин Федорович – также читал, много читал книг по культурологии, философии, психологии, лингвистике, он был в гуманитарной области энциклопедичен и об этом говорят списки прштудированных им источников в его работах.

При всей его потрясающей научной активности в нем жило ощущение недосказанности и незавершенности, научной неуспокоенности. Это ощущение он сформулировал в одном из своих стихотворений в сборнике «Неслучайные слова»: «Во мне живет - незавершенный жест//Во мне звучит - несказанное слово» [12]... В архиве наследников К. Ф. Седова хранится его развернутая автобиография – мемуары, художественно-документальное повествование, которое, однако, ждёт своего часа.

Научное творчество К. Ф. Седова, при всей его многогранности, не было эклектичным – в центре его всегда был интерес и повышенное профессиональное внимание, чутье и вкус к Слову. Художественная литература была также в разное время сферой его интересов и к анализу текстов Ф. М. Достоевского, А. Платонова он подходил со стороны языка. Это мы видим, например, в его статье о поэме «Москва – Петушки» Вен. Ерофеева – своеобразной Библии читающей публики 1990-х годов, в которой Константина Федоровича привлек автобиографический герой с его уникальной словесной манерой повествования как полноценная языковая личность, раскрывающаяся в многочисленных видах дискурсивной деятельности, в разных жанрах речевого общения, неповторимым оригинальным использованием прецедентных текстов (цитат, реминисценций, парафраз), наполняющих повествование [13].

Ученый, его мысли, идеи находят, как известно, продолжение в учениках – выпускниках гуманитарных факультетов, где Константин Федорович вел занятия в разные годы, аспирантах. Под руководством К. Ф. Седова было защищено 8 кандидатских диссертационных работ, из которых он особо выделял работы Е. В. Власовой «Речевая агрессия в печатных СМИ (на материале немецко- и русскоязычных газет 30-х и 90-х гг. XX века)» (2004) и Е. Н. Даштояна «Становление дискурсивного мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия» (2004). Диссертации преподавателя кафедры логопедии и психолнгвистики О. В. Коцеевой «Речезанровый аспект становления коммуникативной компетенции в онтогенезе» (2012) и преподавателя кафедры английского языка Н. А. Кубраковой

«Коммуникативный гедонизм в жанре чат интернет-коммуникации» (2013) были защищены уже после смерти руководителя. Одна из аудиторий рядом с кафедрой логопедии и психолингвистики носит имя профессора К. Ф. Седова, в ней представлены материалы, рассказывающие о его жизни и научном творчестве.

Константин Федорович Седов – доктор филологических наук, профессор, первый заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского университета имени Н. Г. Чернышевского остался в памяти коллег, друзей, учеников полным энергией, творческих замыслов, идей, разносторонне одаренной языковой личностью, наделенной также талантом человеческого общения, дружелюбия.

Список использованных источников

1. См., например, статью профессора СГУ *Дементьева В.В.* «Творческое наследие К. Ф. Седова: попытка осмысления» (Коммуникация. Мышление. Личность / Материалы международн. научн. конференции, посвященной памяти профессоров И. Н. Горелова и К. Ф. Седова. Саратов, 2016. С. 25- 42), статью известного психолингвиста *Стернина И.А.* «Онтопсихолингвистика и её методы в концепции К. Ф. Седова» (Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966 -2021): Коллективная монография. М.: Институт языкознания, 2021. С. 553 - 555), статью *Крючкова В.П.* «Феномен игры в концепции психолингвистики и в преподавательской деятельности профессора К. Ф. Седова» (Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11. С. 80-84) и многие другие.
2. *Седов К. Ф.* Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. № 3.
3. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики: учебное пособие. М.: Лабиринт, 1997 и др. изд.
4. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
5. *Седов К. Ф.* Нейропсихолингвистика: учебное пособие. М.: Лабиринт, 2007.
6. *Седов К. Ф.* Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008.
7. *Седов К. Ф.* Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. М.: Лабиринт, 2011.
8. Хрестоматии, подготовленные Седовым К. Ф.: «Общая психолингвистика» (2004); «Возрастная психолингвистика» (2004); «Социальная психолингвистика» (2007); «Нейропсихолингвистика» (2009); «Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике» (2003), «Жинкин Н.И. Психолингвистика. Избранные труды» (2009), «М. М. Бахтин. Антропологическая лингвистика: Избранные труды» (2010); Антология речевых жанров: Повседневная коммуникация / Под общей ред. проф. К. Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2007.
9. *Седов К. Ф.* Теоретическая модель психолингвоперсонологии // Вопросы психолингвистики. 2008. № 7.
10. *Седов К.Ф.* Общая и антропоцентрическая лингвистика. М.: Издательский дом ЯСК, 216.
11. Психолингвистика в анекдотах: учебное пособие / Составитель К. Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2007.
12. *Седов К. Ф.* Неслучайные слова: Стихи разных лет. М.: Лабиринт, 2004.

13. *Седов К. Ф.* В.В. Москва – Петушки // *Общая и антропоцентрическая лингвистика.* М.: Издательский дом ЯСК, 216.

Список трудов К. Ф. Седова

Составитель:

Татьяна Владимировна Есипова,

ассистент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: etv2022@yandex.ru

List of works by K. F. Sedov

The compiler:

T. V. Esipova,

Assistant of the Department of Speech Therapy and Psycholinguistics,
Saratov State University, Saratov, Russia

1) Учебные пособия, монографии, хрестоматии

1997 — Горелова И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 1997. 224 с.

1998 — Дементьев В. В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. 107 с.

1998 — Горелова И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. [2-е доп. изд.] М.: Лабиринт, 1998. 256 с.

1998 — Седов К. Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. 112 с.

1999 — Седов К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психо- и социолингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. 180 с.

2001 — Горелова И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. [3-е доп. и перер. изд.] М.: Лабиринт, 2001. 304 с.

2004 — Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 318 с.

2004 — Седов К. Ф. Общая психолингвистика. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.

2004 — Седов К. Ф. Возрастная психолингвистика. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.

2004 — Горелова И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. [4-е доп. и перер. изд.] М.: Лабиринт, 2004. 319 с.

2005 — Седов К. Ф. Психолингвистика в анекдотах. М.: Лабиринт, 2005. 112 с.

2005 — Горелова И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. [5-е изд.] М.: Лабиринт, 2005. 319 с.

2007 — Седов К. Ф. Социальная психолингвистика. М.: Лабиринт, 2007. 336 с.

- 2007 — *Седов К. Ф.* Нейропсихоллингвистика. М.: Лабиринт, 2007. 224 с.
- 2007 — *Седов К. Ф.* Психоллингвистика в анекдотах. [2-е изд.] М.: Лабиринт, 2007. 112 с.
- 2008 — *Седов К. Ф.* Онтопсихоллингвистика: Становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008. 318 с.
- 2008 — *Горелова И. Н., Седов К. Ф.* Основы психоллингвистики. [6-е изд.] М.: Лабиринт, 2008. 319 с.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Нейропсихоллингвистика. [2-е перер. и доп. изд.] М.: Лабиринт, 2009. 250 с.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Нейропсихоллингвистика. М.: Лабиринт, 2009. 304 с.
- 2010 — *Горелова И. Н., Седов К. Ф.* Основы психоллингвистики. [7-е изд.] М.: Лабиринт, 2010. 319 с.
- 2011 — *Седов К. Ф.* Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. М.: Лабиринт, 2011. 336 с.
- 2011 — *Седов К. Ф.* Иррациональное воздействие в межличностном дискурсе: Внушение в повседневной коммуникации. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 340 с.
- 2016 — *Седов К. Ф.* Общая и антропоцентрическая лингвистика. М.: Издательский Дом ЯСК, 2016. 440 с.

2) Авторефераты диссертаций

- 1987 — *Седов К. Ф.* Становление синтаксического строя устных спонтанных монологов (на материале детской речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1987. 20 с.
- 1999 — *Седов К. Ф.* Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Саратов, 1999. 49 с.

3) Методические пособия, главы в монографиях

- 1995 — *Седов К. Ф.* Основы психоллингвистики. Методическая разработка для студентов дефектологического факультета. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1995. 16 с.
- 1996 — *Седов К. Ф.* Основы лингвистики детской речи. Методическое пособие. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. Вып.1. 22 с.
- 1997 — *Седов К. Ф.* Очерки по лингвистике детской речи // Страхов В.И., Седов К.Ф. От внимания к учебному процессу; Очерки по лингвистике детской речи. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. С. 55–118.

1997 — *Седов К. Ф.* Развитие дискурсивного мышления языковой личности // Черепанов М.В., Седов К.Ф., Страхов В.И. Речевая деятельность. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. С. 62–102.

2001 — *Седов К. Ф.* Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь / Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 107–118.

2001 — *Седов К. Ф.* Жанры повседневного общения и хорошая речь // Хорошая речь / Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. С. 118–131.

2005 — *Седов К. Ф.* Речевая агрессия в повседневной коммуникации // Речевая агрессия в современной культуре. ЧГУ. Челябинск: 2005. С. 32–37.

2006 — *Седов К. Ф.* Типология и портретирование наших современников // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение. Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006. С. 149–204.

2007 — *Седов К. Ф.* Человек в жанровом пространстве современной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 7–38.

2007 — *Седов К. Ф.* Психолингвистический аспект изучения речевых жанров // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 124–136.

2007 — *Седов К. Ф.* Анекдот // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 137–148.

2007 — *Седов К. Ф.* Разговор // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 220–230.

2007 — *Седов К. Ф.* Ссора // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 259–260.

2007 — *Седов К. Ф.* Жанр и коммуникативная компетенция // Хорошая речь / Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. М.: УРСС, 2007. С. 107–118.

2007 — *Седов К. Ф.* Жанры повседневного общения и хорошая речь // Хорошая речь / Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. М.: УРСС, 2007. С. 118–131.

2009 — *Седов К. Ф.* Речежанровая идентичность как феномен обыденного языкового сознания // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Томск: Изд-во Томск. гос. пед. ун-та. 2009. Ч. 2. С. 105–120.

Седов 2010 — *Седов К. Ф.* Имидж личности и невербальная семиотика // Социально-психологические аспекты становления и функционирования личности. Саратов: ИЦ «Наука», 2010. С. 33 – 52.

4) Статьи и тезисы

1985 — *Седов К. Ф.* Авторское повествование как средство организации читательского восприятия в романе Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание” // Современные проблемы русской филологии. Саратов: Изд-во Саратов. Гос. ун-та, 1985. С. 27–32.

1986 — *Седов К. Ф.* Становление норм разговорной речи детей школьного возраста // Деп. В НИИОН АПН СССР, 24.11.86. №285-86. 13 с.

1986 — *Седов К. Ф.* Устная литературная речь в онтогенезе (становление синтаксиса связной речи) // Функционирование языка в разных видах речи. Саратов, Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1986. С. 139–147.

1987 — *Седов К. Ф.* Выражение субъективной модальности в устной связной речи школьников // Русский язык в школе. 1987. №3. С. 58–60.

1988 — *Седов К. Ф.* Коммуникативные регистры разговорных рассказов в процессе становления речи в онтогенезе // Особенности функционирования разноуровневых единиц языка. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1988. С. 55–60.

1988 — *Седов К. Ф.* О своеобразии художественного мира Андрея Тарковского // Проблемы культуры и анализ современного кинопроцесса. М.: ВГИК, 1988. С. 88–92.

1988 — *Седов К. Ф.* Влияние разговорной речи на синтаксис письменных текстов // Сборник статей по методике преподавания русского языка в вузах союзных республик. М.: Высшая школа, 1988. Вып.6. С. 142–145.

1988 — *Седов К. Ф.* Формирование межфразовых связей в устной спонтанной речи школьников // Основные направления речевого развития в условиях реализации реформы общеобразовательной школы. Куйбышев: Изд-во Куйбыш. гос. ун-та, 1988. С. 109–119.

1988 — *Седов К. Ф., Кутлубаева Ю. Р.* Предупреждение ошибок в письменной речи учащихся, появившихся под влиянием разговорной речи // Русский язык в башкирской школе. 1988. №6. С. 8–11.

1989 — *Седов К. Ф.* Поэтика повествования в романе Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание” // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1989. С. 42–45.

1989 — *Седов К. Ф.* О некоторых особенностях повествовательной структуры в романе Ф.М. Достоевского “Бесы” // Филологические науки. 1989. №6. С. 19–24.

1989 — *Седов К. Ф.* Роман Ф.М. Достоевского “Бесы”: Поэтика повествования // Целостное изучение литературного произведения в вузе и в школе. Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1989. С. 57–65.

1990 — *Седов К. Ф.* Герой и автор в художественном мире фильмов А. Тарковского // Проблемы художественной специфики кино и анализ современного кинопроцесса. М.: ВГИК, 1990. С. 61–64.

1990 — *Седов К. Ф.* О своеобразии стиля поздней прозы Ф.М. Достоевского // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1990. Вып.2. С. 81–82.

1990 — *Седов К. Ф.* Своеобразие текстового строения устных спонтанных монологов // Региональные проблемы культуры речи. Элиста: Калмык. ун-т, 1990. С. 105–111.

1991 — *Седов К. Ф.* Жанровые истоки фильма А. Тарковского “Жертвоприношение” // Особенности современного кинопроцесса. М.: ВГИК, 1991. С. 22–26.

1991 — *Седов К. Ф.* Роман Ф.М. Достоевского “Преступление и наказание” (Опыт целостной интерпретации) // Материалы межвузовской научно-практической конференции филологов. Балашов: Балаш. пед. ин-т, 1991. С. 76–80.

1991 — *Седов К. Ф.* Локально-временная актуализация в онтогенезе спонтанной монологической речи // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1991. Вып.3. С. 44–45.

1991 — *Седов К. Ф.* Когнитивные аспекты становления структуры спонтанных дискурсов в онтогенезе // Когнитивная и коммуникативная структура текста. Функциональный анализ (тезисы). М.: АН СССР, 1991. С. 44–45.

1992 — *Седов К. Ф.* Прагма-семиотический подход к изучению стиля художественной прозы // Принципы изучения художественного текста. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1992. Ч.1. С. 49–51.

1992 — *Седов К. Ф.* Повесть А. Платонова “Сокровенный человек”: прагма-семиотическая интерпретация текста // Принципы изучения художественного текста. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1992. Ч.2. С. 150–152.

1992 — *Седов К. Ф.* Текстовое строение спонтанных монологов и его отличия от других функциональных типов дискурсов // Теория текста: лингвистический и стилистический аспекты. Екатеринбург: Уральск. пед. ин-т, 1992. С. 53.

1992 — *Седов К. Ф., Тюлякова О.А.* Прагма-семиотическая интерпретация художественного текста (литература и кинематограф) // Художественный текст: онтология и интерпретация. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1992. С. 30–39.

1992 — *Седов К. Ф.* Роман Ф.М. Достоевского “Подросток”: опыт целостного анализа художественного текста // Художественный текст: онтология и интерпретация. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1992. С. 108–116.

1992 — *Седов К. Ф.* Прагматический фактор в онтогенетическом становлении спонтанных дискурсов // Прагматическое содержание грамматики текста. М.: Ин-т яз. РАН, 1992. С. 96–104.

1992 — *Седов К. Ф.* Прагма-семиотическая модель интерпретации художественного текста // Понимание и рефлексия: Материалы 1-й и 2-й Тверских герменевтических конференций. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1992. С. 52–55.

1992 — *Седов К. Ф.* Текстовая референция в онтогенезе спонтанной монологической речи // Вопросы стилистики: Текст и его компоненты. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1992. Вып.24. С. 153–164.

1992 — *Седов К. Ф.* Становление спонтанной монологической речи младших школьников (сверхфразовый уровень) // Развитие речи младших школьников: Изучение детской речи и методика развития речи. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1992. С. 44–52.

1993 — *Седов К. Ф.* О принципах стилистического изучения прозаических текстов // Актуальные проблемы лексикологии и стилистики. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1993. С. 99–104.

1993 — *Седов К. Ф.* Прагма-семиотический анализ стиля поздней прозы Ф.М. Достоевского // Типы языковых единиц и особенности их функционирования. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1993. С. 125–129.

1993 — *Седов К. Ф.* О природе художественного текста // АРТ. Альманах исследований по искусству. Саратов: Сарат. гос. пед. ин-т, 1993. Вып.1. С. 5–15.

1993 — *Седов К. Ф.* Фильм А. Тарковского “Жертвоприношение”: композиционно-жанровое своеобразие кинотекста // АРТ. Альманах исследований по искусству. Саратов: Сарат. гос. пед. ин-т, 1993. Вып.1. С. 141–154.

1993 — *Седов К. Ф.* Становление форм передачи чужой речи в разговорных рассказах школьников // Русский язык в школе. 1993. №1. С. 41–43.

1993 — *Седов К. Ф., Бунина Ю. А., Глинская И. А.* Становление текстовой структуры спонтанной монологической речи умственно отсталых школьников // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1993. Вып.5. С. 73.

1993 — *Седов К. Ф., Подайницкая Т. Г.* Звукоизобразительные слова в речевой эволюции умственно отсталых школьников // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Саратов: Сарат. пед. ин-т, 1993. Вып.5. С. 74.

1993 — *Седов К. Ф.* Звукоизобразительные слова и становление спонтанной речи в позднем онтогенезе // Фоносемантика и прагматика (тезисы) М.: Ин-т яз. РАН, 1993. С. 13–14.

- 1993 — *Седов К. Ф.* “Новояз” и речевая культура личности (становление языковой личности) // Вопросы стилистики: Проблемы культуры речи. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1993. Вып.25. С. 29–35.
- 1993 — *Седов К. Ф.* О поэтике повествования в романе Ф.М. Достоевского “Подросток” // Скафтымовские чтения: Материалы научной конференции. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1993. С. 48–50.
- 1994 — *Седов К. Ф., Гаффаров Е.* Структура дискурса и становление языковой личности (социолингвистический аспект) // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1994. Вып.6. С. 42–43.
- 1994 — *Седов К. Ф.* Русский мат и уровни развития языковой личности // Дом бытия. Альманах по антропологической лингвистике. М., 1994. Вып.1. С. 31–40.
- 1994 — *Седов К. Ф.* Прагматика текста и становление языковой личности в онтогенезе // Становление детской речи. Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1994. Вып.1. С. 24–28.
- 1994 — *Седов К. Ф.* Формирование языковой личности в свете социолингвистики // Становление детской речи. Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1994. Вып.1. С. 32–33.
- 1994 — *Седов К. Ф.* О поэтике прозы В. Ерофеева: “Москва-Петушки” (прагма-семиотический анализ текста) // Исследования по художественному тексту (Мат. 3-х Саратов. Чтений по худ. тексту). Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1994. Ч.1. С. 77–79.
- 1994 — *Седов К. Ф.* Становление языковой личности в онтогенезе // Языковая личность и семантика. Волгоград: Волгогр. пед ун-т, 1994. С. 104–105.
- 1994 — *Седов К. Ф.* Основные принципы преподавания теории речевой деятельности студентам-дефектологам // Совершенствование методической подготовки студентов в педвузе. Саратов: Изд-во Саратов. Пед. ин-та, 1994. С. 63.
- 1995 — *Седов К. Ф.* “Точка зрения” в кино и в художественной прозе // Исследования по художественному тексту (Материалы 3-х Саратовских чтений по художественному тексту). Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1995. Ч.2. С. 67–70.
- 1995 — *Седов К. Ф.* Язык и дискурс в эволюции языковой личности человека // Становление детской речи. Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1995. Вып.2. С. 4–7.
- 1995 — *Седов К. Ф., Находова С. А.* Звукосимволизм в речевой деятельности подростков (в норме и патологии) // Становление детской речи / Саратов: Саратов. пед. ин-т, 1995. Вып.2. С. 39–41.
- 1995 — *Седов К. Ф.* Языковая личность и речевая субкультура (к философии бытового языка) // Дом бытия. Альманах по антропологической лингвистике. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1995. Вып.2. С. 40–49.

1995 — *Седов К. Ф.* Опыт прагмасемиотической интерпретации поэмы В.В. Ерофеева “Москва-Петушки” // Художественный мир Венедикта Ерофеева. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1995. С. 4–16.

1995 — *Седов К. Ф., Цуканова Т. В.* Детское словотворчество в норме и патологии (психолингвистическое исследование) // Вопросы практической психологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1995. Вып.5. С. 77–79.

1996 — *Седов К. Ф., Губская Н. А.* Слова с метафорическим значением в детском языковом сознании (в норме и патологии) // Вопросы практической психологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. Вып.6. С. 106–109.

1996 — *Седов К. Ф.* Становление коммуникативной организации и формирование внутреннего планирования спонтанной монологической речи в онтогенезе // Страхов В.И. и др. Творческая направленность спортсмена. Поисковое внимание. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. С. 151–157.

1996 — *Седов К. Ф.* Становление структуры устного дискурса. Прагмалингвистический аспект // Филология. Научный сборник, посвященный памяти А.М. Богомолова. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1996. С. 105–110.

1996 — *Седов К. Ф., Белоусова С. П.* Психолингвистический аспект становления структуры устного дискурса (порождение речи) // Материалы пятых Страховских чтений. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. С. 177–182.

1996 — *Седов К. Ф.* Жанрово-ролевой аспект становления языковой личности в онтогенезе // Общество, язык и личность: Материалы Всероссийской научной конференции. М.: Ин-т яз. РАН, 1996. Вып.1. С. 70–71.

1996 — *Седов К. Ф.* Мат как феномен русской культуры // Диалог культур: XXI век. Балашов: Изд-во Балаш. Пед. ин-та, 1996. С. 99–100.

1996 — *Седов К. Ф.* В.С. Высоцкий и речевая субкультура времен “застоя” // Диалог культур: XXI век. Балашов: Изд-во Балаш. Пед. ин-та, 1996. С. 81–82.

1996 — *Седов К. Ф.* Типы языковых личностей и стратегии речевого поведения (о риторике бытового конфликта) // Вопросы стилистики: Язык и человек. Саратов: Колледж, 1996. Вып.26. С. 8–14.

1996 — *Седов К. Ф., Кузнецова Л. Ю.* Восприятие и понимание устных монологов школьниками (психолингвистическое исследование) // Становление детской речи. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. Вып.3. С. 9–16.

1996 — *Седов К. Ф., Егорова Е. В.* Чужая речь в устном дискурсе и становление языковой личности ребенка // Становление детской речи. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1996. Вып.3. С. 21–26.

1996 — *Седов К. Ф.* Риторика бытового общения и речевая субкультура // Риторика. [М.] 1996. №1(3). С. 138–145.

- 1996 — *Седов К. Ф.* Речевая субкультура в языковом сознании обитателя российской провинции // Альманах “Говор”. А.7. Текст и речевая коммуникация. Саратов, Сыктывкар, 1996. Ч.2. С. 16–24.
- 1997 — *Седов К. Ф. Мартынова С. А.* Интерпретация детьми производных слов и фактор внимания // Вопросы психологии внимания. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. Вып.14. С. 50–51.
- 1997 — *Седов К. Ф., Куликова Н. А.* Восприятие и понимание школьниками устных текстов разной стилевой принадлежности // Вопросы практической психологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. Вып.10. С. 137–140.
- 1997 — *Седов К. Ф.* О поэтике повествования в повести Ф.М. Достоевского “Записки из подполья” // Русский гений. К 175-летия со дня рождения Ф.М. Достоевского (материалы к конференции). Саратов, 1997. С. 29–30.
- 1997 — *Седов К. Ф., Герасимова О. В.* Динамика детского словотворчества в норме и патологии: акмеологический аспект // Вопросы акмеологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. Вып.1. С. 148–150.
- 1997 — *Седов К. Ф.* Языковая личность в ракурсе речевой биографии // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. Волгоград: Перемена, 1997. С. 114–115.
- 1997 — *Седов К. Ф.* Становление языковой личности школьника и функциональная асимметрия мозга // Психология здоровья. Психологическое здоровье. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. С. 42–44.
- 1997 — *Седов К. Ф.* Внутрижанровые стратегии речевого поведения (“ссора”, комплимент”, “колкость”) // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. Вып.1. С. 188–195.
- 1997 — *Седов К. Ф., Куликова Н. А.* Психолингвистический аспект становления структуры устного дискурса в онтогенезе (смысловое восприятие речи) // Материалы шестых Страховских чтений. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. С. 48–51.
- 1997 — *Седов К. Ф.* Стратегии дискурсивного мышления языковой личности в онтогенезе // Бюллетень международной академии психологических наук. Саратов, Ярославль: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1997. Т.5. С. 127–129.
- 1997 — *Седов К. Ф.* Исследование речевого мышления в отечественной науке: Л.С. Выготский и Н.И. Жинкин // Риторика. [М.] 1997. №1(4). С. 5–12.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Московская и ленинградская фонологические школы в свете данных детской речи // Психология здоровья. Психологическое здоровье. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. Вып.2. С. 45–47.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Языковая личность в жанровом пространстве бытового общения // Языковая личность: система, нормы, стиль. Волгоград: Перемена, 1998. С. 93–94.

- 1998 — *Седов К. Ф.* Языковая личность в бытовом конфликте // Психология здоровья. Психологическое здоровье. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. Вып.3. С. 97–99.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Речевой жанр как категория социальной психологии // Бюллетень международной академии психологических наук. Саратов; Ярославль, 1998. Вып.6. С. 100–103.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Анатомия жанров бытового общения // Вопросы стилистики: Человек и текст. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1998. Вып.27. С. 9–20.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Развитие жанрового мышления языковой личности // Материалы седьмых Страховских чтений. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. С. 106–108.
- 1998 — *Седов К. Ф., Маслакова Е. Ж.* Психолингвистический аспект становления дискурсивного мышления и фактор внимания // Вопросы психологии внимания. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. Вып.15. С. 101–103.
- 1998 — *Седов К. Ф., Васильева Е. В.* Динамика смыслового восприятия устных дискурсов разной стилевой принадлежности и фактор внимания // Вопросы психологии внимания. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. Вып.15. С. 109–111.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Стратегии и тактики внутрижанрового речевого поведения. На материале жанра “ссора” // Филология. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1998. Вып.3. С. 167–171.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Норма текстовости в становлении структуры устного дискурса // Вопросы акмеологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. Вып.2. С. 127–129.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Современный народный анекдот как речевой жанр // Седов К.Ф. Основы психолингвистики в анекдотах. М.: Лабиринт, 1998. С. 3–17.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Становление жанрового мышления языковой личности // Русский язык в контексте культуры. Екатеринбург: УрГУ, 1998. С. 124–126.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Коммуникативные стратегии дискурсивного поведения языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград; Саратов: Перемена, 1998. С. 9–20.
- 1998 — *Седов К. Ф.* Психология восприятия художественной прозы (прагма-семиотическая модель) // Вопросы психологии творчества. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. Вып.2. С. 85–87.
- 1999 — *Седов К. Ф.* Жанры речи в становлении дискурсивного мышления языковой личности // Русский язык в контексте культуры. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1999. С. 86–99.

- 1999 — *Седов К. Ф., Желовникова Н. А.* Антиципация в становлении дискурсивного мышления языковой личности // Бюллетень международной академии психологических наук. Саратов; Ярославль, Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1999. Вып.7. С. 83–85.
- 1999 — *Седов К. Ф., Дурнайкина Э. В.* Целостность смысловой перцепции речевого сообщения (психолингвистическое исследование) // Вопросы акмеологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1999. Вып.4. С. 116–118.
- 1999 — *Седов К. Ф.* О поэтике повествования в “Пиковой даме” А.С. Пушкина: опыт прагма-семиотической интерпретации // Юлиан Григорьевич Оксман в Саратове. 1947-1958. Саратов: Колледж, 1999. С. 216–221.
- 1999 — *Седов К. Ф.* О жанровой природе дискурсивного мышления языковой личности // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1999. Вып.2. С. 13–26.
- 1999 — *Седов К. Ф.* Портреты языковых личностей в аспекте их становления (принципы классификации и условия формирования) // Вопросы стилистики: Антропоцентрические исследования. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1999. Вып.28. С. 3–29.
- 1999 — *Дементьев В. В., Седов К. Ф.* Теория речевых жанров: социо-прагматический аспект // Stylistyka 8. Opole [Польша], 1999. С. 53–87.
- 1999 — *Седов К. Ф.* Нейролингвистический аспект становления дискурсивного мышления в онтогенезе // Проблемы диагностики и коррекции психического развития детей. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1999. С. 10–18.
- 1999 — *Седов К. Ф.* Коммуникативная координация речевого поведения и фактор внимания // Вопросы психологии внимания. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1999. Вып.17. С. 117–118.
- 1999 — *Седов К. Ф.* «Речь и мышление» в отечественной психологии (Л.С. Выготский и Н.И. Жинкин) // Научно-методический журнал Мир Психологии. 1999. №1. С. 181–190.
- 1999 — *Седов К. Ф.* Преподавание курса “Основы психолингвистики” (психология речи) // Подготовка учительских кадров в системе заочного обучения. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1999. Ч.1. С. 148–151.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Уровни согласованности коммуникативного взаимодействия и внутрижанровые тактики // Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и образовательных технологий (Тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции). Екатеринбург: УрГУ, 2000. С. 157–159.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 6–12.

- 2000 — *Седов К. Ф.* Ранний социогенез и его роль в становлении языковой личности // Бюллетень международной академии психологических наук. Саратов; Ярославль: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. Вып.8. С. 58–61.
- 2000 — *Седов К. Ф., Константинова О. А.* Экспериментальное исследование гендерных особенностей речевого поведения детей // Вопросы практической психологии. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. Вып.13. С. 90–92.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Речевое поведение и типы языковых личностей // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 298–311.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Динамический аспект исследования дискурсивного мышления // Материалы IX-х Страховских чтений. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. С. 190–194.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Жанровое мышление языковой личности (о риторике бытового общения) // Речевое общение: Специализированный вестник., Красноярск: Краснояр. ун-т, 2000. Вып.2 (10). С. 38–43.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Анекдот как жанр повседневной коммуникации // *Swiat humoru / Uniwersytet Opolski; Instytut Filologii Polskiej. Opole* [Польша], 2000. С. 101–116.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Становление языковой личности после самонаучения языку // Психолингвистика и проблемы детской речи 2000 (Материалы Российской научной конференции). Череповец: ЧГУ, 2000. С. 77–79.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Роль раннего социогенеза в становлении языковой личности ребенка // Диагностика и коррекция психического развития детей. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. С. 65–68.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Социальная психолингвистика и языковая личность // Вопросы социальной психологии личности. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. Вып.1. С. 42–46.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Психолингвистическая природа дискурсивного мышления // Бюллетень международной академии психологических наук. Саратов; Ярославль: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. Вып.9. С. 140–144.
- 2000 — *Седов К. Ф.* Развитие речевого мышления у подростков и фактор внимания // Вопросы психологии внимания. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. Вып.19 (Т.1). С. 36–46.
- 2001 — *Седов К. Ф.* Психолингвистическое исследование онтогенеза дискурсивного мышления // Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты (Мат. Всерос. Науч. конфер.). М.: Ин-т псих. РАН; Ин-т яз. РАН; Пенз. пед. ун-т. Пенза, 2001. С. 66–68.
- 2001 — *Седов К. Ф.* Этический компонент коммуникативной компетенции личности // Лингвокультурологические проблемы толерантности (Тезисы

докладов Международной конференции). Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2001. С. 291–293.

2001 — *Седов К. Ф.* Жанры общения в речевом онтогенезе // Ребенок как партнер в диалоге / Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике Вып.2. СПб.: Союз, 2001. С. 189–200.

2001 — *Седов К. Ф.* Светская беседа как риторический жанр // Профессиональная риторика: проблемы и перспективы (Матер. 5-й международной конференции). Воронеж: Изд-во Ворон. ун-та, 2001. С. 94–95.

2002 — *Седов К. Ф.* Психолингвистический аспект изучения речевых жанров // Жанры речи. Саратов: Изд-во Колледж, 2002. Вып.3. С. 40–52.

2002 — *Седов К. Ф.* Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды Международного семинара Диалог, 2002. М.: Наука, 2002. Т.1. С. 428–439.

2002 — *Седов К. Ф.* Теория дискурса, генристика и риторика // Речевая структура русского общества XVII–XXI веков (проблемы риторики и стилистики): Мат. междунар. науч. конфер. 13-14 мая 2002 г.). Астрахань: Изд-во Астрах. пед. института, 2002. С. 64–69.

2002 — *Седов К. Ф.* Становление строения устного дискурса в онтогенезе: грамматический аспект // Предложение и Слово / Под ред. Э.П. Кадькаловой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2002. С. 756–762.

2002 — *Седов К. Ф.* Человек в повседневном общении // Повседневность Российской провинции: История, язык и пространство (Мат-лы 3-й Всер. лет. Шк. “Провинциальная культура России: подходы и методы изуч. истории повседневности” июнь-июль 2002. Казань: Новое знание, 2002. С. 255–304.

2003 — *Седов К. Ф.* Речевое воздействие и риторика повседневной коммуникации // Риторика в системе гуманитарного знания (Тезисы 7-й Международной конференции по риторике 29-31 января 2003). М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2003. С. 294–297.

2003 — *Седов К. Ф.* О манипуляции и актуализации в речевом воздействии // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. С. 20–27.

2003 — *Седов К. Ф.* Слово об Илье Наумовиче Горелове // Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. С. 5–9.

2003 — *Седов К. Ф.* Речевые жанры в структуре языкового сознания // Языковое сознание: устоявшееся и спорное (Тезисы Международного симпозиума). М.: Ин-т яз. РАН, 2003. С. 239–240.

2003 — *Седов К. Ф.* Речевой онтогенез как объект изучения // Возрастное коммуникативное поведение. Воронеж: Истоки, 2003. Вып. 1. С. 11–17.

- 2003 — *Седов К. Ф.* Становление дискурсивного мышления школьника // Возрастное коммуникативное поведение. Воронеж: Истоки, 2003. Вып. 1. С. 116–126.
- 2003 — *Седов К. Ф.* Прагма-семиотическая интерпретация художественного текста: стилистическая феноменология // Текст в лингводидактическом аспекте: Материалы научно-практического семинара. Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 2003. С. 204–212.
- 2003 — *Седов К. Ф.* Этическая составляющая типологии речевых культур // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. Вып.3. С. 193–201.
- 2003 — *Седов К. Ф.* Агрессия как вид речевого воздействия // Прямая и непрямая коммуникация. Саратов: Колледж, 2003. С. 196–212.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Общая психолингвистика и ее место в пространстве ФЛ-науки // [Предисловие к кн.:] Общая психолингвистика: Хрестоматия. М.: Лабиринт, 2004. С. 3–7.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Речевой онтогенез как предмет ФЛ-науки // [Предисловие к кн.:] Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. М.: Лабиринт, 2004. С. 3–7.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Становление дискурсивного мышления // Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. М.: Лабиринт, 2004. С. 276–309.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Ретроспективный подход к исследованию речевого онтогенеза // Детская речь как предмет лингвистического исследования (Мат. междунар. конференции). СПб.: Наука, 2004. С. 244–247.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Речевая агрессия в межличностном взаимодействии // Труды Пед. ин-та СГУ. Дефектология. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. Вып.3. С. 34–48.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Речевая манипуляция как стремление к власти над человеком // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. Вып.4. С. 183–190.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Становление структуры письменного дискурса в онтогенезе: прагмалингвистический аспект // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2004. С. 204–213.
- 2004 — *Седов К. Ф.* О поэтике повествования в повести А.И. Солженицына “Один день Ивана Денисовича” // А.И. Солженицын и русская культура. Саратов: Из-во Саратов. ун-та, 2004. С. 259–264.
- 2004 — *Седов К. Ф.* Опыт прагмасемиотической интерпретации текста повести Ф.М. Достоевского “Записки из подполья” // Этика и социология текста: Сб. ст. научно-методич. семинара “ТЕХТУС”. СПб.; Ставрополь: Изд-во Ставроп. ун-та, 2004. Вып.10. С. 133–139.

- 2004 — *Седов К. Ф.* Становление дискурсивного мышления (психолингвистический аспект) // Практическая психология и логопедия. 2004. №4(11). С. 39–44.
- 2005 — *Седов К. Ф.* Агрессия и манипуляция в повседневной коммуникации // Юрислингвистика – 6: Инвективное и манипулятивное функционирование языка. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. С. 89–105.
- 2005 — *Седов К. Ф.* Становление дискурсивного мышления (в норме и патологии) // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Прометей, 2005. С. 43–48.
- 2005 — *Седов К. Ф.* Речевой онтогенез как предмет междисциплинарного изучения // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Прометей, 2005. С. 48–53.
- 2006 — *Седов К. Ф.* Жанры «праздноречевой» коммуникации: болтовня, светская беседа, разговор по душам // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2006. Вып.6. С. 85–97.
- 2006 — *Седов К. Ф.* Становление дискурсивного мышления в условиях дизонтогенеза // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: Тезисы 15-го Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. М., Калуга: Ин-т яз. РАН, 2006. С. 258–260.
- 2006 — *Седов К. Ф.* О поэтике повествования в повести А. Платонова «Сокровенный человек» // Язык художественной литературы. Литературный язык. Саратов: Научная книга, 2006. С. 200–206.
- 2006 — *Седов К. Ф.* Коммуникативное сознание русских в ракурсе когнитивной генристики // Материалы II Международной научно-практической конференции. Гуманитарные проблемы миграции. Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 2006. Ч.4. С. 189–195.
- 2006 — *Седов К. Ф.* Нейтральные жанры в коммуникативном пространстве современной России // *Stylistyka 15. Stil i kultura*. Opole [Польша], 2006. С. 135–151.
- 2006 — *Седов К. Ф.* Русская языковая личность в ракурсе когнитивной генристики // Текст и языковая личность: формы отражения менталитета англичан и русских в языковом тексте. Балашов: Николаев, 2006. С. 4–10.
- 2006 — *Седов К. Ф.* Виды речевого воздействия: проблемы суггестивной психолингвистики // Русская речь в инонациональном окружении. Элиста: Изд. Калм. ун-та, 2006. Вып 3. С. 84–97.
- 2007 — *Седов К. Ф.* Социальная психолингвистика в системе смежных наук // [Пред. к кн.:] Социальная психолингвистика: Хрестоматия. М.: Лабиринт, 2007. С. 3–7.

- 2007 — *Седов К. Ф.* Речевая агрессия и агрессивность как черта речевого портрета // Социальная психолингвистика: Хрестоматия. М.: Лабиринт, 2007. С. 250–277.
- 2007 — *Седов К. Ф.* К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования) // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. Вып. 7. С. 6–29.
- 2007 — *Седов К. Ф.* Принципы построения современной отечественной психолингвистики // Вопросы психолингвистики. 2007. №5. С. 105–110.
- 2007 — *Седов К. Ф.* Дискурсно-жанровое членение речи как альтернативная стилистика // Текст. Дискурс. Жанр. Балашов: Николаев, 2007. С. 14–21.
- 2008 — *Седов К. Ф.* Теоретическая модель психолингвоперсонологии // Вопросы психолингвистики. 2008. №7. С. 12–24.
- 2008 — *Седов К. Ф.* И.Н. Горелов: человек, ученый // Язык – сознание – культура – социум. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2008. С. 3–10.
- 2008 — *Седов К. Ф.* Функциональный базис в структуре создания (к 80-летию со дня рождения И.Н. Горелова) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2008. Вып. 6. С. 119–129.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Жанровая компетенция личности и эмоции // Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. С. 119–129.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Предисловие составителя // [В кн.:] Жинкин Н.И. Психолингвистика: Избранные труды. М.: Лабиринт, 2009. С. 5–9.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Языкознание. Речеведение. Генристика // Жанры речи. Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. Вып.6. Жанр и язык. С. 23–40.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Нейропсихолингвистика в структуре ФЛ-науки // [Пред. к кн.:] Нейропсихолингвистика: Хрестоматия. М.: Лабиринт, 2009. С. 5–8.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Становление коммуникативной уникальности человека // Проблемы онтолингвистики – 2009: Материалы международной конференции. СПб.: Златоуст, 2009. С. 85–92.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Психолингвистика как отрасль знаний: современное состояние и перспективы развития // Психолингвистические аспекты языкового анализа текста. Саратов: ООО Изд. Центр «Наука», 2009. С. 168–173.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Становлення комунікативної унікальності людини // Дошкільна освіта – 2009 – №4 (26). (Украина) С. 23–27.
- 2009 — *Седов К. Ф.* Речезанровая идентичность и социализация личности // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Вып.4. С. 85–89.

2010 — *Седов К. Ф.* Модель коммуникативной компетенции (онтологический, аксиологический, гносеологический аспекты) // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 10. Саратов: Изд-во СГУ, 2010. С. 183–210.

2010 — *Седов К. Ф.* Зависть и стратегии построения межличностного общения // Психология социального взаимодействия в изменяющемся мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Саратов, 7—8 октября 2010 г. Ч. II. / Под ред. Р. М. Шамяниной, Т. В. Бесковой. Саратов: Наука, 2010. С. 103–110.

2010 — *Седов К. Ф.* Психология понимания и зависть // Вопросы этической психологии: Сборник научных трудов / Под ред. Т. В. Бесковой. Саратов: Наука, 2010. С. 46–58.

2011 — *Седов К. Ф.* Речежанровая идентичность как компонент коммуникативной компетенции личности // Жанры речи. Вып. 7. Жанр и языковая личность. Саратов: Наука, 2011. С. 25–46.

2011 — *Седов К. Ф.* Compliment — речевой жанр суггестивного дискурса // Жанры речи. Вып. 7. Жанр и языковая личность. Саратов: Наука, 2011. С. 225–235.

Особенности формирования пространственно-временных представлений у детей с ОВЗ младшего школьного возраста

Анна Александровна Алтунина,

тьютор,

Частное общеобразовательное учреждение «Образовательный комплекс
«Точка будущего», Иркутск, Россия,
e-mail: altunina_1996@mail.ru

Виктория Алексеевна Искакова,

учитель-дефектолог,

Частное общеобразовательное учреждения «Образовательный комплекс
«Точка будущего», Иркутск, Россия,
e-mail: vika.iskakova@list.ru

Аннотация: В данной работе рассматриваются особенности формирования пространственно-временных представлений у детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Актуальность данной темы выражена в том, что пространственно-временная ориентация распространяется на все сферы взаимодействия ребенка с окружающей действительностью, имеет большое влияние на развитие личности и самосознания. В младшем школьном возрасте от сформированности пространственных представлений во многом зависит успешность овладения такими учебными навыками, как: чтение, письмо, рисование и др. Без умения ориентироваться во времени невозможно себе представить жизнь любого человека. Овладение единицами времени и их применение у детей с ОВЗ затруднено ввиду того, что сначала нужно оценить временной промежуток, а потом отмерить, для чего требуется задействовать целый ряд анализаторов. Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья в результате недостаточного уровня сформированности пространственно-временных представлений, как правило, испытывают трудности в освоении учебных навыков. Учет обозначенных в данной работе нозологических характеристик трудностей, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья при развитии с пространственно-временного восприятия, позволит более эффективно выстраивать коррекционно-развивающую работу.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, пространственные представления, временные представления, младший школьный возраст.

Features of the formation of spatio-temporal concepts in children with disabilities of primary school age

A. A. Altunina, V. A. Iskakova,

Private educational institution "Educational complex "Point of the Future",
Irkutsk, Russia

Abstract: This paper examines the features of the formation of spatiotemporal concepts in children with disabilities of primary school age. The relevance of this topic is expressed in the fact that space-time orientation extends to all areas of the child, the interaction of reality with reality has a great influence on personality development and self-awareness. At primary school age, the success of mastering such educational skills as reading, writing, drawing, etc. largely depends on the formation of spatial concepts. Without the ability to navigate in time, it is impossible to imagine the life of any person. Mastering units of time and their use in children with disabilities is difficult

due to the fact that you first need to estimate the time period and then measure it, which requires the use of a number of analyzers. Students with disabilities, as a result of an insufficient level of formation of spatial-temporal concepts, as a rule, experience difficulties in mastering educational skills. Taking into account the nosological characteristics of the difficulties identified in this work that children with disabilities face when developing spatial-temporal perception will make it possible to more effectively organize correctional and developmental work.

Key words: limited health capabilities, spatial representations, temporal representations, primary school age.

Актуальность данной темы исследования обусловлена тем, что умение ориентироваться во времени и пространстве является одним из необходимых в жизни любого человека, и дети с ОВЗ часто испытывают трудности в освоении данной темы. Ориентировка во времени и пространстве играет важную роль в освоении предметного и социального мира, построении ребенком единой картины мира и осознания своего места в нем.

Несмотря на то, что пространственно-временные представления формируются преимущественно в дошкольном возрасте, особо следует подчеркнуть, что дети, имеющие различные ментальные особенности, испытывают трудности даже во взрослой жизни с ориентацией во времени и пространстве.

Целью данного исследования является раскрытие особенностей формирования пространственно-временных представлений у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста.

В ЧОУ «Точка будущего» создана инклюзивная среда, в которой по адаптированным образовательным программам обучаются дети с различными нозологиями. Задачи развития пространственно-временных представлений являются частью коррекционно-развивающей программы, реализация которой происходит в процессе коррекционных занятий и тьюторского сопровождения.

Дунаева З. М. определяет пространственные представления как «представления о пространственно-временных отношениях и свойств предметов: форма, расположение, величина объектов» [1, с. 230].

Овчарова Е. С. выделяет 4 этапа формирования пространственной ориентировки: ориентировка на себе, ориентировка от себя, умение определять словом положение одного предмета по отношению к другому, ориентировка в трехмерном пространстве и движении, формирование умений ориентации на плоскости [3].

Более подробно остановимся на особенностях пространственных представлений детей с ОВЗ:

- запоздалое формирование схемы собственного тела и дальнейшей ориентировке тела в пространстве;
- примитивность рисунка и трудности в ориентации на рабочей поверхности;
- нарушения письма (пропуски, зеркальные ошибки и др.);
- трудности понимания предлогов, наречий, которые отражают пространственные отношения (на столе, под столом, в столе);

- трудности в конструировании по образцу, собирания пазлов;
- трудности в усвоении мер;
- сложности в определении последовательности выполнения действий;

- сложность в распознавании схематичных объектов, с наложенным изображением, расположенных под необычным углом;

- трудности в целостном восприятии объекта.

Дети с умственной отсталостью сталкиваются также с такими трудностями, как: недостаточное взаимодействие между различными анализаторами, восприятия формы и выделения фигуры из фона, установления связей и отношений между объектами в овладении сложными речевыми конструкциями [4].

У обучающихся с ДЦП имеет место недоразвитие пространственного гнозиса, что связано с дефицитностью или повреждением теменной зоны больших полушарий.

У слепых детей система ориентации в пространстве в первую очередь формируется по вертикали и горизонтали. Пространственная ориентировка слепых детей связана в основном с деятельностью сенсорных систем [5].

Дети с расстройством аутистического спектра отличаются фрагментарным восприятием окружающей действительности, что затрудняет формирование навыков пространственной ориентации. Можно выделить несколько основных рекомендаций при работе с данной группой детей:

- использование зеркал (при обозначении разных частей своего тела, сторон, соотношений между ними);

- разметки в тетради, на листе, опорные точки для изображений, цветовое обозначение (выделение маркерами, подвязывание ленточек на руку и др.);

- обращение внимания на тактильное восприятие предметов: анализ и синтез;

- использование визуальной поддержки;

- поэтапность выполнения работы, наличие плана.

Развитие пространственного восприятия должно происходить в различных направлениях, с поэтапным усложнением заданий. Т. А. Мусейибова предложила постепенное усложнение заданий, которое выражается: в увеличении вариантов пространственных отношений между предметами; переходе к самостоятельному воспроизведению пространственных отношений предметов; переходе от восприятия пространственных отношений к осмыслению их логики и семантики; увеличению степени обобщения знаний обучающихся о конкретных пространственных отношениях [2].

В детском возрасте от уровня сформированности пространственных представлений зависит успешность овладения школьниками различными видами учебной деятельности.

Не все дети точно могут соотнести последовательность временных сезонов, месяцев, испытывают трудности в ориентации по часам и календарю.

Дети с умеренной умственной отсталостью также нуждаются в регулярном повторении погодных явлений.

Дети с РАС испытывают трудности во временной ориентации, поскольку некоторые понятия относительны и неконкретны, конкретные же понятия, такие как время суток усваиваются через опыт, причинно-следственные связи. Для понимания временных отношений ребенку с РАС нужно помогать осознавать и устанавливать причинно-следственные связи между событиями и явлениями с применением наглядности, регулярно фиксировать внимание детей на содержание деятельности в течение дня, соотношение ее с временными промежутками.

Овладение единицами времени и их применение у детей с ОВЗ затруднено ввиду того, что сначала нужно оценить временной промежуток, а потом отмерить, для чего требуется задействовать целый ряд анализаторов, а также на субъективную оценку времени влияет содержание деятельности, интерес к ней и возраст детей.

Все меры времени представляют определенную систему, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и является основанием для построения последующей, поэтому формирование временных представлений также происходит поэтапно, а именно:

а) время суток.

Знакомство с временным отрезком «сутки» начинается с понятий «день»-«ночь», затем «утро»-«вечер», после освоения данных понятий вводится понятие «сутки». Лучше использовать картинки, цветовое выделение времени.

В этот же блок следует включить временную ориентацию по часам.

б) понятия вчера, сегодня, завтра.

Данные понятия раскрываются через вопросы: «Какое сегодня у нас занятие? Когда у нас будет это занятие?» и т. п. Для этого могут применяться календари, домики и др.

в) дни недели.

Для лучшего усвоения названий дней недели и их последовательности, можно ознакомить обучающихся с происхождением названий дней. Например, понедельник – первый день по прошествии недели, вторник – второй...Для наглядности также используются календари, цветовые выделения и др.

г) времена года.

Детям необходимо усвоить взаимосвязь изменений окружающего мира и перехода одного времени года в другое, знать существенные признаки времен года. Запомнить названия месяцев помогает соотнесение месяца и праздника. Дифференциация праздника и даты позволит уточнить представление о месяце и создаст смысловую опору для запоминания названий. При этом широко используются картинки и словесный материал: рассказы, сказки, стихи, загадки, пословицы.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют свои особенности развития, которые непосредственно влияют на процесс восприятия пространственно-временных отношений. Учет обозначенных в данной работе

нозологических характеристик трудностей, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья при развитии с пространственно-временного восприятия, позволит более эффективно выстраивать коррекционно-развивающую работу.

Список использованных источников

1. Дунаева З. М. Психологическое изучение и некоторые виды коррекции недоразвития пространственной функции у детей с задержкой психического развития // Проблемы диагностики задержки психического развития. М.: Педагогика, 1985. С. 229-231.
2. Мусейибова Т. А. Ориентировка в пространстве // Дошкольное воспитание. 1988. № 8. С.53.
3. Овчарова Е. С. Этапы формирования пространственных представлений у дошкольников // Инновационная наука. N 4-2. 2022. С. 110-112.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: ОИО, 2016. 228 с.
5. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М.: Полиграф сервис, 2000. 124 с.

Дедушка как субъект речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

Лада Юрьевна Александрова,

кандидат педагогических наук, доцент, эксперт, доцент кафедры психологии,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия,
e-mail: l_y_aleksandrova@mail.ru

Светлана Витальевна Ваторопина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия,
e-mail: svevator@mail.ru

Аннотация: В статье представлено опытно-экспериментальное исследование, целью которого было выявить прародительский потенциал дедушек и прадедушек в преодолении тяжелых нарушений речи у детей дошкольного возраста. Рассмотрены причины, которые повышают значимость института прародительства, в том числе в качестве субъектов вербальной идентификации детей не только бабушек, но дедушек и прадедушек. Исследование прародительского потенциала дедушек и прадедушек проведено по нескольким направлениям. Были выявлены типы семей, представителями которых являются прародители. Определены возрастные и социокультурные различия дедушек и прадедушек. Социокультурные различия прародителей определялись по таким параметрам, как «образование», «профессия» (имела значительный диапазон различий, включая и новые), а также «наличие/отсутствие работы на момент исследования». Состояние здоровья и степень активности прародителей рассмотрено в нашем исследовании не по медицинским характеристикам, а социальным. Изучены представления дедушек и прадедушек о причинах тяжелого нарушения речи у внука/внучки. Выявлены готовность прародителей-дедушек к сотрудничеству со специалистами в процессе комплексной реабилитации, а также наличие переживаний по поводу наличия у внуков тяжелых нарушений речи.

Ключевые слова: прародители, ресурсы прародителей, прародительский потенциал, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи.

Grandfather as a subject of speech development of preschool children with severe speech disorders

L. Yu. Aleksandrova, S. V. Vatoropina,

Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia

Abstract: The article presents an experimental study aimed at uncovering the supportive potential of grandfathers and great-grandfathers in helping preschool children overcome severe speech disorders. It examines factors that enhance the importance of grandparental influence, specifically identifying grandfathers and great-grandfathers as essential figures in children's verbal development, alongside grandmothers. The study of grandparental support involved multiple directions. It identified types of families represented by these grandparents, as well as age and socio-cultural differences among grandfathers and great-grandfathers. These socio-cultural differences were analyzed based on factors such as «education», «profession» (with a wide range of variation, including new professions), and «employment status at the time of the study». The study

© Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В., 2024

examined the health and activity levels of grandparents, not from a medical perspective, but through social characteristics. Additionally, the research explored grandfathers' and great-grandfathers' views on the causes of their grandchild's severe speech disorder, their readiness to collaborate with specialists in comprehensive rehabilitation, and the presence of concerns regarding their grandchildren's severe speech challenges.

Key words: grandparents, grandparental resources, grandparental potential, preschoolers with severe speech disorders.

Проблема помощи детям с тяжелыми нарушениями речи является комплексной и затрагивает широкое мультидисциплинарное поле современных исследований: медицинских, социальных, психолингвистических, психолого-педагогических.

В логопедии семья традиционно рассматривается как среда речевого развития детей. Утверждается, что семейные речевые образцы выступают доминирующими стимулами, обеспечивающими речевую идентификацию дошкольников. Подчеркивается, что воспитание ребенка в условиях семейной депривации значительно снижает динамику преодоления нарушений речи [1; 3; 4].

Однако при рассмотрении влияния разных членов семьи на речевое развитие детей, традиционно изучается материнское влияние, очень редко – отцовское. Роль прародителей изучена недостаточно. В тех редких случаях, когда оно все-таки рассматривается, субъектом исследования обычно выступает бабушка [5; 7; 9]. Это обуславливается значительными трансформациями института семьи, произошедшими в России в последние десятилетия, снижением численности расширенных семей при приоритете семей нуклеарных, изменением семейных ролей и ценностей, изменением моделей семейного воспитания, а также социокультурными преобразованиями общества в целом.

В тоже время анализ демографических материалов позволяет утверждать, что при повышении продолжительности жизни населения, создании общественных условий для активной жизни старшего поколения, прародители могут выступать в качестве значимых субъектов помощи детям с тяжелыми нарушениями речи [7; 11].

Мы исходили из того, что понятие «демографическое старение населения» и «индивидуальное старение» значительно разнятся.

Демографическое старение связано с гуманизацией общественных отношений, повышением благосостояния населения и уровня жизни в целом, качеством медицинской помощи, ростом образовательного и культурного уровня. Оно напрямую сопряжено со снижением рождаемости, поздними браками, поздним вступлением в материнство и отцовство, а, следовательно, и в прародительство, а также ориентацией на успешную карьеру и другими факторами [4; 8; 11].

Феномен индивидуального старения чутко реагирует на место проживания прародителей, (город – село), традиции семьи, профессии, образование, образ жизни, наличие разводов, здоровье и активность,

индивидуальные и личностные особенности человека.

Со ссылкой на определение Д. Н. Ушакова, мы исходили из понимания прародителей как родоначальников, то есть лиц, от которых ведет свое начало тот или иной род [9].

Наше опытно-экспериментальное исследование, проходившее в период с 2015 по 2023 годы в Новгородской области, ставило целью выявление и описание ресурсов прародителей в преодолении тяжелых нарушений речи у детей дошкольного возраста.

Базой исследования выступило ОАУСО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ». Реабилитационный центр принимает дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на реабилитационную смену, длящуюся 21 день, дважды в год. Дети проходят комплексную реабилитацию, включающую медицинский, социальный и психолого-педагогический блоки в сопровождении близких взрослых. При этом в роли сопровождающих взрослых нередко оказываются прародители.

В экспериментальной части исследования приняли участие 297 прародителей, проживающих в Новгородском, Боровичском, Старорусском, Хвойнинском, Чудовском, Пестовском, Валдайском, Окуловском, Волотовском, Поддорском, Окуловском районах Новгородской области и в Великом Новгороде. Среди них количество бабушек составило 205 человек, прабабушек – 34, дедушек – 47, прадедушек – 11.

В данной статье мы остановимся на рассмотрении прародительского потенциала дедушек и прадедушек с точки зрения их возможного влияния на положительную динамику преодоления тяжелых нарушений речи внуков в процессе комплексной реабилитации.

Представим материалы опытно-экспериментальной работы по выявлению ресурсов дедушек (47) и прадедушек (11) в процессе комплексной реабилитации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

В ходе исследования были реализованы следующие направления: 1) изучение численности нуклеарных и расширенных семей, представителями которых являются прародители; 2) возрастные и социокультурные различия прародителей; 3) здоровье и активность; 4) представления о причинах тяжелого нарушения речи у внука/внучки; 5) готовность к сотрудничеству со специалистами.

Остановимся на осмыслении результатов исследования выборки дедушек и прадедушек.

В рамках первого направления исследования было выявлено, что из 58 прародителей данной выборки лишь 8 человек проживают в расширенных семьях вместе с ребенком и его родителями или одним из родителей. Типичный пример такой семьи предстает перед нами из рассказа Юрия Алексеевича, дедушки Алеши П. из Чудовского района: «Вместе с ними живу – с дочкой и с внуком – с Лешиком. Они разбежавше давно – дочка с отцом-то Лешкиным. Непутевый, дак...».

Другие 49 участников исследования представляют нуклеарные семьи, и за

рамками реабилитационной смены в Центре проживают отдельно от внуков и их родителей. При этом лишь 15 прауродителей живут в том же населенном пункте, что и внуки. Территориальная отдаленность места их жительства колеблется от соседней деревни (10 чел.) или района Новгородской области (22 чел.) до другого региона России (8 чел.) и даже другого государства (2 чел.). Так Александр Николаевич, дедушка Саввы К, рассказывает, что ежегодно подгадывает свой отпуск к периоду посещения Центра и специально приезжает из Белоруссии, чтобы побыть это время с внуком. Отвечая на вопрос о частоте контактов с ребенком, участники исследования давали следующие ответы: «каждый праздник его к нам привозят», «все время на связи», «каждый день с ним в гараж хожу, он же у деда первый помощник», «как принесли ее с роддома, сразу любовь у нас, ни дня друг без дружки».

Второе направление исследования предполагало изучение возрастных и социокультурных составляющих. Вилка возрастных различий прауродителей оказалась в границах от 54 до 79 лет. Причем в возрасте от 70 до 79 лет были 4 дедушки и 11 прадедушек. В возрасте до 60 лет находились 17 участников, от 60 до 70 – 26 участников.

Социокультурные различия определялись по параметрам «образование», «профессия», а также «наличие/отсутствие работы на момент исследования».

Параметр «образование» позволили нам получить представление о достаточно высоком образовательном уровне выборки прауродителей. Из 58 опрошенных 17 человек имеют высшее (из них три человека имели несколько дипломов), 29 – среднее профессиональное, 8 – среднее образование, 4 – не имели среднего образования.

Хотим отметить удивившую нас особенность – участники исследования придавали своему образованию чрезвычайно высокую ценность. Они детализировали обстоятельства получения образования, без просьбы с нашей стороны называли интересные или, напротив, трудные для них учебные курсы, вспоминали имена преподавателей.

Например, Олег Петрович, дедушка Маши В. из Старорусского района, охотно вспоминал вопросы, которые были заданы ему членами аттестационной комиссии во время защиты дипломной работы. Олег Петрович говорил, что не смог тогда ответить на эти вопросы и, хотя получил за диплом хорошую оценку, всю жизнь вспоминал и переживал эту ситуацию, читал много профессиональной литературы, чтобы найти ответы.

По параметру «профессия» мы получили значительный диапазон различий. Самыми распространенными профессиями в данной выборке оказались «водитель» и «охранник». Нередко называли также профессии «электрик», «сварщик». Наименее распространенными оказались профессии «разнорабочий» и «учитель». Удивило нас то обстоятельство, что ряд профессий, в которых прауродители, принявшие участие в исследовании, были успешны, оказались новыми, получившими распространение лишь в последнее десятилетие, например, «специалист по кибербезопасности», «менеджер проектов и продуктов», «аналитик данных». Из опрошенных 58 прауродителей 9

человек сообщили, что в течение своей профессиональной жизни однократно или многократно меняли профессию. Например, Дмитрий Сергеевич, прадедушка Мити Д. из Окуловского района, с гордостью сообщил, что он «супермногостаночник». Работал и начальником гаража, и наладчиком автоматизированной линии, и слесарем, и водителем, а теперь «по летечку» (то есть в сезон, летом) сторожит туристическую базу, а зиму работает «сам на себя», то есть занимается уходом за домашними животными в своем приусадебном хозяйстве.

При анализе выборки по параметру «наличие/отсутствие работы на момент исследования» мы убедились, что доля работающих прародителей превосходит долю тех, кто находится на заслуженном отдыхе в соотношении 32 : 26. Из 32 работающих участников исследования 23 имели постоянную работу, 3 – сезонную, 6 – удаленную.

Третье направление исследования было направлено на выявление состояния здоровья и активности прародителей. Уточним, что при оценке параметра «здоровье» мы не изучали медицинские документы участников исследования и опирались лишь на их собственное мнение по данному вопросу. Поэтому оценка состояния здоровья прародителей имела в нашем исследовании не медицинский, а социальный характер. Мы считали здоровыми тех, кто сам себя считал здоровым. Параметр «активность» также выявлялся через собственные ощущения участников. Активными мы считали тех, кто сам себя считал активным.

По параметру «здоровье» рассматривали свое здоровье как «хорошее» только 3 участника. Они отвечали со скрытой или откровенной улыбкой, говорили: «По возрасту», «Не хожу по врачам, дак и здоров», «Здоровье, как у олимпийца: когда бегу, спотыкаюсь». Остальные, отвечая на вопрос о здоровье, использовали выражения: «Что болит? Все болит», «Хроник, что с меня взять», «Сердечник с тридцатилетним стажем», «Из больниц не вылажу», «Таблетки ем на завтрак, на обед и на ужин», «Инвалидность давно уж получил», «У меня же астма» и др.

Однако при анализе полученных данных было выявлено отсутствие корреляции между параметрами «здоровье» и «активность». Так прародители, оценившие свое здоровье как «совсем плохое», свою активность оценивали достаточно высоко. Например, Владимир Серафимович, прадедушка Саши Ю. из Валдайского района, заявивший, что он таблетки ест «на завтрак, на обед и на ужин», при этом так описывает свой образ жизни: «Десять километров на велике проедешь до Велья (озеро в Валдайском районе), редко бывает, что к вечеру пустой, а то обычно килограммов по 15 судака, потом подлещика, ну и, как его, как его... шуки голов с пяток! Еле дотащишь до дома-то! Запыхаешься, а отдыхать некогда, надо кабанам есть давать».

Третье направление было посвящено изучению представлений прародителей о причинах нарушений речи внуков. При проведении бесед с участниками исследования мы обратили внимание, что они глубоко переживают наличие у внуков тяжелых речевых нарушений, серьезно

осмысливают причины, задают вопросы специалистам, ищут информацию самостоятельно. Многие из них состоят в чатах родителей детей с ОВЗ.

В отличие от бабушек, чаще называвших одну причину, вызвавшую, по их мнению, возникновение речевой недостаточности, многие прародители-дедушки понимают мультифакторную природу тяжелых нарушений речи. Они связывают нарушения речи как с биологическими, так и с социальными факторами. Например, Леонид Иосифович, дедушка Стаса Л. из Великого Новгорода, так отвечает на вопрос о причинах: «Да много всего влияет! Во-первых, мать его сильно недоносила. Мы уж так переживали! Родился ведь как батон хлеба – кило с хвостиком! Я его до шести месяцев боялся и на руки взять. Уж такой малюхонный был пацаненок! Ну и потом воспитание у них какое теперь! В саду только и есть, что присмотр, книжки ему только я и читаю. Отец в Москве на заработках, а мать мультики ему включит – и за свое блогерство. А мультики что ж – мельк да мельк мелькают, а речь не развивают». Рейтинг причин, которые, по мнению прародителей, вызывают тяжелые нарушения речи, следующий: 1) некачественное медицинское обслуживание; 2) недостаточное семейное воспитание; 3) невозможность попасть в детский сад вообще или в логопедическую группу; 4) плохая наследственность; 5) родовое проклятие.

Частота встречаемости представлений о «родовом проклятии» как причине, обусловившей отсутствие речи у ребенка, очень нас удивила. Эту причину назвали 13 из 58 участников исследования. Например, Александр Борисович, дедушка Гоши Б. из Поозерья, сообщил, что он точно знает, «почему Гошка такой родился». Род Александра Борисовича происходят из старинного ильменского (озеро Ильмень) села Взвяд, где издревле все мужчины были лоцманами или рыбаками. Александр Борисович рассказывает, что по семейной легенде, его прадед «в голодуху» взял рыбу из «чужой тони» (рыболовная снасть). По законам Приильменского Поозерья, это было «незамолимым грехом», становилось «позором, известным всей округе». Считалось, что род после этого будет наказан «до четвертого колена». В двух предыдущих поколениях в этом роду не было сыновей, только дочери. И вот, наконец, в «четвертом поколении» родился долгожданный мальчик – Гоша. На нем и «проявилось родовое проклятие».

Последнее направление исследования предполагало выявление готовности прародителей к взаимодействию со специалистами в процессе комплексной реабилитации. По данному параметру показатели прародителей-дедушек были достаточно высокими.

Было установлено, что посещали консультации специалистов – 55 человек, присутствовали на открытых занятиях – 52, делали с ребенком ежедневные задания и упражнения – 48, выполняли рекомендации специалистов в межреабилитационные периоды – 32, самостоятельно искали специалистов в Великом Новгороде, С-Петербурге, Москве и других городах, возили внуков на консультации и лечение – 9, покупали детям необходимые для занятий книги, пособия и игрушки – 8.

Обобщая результаты изучения потенциала дедушек в системе семейного воспитания дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, можно утверждать, что данная категория прародителей имеет достаточно высокий потенциал и может быть рассмотрена в качестве значимого субъекта семейного воспитания.

Список использованных источников

1. *Беднарчук А. И.* Основные функции старшего поколения в современной России // Теории и проблемы политических исследований. 2018. Том 7. № 4А. С. 141-147.
2. *Ерофеева Т. И., Дорохина Н. А.* Гармонизация отношений дошкольников со старшим поколением семьи // Детский сад: теория и практика. 2017. № 12. С. 14-21.
3. *Любавина Н. В., Белова Ю. А.* Семейные традиции в условиях трансформации института семьи: сравнительный анализ мнений старшего и молодого поколений // Гуманитарные балканские исследования. 2020. Т. 4. № 3 (9). С. 59-63.
4. *Лунева Е. В., Брызгалова О. Н., Кивелев Д. П.* Институт семьи: тенденции трансформации в современных российских условиях // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. №2. С.72-77.
5. *Ковшиков В. А.* Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб: Каро, 2006. 304 с.
6. *Сапоровская М. В.* Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования: электрон. научный журнал. 2010. № 1(9). URL: <http://psystudy.ru>. 0421000116/0004.
7. *Сулова Т. Ф.* Специфика взаимоотношения прародителей и внуков // От теории к практике преподавания и консультирования – сб. научных и научно-методических статей / под ред. Е. А. Петровой. М.: РИЦ АИМ, 2011. С. 48-52.
8. *Шашкина Г. Р.* Логопедическая работа с дошкольниками. М.: Изд. Академия, 2014. 256 с.
9. *Ушаков Д. Н.* Большой толковый словарь русского языка. М.: Славянский Дом Книги, 2017. 960 с.
10. *Эйхен Е. Р.* Дедушки и бабушки в современной семье: из опыта работы // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник. СПб.: СПб ГБУ Городской информационно-методический центр «Семья». 2017. 10. С. 153-156.
11. *Янак А. Л.* «Нереализованные» бабушки и дедушки: прародительская ресурсность vs прародительская депривация // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2021. № 1. С. 54-69.

Диагностика и коррекция речевых нарушений у дошкольников с расстройством аутистического спектра: симбиоз традиций и инноваций

Ксения Алексеевна Алексеева,

магистрант 2 курса кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: kseniafisenko@mail.ru

Татьяна Анатольевна Бочкарева,

кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: tab1161@mail.ru

Аннотация: В статье кратко представлен аналитический обзор современного состояния проблемы подходов к определению, этиологии, речевым нарушениям, диагностике и коррекции расстройств аутистического спектра. В логопедической «проекции» выделены «плюсы» и «минусы» диагностического и коррекционного (основного и дополнительного) инструментария.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), речевые нарушения при РАС, диагностика РАС, коррекция расстройств аутистического спектра: традиции и инновации; логопедическая помощь детям с расстройствами аутистического спектра

Diagnosis and correction of speech disorders in preschoolers with autism spectrum disorder: a symbiosis of traditions and innovations

K. A. Alekseeva, T. A. Bochkareva,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article briefly presents an analytical review of the current state of the problem of approaches to the definition, etiology, speech disorders, diagnosis and correction of autism spectrum disorders. The speech therapy "projection" highlights the "pros" and "cons" of diagnostic and correctional (basic and additional) tools.

Key words: autism spectrum disorders (ASD), speech disorders in ASD, diagnosis of ASD, correction of autism spectrum disorders: traditions and innovations; speech therapy for children with autism spectrum disorders

Расстройство аутистического спектра – это очень сложное и серьезное заболевание, распространенность которого увеличивается среди населения всего земного шара. Несмотря на то, что во всем мире последние годы ученые активно проводят исследования в поисках ответов на вопросы этиологии, патогенеза, единой классификации и методов лечения и профилактики РАС, до сих пор нет достаточных данных для полноценной помощи людям, страдающим данным заболеванием.

Отметим из зарубежных исследователей Э. Блейлера, В. Е. Кагана, Э. М. Итара, Л. Каннера, Г. Аспергера, Б. Римланда, К. Гилберта, Т. Питерса, С. Гринспена, Э. Д. Айрес, Ф. Аппе и др.

В наше время система помощи аутичным детям, подросткам и взрослым в России только начинает складываться. Существенный вклад в изучение проблемы внесли труды таких ученых, как В. М. Башина, Е. С. Иванов, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчук, А. С. Григорьева, Н. А. Борисова, С. С. Морозова, О. Ю. Сульженко, С. А. Морозов, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, С. С. Мнухин, О. С. Никольская и др.

Цель нашей работы – кратко представить аналитический обзор современного состояния проблемы подходов к определению, этиологии, речевым нарушениям, диагностике и коррекции расстройств аутистического спектра. В логопедической «проекции» выделить «плюсы» и «минусы» основного и дополнительного инструментария выявления и коррекции речевых нарушений.

В настоящее время в России действует Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10), одобренная в 1990 году. Внедрение МКБ-11 на территории России приостановлено, но для объективности картины современных подходов к аутизму отметим изменения в классификации РАС, присутствующие в ней. По сравнению с МКБ-10, вместо класса V «Психические расстройства и расстройства поведения» (F00-F99), мы видим главу 06 «Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития» (6A00-6E8Z). Таких диагнозов, как «детский аутизм» («ранний детский аутизм», «синдром Каннера»), «атипичный аутизм» и «синдром Аспергера» в ней нет. В МКБ-11 во всех случаях диагноз звучит как «расстройство аутистического спектра» (РАС) и уточняется по двум параметрам: степени сохранности речевой функции и интеллекта [16]. Подобный подход представляется нам попыткой функциональной унификации, которую, безусловно, должно обсуждать сообщество специалистов.

В настоящее время принята теория мультифакторности заболевания: отмечаются психогенные (теория Б. Беттельхейма, Б. Римленда, М. Малер) и биологические причины РАС. Среди биологических причин выделена связь РАС с генетическими заболеваниями (Schopler, Mesibov Gillbert, Coleman и др.). По данным близнецового метода, у монозиготных близнецов конкордантность составляет 90- 93%, у дизиготных - только 0-10%. Такие результаты показывают, что несмотря на высокую роль наследственности, определяющую роль все же играют экзогенные причины. Среди биологических причин также отмечено органическое поражение ЦНС (Мнухин С.С.). Исследования, начатые Autism Research Institute показали, что РАС связан с сочетанием генетических поломок с экзогенными факторами, которые приводят к нарушению метаболических процессов в организме (Shattock, H.G. Hanley et al.; J.G. Young et al., G.R. Elliot, R.D. Ciaranello, A. Yuwiler, D.X. Freedman). В качестве причин РАС отечественными специалистами называются также нарушения в работе иммунной системы, детоксикационной системы, нейровоспаление, полигландулярная недостаточность, сбои в работе пищеварительной системы (Генералов В.О., Ободзинская Т.Е., Садыков Т.Р. и др.).

Основной особенностью речи детей, страдающих расстройствами аутистического спектра, является отсутствие реализации коммуникативной

функции в процессе социального взаимодействия. Специфика нарушений отмечается как на вербальном, так и на невербальном уровнях, спектр этих нарушений широк и разнообразен.

На данный момент в литературе принято выделять четыре варианта речевых нарушений.

Первый вариант речевого развития характеризуется появлением речи раньше нормативных сроков: гуление – в 2–6 месяцев, лепет – в 5–7 месяцев, первые слова – в 8–12 месяцев. При этом первые слова носят случайный характер и не отражают потребностей ребенка, они часто имеют сложную слоговую структуру, выговариваются очень четко с утрированной интонацией. Слова «мама», «баба» могут быть, но при этом не несут функции обращения и произносятся без обращения. Быстро формируется фразовая речь, но направленного коммуникативного характера она лишена. В возрасте 2-2,5 лет наступает регресс. Триггером могут стать соматическое заболевание или психическая травма. Иногда родители затрудняются в определении причин запуска механизма регресса. Часть детей практически утрачивают речь. Отмечаются безадресные вокализации, бормотания, эхолалии, очень редко сохраняются простые фразы. Как крупная, так и мелкая моторика нарушены.

При этом внимательное наблюдение дает повод думать, что внутренняя речь сохраняется. Ребенок не сразу отзывается на обращенные к нему речевые инструкции, кажется, что есть нарушение в понимании речи. Однако следует отметить, что обращенная речь понимается лучше при непроизвольном аффективном внимании ребенка, чем при прямом обращении к нему.

Второй вариант характеризуется некоторым отставанием становления речи: в 3–5 месяцев появляется гуление, в 5–11 месяцев – лепет (иногда его нет); от 1 года 2 месяцев до 3 лет возможно появление новых слов. Речевой регистр ограничен стереотипным набором слов-штампов. Словарный запас ограниченный. Запоминание новых слов носит автоматический неосмысленный характер. Отмечаются бради- и тахилалии, нарушения звукопроизношения и перестановки звуков. Психический тонус при этом пониженный. Фразовая речь практически не развита. Спонтанные фразы аграмматичны. Грамматический строй речи грубо нарушен. О себе ребенок говорит во втором и третьем лице. Имеются так же нарушения семантики. Отмечается накопление с возрастом речевых клише, цитат из любимых текстов. При этом фразы не применяются в соответствии с ситуацией или для удовлетворения потребностей, ребенок не вникает в смысл сказанного, не реагирует на обращенную речь. Дети не задают вопросов. Крупная и мелкая моторика развиты плохо. Такие дети выглядят неуклюжими.

В третьем случае речь развивается, несколько опережая нормы развития (первые слова появляются от 6 до 12 месяцев, первые фразы – от 12 до 16 месяцев). Отмечаются хороший словарный запас и быстрый прирост словаря. Фразы грамматически сложны и правильно оформлены. Фиксируется выраженная асимметрия монологической и диалоговой форм речи. При этом диалог не формируется, а речь ребенка просто «отражает» речь взрослого, а монологи на любимые темы длинные. Детей этой группы отличают

словотворчество, словесные игры, пространные фразы, произнесенные часто не к месту, но «привлекательные» в силу особенностей звуковой структуры, например. Дети понимают обращенную речь, но не всегда реагируют на нее. Отмечается ряд просодических нарушений: неправильное интонирование, громкость голоса и его напряженность, убыстрение темпа речи. Фонетическая сторона характеризуется пропусками и заменами звуков, общей «смазанностью» произношения слов. Речь кажется, как бы скандированной из-за повышенного мышечного тонуса.

При четвертом варианте развитие речи идет по варианту нормального. Однако после перенесенного соматического заболевания или психической травмы наблюдается регресс примерно в возрасте 2–2,5 года. При этом возможен не полный мутизм, а как бы приостановление речевого развития до возраста 6 лет. Из-за такого перерыва словарный запас ребенка характеризуется резкой скудностью. Фразовая речь сходит на нет. Отмечаются частые эхолалии в ответ на заданный вопрос. Пассивный словарный запас при этом может быть даже больше, чем у нейротипичного ребенка. Звукопроизношение нарушено, но в эмоционально нагруженной ситуации речь может быть правильной и чистой. Слоговая структура слова не нарушена. Часто имеет место нарушение темпа речи (замедление, ускорение, заикание). Интересен при этом акцент на содержательности речи. Понимание речи не нарушено. Грамматический строй речи нарушен, что связано со стремлением к самостоятельной речи [3].

Для того, чтобы выбрать правильную методику формирования речевого поведения, необходимо провести грамотную диагностику. В России нет стандартизированных документов обследования речи детей с РАС. Как правило, специалисты используют речевые карты, но большинство их малоинформативно при расстройствах аутистического спектра. В методических основах прикладного поведенческого анализа С.С. Морозовой можно найти логопедическое обследование при РАС [11]. В книге Е.В. Кирилловой представлено обследование неговорящего ребенка, которое также может помочь сформировать диагностические карты [9].

В методике Богатой О. Ф. автором учитывается широкий спектр нарушений речи при расстройстве аутистического спектра и приводится подробное описание процедуры обследования. При первичном обследовании О. Ф. Богатая предлагает использовать речевую карту К. С. Лебединской и О. С. Никольской. Акцент делается на обследовании импрессивной речи, т.е. на возможности ребенка использовать речь как средство коммуникации. Экспрессивную речь автор предлагает изучать в процессе наблюдения за спонтанным поведением ребенка и при направленном исследовании [4].

Для дошкольников очень информативным является протокол ABLLS-R. С помощью него можно достаточно точно составить психолого-педагогический портрет ребенка, чтобы подготовить программу индивидуального развития, потому что он затрагивает широкий круг навыков ребенка: 544 [2].

Множество ABLLS-R шкал не требуют умения ребенка говорить, они отлично справляются с задачей выявления сильных сторон, на которых можно основываться в последующем для успешного составления индивидуальных

программ развития детей. Но данной методики нет в свободном доступе. Кроме того, по этой методике первичное обследование ребенка занимает несколько недель, в среднем, 1,5 месяца, что может позволить себе не каждый специалист, не в любой ситуации.

Представляется, наиболее удобной в использовании для обследования детей раннего возраста является диагностическая карта К. С. Лебединской и О. С. Никольской [10]. Для детей старше трех лет можно использовать методику О. Ф. Богатой [4].

Развитие речи базируется на принципах поэтапности и последовательности, предварительно выявляются актуальная зона развития и обозначаются перспективы в зоне ближайшего развития ребенка с РАС. С ребенком одновременно работают врачи (психиатр, невролог, врачи, которые необходимы для работы над сопутствующими соматическими патологиями), педагог, психолог, нейропсихолог, логопед.

Среди психолого-педагогических методических подходов к коррекции аутизма можно выделить *основные и дополнительные* методы.

Основные методы позволяют овладеть бытовыми навыками, навыками общения, учебными, профессиональными, трудовыми и другими необходимыми практическими навыками. Вспомогательные методы создают условия для реализации основных [7].

В таблице представлены *основные* подходы к коррекции РАС, и их условные, на наш взгляд, «плюсы» и «минусы».

Таблица 1 Основные подходы к коррекции РАС: история и современное состояние

Основные подходы к коррекции РАС	«плюсы»	«минусы»
Эмоционально-уровневый подход (В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская и др. [13])	Внесение эмоционального смысла в действия ребенка	Отсутствие должного внимания к вопросам организации и социализации
Метод сенсорной интеграции Дж. Айрес [1].	Совершенствование способности к сенсорной обработке информации	Сенсорный профиль индивидуален. Перед каждым занятием необходимо полностью перестраивать окружающие условия под каждого ребенка.
ТЕАССН-программа (Э. Шоплер, Р. Райхлер и Г. Месибов) [17].	Развитие простейших бытовых навыков, доступных форм коммуникации.	Создание искусственных условий для независимой и самостоятельной жизни.
Поведенческая терапия (АВА) (О.И. Лаваас) [5].	Формирования навыков коммуникативного поведения путем поощрения и наказания	Игнорирование основной формы деятельности ребенка – игры. Количество наработанных навыков не всегда переходит в качество.
Метод PECS (Энди Бонди и Лори Фрост) [14].	Альтернативная упрощенная коммуникация с помощью специальных карточек	Невербальная коммуникация. Не дает гарантии перехода на

		вербальный уровень. Зачастую ребенок остается на данной системе пожизненно.
Методика «Floortime» С. Гринспен [6]	Общение ребенка и специалиста строится на взаимодействии, удовольствии, совместном освоении каждой ступени развития, а не на инструкциях.	Автор предполагает свести на нет самостоятельные занятия и игры ребенка. Сложна в осуществлении. Предполагает полную перестройку жизни семьи.
Методика Л.Г. Нуриевой [12].	Визуализация процесса обучения, ранее обучение чтению, наличие наглядных материалов.	В основе методики АВА-принципы, что определяет соответствующие минусы. Методика эффективна для возраста 3,5-5 лет.
Методика Т.Н. Новиковой-Иванцовой [15]	Работа с неговорящими детьми, использование музыкальных занятий	Авторские пособия необходимо покупать, распечатывать, ламинировать. Методика предполагает прикосновения педагога, что может вызвать сложности у некоторых детей.

В таблице 2 представлены дополнительные методы коррекции РАС.

Таблица 2 Дополнительные методы коррекции РАС, основные характеристики

Холдинг-терапия (от англ. hold – удерживать, выдерживать, владеть) Марта Вельч.	Направлена на работу с ребенком с нарушением эмоционально-волевых и коммуникативных навыков. Основана на ежедневном тактильном контакте матери и ребенка (объятия, рассказ о своих чувствах к нему и т.д.). Цель – восстановление базального доверия в семье.
Метод гипноза.	Психотерапевтический метод, способствующий увеличению концентрации внимания на время сеанса.
Пет-терапия.	Терапия с участием животных (собаки, лошади, дельфины, кошки). Настройка естественных природных ритмов.
Эстетопсихотерапия: Музыкальная; Танцевальная; Театральная; Музейная; Живопись.	Позволяет удовлетворить эмоциональные потребности, стимулирует инициативность, повышает активность ребенка.
Эрритмия.	Специалисты стараются задействовать весь арсенал возможных привычных действий ребенка (бег, прыжки, вокализации, вдохи, зрительное сосредоточение на одних и тех же объектах).

<i>Методика Kitahara</i>	Совместное обучение нейротипичных детей с детьми с расстройством аутистического спектра. Основа метода состоит в том, ребенок должен соответствовать всем групповым нормам путем силового обучения имитации выбранной модели поведения.
<i>Метод семьи Кауфман</i>	Развитие ребенка, в основе которого лежит изменение отношения к нему (от горевания до полностью положительного счастливого).
<i>Методика RDI (Relationship Development Intervention)</i>	Создание ребенку с аутизмом возможностей пройти все этапы развития через взаимодействие со взрослым в игре и ситуациях, требующих от ребенка поиска решения и ответных реакций.

Более подробно описание вспомогательных методик можно увидеть в работе Е. С. Иванова, Л. Н. Демьянчук, Р. В. Демьянчука [8].

Каждая из кратко представленных основных и дополнительных коррекционных методик по отдельности или, что чаще, в совокупности в той или иной степени дает положительные результаты при правильном применении в каждом конкретном случае. Порой требуется немало времени, чтобы корректно подобрать метод, исходя из индивидуальных особенностей ребенка с РАС.

Кроме того, ребенок с РАС должен получать биомедицинское лечение, при необходимости дополненное медикаментозным протоколом, направленное на коррекцию соматических патологий. Также ребенок во время лечения должен находиться на лечебном питании, разработанном врачом-нутрициологом, в связи с потребностями организма ребенка и выявленными патологиями пищеварительной системы.

Таким образом, краткий аналитический обзор современного состояния проблемы подходов к определению, этиологии, типичным речевым нарушениям, их диагностике и коррекции показал сложность и неоднозначность как терминологических дефиниций, особенностей патогенеза, так и собственно подходов к диагностике и коррекции нарушений речи расстройств аутистического спектра. Представляется, что рассмотренные аспекты РАС, выделенные «плюсы» и «минусы» коррекционных методик помогут практикующим логопедам создать предварительную картину РАС, прежде всего, в аспекте существующего коррекционного инструментария, представленную нами в ракурсе симбиоза традиционных и современных взглядов на расстройства аутистического спектра.

Список использованных источников

1. Айрес Э. Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2009. 272 с.

2. *Ананьева И. Н.* Средства альтернативной коммуникации в системе работы логопеда с неговорящими дошкольниками. М.: Самара, 2013. 64 с.
3. *Баенская Е. Р., Лебединская К. С., Никольская О. Н.* Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. М: Просвещение, 2005. 95 с.
4. *Богатая О. Ф.* Система работы по развитию речи у детей с расстройствами аутистического спектра: Методические рекомендации. М.: Сургут, 2020. С. 86
5. *Веденина М. Ю., Окунева О. Н.* Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. // Дефектология. 1997. №3. С. 15-20.
6. *Гринспен С.* На «ты» с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2013. 512 с.
7. *Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В.* Направления психокоррекционной работы с аутичными детьми // Психолого-педагогические аспекты образования детей с отклонением в развитии. 2001. М.: Изд-во МГУП, 2001. С. 166-167.
8. *Иванов Е. С., Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В.* Детский аутизм: диагностика и коррекция: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений. М.: СПб, 2004. 75 с.
9. *Кириллова Е. В.* Логопедическая работа с безречевыми детьми. М.: ТЦ Сфера-Москва, 2011. 35 с.
10. *Лебединская К. С, Никольская О. С.* Диагностика раннего детского аутизма. М.: Просвещение, 1991. 53 с.
11. *Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. М.: ВЛАДОС, 2007. 176 с.
12. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. М.: Теревинф, 2006. 112 с.
13. *Никольская О. С.* Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2005. 178 с.
14. *Никольская О. С.* Станный ребенок // Педагогическая библиотека: [сайт]. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0081/2_0081-1.shtml#book_page_top.
15. *Новикова-Иванцова Т. Н.* От слов к фразе в 3-кн. URL: https://vk.com/doc307525887_475443091?hash=01RGcCowx265YJPhWooR73E8Yx15HYCeJie5fKGZrOX&dl=5yeJJj9zsYLu2PvsNa3jbjIhlTVZJUUpje4m6EOgXhz.
16. Расстройство аутистического спектра. ВОЗ. МКБ-11. URL: <https://mkb11.online/105317>.
17. *Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л.* Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей. Минск: Издательство БелАПДИ "Открытые двери ", 1997.176 с.

Формирование компетенции в вопросах нормативно-правового обеспечения деятельности учителя-логопеда у слушателей программы профессиональной переподготовки

Елена Ивановна Андреева,

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

Аннотация: Целью статьи является обобщение опыта реализации раздела «Нормативно-правовые основы деятельности учителя-логопеда» психолого-педагогического модуля дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Логопедия: работа с обучающимися с нарушениями речи и коммуникации», направленной на приобретение квалификации «учитель-логопед» в соответствии с требованиями соответствующего профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». В статье обосновывается актуальность подготовки специалистов в области логопедии с позиции запросов государства, а также потребностей образовательной практики. Автор рассматривает контекст профессиональной компетенции в сфере нормативно-правового обеспечения деятельности учителя-логопеда через призму трудовых действий, знаний и умений, которыми должен обладать педагог в соответствии с актуальными требованиями соответствующего профессионального стандарта. В публикации обозначены темы и дидактические единицы содержания указанного раздела, а также представлены примеры вариантов компетентностно-ориентированных заданий, используемых в работе со слушателями как с целью формирования соответствующей компетенции, так и возможной проверки качества ее овладения. Отрефлексированный в данной статье опыт работы может быть интересен методистам, преподавателям и тьюторам, сопровождающим обучение по индивидуальным образовательным маршрутам, институтов дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: учитель-логопед, компетенции, профессиональная переподготовка, нормативно-правовые документы, образование

Formation of competence in matters of regulatory support for the activities of a speech therapist among students of the professional retraining program

E. I. Andreeva,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The purpose of the article is to summarize the experience of implementing the section «Regulatory and legal framework for the speech therapist's activities» of the professional retraining program «Speech therapy: working with students with speech and communication disorders» aimed at acquiring the qualification of «speech therapist» in accordance with the requirements of the professional standard «Teacher-defectologist». The article substantiates the relevance of training specialists in the field of speech therapy from the standpoint of state requests, as well as the needs of educational practice. The author considers the context of professional competence in the field of regulatory and legal support for the speech therapist's activities through the prism of work actions, knowledge and skills that a teacher must have in accordance with the current requirements of the relevant professional standard. The publication identifies the topics and didactic units of the content of this section, and also presents examples of designed competence-oriented tasks used in working with students both for the purpose of forming the relevant competence and possible verification of the quality of its mastery. The work experience reflected in

this article may be of interest to methodologists, teachers and tutors supporting training on individual educational routes, institutes of additional professional education.

Key words: speech therapist, competencies, professional retraining, regulatory documents, education

На современном этапе развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья большое внимание уделяется созданию специальных образовательных условий разных категорий: организационных и материально-технических, психолого-педагогических и программно-методических, финансовых и кадровых [1; 3; 8]. Существующий дефицит специалистов дефектологического профиля в образовательных организациях региона при неуклонном росте количества обучающихся с ограниченными возможностями здоровья актуализирует потребность в поиске решения данной проблемы.

Профессиональная переподготовка может быть использована в качестве одного из доступных инструментов сокращения нехватки педагогов-дефектологов указанного профиля, наряду с подготовкой бакалавров и магистров. Данный вариант позволяет решить обозначенную задачу в более короткие сроки. При этом применение автоматизированных систем обучения, электронного образования или преимущественно дистанционного формата работы, при наличии спроса со стороны слушателей, видится нам неприемлемым в силу необходимости прикладного характера подготовки учителя-логопеда.

Вопросы подготовки и переподготовки специалистов, осуществляющих работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, были предметом исследования различных ученых, научных сотрудников и практиков, таких как А. А. Алмазова, В. З. Кантор, Н. Н. Малофеев, О. Г. Приходько, В. В. Хитрюк и многие другие. Все они обращали внимание на значимость реализации компетентного подхода к обучению, который позволяет сформировать необходимые представления и умения, а также способствует погружению будущего педагога, в том числе и дефектолога, в решение задач выбранной профессии [2; 7].

Любая программа переподготовки как педагогических работников, так и специалистов системы психолого-педагогического сопровождения в своей структуре обязательно должна содержать раздел, направленный на формирование компетенций в сфере нормативно-правового регулирования профессиональной деятельности [4; 6].

В данной статье мы представим опыт разработки и преподавания раздела «Нормативно-правовые основы деятельности учителя-логопеда», который относится к психолого-педагогическому модулю дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки «Логопедия: работа с обучающимися с нарушениями речи и коммуникации», направленной на приобретение квалификации «учитель-логопед».

Цель раздела: формирование профессиональной компетенции слушателей в области нормативно-правовых основ деятельности учителя-логопеда.

Задачи раздела: формировать представления о требованиях нормативно-правовых документов, запросах общества и государства, умения их учитывать в контексте (при осуществлении) «консультирования и психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, членов их семей и представителей заинтересованного окружения по вопросам образования, развития, семейного воспитания и социальной адаптации (в части профессиональной деятельности учителя-логопеда)» [5; 6].

Содержание указанного раздела было спроектировано в соответствии с требованиями действующего профессионального стандарта «Педагог-дефектолог» и включало в себя изучение следующих тем «Образование как объект правового регулирования» и «Нормативно-правовые основы организации образования обучающихся с ОВЗ», общим объемом 36 часов.

Работа по введению слушателей в нормативно-правовое поле деятельности учителя-логопеда начинается с организационного собрания, на котором желающим получить указанную квалификацию разъясняются следующие требования профессионального стандарта, подлежащие обязательному соблюдению при зачислении на программу: наличие образования соответствующего направления подготовки в областях «Психологические науки» и/или «Образование и педагогические науки» не ниже 6 уровня квалификации. Студенты, осваивающие основные профессиональные образовательные программы высшего образования обозначенных направлений, также могут быть зачислены на обучение, при котором диплом установленного образца им будет выдан не ранее, чем будет получен диплом об основном образовании. Лица, не подходящие под указанные требования: имеющие высшее образование по другим направлениям подготовки (ориентируются на соответствующие программы магистратуры); имеющие среднее профессиональное образование (программы бакалавриата).

Далее потенциальным слушателям дают разъяснения по возможным фактам жизни человека, являющимся непреодолимыми препятствиями для допуска к работе в указанной должности. Также куратор программы в обязательном порядке делает акцент на перечне трудовых функций, областях профессиональной деятельности специалистов, чтобы потенциальные слушатели получили достоверную информацию о том, что они смогут осуществлять свою деятельность в сферах образования (обозначая конкретные виды, уровни и подвиды в соответствии с законодательством РФ), и социального обслуживания, а не медицины.

На занятиях по темам указанного модуля работа строится в логике освоения 3 блоков информации.

1. Общая информация: виды и иерархия нормативно-правовых документов, перечень официальных интернет-порталов правовой информации, которые позволяют проверить актуальность версии, ознакомиться с последней редакцией того или иного акта, не пропустить внесенные изменения и дополнения, получить справку о их сроках действия; а также действиях в случае выявления противоречий в требованиях, содержащихся в разных законах.

2. Трудовая деятельность учителя-логопеда:

- место учителя-логопеда в структуре образования и психолого-педагогической помощи РФ (виды, подвиды, уровни образования, в контексте которых он реализует свою деятельность);

- требования к должности (образование, стаж, функции, действия, знания, умения, должностная инструкция и трудовой договор);

- возможности карьерного роста и регламент аттестации, вопросы определения нагрузки (нормы часов, количество обучающихся на ставку заработной платы);

- разные условия работы (сферы деятельности: образование и социальное обслуживание; разные категории клиентов: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, другие категории детей, взрослые; организации: детские сады, школы, организации дополнительного образования, консультативные центры, ПМПК, индивидуальное предпринимательство и самозанятость; специфика работы логопеда конкретной организации, отраженная в локальных актах).

3. Нормативно-правовые документы, регламентирующие работу учителя-логопеда с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в иерархии от конституции, международных и федеральных актов до региональных и муниципальных:

- по формам получения образования и вариантам, включая образование на дому и в медицинской организации;

- по уровням (дошкольное, начальное, основное, среднее общее образование);

- по подвидам (дополнительное образование детей и взрослых).

Умения применять в своей профессиональной деятельности требования нормативно-правовых документов активно отрабатывается на практических занятиях, где слушателям предлагают проанализировать и найти решение кейсов, часть из них смоделированы в учебных целях, а часть разработаны на основе случаев из реальной практики деятельности учителей-логопедов нашей области. Слушателям предлагается большой спектр проблемных ситуаций как связанных с защитой своих прав, расчетом нагрузки, аттестацией, так и, например, с анализом заключений психолого-медико-педагогических комиссий, фрагментов выписок из индивидуальных программ лиц с инвалидностью, запросов педагогов, родителей, руководителей, условий работы и т.п., что позволяет интенсифицировать процесс обучения, поддержать интерес и положительную мотивацию слушателей к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современного законодательства.

Освоения часов самостоятельной работы связано с выполнением заданий преподавателя, нацеленных на подробный анализ содержания различных нормативно-правовых документов, регламентирующих организацию трудовой деятельности учителя-логопеда, изучение сайтов образовательных организаций, разборы ответов юристов на значимые для сферы логопедии вопросы. Можно

использовать как потенциал электронной информационно-образовательной среды ВУЗа, так и внешние ресурсы, например, «Сферум», группу в мессенджере, созданную для осуществления методического сопровождения слушателей и оказания консультационной помощи. При этом можно выделить сложности, связанные в первую очередь с обеспечением устойчивой мотивации и продуктивности слушателей при погружении в контекст самостоятельной работы, их разрешение является перспективной задачей нашей дальнейшей работы.

Содержание раздела тесным образом связано с другими темами программы, в первую очередь, методического модуля, например, с вопросами проектирования адаптированных образовательных программ в части работы учителя-логопеда, организации и планирования логопедических занятий, развивающей предметно-пространственной среды логопедического кабинета, взаимодействия логопеда с педагогическими работниками, специалистами образовательной организации и родителями обучающихся. При изучении данных тем слушатели продолжают расширять необходимые представления, закреплять значимые умения и получать опыт реализации отдельных задач профессиональной деятельности в контексте формируемой компетенции.

Опыт деятельности по применению сформированных представлений и освоенных умений слушатели получают на обязательной двухнедельной практике. Оценка сформированности указанной компетенции осуществляется не только во время практики, но и на экзамене по модулю, а потом и на этапе итоговой аттестации, которая включает в себя как теоретические вопросы, так и компетентностно-ориентированные задания.

Опыт реализации программы переподготовки показал результативность описанной системы преподавания, также нами были получены положительные отклики слушателей, отметивших значимость профессионально-прикладного характера обучения, интерес к решению задач, моделирующих условия реальной образовательной среды.

Таким образом, практико-ориентированное освоение слушателями программы переподготовки материалов раздела, посвященного нормативно-правовым основам деятельности учителя-логопеда, в контексте системно-деятельностного подхода позволяет достичь запланированных программой результатов.

Список использованных источников

1. Гусейнова А. А., Мануйлова В. В., Ушакова Е. В. Мониторинг организации образовательной среды для лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2023. №3. С. 242-254.
2. Ермакова Е. В., Кунгурова И. М., Слизкова Е. В. Теория и практика непрерывного образования в условиях педагогического вуза // Концепт. 2024. №1. С. 169-182.
3. Королева Ю. А. Роль дефектолога в психолого-педагогическом сопровождении лиц с ОВЗ в инклюзивном образовании // Modern European Researches. 2019. №2-1. С 15-18.
4. Логинова О. Б., Зотова Т. Б. Опыт практической подготовки педагогических кадров на примере изучения дисциплины нормативные правовые основы системы

образования // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2024. №1 (9). С. 51-55.

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 13 марта 2023 года № 136н. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_444952/.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 123 URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293568/.

7. *Приходько О. Г., Павлова А. С., Миронова А. В.* Реализация практико-ориентированного подхода в подготовке кадров для системы специального и инклюзивного образования // Специальное образование. 2022. №3 (67). С. 173-186.

8. *Яковлева Н. О., Быстрицкая О. С.* Муниципальная система профилактики учебной неуспешности как компонент сопровождения школ с низкими образовательными результатами // Педагогическая перспектива. 2023. №2. С. 32-44.

К вопросу об эффективности оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья

Марина Викторовна Арсеньева,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации

Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: marinaa05@yandex.ru

Юлия Викторовна Герасименко,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации

Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: gerasimenko_logo@mail.ru

Аннотация: В статье описан опыт работы подразделения «Служба ранней помощи» на базе детского сада. Авторы представляют критерии, по которым проводилась оценка эффективности оказания ранней помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Оценивались следующие показатели: умение вести себя в повседневной жизни, характер взаимодействия педагогов с родителями, степень осведомленности родителей в сфере развития и воспитания детей, динамика развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Охарактеризованы результаты оценки эффективности работы специалистов Службы ранней помощи в области развития навыков самообслуживания у детей раннего возраста и умения вести себя в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: раннее развитие, задержка речевого развития, дети раннего возраста, ранняя помощь, ограниченные возможности здоровья.

On the issue of the effectiveness of early assistance to families raising children with disabilities

M. V. Arseneva, Yu.V. Gerasimenko,

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

Abstract: The article presents the experience of the "Early Assistance Service" division at the kindergarten. The authors present the criteria by which the effectiveness of early care was assessed for families raising children with disabilities. The following indicators were evaluated: the ability to behave in everyday life, the nature of interaction between teachers and parents, the degree of awareness of parents in the field of development and upbringing of children, the dynamics of development of children with disabilities. The results of evaluating the effectiveness of the work of specialists of the Early Care Service in the field of developing self-service skills in young children and the ability to behave in various life situations are described.

Key words: early development, delayed speech development, young children, early care, limited health opportunities.

Раннее развитие является одним из ключевых вопросов, рассматриваемых в процессе коррекционно-логопедической работы в дошкольных учреждениях,

в которых обучаются дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. В условиях современного прогресса в области специальной психологии и педагогики возрастает интерес к поддержке раннего развития детей. Это объясняется не только тревожной тенденцией роста числа детей раннего возраста с различными вариантами задержек в развитии, но и многофакторным, комплексным характером этих задержек.

В современных исследованиях достаточно широко представлены данные о задержке развития у детей раннего возраста [1, 2, 3]. В этих работах анализируются различные варианты комбинации нарушений познавательного и речевого развития у детей. Распространенными отклонениями в случае задержки развития детей раннего возраста называются высокая степень отвлекаемости, трудности удержания внимания во время выполнения заданий, нарушения понимания обращенной речи.

Важной является задача оказания эффективной помощи семьям с детьми с ОВЗ. Для решения поставленной задачи нами была проведена оценка эффективности оказания ранней помощи семьям, которая проводилась на базе структурного подразделения «Служба ранней помощи» ГБДОУ детского сада №10 Невского района Санкт-Петербурга с 2020 по 2024 гг. служба ранней помощи организована для оказания помощи семьям с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Целью деятельности службы является осуществление психолого-педагогической и социальной поддержки семей, в которых воспитываются дети с выявленными нарушениями развития и которые не посещают образовательные учреждения. Основными задачами являются подбор адекватных методов взаимодействия с ребенком, его воспитание и обучение, а также коррекция имеющихся дефицитов в развитии. Первый этап проводился в начале учебного года, второй – в конце учебного года, что позволяет определить эффективность работы структурного подразделения «Служба ранней помощи».

Эффективность работы оценивалась по следующим критериям: 1) адекватность действий и реакций ребенка в естественных жизненных ситуациях; 2) установление взаимодействия ребенка с родителями в домашней обстановке и его качество; 3) степень осведомленности родителей в области развития и воспитания детей; 4) наличие динамики в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В исследовании участвовали 34 семьи, воспитывающие детей раннего возраста с ОВЗ. Для оценки эффективности самообслуживания и функционирования ребенка в естественных условиях была разработана анкета. С целью определения уровня сформированности навыков самообслуживания оценивались умения приема пищи (начиная с одного года), одевание и раздевание, навыки личной гигиены (с двух лет).

В анкете представлены следующие действия: пробуждение; одевание/раздевание; поход в туалет/смена подгузника; умывание/купание; кормление; самостоятельная игра с игрушками/предметами; игра с взрослым человеком; игра с другими детьми; чтение книг (слушание историй, сказок); прогулка; коммуникация; участие в домашних делах; уход ко сну/сон; поход в

гости. Каждое действие оценивалось по параметрам от полного отсутствия навыка, что соответствует одному баллу, до самостоятельного владения навыками самообслуживания, что соответствует четырем баллам.

Интервьюирование родителей (законных представителей) детей, пользующихся услугами службы ранней помощи, с помощью специально разработанной анкеты позволило оценить эффективность реализуемой программы коррекционно-развивающего воздействия. В содержании анкеты был предусмотрен анализ состояния рутин (действий) в начале и конце учебного года, а также оценка влияния различных неблагоприятных факторов, которые могли бы осложнить формирование этих рутин и поведение детей раннего возраста в естественных жизненных ситуациях. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей отмечались выраженные трудности в таких рутинах, как: одевание/раздевание (70%), игра с другими детьми (70%), поход в туалет/смена подгузника (60%), коммуникация (50%), кормление (45%). Родители отмечали, что у детей отсутствует стремление к самостоятельному одеванию и раздеванию, дети не надевают/снимают отдельные вещи. Также отмечается неумение держать ложку или кружку, самостоятельно есть или пить. Отсутствует умение пользоваться горшком. Некоторые дети не обозначали свои потребности и не сигнализировали о грязном подгузнике. Также родители отмечали, что дети не используют игрушки по назначению, что приводит к их поломке. Родители воспитанников обращали внимание на проявление стеснения или плача при общении с незнакомыми взрослыми, отмечали трудности при вступлении в общение (невербальное эмоциональное общение) со взрослыми. Рутинa «игра с другими детьми» вызвала значительные трудности у многих детей.

Благодаря целенаправленной работе по развитию коммуникативных способностей у детей сформировались навыки межличностного взаимодействия. Они научились совместно играть, не отбирать игрушки. Некоторые воспитанники усвоили форму обращения к сверстникам по имени. В ходе совместной деятельности дети стали демонстрировать позитивные эмоции и испытывать удовлетворение от достигнутого результата. Отмечен прогресс в освоении навыка "Чтение книг". При восприятии произведений детской художественной литературы у детей стали появляться эмоциональная отзывчивость, сочувствие. В процессе изучения литературы акцент делается на восприятие через слушание, дополненное использованием иллюстраций. Анализ усвоения рутины "Поход в гости" показал, что дети достигли положительных результатов в освоении данного навыка, а проявления негативной реакции на посещение новых мест стали наблюдаться реже. Навык «Поход в туалет/смена подгузника» оказался полностью сформированным у половины детей, остальные дети улучшили свои показатели по сравнению с началом учебного года. Дети стали сигнализировать о грязном подгузнике, проситься на горшок. Улучшились показатели навыка «Самостоятельная игра с игрушками». Дети могли занять себя на более продолжительное время, увлекались игрой, использовали игровой материал по назначению.

Анализ результатов педагогической диагностики, проведенной в начале и в конце учебного года, позволяет составить рейтинг качества, определить прирост и спланировать образовательный процесс на следующий учебный год. Таким образом, долгосрочный мониторинг позволил определить цели, учитывающие зону актуального и ближайшего развития ребенка, систематизировать запросы родителей, выявить неблагоприятные условия, затрудняющие освоение рутин.

В анкете также были разделы, позволяющие оценить характер взаимоотношений ребенка с родителями в семье. Анализировались такие показатели, как умение родителей установить контакт с ребенком, развивать и поддерживать взаимодействие, продуктивно использовать средства общения. Содержание вопросов анкеты было структурировано в соответствии со следующими критериями: освоение новых знаний, умений и навыков; проявление любопытства и усердия при обучении; перенос полученных навыков в новые условия в различные жизненные ситуации; развитие продуктивного социального взаимодействия ребенка с окружающими.

Анкетирование родителей по вопросам оценки качества взаимодействия семьи с ребенком затрагивало такой аспект, как понимание семьей сильных сторон, возможностей и особых потребностей ребенка.

В анкету также была включена оценка такого показателя, как «компетентность родителей в вопросах развития и воспитания ребенка». Данный показатель предполагал оценку готовности к выполнению родительских обязанностей по развитию детей; способности справляться со специфическими поведенческими трудностями у детей раннего возраста; а также оценку способности использовать специальные педагогические методы для наиболее эффективного развития ребенка. Ключевым моментом является умение адаптировать домашнюю среду в соответствии с особенностями обучения ребенка и его потребностями в процессе адаптации к окружающей среде.

В начале учебного года 90% родителей отмечали, что они сталкиваются с неумением преодолевать поведенческие трудности ребенка, не знают, как вести себя в различных жизненных ситуациях. Родителям требовалось разъяснение методов и приемов, которые могут помочь в преодолении трудностей. Более 50% родителей признали свою некомпетентность в вопросах обучения и воспитания детей. 70% родителей никак не меняли домашнюю обстановку, не перестраивали окружающую среду, не учитывали особенности своего ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты анкетирования, проведенного в конце учебного года, позволяют говорить о достаточно эффективной деятельности Службы ранней помощи, осуществленной в данный период. Об этом свидетельствует появление привязанности у большинства детей к значимым взрослым, возникновение новых социальных связей со сверстниками и взрослыми, проявление значительной частью детей инициативы во взаимодействии и коммуникации, более активное включение в общение и совместную игру. Также многие

родители отметили, что наблюдения за окружающим миром и самостоятельные исследования привели к расширению кругозора их детей.

Родители стали понимать особенности ребенка, научились оказывать психолого-педагогическую поддержку, увеличили собственную осведомленность в области обучения и воспитания детей. Данные анкет свидетельствуют, что большинство родителей стали применять специальные педагогические приемы для преодоления трудностей, с которыми сталкиваются их дети. Родители также освоили методы правильной активизации общения с детьми.

Кроме того, по данным анкет, были отмечены положительные изменения в организации образовательной среды в домашних условиях. Родители научились создавать такую домашнюю обстановку, которая способствует развитию их детей. Подбирать те игры и игровой материал, который бы учитывал зону ближайшего и актуального развития. Целенаправленная работа способствовала формированию родительской позиции: «Мой дом – образовательная и развивающая среда для ребенка». Родители отмечали, что удалось поменять их представление об устройстве жизненного пространства, где создаются условия и предпосылки не только для отдыха и реализации потребностей обиходно-бытового уровня всей семьи, но и постоянно меняющаяся среда, которая отвечает запросам ребенка и позволяет полноценно его развивать по всем основным образовательным областям.

Работа с родителями является важным аспектом организации деятельности детей в домашних условиях. Эффективное взаимодействие между детьми и родителями не только обогащает их общение, но и делает его более интересным и насыщенным. Это взаимодействие создает атмосферу доверия и поддержки, что, в свою очередь, положительно сказывается на эмоциональном состоянии ребенка и его готовности к обучению.

Четвертый показатель, который мы рассматриваем в рамках проводимого исследования, – «Положительная динамика развития детей» включает в себя оценку развития детей раннего возраста по четырем основным направлениям: социальному, познавательному, речевому и физическому. В конце учебного года было зафиксировано заметное улучшение в результатах по всем этим направлениям, что свидетельствует о высокой эффективности работы специалистов службы ранней помощи.

Взаимодействие родителей и педагогов привело к значительным изменениям в образовательной среде. Одним из ключевых результатов стало индивидуализированное обучение, которое позволяет специалистам и родителям определять темп и порядок выполнения заданий детьми. Кроме того, данное сотрудничество способствовало увеличению уровня информационной культуры родителей по вопросам развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Они стали более осведомленными о методах и подходах, используемых в образовательном процессе детей раннего возраста, что позволило им активнее участвовать в обучении своих детей. Понимание современных образовательных технологий и подходов позволяет родителям лучше поддерживать своих детей в процессе обучения и развития.

Деятельность специалистов Службы ранней помощи позволила создать и поддерживать устойчивое взаимодействие родителей с детьми, улучшить его качество, создать условия для переноса полученных умений в домашние условия. Это означает, что родители не просто выполняют указания педагогов, но и становятся активными участниками образовательного процесса, что способствует более глубокому усвоению знаний и навыков детьми раннего возраста. Таким образом, работа с родителями создает условия для всестороннего развития ребенка. Положительная динамика в его развитии по всем направлениям является ярким свидетельством того, что совместные усилия родителей и педагогов могут значительно повысить качество оказания услуг ранней помощи.

Таким образом, эффективная система поддержки родителей воспитанников в Службе ранней помощи поможет решить проблемы развития и обучения детей, а также избежать необоснованной переадресации проблем ребенка во внешние службы, сократить количество семей, в которых сформировалось ложное представление о том, что для развития детей достаточно посещать дошкольное учреждение при их пассивном участии. Данные положения продиктованы страхами родителей, что они не могут решить образовательные задачи в силу своей некомпетентности, отсутствием знаний по работе с детьми с ОВЗ, а иногда и нежеланием включаться в совместную работу со специалистами.

Список использованных источников

1. *Арсеньева М. В., Жукова Е. С., Морозова В. А.* Диагностика детей раннего возраста с задержкой психомоторного и речевого развития // Актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: вызовы времени. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции / Сост. и ред. И. А. Тютюева. Шадринск: Изд-во ШГПУ, 2021. С. 13-19.
2. *Герасименко Ю. В.* Актуальные вопросы диагностики речевого развития детей раннего возраста // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального образования: сборник тезисов материалов Международной научно-практической конференции / Отв. ред. И.В. Прищепова. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. С.36-39.
3. *Приходько О. Г., Югова О. В.* Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития у детей первых лет жизни // Специальное образование. 2016. № 2. С. 85-93.

Диагностика навыков декодирования текста младшими школьниками с нарушениями речи

Валентина Петровна Бондарева,

магистрант 1 курса кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: vikavikaa28@gmail.com

Ольга Васильевна Якунина,

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

Аннотация: Статья посвящена проблеме определения навыков понимания (декодирования) связных текстов (письменных и устных) младшими школьниками, имеющими нарушения в развитии речи (26 человек), выявлению комплекса смысловых и лексико-грамматических операций, которые друг за другом реализуются детьми при восприятии и расшифровке единиц языка различной степени сложности, по методике Л. Б. Халиловой и А. С. Володиной изучения психолингвистических механизмов декодирования речи.

Ключевые слова: диагностика, декодирование, расшифровка, общее недоразвитие речи, младшие школьники, нарушения речи, понимание текста.

V. P. Bondareva, O. V. Yakunina,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article is devoted to the problem of determining the skills of understanding (decoding) coherent texts (written and oral) by younger schoolchildren with speech development disorders (26 people), identifying a complex of semantic and lexico-grammatical operations that are implemented one after another by children in the perception and decoding of language units of varying degrees of complexity, according to the methodology of L. B. Khalilova and A. S. Volodina on the psycholinguistic mechanisms of speech decoding.

Key words: diagnostics, decoding, general speech underdevelopment, primary school children, speech disorders, text comprehension.

Большое внимание в психолингвистической литературе уделяется проблеме особенностей декодирования текстового сообщения в ходе индивидуального развития ребенка. Трудности понимания прочитанного встречаются у нормотипичных детей на определенном этапе онтогенетического развития, но особую трудность в протекании данного процесса можно отметить у детей с различными нарушениями речи.

Нарушение процессов понимания и порождения речи является постоянным компонентом в структуре речевого дефекта детей с общим недоразвитием речи.

В данной работе использовалось определение текста, предложенное И. Р. Гальпериним: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного

документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [2, с. 18].

Текстовые категории, выделяемые большинством исследователей, – это информативность, цельность, связность, членимость, законченность и модальность.

У термина «декодирование» А. А. Брудный выделяет несколько значений. Во-первых, декодирование как следование избранному направлению. Во-вторых, как способность прогнозировать. В-третьих, как способность дать замену какому-либо слову. В-четвертых, как согласование программ деятельности. В-пятых, как решение проблем. В-шестых, как способность действовать адекватно объекту или ситуации [1].

Конечным результатом декодирования текста является создание образа содержания текста, которое зависит от объективных характеристик его смыслового содержания, от личностных особенностей реципиента и от той деятельности, в которую включены процессы восприятия речи.

В рамках данной статьи особый интерес представляет тема онтогенетического развития навыка декодирования текста. В частности, К. Ф. Седов, рассматривая процесс становления речи нормотипичных детей, писал о том, что у младших школьников наблюдаются трудности в порождении и декодировании текста. Дети 7-9 лет могут порождать лишь изолированные фразы или небольшие группы предложений. Они не могут сворачивать и развертывать речевую информацию. У детей еще нет представления о текстовой цельности. Они не готовы воспринимать неявно выраженный смысл. Формирование глубинных механизмов языка происходит лишь к подростковому возрасту [3].

Следовательно, нарушение процессов понимания и порождения речи является постоянным компонентом в структуре речевого дефекта детей с ОНР. Признаки непонимания прочитанного, наблюдаемые у младших школьников с речевой патологией, – это незнание значений отдельных слов и грамматических конструкций, искажение фактического материала текста, неумение устанавливать причинно-следственные связи и т.д.

Одной из современных попыток исследовать навыки декодирования текста младшими школьниками с речевыми нарушениями является методика Л. Б. Халиловой и А. С. Володиной [4]. Она направлена на выявление комплекса смысловых и лексико-грамматических операций, которые друг за другом реализуются детьми при восприятии и расшифровке единиц языка различной степени сложности, и состоит из четырех серий, содержащих шесть заданий.

Чтобы выяснить закономерности декодирования текстовой продукции детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, было принято решение организовать констатирующий эксперимент. Он проводился на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 1 г. Саратова» в начале 2024 года.

В эксперименте участвовали 26 детей с общим недоразвитием речи III уровня, обучающиеся второго, третьего и четвертого классов.

У учителей каждого класса речевой школы были взяты оценки по русскому языку и литературному чтению на каждого ребенка для дальнейшего соотнесения успеваемости ребят с результатами экспериментального исследования: 2 ученика имеют оценку 5 по русскому языку, 11 ребят имеют оценку 4, у 12 ребят – 3-ки и 1 ребенок – неуспевающий по русскому языку (имеет оценку 2). По литературному чтению дети с речевыми нарушениями имеют следующие оценки: 6 детей – 5-ки, 15 ребят – 4-ки, 5 человек – 3-ки.

Обследование включало два этапа. На первом этапе дети выполняли письменные задания. На втором – пересказывали незнакомую сказку и подбирали сказки со схожим сюжетом.

Ответы каждого школьника записывались на телефон и на специальные бланки для дальнейшей обработки. Согласно используемой методике, ответы детей оценивались в баллах. За верное выполнение всех заданий испытуемые могли получить максимум 20 баллов.

Можно предположить, что навыки кодирования и декодирования текста – взаимосвязанные, но разные процессы, и развиваются, особенно у детей с ОНР, с разной скоростью и качеством.

Задание 1 на восстановление в тексте пропущенных слов проводилось с целью узнать, каким образом работает лексикон участвующих в обследовании детей, на основании каких закономерностей лексические единицы извлекаются из семантического поля.

Анализ ошибок, которые совершали младшие школьники группы «ОНР», позволил сделать вывод, что дети с недоразвитием речи непродуктивно используют стратегии смыслового восприятия. Им очень сложно извлечь нужную лексему из семантического поля. Дети с общим недоразвитием речи плохо замечают смысловые признаки единиц языка, из которых состоит текст. Младшие школьники с нарушениями речи не могут воспринимать текст как целое, что является причиной многих ошибок.

Задание 2 на восстановления незавершенных слов в тексте направлено на проверку способности младших школьников с ОНР понимать речь с множественными пробелами.

Анализируя ошибки, которые допустили дети с речевыми нарушениями, мы пришли к выводу, что у младших школьников с общим недоразвитием речи грубо не сформированы лингвистические знания, которые позволяют восстанавливать отсутствующие элементы текста. Многочисленные ошибки выбора грамматической формы свидетельствуют о недостаточной сформированности глубинных механизмов словоизменения и словообразования. У многих детей отсутствует опора на семантическую составляющую текста. Об этом говорят многочисленные ошибки, допущенные при опоре на фонетический облик слова, а не на содержание. Ошибки, которые отражают семантическую неполноту, могут быть связаны с особенностями строения семантических полей, с трудностями извлечения из него необходимых лексических единиц. Младшие школьники с общим недоразвитием речи плохо

ориентируются в содержании как отдельного слова, так и целого предложения. Таким детям непросто объединять рядом стоящие предложения в текст. Именно поэтому наблюдаются значительные трудности при выполнении предложенных заданий на восстановления деформированного текста.

Задание 3 на восстановление деграмматизированного текста позволило предположить, что испытуемые группы «ОНР» обладают низким уровнем владения грамматической связью. У них отчетливо видны трудности владения грамматическими эталонами, которые существуют в языке в разных формах. Есть вероятность, что детям с речевыми нарушениями не удалось воссоздать адекватный текст по причине того, что они двигались по пути ложных ассоциаций. Отсутствие грамматических маркеров затрудняло понимание прочитанного, из-за этого появлялись новые слова и конструкции, искажающие смысл текста. Можно сделать вывод, что у большей части младших школьников с речевыми дефектами нарушена рецептивно-реконструктивная деятельность, благодаря которой становится возможным декодирование текстового сообщения.

Задание 4, направленное на выделение набора ключевых слов детьми с общим недоразвитием речи, дает возможность увидеть трудности семантического развертывания содержательной структуры текста, которые испытывают дети данной группы. У большей части детей с нарушениями речи наблюдается грубая несформированность процессов смысловой компрессии, которая, в свою очередь, позволяет сокращать план выражения текста при полном сохранении плана его содержания. Затруднения при выделении набора ключевых слов у детей с ОНР могут быть связаны с незрелостью когнитивных операций. Из-за этого детям сложно свести текстовый продукт к ядерной формуле. Также, возможно, у детей с речевыми нарушениями недоразвиты процессы вероятностного прогнозирования. Это приводит к неточности подбора НКС, к некорректному подбору слов и, следовательно, к неадекватной расшифровке информации, заложенной в НКС.

Результаты 5 задания на пересказ незнакомой сказки показали, что у детей с недоразвитием речи нарушается как цельность, так и связность текста. У таких детей наблюдается незрелость рецептивно-реконструктивной деятельности. Школьникам сложно оперировать грамматическими формами лингвистических единиц.

Нарушения цельности текста у детей с ОНР могут быть связаны с трудностями извлечения лексемы из семантического поля. У детей несовершенен механизм вероятностного прогнозирования, который необходим для смысловой обработки текста.

Ошибки при выполнении задания 6 на подбор аналогичных сказок позволили предположить, что у детей нарушены процессы, которые позволяют удерживать семантическую программу высказывания в памяти, отделять эту программу от сходных словесных аналогий.

Младшим школьникам с недоразвитием речи сложно абстрагироваться от побочных ассоциаций, возникающих по ходу речи. У учеников наблюдается неглубокое прочтение ядерного смысла текста. Возможно, у испытуемых

недоразвиты механизмы актуализации словесных значений. У детей имеет место незрелость когнитивных операций сравнения и языковой аналогии. Большинству младших школьников, участвующих в эксперименте, сложно удерживать в памяти речевую информацию, искать и выделять семантическую доминанту текста.

Все эти нарушения приводят к недостаточности раскрытия глубинного смысла и к трудностям смысловой обработки текста.

Подробный анализ ответов детей и перевод их в баллы, позволил сделать итоговые выводы.

1. Корреляция итоговых баллов с оценками по русскому языку и литературному чтению отсутствует (троечники выполняли задания лучше отличников и наоборот).

2. Наиболее сложным для выполнения, практически нулевым в баллах, для младших школьников, участвующих в эксперименте, оказалось задание 1, направленное на восстановление пропущенных слов в тексте; самым простым заданием оказалось задание 5, в котором требовалось пересказать незнакомую сказку (2-3 балла из 4-х у большинства детей).

3. В целом, качество выполнения всех заданий детьми с общим недоразвитием речи по оценке в баллах находится на низком и уровне ниже среднего – от 1 до 6 (у 15 человек) или от 7 до 10 (у 11 человек) из 20 возможных баллов.

4. Навыки декодирования текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи, принявшими участие в обследовании, сформированы слабо, что подтверждает важность и необходимость разработки коррекционных мероприятий в этом направлении.

Список использованных источников

1. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109-117.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Едиториал УРСС, 2005. 144 с.
3. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 320 с.
4. Халилова Л. Б., Володина А. С. Психолингвистические механизмы декодирования речи: норма и речевая патология. Монография. М.: «ПАРАДИГМА», 2013. 150 с.

**Модель дифференциальной диагностики нарушений речи у неговорящих детей раннего и дошкольного возраста
(опыт лаборатории «ЛОГОПЕДИЯ» Северо-Кавказского федерального университета)**

Наталья Михайловна Борозинец,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики,
Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия,
e-mail: nataboroz@yandex.ru

Татьяна Сергеевна Шеховцова,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,
Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия,
e-mail: gts1802@yandex.ru

Аннотация: в статье представлен теоретико-практический опыт кафедры коррекционной психологии и педагогики по разработке и апробации модели дифференциальной диагностики нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста, чьи родители обратились с жалобами на отсутствие речи или её слабое развитие. Модель построена на основе нейропсихологического, психолингвистического, патогенетического и онтогенетического подходов к логопедическому обследованию.

Ключевые слова: дифференциальная диагностика, речевые нарушения, логопедическое обследование, неговорящие дети раннего и дошкольного возраста, логопедическое заключение.

A model of differential diagnosis of speech disorders in non-speaking children of early and preschool age (experience of the laboratory «Speech therapist and I» of the North Caucasus Federal University)

N. M. Borozinets, T. S. Shekhovtsova,

North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

Abstract: The article presents the theoretical and practical experience of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy in the development and testing of a model for the differential diagnosis of speech disorders in children of early and preschool age, whose parents complained about the lack of speech or its poor development. The model is based on neuropsychological, psycholinguistic, pathogenetic and ontogenetic approaches to speech therapy examination.

Key words: differential diagnosis, speech disorders, speech therapy examination, non-speaking children of early and preschool age, speech therapy conclusion.

Проблема дифференциальной диагностики различных нарушений в развитии всегда остро стоит перед специалистами, т.к. от установленного диагноза зависит коррекционный маршрут и прогноз результативности коррекционной работы. Особенно сложной является дифференциальная диагностика нарушений речи от схожих проявлений у неговорящих детей раннего и дошкольного возраста. Ситуация осложняется в следующих случаях:

1) родители, обратившиеся за диагностической помощью к логопеду, не имеют информации о нарушениях в развитии у ребёнка (не обследовали его у соответствующих врачей: невролога, психиатра, сурдолога); 2) родители не признают ранее установленного у ребёнка диагноза или скрывают его; 3) ребёнок оказался в ситуации гипердиагностики (в частности – гипердиагностики расстройств аутистического спектра, имеющей место на современном этапе); 4) имеется коморбидность нарушений развития, которую необходимо установить.

В этой связи учёными кафедры коррекционной психологии и педагогики Северо-Кавказского федерального университета была предпринята попытка разработки и апробации модели дифференциальной диагностики нарушений речи у неговорящих и плохо говорящих детей раннего и дошкольного возраста, родители которых обратились за логопедической помощью в лабораторию «ЛОГОПЕДИЯ», функционирующую на базе университета [1, 8, 9].

Рассмотрим сущность предлагаемой модели. В качестве блоков дифференциальной диагностики были определены следующие: 1) содержательный, 2) технологический, 3) организационный.

Содержательный блок включает следующие направления обследования:

- 1) анамнестическое (изучение субъективной информации от родителей и объективной информации от различных специалистов);
- 2) актуальное (личный осмотр логопедом в ходе непосредственного и опосредованного наблюдения).

Каждое из данных направлений оценивалось по следующим критериям: *поведенческий, социально-коммуникативный (эмоциональный), когнитивный, сенсомоторный, речевой*. В связи с тем, что речевой критерий является достаточно широким, он конкретизировался в четырёх векторах применения:

- 1) собственно речевой вектор (речь как система, включающая фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую и просодическую стороны в импрессивном и экспрессивном виде, т.е. речь как вербальная функция),
- 2) психолингвистический вектор (речь с точки зрения этапов её порождения),
- 3) онто- и дизонтогенетический вектор (речь с точки зрения её онтогенетических норм и линий дизонтогенеза: задержанное развитие речи, недоразвитие речи, искажённое развитие речи и т.д.),
- 4) нейропсихологический вектор (речь с точки зрения уровней её мозговой организации).

Технологический блок включает разработанный нами протокол индивидуальной логопедической диагностики детей, который опирается на нейропсихологический, психолингвистический и онтогенетический подходы. Протокол содержит следующие разделы:

1. Общие данные (жалобы и запрос родителей, анамнез со слов и анкет родителей; данные других специалистов).

2. Личный осмотр:

Нейропсихологический статус (в основе – подход Т. Г. Визель [2]):

1) общая оценка нецеребральной организации речи (периферийная и социальная организация речи);

2) общая оценка церебральной организации речи:

- мышечный уровень (тонус, подвижность органов артикуляции),

- координационный уровень (темп и ритм речи),

- гностико-праксический уровень (неречевой и речевой слуховой гнозис; афферентный и эфферентный праксис (оральный, артикуляционный, праксис рук);

- языковой уровень (импрессивная речь: понимание слов, предложений, текстов; экспрессивная речь: состояние лексико-грамматического строя речи, связной диалогической и монологической речи).

Психолингвистический статус: мотивация к речи; целеполагание, планирование, программирование; реализация; контроль.

Патогенетический статус: имеющийся или предполагаемый первичный дефект (например, задержка психического развития в анамнезе).

Дизонтогенетический речевой статус: 1) речь сильно задерживается/отстаёт в своём развитии; 2) слишком ранний старт развития речи; 3) регресс речи; 4) асинхрония в развитии речи.

3. Логопедическое заключение.

4. Рекомендации.

Организационный блок

Логопедическое обследование проводится поэтапно (в основе – дополненный нами подход О.Е. Грибовой [3] к технологии логопедического обследования).

Первый этап – дистанционный, реализуемый для установления первичного контакта с родителями.

Связь с родителями устанавливается с помощью какого-либо мессенджера (например, What'sApp) и электронной почты, с помощью которых узнаются конкретные жалобы, диагностический запрос [8]. На этой основе выдаются соответствующие ситуации анкеты и опросники (Макартуровский опросник речевого и коммуникативного развития, адаптированный для русскоязычной аудитории коллективом учёных РГПУ им. Герцена: М.Б. Елисеевой, Е.А. Вершининой, В.Л. Рыскиной, С.Н. Цейтлин [4]; анкета для родителей «Артикуляционные предпосылки развития речи Вашего ребенка», разработанный ИП РАН и ИКП РАО; опросник анамнестических данных ребенка). Кроме того, родителям можно предложить (по возможности) снять видео ребёнка в домашних условиях (в процессе игры или какой-либо другой деятельности). Обязательно изучается вся имеющаяся медицинская документация на ребёнка (особого внимания заслуживали заключения невролога и психиатра при наличии). Анализ полученной от родителей информации позволяет ориентировочно предположить психоречевое состояние ребёнка и наметить индивидуальный ход логопедического обследования, а также примерные векторы будущих рекомендаций.

Второй этап – личное знакомство логопеда с родителями и ребёнком, установление первичного контакта с ребёнком. Знакомство проходит поэтапно.

Во-первых, мы встречаем пришедшую семью ещё на входе в учреждение. Такой приём позволяет методом наблюдения увидеть многие важные моменты, которые могли быть недоступны при обследовании в кабинете и тем более – при дистанционном изучении материалов (контактность ребёнка с незнакомым взрослым, ориентировка в новом пространстве, поведенческие реакции на будущую процедуру обследования, наличие реакций на приветствие логопеда, на его вопросы по ходу перемещения в учреждении; реакции на комментарии родителей; поведение родителей при негативных поведенческих реакциях ребёнка; двигательные возможности ребёнка: как поднимается по лестнице, как раздевается, как снимает обувь, обращается ли с вопросами к кому-либо и т.д.).

Во-вторых, с самых первых минут знакомства с ребёнком логопеду очень важно определить особенности коммуникации и использование ребёнком её средств: вербальных и невербальных (направлена ли речь на коммуникацию, связана ли с ситуацией, каковы особенности просодических компонентов, используются ли жесты для коммуникации и имеются ли особенности их использования). Отмечается возможность и скорость адаптации к условиям кабинета, характер поведения (хаотичное/целенаправленное, вялое/активное, стереотипное/гибкое и т.д.). Также необходимым здесь является дозирование положительных эмоций; снижение активности специалиста на начальном этапе взаимодействия; следование интересам ребёнка.

Далее, уже в логопедическом кабинете ребёнку даётся несколько минут на ориентировку и знакомство с помещением, объясняется, что с ним будут играть. Заблаговременно из зоны досягаемости для ребёнка исключаются лишние или потенциально опасные предметы, вода, еда и пр.; в кабинете мягкое дневное освещение, тишина, отсутствие резких запахов. Если ребёнок проявляет выраженный негативизм или страх, ему предлагается выбрать игрушку (игрушки заранее подготовлены и лежат в определённом месте), которая в дальнейшем «сопровождает» ребёнка, а логопед «обращается» с просьбами к ней.

Третий этап – диагностический (собственно логопедическое обследование).

Родители заранее предупреждаются о недопустимости принудительного контакта логопеда с ребёнком. Логопедическое обследование в случае полевого поведения или негативных поведенческих реакций ребёнка проводится путём наблюдения за его свободной деятельностью с осторожным включением логопеда в неё. В случае положительной реакции ребёнка на процедуру обследования (заинтересовался, подошёл, начал играть и т.п.) логопед реализует свои задачи обследования, включаясь в игру, задавая вопросы и т.д. В случае появления негативных реакций ребёнка логопед временно «отступает» и продолжает наблюдение, выявляя в его процессе вербальную и невербальную активность ребёнка. Отмечается, на что направлена самостоятельная активность ребёнка (отдельные действия, игра и деятельность, продолжительность занятия, полностью ли поглощён своей игрой или реагирует на происходящее); каковы взаимодействие и общение с логопедом и с близкими на приёме: особенности

зрительного и тактильного контакта с близкими и незнакомыми людьми, показывает ли игрушки маме и т.п.

В логопедическом обследовании используются соответствующие возрасту пробы на каждый процесс, указанный для изучения в разработанном нами протоколе индивидуальной логопедической диагностики. Отметим, что для обследования детей до 3-х лет применялись пробы, предложенные Г. В. Пантюхиной, К. Л. Печорой, Э. Л. Фрухт [6], Ю. А. Разенковой [7], Г. В. Чиркиной [5], после 3 лет – традиционные логопедические пробы для детей соответствующего дошкольного возраста. Для детей с 4 лет дополнительно могла применяться компьютерная программа «Экспресс-диагностика речи ребёнка дошкольного возраста (Е. В. Нурминский, О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова), имеющаяся на балансе лаборатории. Её применение актуально в качестве индивидуального подхода к ребёнку, избегающему традиционные приёмы обследования устной речи. В качестве стимульного материала использовались значимые предметы и игрушки, поддерживающие интерес ребёнка и побуждающие его к деятельности с ними.

Родители ребёнка обязательно присутствуют при обследовании, но как сторонние наблюдатели. При необходимости логопед может подключить их для получения определённой информации или оказания помощи (как правило, поведенческого характера). Если ребёнок вышел из-за стола, ходит по кабинету и пр. – замечаний ему не делается, но предпринимаются попытки организовать деятельность и посмотреть на реакцию. Во избежание напряжения, быстрого истощения ребёнку даётся отдых от выполнения заданий или, наоборот, задания предъявляются в ускоренном темпе, если ребёнок успешно с ними справлялся. Если ребёнок возбуждён, не слышит или не хочет слышать логопеда, то можно использовать приём перехода на шепотную речь.

Четвёртый этап – аналитический. Логопед анализирует все полученные данные, при необходимости уточняет информацию у родителей. Ребёнок в это время может заняться свободной деятельностью в кабинете (игра, отдых на коленях у родителей – эти моменты тоже могут использоваться в качестве информационных).

Пятый этап – дифференцировочный. На основе обобщения всех полученных данных логопед формулирует логопедическое заключение и составляет рекомендации (как правило, корректирует те, которые он предварительно сформулировал). Исходя из вышеизложенного видно, что параллельно с обследованием речи, логопеду на первичном приёме целесообразно отметить особенности других сфер ребёнка (сенсомоторной, эмоционально-волевой, познавательной), которые помогут определить направление логопедических рекомендаций.

Шестой этап – информирование родителей. Родителям в корректной форме озвучивается и обязательно поясняется логопедическое заключение, а также рекомендации к нему; даются ответы на возникшие вопросы. Этот этап может реализовываться без присутствия ребёнка, а также в дистанционном формате.

Таким образом, сущность дифференциальной логопедической диагностики неговорящих детей раннего и дошкольного возраста состоит в выяснении патогенеза, то есть механизма нарушения, а не просто констатации факта задержки или недоразвития речи. Важно помнить, что большинство речевых нарушений проявляются в структуре различных психических и нервно-психологических расстройств. Предлагаемая модель дифференциальной логопедической диагностики базируется на нейропсихологическом, патогенетическом, психолингвистическом и онтогенетическом подходах к обследованию и успешно применяется в деятельности лаборатории «ЛОГОПЕДИЯ» Северо-Кавказского федерального университета с целью корректного установления логопедического заключения и определения направления коррекционного маршрута для неговорящего или плохо говорящего ребёнка раннего и дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. *Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С.* Логопедические технологии: учебное пособие. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2014. 256 с.
2. *Визель Т. Г.* Нейролингвистический подход к дифференциальной диагностике детей с тяжелыми расстройствами речи // Современные проблемы речевого дизонтогенеза: психолого-педагогические аспекты. Международный сборник научных трудов/ Под редакцией С.М. Валявко. Москва, 2011. С. 71-81.
3. *Грибова О. Е.* Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. Москва.: АРКТИ, 2017. 80 с.
4. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Макаруровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев // Специальное образование. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/makarturovsky-oprosnik-kak-instrument-diaagnostiki-leksicheskogo-razvitiya-detey-ot-8-do-36-mesyatsev>
5. *Методы обследования речи детей:* Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. Москва: АРКТИ, 2003. 240 с.
6. *Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л.* Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста / под ред. В.А. Доскина. Москва: ВУНМЦ, 1996. 76 с.
7. *Разенкова Ю. А.* Варианты заключения логопеда (2-3-й год жизни). // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №4. 2001. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-4/varianty-zakljuchenija-logopeda-2-3>
8. *Шеховцова Т. С.* Логопедическая помощь лицам с нарушениями речи в условиях дистанционного образования / Образовательные технологии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в онлайн-формате: коллективная монография / под ред. Н.М. Борозинец, Ю.В. Прилепко. Ставрополь: СКФУ, 2021. 161 с.
9. *Шеховцова Т. С., Борозинец Н. М.* Развитие лексико-грамматической стороны речи детей на фронтальных логопедических занятиях в условиях группы кратковременного пребывания // Вестник Северо-Кавказского федерального университета, 2014. №5. С.159-164.

Особенности развития речевого дыхания у младших школьников с дизартрией

Светлана Владимировна Вагнер,

студентка 3 курса, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Россия,
e-mail: pzrk32@inbox.ru

Юлия Александровна Королева,

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

Аннотация: В статье представлены результаты исследования особенностей и возможностей развития речевого дыхания у младших школьников со стертой дизартрией. Автор рассматривает дыхательные упражнения как основное коррекционно-развивающее средство развития речевого дыхания. Особое внимание автор сделал на анализе содержания и определении последовательности логопедической работы в процессе развития речевого дыхания у младших школьников со стертой дизартрией. Результативность разработанного содержания логопедической работы частично подтверждена при помощи U-критерия Манна – Уитни.

Ключевые слова: речевое дыхание, стертая дизартрия, младшие школьники, дыхательные упражнения, коррекционно-развивающая программа

Features of the development of speech breathing in primary school children with dysarthria

S. V. Wagner, Y. A. Koroleva,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Annotation: The article presents the results of a study of the features and possibilities of speech breathing development in younger schoolchildren with erased dysarthria. The author considers breathing exercises as the main corrective and developmental means of developing speech breathing. The author paid special attention to the analysis of the content and determination of the sequence of speech therapy work in the process of speech breathing development in younger schoolchildren with erased dysarthria. The effectiveness of the developed content of speech therapy work was partially confirmed using the Mann-Whitney U-test.

Key words: speech breathing, erased dysarthria, primary school children, breathing exercises, correctional and developmental program

Проблема нарушения речи у современных детей приобретает все большую актуальность, что, с одной стороны, связано с увеличением числа обучающихся с подобными нарушениями, а, с другой – с расширением возможностей для повышения эффективности логопедической работы, направленной на преодоление речевых нарушений в детском возрасте.

Известно, что дизартрия (стертая ее форма) – это одна из наиболее распространенных форм речевых нарушений, а ее важнейшим проявлением является нарушение речевого дыхания. Особенности речевого выдоха при

дизартрии изучены и представлены в работах Е. Ф. Архиповой, Л. И. Беляковой, О. В. Правдиной, М. Ф. Фомичевой, А. Е. Хватцева и др.

Научные данные и результаты практических наблюдений специалистов, изучающих расстройства речи, свидетельствуют о тесной взаимосвязи и взаимообусловленности развития речи и речевого дыхания у детей с дизартрией. Спонтанность развития речевого дыхания характерна детям с нормативным развитием, в свою очередь, у детей с нарушениями речи фонационное дыхание развивается патологически [1; 2; 6; 7].

«Детям с нарушениями речи, а также соматически ослабленным детям для развития грудобрюшного типа дыхания требуется обучение и активизация физиологической роли диафрагмальной мышцы с помощью специальных коррекционных физических упражнений» [1, с. 2].

По мнению М. А. Посоховой и Н. М. Фатеевой, развитие речевого дыхания – неотъемлемая составляющая успешного развития детей с данной речевой патологией [9, 10]. По мнению современных ученых, «логопедическая коррекция недостатков звукопроизношения у детей с дизартрическими расстройствами должна проводиться с включением целенаправленной деятельности по развитию речевого дыхания с учётом степени тяжести дизартрии» [8, с. 115].

Важнейшим средством логопедической работы по развитию речевого дыхания являются дыхательные и дыхательно-голосовые упражнения, основными условиями использования которых являются системность и поэтапность. Применение специально разработанного комплекса упражнений позволяет последовательно решать задачи: научить ребенка полноценно дышать, используя диафрагмальный тип дыхания.

Цель исследования, основанная на перечисленных выше теоретических положениях, заключена в следующем: изучить и практически доказать эффективность логопедической работы по развитию речевого дыхания у младших школьников с дизартрией. Задачи исследования: определить особенности речевого дыхания у обучающихся со стертой дизартрией, разработать и внедрить план коррекционно-развивающей работы, оценить его эффективность.

В экспериментальном исследовании участвовали младшие школьники 1 - го класса, осваивающие АООП НОО ОВЗ для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2), в количестве 18 человек. Возраст 7-8 лет. Логопедическое заключение всех испытуемых: дизартрия, ОНР III уровня.

Диагностические задания методики Е.Ф. Архиповой с элементами методики А. И. Максакова были направлены на оценку умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание, целенаправленности и силы воздушной струи, а также особенностей фонационного дыхания.

Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили разделить младших школьников на 2 группы. Первая группа (61,1%) – это обучающиеся с низким уровнем развития речевого дыхания. Эти дети нуждались в помощи, так как им необходимо было неоднократно повторять инструкцию к заданиям, давать рекомендации по ходу их выполнения. Преобладающий тип дыхания у

этих испытуемых – верхнеключичный, для них характерно снижение силы и целенаправленности воздушной струи, аритмичные вдох и выдох, недостаточный объем и сила выдоха, а также нарушение координации дыхания и фонации и трудности в дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха.

Ко второй группе испытуемых были отнесены те обучающиеся, которые имеют средний уровень развития речевого дыхания. Их 38,8 %. Эти дети тоже нуждались в небольшой помощи логопеда, они допускали ошибки, но могли самостоятельно их исправлять. Преобладающий тип дыхания, выявленный у испытуемых этой группы, – диафрагмальный. Для них также, как и для представителей первой группы, были характерны трудности дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха, ограничение в объеме речевого дыхания, наблюдалась аритмичность процессов вдоха и выдоха.

В целом, можно констатировать, что полученные данные соотносятся с результатами исследований [3; 9; 10], в которых доказывается, что речевое дыхание у детей с дизартрией находится на низком уровне, имеются проблемы с дифференциацией типов дыхания, объемом воздуха, ритмичностью и т.д.

Анализ исследований разных авторов показал некоторые различия в определении логики реализации коррекционно-развивающей работы логопеда с целью развития речевого дыхания у младших школьников с дизартрией [4; 5; 6]. Так, А. А. Гуськова выделяет 3 этапа в этом процессе, направление которых от развития грудобрюшного дыхания, через выработку длительного целенаправленного ротового выдоха к формированию силы, продолжительности и постепенности речевого дыхания [4]. В научных работах других авторов [5] определены такие направления логопедической работы, как выработка правильных дыхательных, а затем и фонационных кинестезий. Е. М. Мастюкова и М. В. Ипполитова выделяют три этапа работы над дыханием при дизартрии: 1 – общие дыхательные упражнения; 2 – выработка физиологического дыхания по подражанию, в различных положениях – лежа, сидя, стоя; 3 – осуществление работы над длительным, плавным выдохом через рот (без речевого сопровождения и с речевым сопровождением).

Основываясь на результатах констатирующего этапа эксперимента, мы разработали план логопедической работы, включающий комплекс упражнений для развития речевого дыхания у младших школьников с дизартрией.

Индивидуальные занятия осуществлялись согласно плану работы учителя-логопеда. Деятельность по развитию речевого дыхания проходила в течение 10 - 15 минут, на протяжении которых выполнение ребенком дыхательно-голосовых упражнений чередовалось с беседой по теме заданий, позволяющей профилактировать утомление ребенка.

Работа по формированию речевого дыхания реализовывалась на протяжении 3 месяцев и была поэтапной. Она включала:

- ✓ развитие физиологического дыхания (учить координировать носовой и ротовой выдохи);
- ✓ развитие речевого дыхания без участия голоса (развитие длительного, плавного выдоха, активизация мышц губ);
- ✓ развитие речевого дыхания с участием голоса (отработка

удлиненного выдоха с помощью дыхательно-голосовых упражнений на материале гласных, согласных звуков, на материале слов, а затем предложений и фраз).

Логопедическая работа по развитию правильного речевого дыхания с помощью дыхательно-голосовых упражнений позволила добиться определенных результатов в развитии дыхания младших школьников с дизартрией: на контрольном этапе эксперимента у 38,8% испытуемых обнаруживается повышение показателей развития целенаправленности воздушной струи, у 27,7% младших школьников увеличены показатели силы выдыхаемой воздушной струи, изменилось также процентное соотношение младших школьников, имеющих низкий и средний уровни при выполнении задания на фонационное дыхание.

Логопедическая работа содействовала тому, что большая часть испытуемых стала успешнее справляться с предложенными заданиями, так как отмечали увеличение продолжительности и силы внеречевого и фонационного выдохов, постепенное снижение ситуаций добора воздуха во время произнесения фраз. Воздушная струя у детей начала приобретать плавность и более четкую направленность.

Эффективность результатов эксперимента по развитию речевого дыхания у младших школьников с дизартрией была частично подтверждена с помощью U-критерия Манна–Уитни по следующим показателям: дифференциация носового и ротового дыхания, целенаправленность и сила воздушной струи.

Таким образом, системное и поэтапное осуществление логопедической работы по развитию речевого дыхания у младших школьников с дизартрией с использованием дыхательно-голосовых упражнений позволяет вырабатывать правильный тип дыхания, повышать все показатели фонационного дыхания: от целенаправленности и силы воздушной струи, до преодоления дискоординации дыхания и фонации. Настоящее исследование достигло своей цели, однако проведенная работа не исчерпывает проблему и требует своего продолжения.

Список использованных источников

1. *Белякова Л. И.* Логопедия. Дизартрия. М.: ВЛАДОС, 2013. 287 с.
2. *Белякова Л. И.* Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. М.: Книголюб, 2005. 56 с.
3. *Гибатова Е. В.* Исследование особенностей речевого дыхания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью дыхательной гимнастики // Первое сентября. 2020. URL.: <https://urok.1sept.ru/articles/678794>
4. *Гуськова А. А.* Развитие речевого дыхания детей 3-7 лет М.: Сфера, 2011. 128 с.
5. *Киселёва В. А.* Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии: пособие для логопедов. М.: Школьная Пресса, 2007. 48 с.
6. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по коррекции стёртой дизартрии у дошкольников: монография. М.: УМЦ «Добрый мир», 2015. 302 с.
7. *Лопатина Л. В.* Характеристика и структура речевого дефекта у дошкольников с дизартрией // Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной недостаточностью. СПб.: Союз, 2010. С. 37–48.

8. *Мурашова И. Ю.* Развитие речевого дыхания в коррекции дефектов звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией // Педагогический ИМИДЖ. 2023. № 1(58). С. 103–119. URL:: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-rechevogo-dyhaniya-v-korreksii-defektov-zvukoproiznosheniya-u-starshih-doshkolnikov-s-dizartriye>
9. *Посохова М. А.* Использование дыхательных методик для развития речевого дыхания у детей с нарушением речи //Здоровье и образование в XXIвеке. 2016. № 6. С. 70–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-dyhatelnyh-metodik-dlya-razvitiya-rechevogo-dyhaniya-u-detey-s-narusheniem-rechi/viewer>
10. *Посохова М. А.* Нарушения дыхания у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией // Здоровье и образование в XXI веке. 2015. Т.17(3). С. 26–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-dyhaniya-u-doshkolnikov-s-psevdobulbarnoy-dizartriye/viewer>

Специфика работы учителя-логопеда в условиях образовательной модели «Ресурсный класс»

Татьяна Анатольевна Гордиенко,

учитель-логопед МБОУ СОШ №85 им. Героя России Филипова Р.Н., Воронеж, Россия,
e-mail: logoped.tavr @yandex.ru

Аннотация: Данная статья посвящена специфике работы учителя-логопеда в условиях образовательной модели «Ресурсный класс». В статье раскрываются особенности детей с расстройствами аутистического спектра, понятие «ресурсный класс».

Ключевые слова: дети с РАС, ресурсный класс, специфика работы учителя-логопеда.

The specifics of the work of a speech therapist teacher in the context of the educational model "Resource class"

T. A. Gordienko,

speech therapist teacher of MBOU Secondary School No.85 named after Hero of Russia Filipova R.N., Voronezh, Russia

Abstract: This article is devoted to the specifics of the work of a speech therapist teacher in the context of the educational model "Resource class". The article reveals the features of children with autism spectrum disorders, the concept of "resource class".

Key words: children with ASD, resource class, specifics of the work of a speech therapist teacher.

Что представляет собой ресурсный класс? Образовательная модель «Ресурсный класс» представляет собой инклюзивное образование и индивидуальное обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) или другими ментальными нарушениями [4].

В федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) "Об образовании в Российской Федерации" прописано: инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [6].

Основная цель инклюзивного образования – создание благоприятных условий обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья, которые обеспечат им адаптацию и включение в общество.

Ресурсный класс даёт возможность получить образование любому ребёнку.

Ресурсный класс в общеобразовательной школе – это специально организованное пространство, включающее в себя необходимые «ресурсы» и квалифицированных специалистов.

В моей школе ресурсный класс насчитывает 8 детей с расстройствами аутистического спектра. Именно инклюзивное образование играет важную роль в жизни этих детей.

Я вижу следующие основные плюсы инклюзивного образования для детей с ОВЗ:

- коммуникация со сверстниками;
- адаптация в обществе;
- обретение уверенности в своих силах;
- повышение самооценки;
- получение достойного образования;
- раскрытие талантов.

Предлагаю более подробно рассмотреть особенности детей с РАС И Трудности обучения детей с расстройствами аутистического спектра.

Швейцарский психиатр Эйген Блейлер ввёл термин «аутизм» в 1911 году.

А американский детский психиатр Лео Каннер впервые описал аутизм как синдром в статье «Аутистические нарушения аффективного контакта», опубликованной в 1943 году [1], [2].

Как пишет Роберт Шрамм в своей книге «Детский аутизм и АВА»: «Ребёнок получает диагноз «аутизм», когда у него можно наблюдать, по крайней мере, шесть специфических типов поведения в трёх областях: социального взаимодействия, коммуникации и поведения (ребёнок имеет повторяющиеся и стереотипные модели поведения и ограниченные специфические интересы» [7, с. 21].

Это так называемая «триада аутизма»:

1. Ограниченность социального взаимодействия (отсутствие реакции на имя; скудная мимика; боязнь толпы; боязнь звуков; нарушение жестикуляции);
2. Ограниченность общения (стремление к одиночеству; задержка и нарушение речевого развития; отсутствие интереса к играм);
3. Ограниченность и стереотипность поведения (следование определённым ритуалам; стереотипные движения; быстрая утрата навыков).

Для успешной работы с такими детьми необходимо знание прикладного анализа поведения. Этот термин впервые встречается в работах американского психолога Берреса Фредерика Скиннера [5]. Скиннер предложил в качестве метода исследования поведения функциональный анализ. Поведение можно изучить, предсказать (спрогнозировать) и контролировать посредством управления средой, в которую вовлечён организм.

Прикладной анализ поведения (АВА - Applied Behavior Analysis) представляет собой структурированную работу с поведением человека, коррекцию нежелательного поведения. Прикладной анализ поведения широко применяется у детей с аутизмом, у которых часто встречается нежелательное поведение.

Выделяют 4 основные функции поведения: избегание, привлечение внимания, аутостимуляция, доступ к желаемому.

Из всего выше сказанного вытекает, что специалисты ресурсного класса должны обладать специальными знаниями и навыками и в этой области. Обеспечивают всестороннюю поддержку ребенка с РАС специалисты ресурсного класса. Одного учителя начальных классов в модели «ресурсный класс» недостаточно. Здесь необходимо наличие следующих квалифицированных специалистов: учителя-дефектолога, педагога-психолога,

учителя-логопеда, тьюторов.

Именно благодаря их слаженной профессиональной работе каждый ребёнок ресурсного класса имеет положительную динамику развития и большие успехи в обучении.

Подробнее остановлюсь на работе учителя-логопеда ресурсного класса.

Учитель-логопед ресурсного класса должен знать:

1. Законодательство о правах ребёнка и правах инвалидов;
2. Федеральные государственные образовательные стандарты;
3. Требования к адаптированным образовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
4. Правила по охране труда и требования к безопасности образовательной среды для обучающихся с ОВЗ;
5. Понятия «аутизм» и «расстройство аутистического спектра»;
6. Особенности детей с РАС;
7. Прикладной анализ поведения.

Мои основные принципы работы с детьми с РАС:

1. Обязательное наличие визуального расписания;
2. Жетонная система подкрепления (планшет с мотивационными стимулами);
3. Наличие большого количества наглядного и раздаточного материала, адаптированного для каждого ученика;
4. Быстрая смена деятельности.

Также я активно использую в работе с неречевыми детьми метод альтернативной коммуникации PECS. Карточки PECS были введены в 1985 году логопедом Лори Фрост и доктором Энди Бонди. PECS применяются для развития речевых и коммуникативных навыков неговорящих детей.

Таким образом, дети с РАС имеют особенности, которые нужно учитывать при подготовке и проведении занятий [3].

С детьми с РАС проводятся как групповые, так и индивидуальные занятия. Успешность занятий обеспечивается серьёзной подготовительной работой и адаптацией учебного материала. Знания в области прикладного анализа поведения позволяют правильно выстраивать работу с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Организация логопедического сопровождения в ресурсном классе может варьироваться в зависимости от учебного заведения, но основными принципами остаются: индивидуальный подход, комплексный подход и сотрудничество с родителями и другими специалистами образовательного учреждения.

Исходя из вышесказанного, хочется отметить, что школьные учителя, использующие инклюзивную модель образования, должны проходить курсы повышения квалификации и постоянно совершенствовать свои знания и навыки.

Список использованных источников

1. *Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Аутистические нарушения аффективного контакта (Перевод В.Е. Кагана) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. Москва. 2010 (10). №1. С. 85 - 98.*
2. *Kanner L. Autistic Disturbances of Affective Contact. Аутистические нарушения аффективного контакта (Перевод В.Е. Кагана) (Окончание) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. Москва. 2010 (10). №2. С. 70 - 90.*
3. *Немальцева С. Ю. Логопедическое сопровождение детей с нарушением произвольной регуляции деятельности и поведения: монография. Новосибирск: Вестник педагогических инноваций, 2014. 74 с.*
4. *Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе. Практическое пособие / рук. авторского коллектива: Козорез А.И. М.: АНО Ресурсный класс. 360 с.*
5. *Скиннер Б. Поведение организмов. Москва: Оперант, 2016. 363 с.*
6. *Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.*
7. *Шрамм Р. Детский аутизм и АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с.*

Развитие эмоционального интеллекта школьников с ОВЗ

Грамматикопуло Афина Андреевна,
педагог-психолог МОУ «Гимназия №5», Саратов, Россия,
e-mail: af9ra@yandex.ru

Аннотация: в статье представлена проблема развития эмоционального интеллекта, выражающаяся в необходимости выработки новых подходов в работе педагога-психолога в школе, и способы ее решения. Рассмотрен эмоциональный интеллект как инструмент развития детей, которые стоят на учете ПМПК, а также обозначаются практические методы коррекционно-развивающей работы в указанном направлении с такими детьми.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ПМПК, коррекционно-развивающая работа.

Development of emotional intelligence in schoolchildren with disabilities

A. A. Grammatikopulo,
MOU "Gymnasium N. 5", Saratov, Russia

Abstract: the article discusses emotional intelligence as a tool for the development of children who are registered with PMPK, and also identifies practical methods of correctional and developmental work with such children. Here we present the problem of developing emotional intelligence, expressed in the need to develop new approaches in the work of a teacher-psychologist at school, and ways to solve it.

Key words: emotional intelligence, PMPK, correctional and developmental work.

В школах нашей страны практикуется инклюзивное образование. Для того, чтобы обеспечить гармоничное развитие всех обучающихся необходимо учитывать тот факт, что некоторым детям требуется особый подход, который определяется на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). В состав данной комиссии входят: врач-невролог, врач-психиатр и ряд других специалистов. Основная задача ПМПК – определить индивидуальные возможности ребёнка и нарушения его развития для создания благоприятных условий получения качественного образования в соответствии с индивидуальными особенностями [8].

Причин, по которым ребенка могут направить на ПМПК много. Это может быть подозрение на умственную отсталость, РАС, задержку психического или физического развития, нарушения речи и т.д. Зачастую у таких детей есть следующие проблемы: проблемы с поведением (девиантное поведение, нарушение дисциплины, агрессивность, жестокость), трудности в выстраивании взаимоотношений, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы с самооценкой и т.д. Очень важно научить таких детей общаться и понимать себя. Необходимо обратить особое внимание на развитие эмоционального интеллекта. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предписывает особую значимость сохранению и укреплению психического благополучия детей, в том числе их эмоционального интеллекта. Это можно увидеть в разделе ФГОС «Социально-коммуникативное развитие». Здесь отмечена необходимость развивать у детей социальный и эмоциональный

интеллект (эмпатию, социальные навыки, эмоциональную отзывчивость, навыки коллективной деятельности и т.д.) [6].

Эмоциональный интеллект – это группа таких способностей, которые способствуют пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих, а также позволяют анализировать собственные и чужие эмоциональные проявления, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий. Он является сложным конструктом, который состоит из способностей трёх типов: идентификация и выражение эмоций; регуляция эмоций; использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности. Эмоциональный интеллект включает: способность воспринимать, оценивать и выражать эмоции; способность иметь доступ и вызывать чувства, чтобы повысить эффективность мышления; способность к пониманию эмоций, эмоциональному познанию; способность к сознательной регуляции эмоций, управлению эмоциями, повышению уровня эмоционального и интеллектуального развития.

Эмоции – это такие упорядоченные реакции, пересекающие границы многих психологических подсистем, включая физиологическую, когнитивную, мотивационную и эмпирическую. Это адаптивные реакции, которые могут быть причиной трансформации персонального и социального взаимодействия в обогащении опыта. Еще эмоциональный интеллект объединяет аффективную и когнитивную стороны процесса познания [3; 5; 7]. Эмоция – особый вид знаний.

Очевидно, что эмоциональный интеллект (ЭИ) – важная составляющая развития для детей, особенно находящихся на учёте ПМПК. Каждый ребёнок индивидуален, и уровень его ЭИ различен. Например, у ребенка с особенностями физиологического развития (карликовость, нарушения опорно-двигательного аппарата и т.п.) эмоциональный интеллект может быть лучше, чем у ребенка со статусом ЗПР в той же возрастной группе. Иногда, бывает так, что дети младшего возраста имеют уровень эмоционального интеллекта лучше, чем дети более старшего возраста. Исходя из сложившихся обстоятельств, в коррекционно-развивающей работе можно выделить существующую проблему, которая требует комплексного решения.

Зачастую педагоги-психологи в школе отдают предпочтение индивидуальному виду работы, однако, для полноценного формирования эмоционального интеллекта ребенку необходимо общение. Причиной здесь выступают психологические механизмы формирования личности взрослого ребенка, которые выражаются наличием и особенностями функционирования эмоциональных механизмов: восприятием экспрессивных признаков (мимика, пантомимика, жесты), пониманием эмоциональной информации, идентификацией эмоций, вербализацией эмоций, воспроизведением эмоций. Все эти факторы тесно связаны с общением, восприятием другого человека [2]. Например, Г. Г. Шпет в отношении индивидуального и коллективного (личность и общество) аспекта жизни человека определял индивида как коллектив переживаний. По его мнению, здесь личные переживания

предопределяются всей массой апперцепции, составляющей коллективность переживаний людей прошлого и настоящего.

Необходимо усовершенствовать работу с детьми, стоящими на учете ПМПК, направленную на развитие эмоциональной стороны. Помимо индивидуальных занятий, для полноценной работы необходимо проводить и групповые. Групповые занятия могут быть, как и в группе сверстников, так и в разновозрастной группе. Ученики разных возрастов могут многое друг у друга почерпнуть. Дети старшего возраста получают возможность проявить себя в роли лидеров, помогая младшим понять и усвоить материал. Однако индивидуальные занятия нельзя исключать. Изначально детей необходимо знакомить с тем, что такое эмоции, объяснять то, как они появляются и выражаются. Затем можно работать с эмоционально-волевой и коммуникативной сферами.

Особенно важны индивидуальные занятия для учеников 1 класса. Первоклассников не рекомендуется допускать до разновозрастных занятий, так как у них происходит период адаптации к школе, и они могут получить стресс в результате перегрузки. В процессе индивидуальных занятий можно использовать различные методы: наглядные, когнитивно-поведенческие методы, беседы на тему эмоций, их проявления и ощущения, которые человек испытывает в том или ином эмоциональном состоянии, арт-терапевтические методы (рисовать настроение, выбор цвета, соответствующего различным настроениям и т.д.) и другие. Для улучшения социального взаимодействия можно использовать танцевально-двигательную терапию, например, танец-импровизация в паре, совместная игра на музыкальных инструментах (ударных, поддерживать ритм со всеми).

Перед педагогом-психологом в школе стоит еще одна важная задача – сориентировать родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в выборе образовательной траектории своего ребенка и помощи в адаптации к социальному взаимодействию. Следует обратить особое внимание на то, что родители такого ребенка обязательно должны вовлекаться в цикл коррекционной деятельности. Помимо психологических игр, в процессе коррекционной деятельности родителей и ребенка необходимо вовлекать в образовательный процесс и другие виды деятельности (совместное творчество, обсуждение проблемных ситуаций, игры и т.д.). Информирование родителей об особенностях ребенка, его уровне психологического развития, значимости эмоционального интеллекта – важная задача деятельности педагога-психолога в школе.

Известно, что от уровня педагогической компетентности родителей, которая выступает как важное условие при выборе образовательной стратегии для ребенка с ОВЗ, зависит успешность социальной интеграции. В книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» Дэвид Митчелл выделил следующие уровни вовлеченности родителей в образовательный процесс школы: участие, информированность, диалог и обмен мнениями [4]. Родители и их отношение к образованию могут не только способствовать социальной интеграции ребенка, но и препятствовать

ей. Эффективность взаимодействия с родителями оказывает воздействие на успешность социализации и социальной активности ребенка ОВЗ в условиях современного, инклюзивного образования.

Помимо занятий в школе, детям необходимо давать небольшие домашние задания, которые позволят закрепить получение знания и навыки. Домашнее задание является важной ступенью в учебном процессе, так как даёт возможность формировать знания и навыки самостоятельно, что способствует развитию самостоятельности. В процессе выполнения домашнего задания ребенок учится рассуждать, анализировать, делать самостоятельный вывод. Примерные темы домашних заданий, которые можно дать детям: «Что такое радость/гнев/грусть, восторг, интерес и т.д.?», «Как можно справляться с негативными эмоциями?», «Как я радуюсь?», «Чем отличается радость от злости?» и т.д. Домашнее задание можно выполнить творчески, например, нарисовать гнев.

Вернемся к групповым методам работы и рассмотрим подробнее предложенные методы: беседы, обсуждения, дискуссии, тренинги, игры, проигрывание ситуаций (театральные постановки), арт-терапия (совместная творческая деятельность, в том числе танцы) и т.д. Групповые занятия могут проводиться в различных форматах: младшие классы, средние классы, средние и младшие классы совместно, групповые занятия с привлечением родителей. Обратимся более подробно к некоторым методам.

В качестве одного из таких методов следует выделить занятия «Театральные постановки», на них детям будет предложено разыграть ту или иную ситуацию, которая должна вызвать определенную эмоцию. Иногда можно загадать эту эмоцию, а иногда дать возможность детям самим придумать сюжет и то, какую эмоцию они представят. Это позволит перенести усвоенные знания на реальную жизнь. По завершению театральной постановки также происходит обсуждение.

О благоприятных свойствах арт-терапии известно достаточно, однако, следует принять во внимание то, что здесь имеется в виду совместная творческая деятельность. Она позволит развить коммуникативную сферу, проработать навыки социального взаимодействия, коммуникативные свойства личности, включающее: коммуникативные способности, навыки межличностного общения, знания закономерностях и правилах общения. Коммуникативная компетентность позволяет успешно вступать в вербальные и невербальные контакты для решения коммуникативных задач [1].

В процессе тренинговых занятий можно использовать следующие упражнения: «Закончи предложение», «Вежливые слова», «Не поделили игрушку», «Подарок на всех», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Попробуй повтори», «Не намочи ноги», «Пожалуйста», «Танцоры и музыканты», «Кто здесь кто?», «Мой день». В тренингах, где вовлечены родители, можно использовать квест-игру «В стране веселых друзей».

Разнообразие в занятиях позволит проработать различные аспекты эмоционального интеллекта. После каждого занятия необходимо проводить обсуждение на тему того, что дети поняли на групповом уроке. В процессе

такой деятельности они будут иметь возможность высказывать свои впечатления, делиться своим опытом, дать оценку тому, как эмоции влияют на их поведение и взаимодействие с миром. Это благоприятно повлияет на понимание темы эмоций. Важно отрефлексировать, что дети поняли, что вызвало их напряжение или обиду. В процессе диалога ребёнок слушает мнение окружающих и по-другому оценивает свое виденье эмоций. Мнение каждого ребенка расширит представление об эмоциональном интеллекте у группы.

На разновозрастных занятиях дети учатся друг друга, и это положительно влияет на развитие эмоционального интеллекта и расширяет представление об эмоциональном интеллекте. В ходе такого подхода дети на практике улучшают уровень своего эмоционального интеллекта. За исключением первого класса. У первоклассников происходит адаптация к новым условиям, им будет тяжело. Из-за стресса у них может произойти обратный эффект: они могут закрыться и получить психологическую травму. У детей более старшего возраста занятия в группах позволят проработать социальные навыки, благодаря личному опыту взаимодействия. Важным компонентом такой работы является вовлечение родителей в образовательный процесс. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать к участию и сотрудничеству – значимый ресурс развития инклюзивной практики.

Данный подход позволит ребенку эффективнее взаимодействовать в социальной среде и поспособствует пониманию эмоций и их значимости в жизни человека. Развитие эмоционального интеллекта – это сложный и индивидуальный процесс. Профессиональный подход, основанный на сочетании индивидуальных и групповых занятий, позволяет детям на разных этапах развития понять себя, свои чувства и научиться управлять своими эмоциями, что играет огромную роль в их успешном развитии. Важно направить ребенка на путь самопознания и понимания своих чувств. Развитый эмоциональный интеллект – залог личного благополучия и успеха.

Список использованных источников

1. *Захарченко А. А., Кот Т. А.* Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований // Проблемы современного педагогического образования, 2020. N 68- 2. С. 103–107.
2. *Изотова Е. И.* Социокультурная вариация модели эмоционального развития в детском и подростковом возрастах // Психологические исследования. 2017, Т. 10, N. 55. С. 12-15.
3. *Люсин Д.В.* Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям: учебное пособие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
4. *Митчелл Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. М.: РООИ «Перспектива», 2011. 140 с.
5. *Никулина И. В.* «Эмоциональный интеллект: инструменты развития: учебное пособие» // Самара: Издательство Самарского университета, 2022. 82 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 287. Москва, Зарегистрирован Минюстом России 5 июля 2021 г., Регистрационный № 64101, URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>.

7. *Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.* Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный Интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 176 с.

8. *Шацкова В. Н.* Психолого-медико-педагогическая комиссия в школе и детском саду: что это, ее цели и задачи. URL: <https://niidpo.ru/blog/psikhologo-mediko-pedagogicheskaya-komissiya-v-shkole-i-detskom-sadu-chto-eto-ee>.

Актуальные направления изучения дисграфии

Ольга Евгеньевна Грибова,

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Россия,
e-mail: gribova@ikp.email

Елизавета Дмитриевна Варюшина,

специалист по проектной деятельности лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Россия,
e-mail: varyushina@ikp.email

Аннотация: Нарушения письма значительно препятствуют освоению учебных предметов, снижают академические достижения и негативно влияют на эмоциональное состояние и самооценку учащихся. Дисграфия, часто встречающаяся среди школьников, требует детального анализа для создания эффективных коррекционных стратегий. В научной литературе широко обсуждаются проблемы этиологии и механизмов, обуславливающих нарушения письменной речи преимущественно у обучающихся младшего школьного возраста. В статье предлагаются перспективные направления разработки проблемы дисграфии на более поздних этапах дизонтогенеза с учетом особенностей формирования и развития метаязыковой деятельности у данного контингента обучающихся.

Ключевые слова: подростковый возраст, нарушения письменной речи, дисграфия, механизмы, речевая деятельность, метаязыковая деятельность.

Current Directions in Dysgraphia Research

O. E. Gribova, E. D. Varyushina,

The Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Special Education", Moscow, Russia

Abstract: Writing disorders significantly hinder the mastery of academic subjects, reduce academic performance, and negatively impact the emotional state and self-esteem of students. Dysgraphia, which is common among schoolchildren, requires detailed analysis to develop effective correctional strategies. The scientific literature extensively discusses the etiology and mechanisms underlying written language disorders, particularly in primary school students. This article proposes prospective directions for the development of dysgraphia research at later stages of ontogeny, taking into account the specifics of the formation and development of metalinguistic activity in this student population.

Key words: adolescence, written language disorders, dysgraphia, mechanisms, speech activity, metalinguistic activity.

В настоящее время проблемы диагностики и коррекции нарушений письма приобретают особую значимость в связи с современными образовательными реформами, направленными на обеспечение инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах. Наличие у детей нарушений письма значительно затрудняет формирование предметных компетенций, снижает успеваемость и может негативно повлиять на самооценку и психологическое состояние учащихся в свете растущих требований к уровню функциональной грамотности

учащихся, в частности, к письменной речи как средству коммуникации. В связи с тем, что дисграфия является распространенной проблемой у учащихся основной школы, исследование этой проблемы на этапах основного общего образования становится особенно значимым, что связано с необходимостью создания системных и эффективных методов коррекционно-педагогической поддержки.

В научном дискурсе активно исследуются многоаспектные проблемы нарушений письма у детей и подростков, начиная от этиологии и клинических проявлений до методов коррекционного воздействия. Эти исследования охватывают широкий возрастной спектр, уделяя внимание как начальным, так и продвинутым этапам обучения письму. В частности, активно обсуждаются как теоретические, так и практические аспекты коррекции и анализа нарушений письма у детей и подростков. Исследования охватывают широкий спектр вопросов, от взаимосвязи произношения, чтения и письма до методик коррекционного обучения и логопедической практики, направленной на устранение дислексии, дисграфии и дизорфографии. Подчеркивается важность разработки и реализации адаптированных образовательных программ и методических подходов, специально разработанных для детей с речевыми нарушениями, а также психолого-педагогической диагностики как фундамента для эффективной коррекционной работы (Р. Е. Левина [19,20], О. А. Токарева [24], А. В. Ястребова [27], И. Н. Садовникова [23] и др.).

Терминология, используемая для описания нарушений письменной речи, варьируется в зависимости от научной парадигмы, определяющей классификационные подходы. В современной российской логопедии используются термины «недоразвитие/нарушения письма» и «дисграфия», которые несмотря на некоторую схожесть, имеют определенные различия в своем значении и применении.

В психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной [19] нарушения чтения и письма рассматриваются в совокупности у детей с первичными речевыми нарушениями. В зависимости от лингвистической структуры дефекта различаются нарушения чтения и письма, обусловленные либо фонетико-фонематическим недоразвитием, либо общим недоразвитием речи.

В клинико-педагогической классификации нарушение письма обозначается как «дисграфия» и рассматривается более широко, включая те нарушения письменной речи, которые обусловлены не только несформированностью речезыковой деятельности ребенка, но и недостаточным уровнем сформированности других высших психических функций. Показателями дисграфии является наличие специфических стойких, повторяющихся ошибок, не обусловленных незнанием или неприменением правил правописания.

В нормативно-правовой документации, регулирующей образовательный процесс обучающихся с нарушениями речи, широко используется термин «нарушения письма» для наименования проблем в освоении письменной речи, что позволяет объединить оба подхода к выделению специфических

недостатков освоения письменной речи и осуществлять наиболее широкую психолого-педагогическую поддержку данной категории обучающихся.

Таким образом, термин «нарушения письма» в российской практике является наиболее общим и охватывает широкий спектр отклонений в процессах овладения письменной речью и ее использования у обучающихся с первичной речевой патологией.

В качестве причин нарушения письма большинство российских исследователей указывают на тесную взаимосвязь между уровнем сформированности устной речи в целом или отдельных ее сторон и наличием нарушений письма (Т. В. Ахутина [8], О. А. Токарева [24], Р. И. Лалаева [17, 18], А. В. Ястребова [27], Р. Е. Левина [19, 20] и др.). В исследованиях Р. И. Лалаевой [17,18], Т. В. Ахутиной [8] представлены доказательства того, что несформированность письменной речи в младшем школьном возрасте коррелирует с недоразвитием других когнитивных функций. С позиций нейропсихологического подхода в качестве причин дисграфии выделяют проблемы в развитии функций программирования и контроля, слабость переработки информации по левополушарному типу, а именно: слухоречевой информации и слабость переработки информации по правополушарному типу, прежде всего, зрительно-пространственной информации (Т. В. Ахутина и О. А. Величенкова [10]).

Дисграфия как специфическое нарушение письма привлекает внимание исследователей по всему миру, однако подходы к её изучению и классификации существенно различаются у отечественных и зарубежных дефектологов. В отечественной науке в рамках клинико-педагогического подхода дисграфия рассматривается как самостоятельное нарушение. В отличие от этого, в зарубежных исследованиях дисграфия, как правило, рассматривается как составная часть в структуре дислексии.

Однако в последние десятилетия и за рубежом наблюдается тенденция к выделению дисграфии как самостоятельного расстройства. Например, в исследовании V. W. Berninger и B. J. Wolf [1] подчеркивается, что ряд форм дисграфии может рассматриваться независимо от дислексии, например, при наличии затруднений, обусловленных недостатками физического акта письма, при не усвоении правил орфографии, пунктуации и качества письменного выражения. Эти авторы предлагают комплексный подход к диагностике, который включает оценку как когнитивных, так и моторных аспектов письма для основных причин данной формы дисграфии.

Р. Chung и D. R. Patel [3, 4] исследуют генетические и нейробиологические маркеры, специфичные для дисграфии, отличающие её от дислексии. Они подчеркивают, что хотя дисграфия и дислексия могут иметь общие генетические корни, существуют уникальные нейронные сети, вовлеченные в процесс письма, которые могут быть нарушены независимо от чтения.

В контексте исследований дисграфии, R. Tannock [5] углубляется в нейробиологические основы этого нарушения, стремясь разгадать сложные взаимосвязи между мозговыми процессами, отвечающими за письменную речь,

и фонологическими нарушениями. В её работа подчеркивается, что дисграфия не является изолированным дефектом механического написания, но скорее – проявлением более глубоких проблем в обработке звуковой информации. Это исследование открывает путь к выявлению общих нейронных путей, которые могут быть задействованы как в дисграфии, так и в других речевых нарушениях, таких как дислексия, тем самым предполагая, что коррекционные методы могут иметь перекрестные эффекты, улучшая не только письмо, но и общее речевое развитие.

D. Bishop [2] подходит к дисграфии с генетической и нейропсихологической точек зрения, что позволяет ей рассматривать это нарушение в широком контексте языковых и коммуникативных расстройств. Её исследования указывают на то, что дисграфия может иметь генетическую компоненту, что подразумевает возможность наследственной предрасположенности к подобным нарушениям. D. Bishop акцентирует внимание на том, что понимание генетических факторов может способствовать раннему выявлению рисков и внедрению профилактических мер, а также помогает в разработке персонализированных подходов к лечению, учитывающих индивидуальные нейропсихологические профили детей.

Большинство исследований и в России, и за рубежом фокусируются на младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период закладываются фундаментальные навыки письменной речи и наиболее эффективно осуществляется коррекция ее недостатков. Но, как известно, далеко не во всех случаях нарушения письменной речи можно скорректировать на данном возрастном этапе. Часть обучающихся требует организации логопедической работы в основной школе. Однако, к сожалению, наблюдается значительное снижение объема исследований проявлений нарушений письма у подростков. Подобное может быть связано с наличием убеждения, что в данном возрасте навык письма «уже сформирован», и коррекция может быть в данных условиях недостаточно эффективной. Дефицит исследований специфики нарушений письма у подростков не позволяет выявить те факторы, которые обуславливают резистентность к коррекционному воздействию данной формы нарушений речи, что, в свою очередь, препятствует разработке коррекционных методик и технологий, адаптированных к возрасту и когнитивному развитию данного контингента обучающихся.

Имеющиеся на данном временном этапе исследования, в основном посвящены анализу самостоятельных письменных высказываний, а именно: изложений и сочинений.

Исследователи анализируют разнообразные измерения данной проблемы: от трудностей с построением текста у детей с серьёзными речевыми нарушениями до специфики использования словесных образов в письменной речи подростков, а также до систематизации ошибок в письме подростков и взаимосвязи между дисграфией и уровнем читательской грамотности (А. А. Алмазова [7], А. С. Турчин [25], О. Г. Ивановская [16], О. П. Фесенко [26], Т. Ю. Павлова [21]).

Кроме того, внимание уделяется формированию грамматической структуры письменной речи у детей с речевыми нарушениями на разных этапах обучения, что подчёркивает важность комплексного подхода к изучению и коррекции нарушений письма (О. Е. Грибова [12,13,15]).

Таким образом, в настоящее время недостаточно изучены проявления нарушений письма (дисграфии) в подростковом возрасте, а также механизмы, препятствующие их преодолению на более поздних этапах речевого онтогенеза.

Отдельная проблема, обсуждаемая в специальной литературе – специфические проявления дисграфии и дизорфографии в разных возрастных группах. Авторами выделяются типичные ошибки и причины их возникновения, а также предлагаются методические рекомендации для коррекции в условиях начальной, основной и средней школы, подчеркивается роль различных компонентов речевой системы в формировании навыков письма (Г. С. Галиева [11], Р. И. Лалаева [17,18] и др.), а также обосновывается необходимость формирования метаязыковых процессов (М. И. Саввиди [22], О. И. Азова [6] и др.). Данное направление коррекционной работы является относительно новым и основывается на положениях о роли метаязыкового сознания/метаязыковой рефлексии в формировании орфографических навыков у обучающихся с нормативным речевым развитием (О. А. Булгакова, Э. С. Денисова, М. Г. Чабаненко [9], Н. Д. Голев [12] и др.).

При этом, в качестве направлений логопедической работы авторы рекомендуют организовать логопедическую коррекцию в совокупности составляющих речевую деятельность компонентов (фонологического, морфологического, синтаксического, прагматического), в рамках которых формировать навыки осознанного анализа и синтеза структуры языковых единиц каждого из выделенного компонентов.

Подобное совпадение направлений логопедической работы по формированию полноценной речевой деятельности и метаязыковой деятельности позволяет предположить, что рассматриваемые устойчивые к коррекционному воздействию формы нарушения письменной речи (дисграфия) могут быть обусловлены низким уровнем метаязыковой деятельности, в частности, метаязыковой рефлексией.

Рассматриваемая проблема важна не только в рамках логопедии, поскольку, понимание, как эти нарушения влияют на академическую и социальную адаптацию подростков, критически важно для создания эффективных поддерживающих механизмов.

Анализ научной литературы, посвященной нарушениям письма, выявляет явное неравенство в исследовательском внимании к различным возрастным группам учащихся. Преобладает фокус на младших школьниках, что отражает понимание этого периода как ключевого для закладки фундамента письменной речи. Подробно исследуются механизмы возникновения и методы борьбы с дисграфией, дислексией и дизорфографией, обусловленные необходимостью раннего вмешательства для успешного обучения.

Этот дисбаланс подчеркивает необходимость в более уравновешенном исследовательском подходе, который бы равноценно охватывал все этапы

школьного обучения. Такой подход не только позволит создать более эффективные технологии диагностики, но и адаптировать образовательные стратегии к изменяющимся потребностям учащихся, обеспечивая их всестороннее развитие. Расширение исследовательского внимания на все возрастные группы обогатит понимание механизмов и структуры нарушений письма и повысит эффективность образовательных практик, способствуя более полному раскрытию потенциала каждого ученика.

Список использованных источников

1. *Berninger, V. W., & Wolf, B. J.* (2009). Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
2. *Bishop D. V. M., Snowling M. J.* Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? //Psychological bulletin. 2004. Т. 130. №. 6. 858 С.
3. *Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I.* (2020). Disorder of Written Expression and Dysgraphia: Definition, Diagnosis, and Management. Translational Pediatrics, 9, S46-S54. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>
4. *Chung, P., & Patel, D. R.* (2015). Dysgraphia. In D. E. Greydanus, D. R. Patel, H. D. Pratt, J. L. Calles, Jr., A. Nazeer, & J. Merrick (Eds.), Behavioral pediatrics (4th ed., pp. 103–115). Nova Biomedical Books.
5. *Tannock R.* Rethinking ADHD and LD in DSM-5: proposed changes in diagnostic criteria. J Learn Disabil. 2013 Jan-Feb;46(1):5-25. doi: 10.1177/0022219412464341. Epub 2012 Nov 9. PMID: 23144062.
6. *Азова О. И.* Логопедия. Дизорфография. Учебн. пособие. М.: НИЦ ИНФРА-М 2016. 180 с.
7. *Алмазова А. А.* Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале 5-6 классов): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 1998. 16 с.
8. *Ахутина Т. В.* Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму// Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. С. 195-213.
9. *Булгакова О. А., Денисова Э. С., Чабаненко М. Г.* Метаязыковая рефлексия как экспликатор выбора орфографического варианта //Сибирский филологический журнал. 2016. №. 3. С. 50-58.
10. *Галеева Г. С.* Проблемы дисграфии и дизорфографии в средней школе // Междисциплинарные исследования: опыт прошлого, возможности настоящего, стратегии будущего. 2021. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-disgrafii-i-dizorfografii-v-sredney-shkole>.
11. *Голев Н. Д.* Метаязыковое сознание носителей русского языка как отражение их орфографического поведения. СибСкрипт. 2006; (1):111–114.
12. *Грибова О. Е.* Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи: монография. Москва: АСОУ, 2019. 204 с.
13. *Грибова О. Е.* Особенности формирования грамматического строя письменной речи (в начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи): автореферат дис. . канд. пед. наук НИИ дефектологии. М., 1990. 17 с.
14. *Грибова О. Е.* Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1992. 96 с.
15. *Ивановская О. Г.* Слово как образ в письменной речи подростков с нарушениями письма //Проблемы современного педагогического образования. 2020. №. 66-4. С. 112-116.

16. *Лалаева Р. И.* Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. М.: Изд-во МСГИ, 2004. 296 с.
17. *Лалаева Р. И.* Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва: Просвещение, 1983. 136 с.
18. *Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей. М., 1940, 72 с.
19. *Левина Р. Е.* Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. С. 3-18.
20. *Павлова Т. Ю.* Читательская грамотность у подростков с дисграфией и дизорфографией // функциональная грамотность: новые дидактические решения и методические императивы. 2023. С. 213-223.
21. *Саввиди М. И.* Логопедическая работа по формированию метаязыковой деятельности у учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-rabota-po-formirovaniyu-metayazykovoy-deyatelnosti-u-uchaschihsya-nachalnyh-klassov-s-tyazhelymi-narusheniyami>.
22. *Садовникова И. Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма Текст. /И.Н. Садовникова: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ, 2005. 400 с.
23. *Токарева О. А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О.А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков. М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1969. С. 39-45.
24. *Турчин А. С.* Проблема нарушений письменной речи подростков-школьников // Экономика образования. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-narusheniy-pismennoy-rechi-podrostkov-shkolnikov>.
25. *Фесенко О. П.* Дисграфия в речи старшекласников: опыт анализа и систематизации ошибок //Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. 2024. Т. 7. №. 2. С. 75-83.
26. *Ястребова А. В.* Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. М: Просвещение, 1984. 159 с.

Приемы преодоления семантической дислексии у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Анна Вячеславовна Данилкина,

преподаватель кафедры теории и практики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,
Калуга, Россия,

e-mail: danilkina.ania@yandex.ru

Полина Дмитриевна Гирина,

учитель-логопед, Муниципальное казенное учреждение дополнительного образования районный центр диагностики и консультирования, г. Козельск, Россия,

polina.girina.03@mail.ru

Аннотация: Целью статьи является представить эффективные приемы работы с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, направленные на преодоление семантической дислексии. В статье описаны и проанализированы практические приемы работы с детьми, включающие игровые методы, логические упражнения, работу с текстами, а также особенности сотрудничества с родителями. Статья предлагает комплексный подход к преодолению семантической дислексии, включая методы, способствующие развитию словарного запаса, пониманию смысла слов, работе с текстами и улучшению речевой активности детей. Статья подчеркивает важность ранней диагностики и своевременной коррекции семантической дислексии у детей с ЗПР с использованием специальных методов и приемов. Ее результаты могут быть полезны логопедом, педагогам и родителям, занимающимся коррекцией речевых нарушений у детей с ЗПР.

Ключевые слова: семантическая дислексия, задержка психического развития, младший школьный возраст, механическое чтение.

Techniques for overcoming semantic dyslexia in primary school children with intellectual disability

A. V. Danilkina,

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

P. D. Girina,

Municipal government institution of additional education, district center for diagnostics and consultation, Kozelsk, Russia

Abstract: The purpose of the article is to present effective methods of working with primary school children with intellectual disability aimed at overcoming semantic dyslexia. The article describes and analyzes practical methods of working with children, including game methods, logical exercises, working with texts, as well as features of cooperation with parents. The article offers a comprehensive approach to overcoming semantic dyslexia, including methods that promote vocabulary development, understanding the meaning of words, working with texts and improving children's speech activity. The article emphasizes the importance of early diagnosis and timely correction of semantic dyslexia in children with intellectual disability using special methods and techniques. Its results may be useful for speech therapists, teachers and parents involved in the correction of speech disorders in children with intellectual disability.

Key words: semantic dyslexia, mental retardation, primary school age, mechanical reading.

Чтение – это основа для успешного освоения знаний и вхождения в мир информации. От умения читать во многом зависит уровень образования и способность человека адаптироваться к жизни в обществе.

В начальной школе дети осваивают это важное умение. Однако у многих возникают трудности с чтением, что может привести к негативным последствиям. Дети, не владеющие чтением на должном уровне, теряют интерес к учебе, им сложно усваивать новые знания и развиваться в полной мере. Это влияет на их мотивацию к обучению и может затруднить дальнейший успех в жизни. Среди школьных предметов, которые даются детям труднее всего, лидируют те, где требуется хорошо читать и писать. К сожалению, нарушения чтения и письма – одна из самых распространенных речевых проблем у школьников [4].

Проблема семантической дислексии у детей с задержкой психического развития (ЗПР) является крайне актуальной, это обусловлено: 1) стремительно увеличивающимся уровнем распространения задержки психического развития среди детей; 2) нарушением процессов восприятия, внимания, мышления, памяти у таких детей, что приводит к невозможности или трудностям понимания прочитанного; 3) нарушением процессов социальной адаптации и овладения школьной программой из-за несформированности навыков чтения [4].

Дети с ЗПР имеют замедленное созревание когнитивных процессов, включая мышление, память, внимание, восприятие, что ограничивает их способность анализировать информацию, устанавливать связи между словами и их смыслом, понимать отвлеченные понятия. Зачастую такие дети имеют ограниченный словарный запас, недостаточно развитые навыки грамматики, что делает трудным понимание сложных предложений, метафор, переносных значений слов. Помимо этого, у детей сниженная способность к абстрактному мышлению, что, в свою очередь, осложняет восприятие смысла слов и текстов, особенно в переносном значении. Таким образом, изучение данной проблемы является одним из актуальных вопросов современной логопедии и коррекционной педагогики [4].

В случае семантической дислексии появляется нарушение понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т.е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения [4]. Эти нарушения могут отмечаться при послоговом чтении. После прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо известного слова. Нарушения понимания читаемых предложений могут наблюдаться и при синтетическом чтении, т.е. целыми словами [3]. Дети с данным видом дислексии затрудняются в выполнении следующих заданий: а) слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (л, у, ж, а); б) воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам (де-воч-ка со-би-ра-ет цве-ты) [3].

Практическое исследование проводилось на базе: МКОУ «ООШ №4».

Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 7 детей младшего школьного возраста (3 класс) с задержкой психического развития, с которой была проведена диагностика по методике А. Н. Корнева и О. А. Ишимовой, направленная на выявление семантической дислексии и уровня ее проявлений.

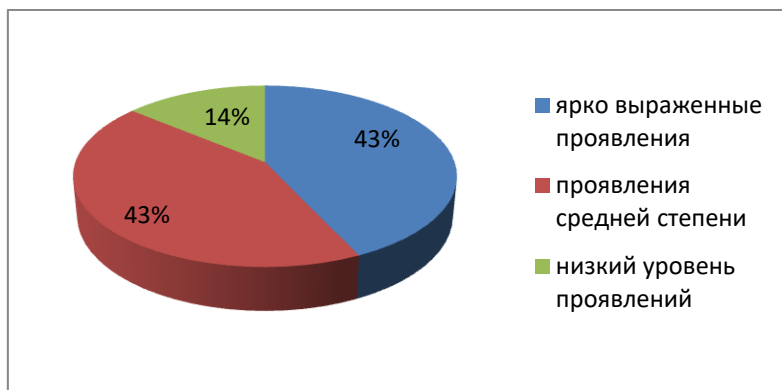


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики

По данным, представленным на диаграмме, можно сделать вывод о том, что у всех детей экспериментальной группы была выявлена семантическая дислексия, однако уровень ее проявлений отличался: у 3 детей были определены ярко выраженные признаки, у 3 детей проявление симптомов средней степени, только у 1 ребенка признаки выражены незначительно.

Длительность исследования: 6 месяцев.

Направления коррекционной работы:

1. Развитие слогового синтеза;
2. Развитие лексико-грамматических категорий;
3. Развитие понимания прочитанного посредством работы с текстом.

Далее более подробно рассмотрим некоторые используемые в ходе исследования приемы и упражнения, направленные на преодоление семантической дислексии у детей с задержкой психического развития.

Упражнение «Собери слово» нацелено на развитие слогового синтеза.

Вариант 1. Перед ребенком педагог раскладывает ряд карточек с изображением различных предметов, например, вата, качели, кепка, лимон и др., а также хаотично располагает карточки со слогами. Ребенку необходимо собрать слова из слогов, а затем соотнести с картинкой, на которой отображено значение собранного слова. Важным моментом при данной вариации упражнения в ряд картинок включать изображения предметов, которые не будут подходить ни к одному из собранных слов.

Вариант 2: Логопед располагает перед ребенком карточки с изображением предметов: коса (прическа), коса (для покоса травы), бабочка (насекомое), бабочка (аксессуар), молния (природное явление), молния (застежка), а также карточки со слогами. Ребенку необходимо собрать слова из представленных слогов, а затем выбрать две картинки, относящиеся к одному слову.

Прием «Мнемословарик» направлен на развитие фраз с переносным значением. При работе с фразеологизмами, такими как «сломать голову», «делать из мухи слона», «вставлять палки в колеса», «море по колено», «считать ворон» и других после объяснения прямого и переносного значений, ребенку предлагалось в качестве домашнего задания выполнить в альбоме зарисовку ситуации, к которой будет применен тот или иной фразеологизм.

Прием «Ассоциации» нацелен на развитие словарного запаса, восприятия информации на слух. При использовании данного приема логопед с помощью речи и невербальных средств общения описывает тот или иной предмет, а также абстрактные явления, детям по описанию необходимо узнать то, о чем непосредственно идет речь. Далее роли меняются – один ребенок описывает, а остальные вместе с логопедом отгадывают.

Прием «Карта путешествия» направлен на формирование понимания последовательности событий в тексте, понимание прочитанного, умение пересказывать. Данный прием многофункционален, но предполагает использование следующего материала: магнитный фон с изображением карты местности, а также магнитные детали с изображением предметов, героев той или иной сказки или рассказа. При первом прочтении логопед заранее воссоздает отправную точку сюжета. В процессе чтения логопед меняет положение персонажей, предметов относительно карты и других деталей. Посредством данного приема ребенок наглядно воспринимает последовательность событий, визуализирует прочитанный материал, лучше понимает происходящие действия в сюжете. Также данный прием можно использовать и для словарной работы, например, ребенку предлагается сравнить схожие по значению понятия «терем», «избушка», «замок». «Карта путешествия» может использоваться при работе над пересказом: при полном пересказе того или иного произведения, ребенок самостоятельно отображает на карте сюжет при речевом озвучивании происходящего. Частичный пересказ происходит при отображении логопедом на карте фрагмента того или иного сюжета, детям при этом необходимо описать заданную часть сказки.

Упражнение «Поговорки» рассчитан на развитие понимания прочитанного текста, а также поговорки. Детям предлагается прочитать небольшой текст, после краткого обсуждения его содержания логопед просит из ряда предложенных поговорок выбрать одну или несколько поговорок, подходящих по смыслу. При этом ответ ребенка должен быть обоснован. Следует отметить, что перед проведением упражнения необходимо обсудить не только текст, но и значение той или иной поговорки.

Помимо этого, в ходе исследования использовались приемы, направленные на:

- составление предложений из слов;
- деление не разделенного текста на предложения и части;
- составление плана рассказа;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- исправление неправильного текста (прием «путаница»);

- составление синквейнов о персонажах произведения или обо всем произведении в целом;
- отработку навыков словообразования, согласования и словоизменения.
- развитие интонационной выразительности на базе читаемых речевых конструкций (приемы «эмоциональный интеллект», «скажи с заданной эмоцией»).

Нельзя оставлять без внимания, что приемы по коррекции семантической дислексии использовались не только на логопедических занятиях, но и при отработке домашних заданий, а также на уроках литературного чтения.

По окончании исследования была проведена вторичная логопедическая диагностика, которая показала следующие результаты:

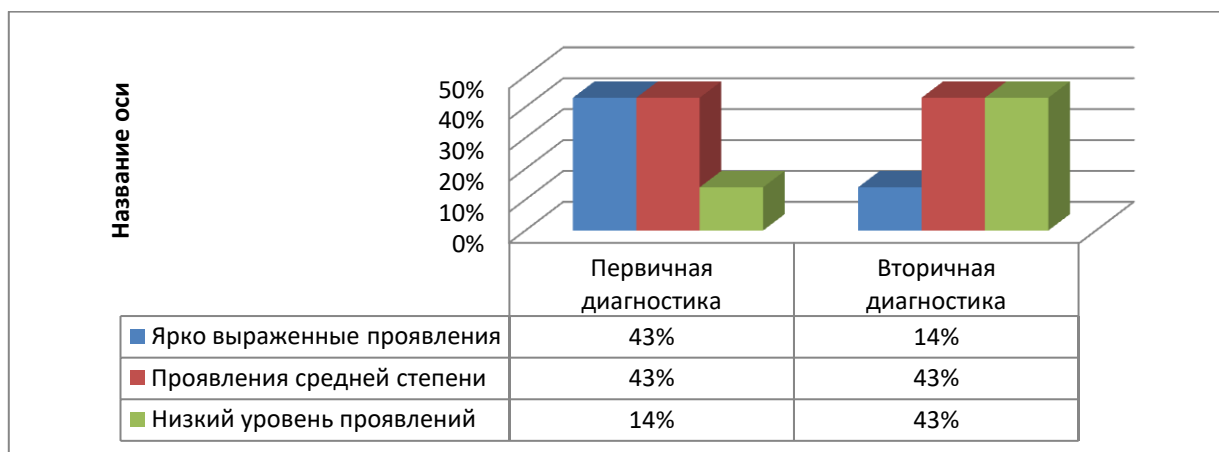


Рисунок 2 – Вторичная диагностика (динамика)

По данным, представленным на гистограмме, можно сделать вывод о наличии положительной динамики коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Несмотря на незначительные сроки коррекции относительно сложности такого нарушения, как задержка психического развития, многие проявления данной формы нарушения чтения были преодолены у детей. Однако, следует отметить, что работу данной направленности необходимо продолжать с целью достижения большего эффекта и закрепления уже сформированных навыков.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что семантическая дислексия у детей младшего школьного возраста с ЗПР является трудно исправимым дефектом, но при целенаправленном, системном и комплексном воздействии его можно устранить, либо снизить выраженность проявлений. Помимо этого, работа будет эффективной только при использовании целой системы приемов и упражнений, сопровождаемых большим количеством наглядного материала, который позволяет закреплять результат на уровне ассоциативного мышления.

Список использованных источников

1. *Ишимова О. А.* Методика диагностики дислексии у детей. Санкт-Петербург: Политехн, 1991. С. 24-63.

2. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. Текст: электронный // pedlib: Педагогическая библиотека: [сайт]. С. 260-276. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-4.shtml.
3. *Костенкова Ю. А.* Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. Москва.: МПСИ, 2001. С.90-92.
4. *Лалаева Р. И.* Логопедическая работа в коррекционных классах. Москва: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1998. С. 73-127.

Особенности лексического развития школьников с умственной отсталостью

Оксана Борисовна Додзина,

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

Аннотация: Статья посвящена теоретическому анализу исследований особенностей лексического развития школьников с умственной отсталостью. Автором показана взаимосвязь количественных и качественных особенностей словаря школьников с умственной отсталостью с недостатками их когнитивного развития. В заключении сделан вывод о необходимости обогащения словаря школьников с умственной отсталостью на основе коррекции когнитивной сферы.

Ключевые слова: словарь, лексическое развитие, когнитивное развитие, школьники с умственной отсталостью

Features of lexical development of schoolchildren with mental retardation

O. B. Dodzina,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The article is devoted to the theoretical analysis of research into the characteristics of lexical development of schoolchildren with mental retardation. The author shows the relationship between the quantitative and qualitative features of the vocabulary of schoolchildren with mental retardation and the deficiencies in their cognitive development. In conclusion, a conclusion is made about the need to enrich the vocabulary of schoolchildren with mental retardation based on the correction of the cognitive sphere.

Key words: dictionary, lexical development, cognitive development, schoolchildren with mental retardation

Актуальность проблемы связана с преобразующим влиянием речи на психическое развитие ребёнка. Овладение устной речью является условием и основой для приобретения школьных знаний, умений и навыков; формирования знаково-символической функции сознания и овладения на её основе письменной речью; формирования внутреннего плана действия и становления наглядно-образного мышления; роста произвольности психических процессов и поведения; адаптации в классе и последующей социальной интеграции. Овладение устной речью преобразует психику, придает ей характеристики обобщенности, опосредованности и произвольности. Ещё более важное значение овладение устной речью имеет для детей с легкой умственной отсталостью, спонтанное речевое и психическое развитие которых существенно ограничено, а разработка адекватной коррекционной помощи требует понимания влияния интеллектуального дефекта на развитие речи таких детей.

Известно, что недоразвитие познавательной деятельности затрудняет речевое развитие детей с умственной отсталостью. Даже при условии легкой и неосложненной дополнительными речевыми проблемами умственной отсталости

овладение детьми фонетико-фонематическими, лексико-грамматическими, синтаксическими и семантическими средствами языка существенно затруднено [2; 5; 6].

Для детей с умственной отсталостью характерна бедность словаря, диспропорция между более наполненным пассивным словарем и крайне ограниченным активным. Бедность пассивного и активного словаря умственно отсталых детей является прямым отражением ограниченности их представлений об окружающем мире, малого объема знаний, трудностей понимания событий окружающей действительности. Непонятые явления и незамеченные предметы окружающего не могут быть зафиксированы в словах, так как не формируют образы-представления о себе, лежащие в основе словесной номинации. Существенное количественное расхождение между пассивным и активным словарями или трудности актуализации словаря при умственной отсталости объясняются недостатками вербальной памяти, дети с умственной отсталостью не стараются припомнить знакомые слова, а скорее узнают слова, которые когда-то уже слышали.

Качественный анализ словаря показывает преобладание в словаре умственно отсталых существительных с конкретным значением при ограниченности слов-наименований с абстрактным значением [2]. Эти данные так же объясняются недостатками познавательной деятельности умственно отсталых школьников. Таким детям легче сформировать образы-представления на основе конкретных впечатлений от своего практического, наглядного опыта и очень сложно формировать понятия о явлениях окружающей действительности, не представленных в чувственном восприятии, данных лишь в мыслительном плане, в системе вербально-логических связей [4]. Так общеизвестно, что школьники с умственной отсталостью хорошо различают и безошибочно называют морковь, картошку, капусту, яблоки, бананы, виноград, но затрудняются в использовании слов-понятий «свежесть», «спелость» и др.

Итак, основу словаря существительных составляют слова с конкретным значением. В то же время, исследования В. Г. Петровой, Р. И. Лалаевой показывают, что даже слова с конкретным значением, являющиеся названиями многих часто используемых детьми предметов (*обложка, точилка, непроливайка*) и их частей (*колпачок, стержень, лист*) не фиксируются в словаре школьников с умственной отсталостью [2; 5]. В основе этого, часто отмечаемого явления, лежат недостатки аналитико-синтетической деятельности, которые и проявляются в трудностях выделения даже из привычного предметного окружения отдельных предметов и определения в предметах значимых частей. Понятно, что не выделенные из нерасчленённого единства предметы или их части не могут получить отдельное наименование.

В словаре школьников с умственной отсталостью даже конкретные значения слов не точны, не дифференцированы друг от друга, что проявляется в обозначении одним названием похожих, но все же не идентичных объектов (*лошадь – корова; гусь – утка*), использовании слов-названий разновидностей предметов вместо названий группы предметов (*дворняжка – собака; малина – ягода*) [2; 5]. Данное явление может быть объяснено характерной для лиц с

умственной отсталостью не дифференцированностью восприятия, приводящей к уподоблению образов-представлений. Негативный вклад вносят и специфичные для умственной отсталости трудности сохранения следов памяти, проявляющиеся в изменении представлений со временем, их уподоблении друг другу, сглаживании специфических черт образов.

В словаре школьников с умственной отсталостью встречаются вербализмы, слова, используемые детьми в устной речи, но не наполненные конкретным содержанием. Это негативное явление отражает своеобразие влияния развития речи умственно отсталого ребенка на его чувственный опыт и сферу образных представлений. В отличие от нормативного развития, где обогащение словаря всегда ведёт к вербализации чувственного опыта, его категоризации и обобщению, при умственной отсталости усвоение новых слов не всегда приводит к аналогичной перестройке образных представлений. Отмеченные особенности влияния развития речи умственно отсталых на их чувственный опыт и сферу образных представлений необходимо учитывать в логопедической работе.

В словарь умственно отсталых школьников редко входят слова-понятия (*мебель, обувь, инструменты*) обобщающие объекты окружающего мира. Эти общеизвестные данные свидетельствуют о трудностях обобщения, не умении выделять существенные связи между объектами окружающего мира, наличии эмоциональных (*это все я люблю*) и житейских (*это все есть у меня дома*) доминант в образе окружающего мира.

Вышеперечисленные недостатки номинативного словаря умственно отсталых не позволяет таким детям усвоить иерархию существительных от малой до высокой степени общности (*кошка, собака, корова все это животные, а животные, растения, грибы формируют еще более широкую общность - живое*).

В ряде исследований отмечается бедность словаря глаголов школьников с умственной отсталостью, его объём составляет лишь треть от глагольного словаря нормативно развивающихся сверстников, выявляется тенденция использовать глаголы, называющие каждодневно выполняемые детьми действия [2; 5]. Для умственно отсталых школьников характерны не точные, диффузные значения глаголов, что проявляется в заменах правильных названий действий шаблонными (*решил, написал, разобрал, собрал, прочитал, составил заменяются на сделал*), не точном (*поднимать вместо подбирать*) или не адекватном (*купила вместо испекла*) использовании глаголов. Не точное понимание умственно отсталыми школьниками семантики глаголов затрудняет уточнение их смыслов с помощью приставок (*пришёл, перешёл, зашёл заменяется бесприставочным глаголом шёл*) [1; 5; 6].

Специфические особенности словаря глаголов могут быть объяснены скудностью и однообразием освоенных умственно отсталыми школьниками предметных и орудийных действий, однообразием их предметно-практического опыта. Недостатки мышления, низкий уровень аналитико-синтетической деятельности, трудности абстрагирования от конкретной ситуации и обобщения своих действий по существенным признакам могут быть

рассмотрены как вероятные причины нарушения семантики глаголов у школьников с умственной отсталостью.

Школьники с умственной отсталостью характеризуются бедным словарем прилагательных. В младшем школьном возрасте словарь ограничен всего 2-4 прилагательными, к подростковому возрасту он увеличивается лишь до 10-15 прилагательных. Несмотря на положительную количественную динамику, словарь прилагательных не способствует анализу качеств предметов, так как умственно отсталые склонны заменять прилагательные адекватно называющие качества предметов на менее точные (*узкий, низкий, тонкий, лёгкий, молодой* заменяется на *маленький, а широкий, высокий, толстый, тяжёлый на большой*) [3; 6].

Малый объём словаря прилагательных и неточное их использование объясняется отсутствием образов-представлений о качествах предметов, несформированностью системы сенсорных эталонов, недоразвитием мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения у школьников с умственной отсталостью. Отсутствие положительной возрастной динамики в семантике словаря прилагательных указывает на недостаточную преобразующую роль слова в развитии восприятия и мышления умственно отсталых.

Для словаря наречий школьников с умственной отсталостью характерны те же признаки, что и для словаря прилагательных. Словарь наречий количественно ограничен, и более точные наречия (*справа, слева, далеко, близко*) заменяются словами, неопределённо выражающими пространственные отношения (*там, здесь, туда*), и дополняются указательными жестами [3; 5].

Умственно отсталым школьникам трудно усвоить и использовать в речи предлоги. Исследования свидетельствуют, что предлоги, выражающие пространственные отношения (*позади, впереди, между, с боку*), умственно отсталые заменяют на недифференцированное *около*. Слабо различаются умственно отсталыми предлоги, имеющие сходные значения (*из и от; на и под*) [2; 5].

Семантическая неточность при использовании предлогов, их замены и пропуски связаны с недоразвитием пространственного восприятия, пространственной ориентировки и пространственных представлений школьников с умственной отсталостью.

Обучение детей с умственной отсталостью расширяет их представления об окружающем мире и так же, как и в онтогенезе ведёт к обогащению словаря. Однако количественный рост словаря школьников с умственной отсталостью осуществляется неравномерно, в основном за счет существительных, другие части речи увеличиваются заметно медленнее. Качественные преобразования словаря в онтогенезе идут по двум взаимосвязанным путям: в направлении развития значений слов (*от ситуативных к понятийным*) и формирования семантических полей, упорядочивания словаря на основе ситуационных, а затем и понятийных связей. Для словаря школьников с умственной отсталостью не характерны качественные изменения. Такие школьники устойчиво используют слова в их ситуативных значениях, формируют семантические поля

на основе ситуационных связей между словами, составляющими словарь. При этом ситуационные связи словаря умственно отсталых нестойки к утомлению, уже после пяти уроков они затормаживаются и начинают преобладать связи на основе звукового сходства слов [4].

Таким образом, количественная бедность словаря школьников с умственной отсталостью, выраженные недостатки его семантической основы являются не изолированными проявлениями речевого недоразвития, а закономерным следствием низкого уровня когнитивного развития, проявляющегося в недифференцированном восприятии, недостатках образов-представлений, однообразии предметно-практической деятельности, недоразвитии всех видов мышления, низком уровне аналитико-синтетической деятельности, трудностях абстрагирования и обобщения. Данные теоретического анализа особенностей лексического развития школьников с умственной отсталостью говорят о необходимости проведения педагогической работы по обогащению словаря этих детей на основе коррекции их познавательной сферы.

Список использованных источников

1. *Дмитриева Л. И.* Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы): учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 127 с.
2. *Лалаева Р. И.* Логопедическая работа в коррекционных классах: книга для логопеда. М.: ВЛАДОС, 1998. 224 с.
3. *Лалаева Р. И.* Реализация онтогенетического подхода при определении взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т. 3. № 1. С. 60-71.
4. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.
5. *Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 200 с.
6. *Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. 196 с.

Восстановление навыков чтения и письма у пациентов с афазией

Полина Викторовна Долгина,

магистрант 1 курса, кафедра социальной психологии образования и развития,
факультет психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, город Саратов, Россия,
e-mail: polinadolgina@gmail.com

Ольга Александровна Константинова,

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

Аннотация: В представленной работе рассматриваются теоретические и практические аспекты нарушений письма и чтения при сенсорной и моторной формах афазии, а также основные направления логопедической работы с пациентами, страдающими сенсорной и моторной афазией. Работа посвящена разработке различных методических подходов к изучению и восстановлению чтения и письма у пациентов с сенсорной и моторной афазией, анализу результатов реабилитационного восстановительного обучения.

Ключевые слова: сенсорная афазия, моторная афазия, восстановление письма, восстановление чтения, афазия и ее формы.

Rehabilitation of reading and writing skills in patients with aphasia

P. V. Dolgina, O. A. Konstantinova,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: This paper examines the theoretical and practical aspects of reading and writing disorders in patients with sensory and motor aphasia, as well as the main directions of speech therapy work with patients suffering from sensory and motor aphasia. In modern speech therapy practice, the problem of restoring speech functions in patients with various forms of aphasia remains relevant. The work is devoted to the development of methodological approaches to the rehabilitation of reading and writing in patients with sensory and motor aphasia and the analysis of the results of restorative training.

Key words: sensory aphasia, motor aphasia, reading rehabilitation, writing rehabilitation

Афазия относится к числу тяжелых нарушений речи органического центрального происхождения. Чаще она возникает у людей пожилого возраста на почве нарушений мозгового кровообращения, но может наблюдаться и у детей.

Афазия возникает из-за разнообразных органических поражений речевых зон мозга при уже сформированной речи. Эти причины могут включать травмы, воспалительные процессы, опухоли, сосудистые заболевания и инсульт. Форма и тяжесть афазии зависят от многих факторов, включая размер и место очага

поражения, нарушения кровообращения в мозге, а также возможность компенсации функций не затронутых участков мозга.

Различные формы афазии требуют индивидуального подхода к реабилитации, которые должны быть тщательно адаптированы к конкретному механизму нарушения речевых функций каждого пациента. Только такой подход может обеспечить эффективное восстановление речевых способностей и максимальное улучшение качества жизни пациентов с афазией.

Нарушения экспрессивной и письменной речи, а также чтения является ведущим симптомом как при сенсорной (акустико-гностической) афазии, так и при моторной афазии.

Нами было проведено обследование 14 пациентов с речевыми нарушениями, характерными для афазии. Пациенты были отобраны в ранний и поздний восстановительные периоды после инсульта и проходили лечение в отделении неврологии с ОНМК на базе городской клинической больницы и в неврологическом отделении ГКБ №6 г. Саратова. Возраст пациентов варьировал от 42 до 80 лет.

Исследование речи было проведено с помощью нейропсихологической методики В.М. Шкловского и Т.Г. Визель («Карта нейропсихологического обследования больных с нарушениями высших психических функций»). Изучение речи пациентов включало оценку спонтанной и повторной речи, понимания, фонематического слуха, состояния чтения и письма, а также состояния орально-артикуляционного праксиса.

В результате обследования у 4 пациентов была диагностирована сенсорная афазия, а у 4 – моторная афазия. Затем для каждого пациента был составлен индивидуальный план восстановительного обучения для каждой формы нарушений. Общими направлениями восстановительной работы при обеих формах афазии являются: стимулирование понимания речи на слух, восстановление чтения и письма, работа по преодолению отчуждения смысла слова.

В процессе реабилитации пациентов с сенсорной и моторной афазией использовались два основных подхода. Первый подход основан на перестройке функциональных систем, что достигается путем включения сохранных анализаторов и создания новых систем. Второй подход заключается в преодолении дефекта не напрямую, а через воздействие на другие психические процессы, такие как пространственное и зрительное восприятие, память, или на определенные звенья в структуре речи, например, фонематический слух. Работа над восстановлением речи включается как часть работы над всей психической сферой пациента.

Логопедическая работа при афазии имеет различные цели, задачи и подходы на восстановительном этапе, которые зависят от типа афазии.

При работе с пациентами, страдающими сенсорной и моторной афазией, логопед фокусируются на восстановлении словесных понятий и включении их в различные словосочетания. Для этого используются специальные задания, направленные на оживление различных смысловых связей слова.

Одним из эффективных методов является работа с картинками, на которых изображены различные предметы. Пациентам предлагается выбрать все изображенные на картинках острые предметы, все деревянные, металлические или стеклянные, то, что относится к посуде, к орудиям труда, к обуви и подобные задания. Это помогает пациентам восстанавливать смысловые связи между словами и понятиями, что, в свою очередь, облегчает выбор слов в процессе общения и снижает количество вербальных парафазий. Такая работа направлена на активизацию лексических знаний и улучшение навыков языкового выражения, что является важной частью процесса реабилитации при афазии.

Один из эффективных приемов восстановления экспрессивной речи при сенсорной и моторной афазии – это работа и над восстановлением письменной речи. Пациентам предлагается списать, а на более позднем этапе и самостоятельно написать слова, фразы и тексты по простым сюжетным картинкам. Это помогает им подыскать нужное слово, подобрать нужное высказывание и найти ошибки согласования глаголов, существительных и местоимений в роде и числе.

Для преодоления этих ошибок используется метод вставки пропущенных в тексте флексий. Это позволяет пациентам развивать навыки языкового выражения и улучшать качество письменной речи. Для восстановления письма использовались визуальные средства, такие как схемы, картинки, рисунки и таблицы, чтобы помочь пациентам зрительно ориентироваться и вспоминать буквы, звуки, фразы по слогам. Только трое из четырнадцати пациентов с моторной формой афазии могут писать под диктовку слоги и простые слова, используя звукобуквенный анализ. Они также могут заполнять пропущенные буквы в простых словах, но при этом испытывают трудности с артикуляторными переключениями.

Восстановление чтения происходило через формирование навыка слияния звуков в слоги и слогов в простые слова. Однако произносительные трудности остаются препятствием для дальнейшего восстановления чтения.

Важно отметить, что нарушение импрессивной стороны речи при обеих формах афазии объясняется общностью принципов восстановления речи. Это означает, что логопедические методы и приемы, используемые при работе с пациентами с сенсорной и моторной афазией, имеют общие цели и принципы, несмотря на различия в симптоматике и характере речевых нарушений.

Ввиду разнообразия механизмов речевых нарушений, логопедическая работа при афазии требует дифференцированного подхода, учитывающего специфические потребности пациентов.

В частности, при сенсорной афазии восстановление фонематического слуха является приоритетной задачей, которая должна быть решена до начала работы над экспрессивной речью, чтением и письмом. Это позволяет обеспечить эффективное восстановление речевых функций и достижение положительных результатов в процессе реабилитации.

При моторной афазии основная задача логопеда иная – восстановление экспрессивной речи, восстановление навыка письма и чтения. Это отличие в

механизмах нарушений речи при афазии определяет необходимость в индивидуальном подборе речевого и наглядного материала, а также в использовании различных приёмов и речевых упражнений, адаптированных к конкретным потребностям и целям реабилитации каждого пациента. Логопед должен фокусироваться на восстановлении речевой функции, навыка письма и чтения. Это отличие в целях требует индивидуального подбора речевого и наглядного материала, а также использования различных приёмов и речевых упражнений, адаптированных к конкретному типу афазии.

Несмотря на достигнутые успехи, глобальные perseverации и трудности артикуляторных переключений у пациентов остаются. Как правило, пациенты не могут произносить слова, не отработанные на занятиях, и испытывают значительный дефицит в словарном запасе, особенно в отношении глаголов. Пациенты демонстрируют трудности понимания сложно построенной речи.

Ниже в Таблице 1 представлены результаты восстановительного обучения пациентов.

Таблица – 1 *Результаты восстановительного обучения пациентов*

Вид афазии	Понимание речи	Речь	Чтение	Письмо
Моторная афазия	Все пациенты данной группы испытывают трудности понимания сложно построенной речи.	У 3-х пациентов наблюдалось слияние слогов в слова, а затем и в короткие фразы. Однако одному из пациентов с грубой формой нарушения с трудом удавалось проговаривать слоги и слова.	Двое из пациентов могут прочитать слоги, слова 1-4 типа слоговой структуры слова, а двое других пациентов из этой группы испытывают трудности при чтении слогов и слов, так как артикуляционная моторика восстановилась не полностью.	Трое из четырёх пациентов с моторной формой афазии могут писать под диктовку слоги и простые слова, используя звукобуквенный анализ. Они также могут заполнять пропущенные буквы в простых словах, но при этом испытывают трудности с артикуляторными переключениями.
Сенсорная афазия	Понимание речи у пациентов расширяется, и они могут отвечать на простые вопросы, выполнять отдельные	В спонтанной речи по-прежнему наблюдается логорея и элементы «словесного салата».	Все пациенты демонстрируют прогресс в овладении навыками чтения, начиная с узнавания отдельных букв, что проявляется в способности правильно	В письменной речи у двоих пациентов с сенсорной формой афазии наблюдаются положительные сдвиги, характеризующиеся уменьшением количества

	инструкции.		указывать их, а иногда их прочитывать.	вербальных и литеральных парафазий. А у других пациентов письмо характеризуется наличием частых вербальных и литеральных парафазий, а также пропусками букв.
--	-------------	--	--	--

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что почти все пациенты, за исключением двух, достигли удовлетворительных результатов в восстановлении процесса чтения и письма. Всем пациентам рекомендовано продолжить логопедические занятия и закреплять прогресс в процессах восстановления устной речи, чтения и письма.

Список использованных источников

1. *Лурия А. Р.* Травматическая афазия. М.: АМН РСФСР, 1947. 367 с.
2. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии. Учебник для студентов вузов. М.: Аст. Астрель. 2005. 383 с.
3. *Визель Т. Г.* Нейропсихологическое блиц-обследование // Тесты по исследованию высших психических функций. М.: М. В. Секачев, 2005. 24 с.
4. *Латина М. Н.* Атипичные афазии. Восстановительное обучение на ранней стадии заболевания. Методическое пособие для практикующих логопедов. М.: В. Секачев, 2007. 64 с.
5. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.
6. *Цветкова Л. С.* Методика оценки речи при афазии. М.: Изд-во МГУ, 2008. 344 с.
7. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юрист», 1997. 256 с.
8. *Шкловский В. М., Визель Т. Г.* Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии. М.: «Ассоциация дефектологов», В Секачев, 2000. 96 с.
9. *Щербакова М. М., Котов С. В.* Методика скрининг обследования больных с афазией: учебно-методическое пособие. М.: Академия, 2017. 117 с.

Социально-психологический аспект детско-родительского сотрудничества в сфере дополнительного образования детей с особыми образовательными потребностями

Елена Анатольевна Доронина,

клинический психолог, руководитель ВОИ «Мир доступный для всех», ИРТС «Юникорн»,
Рязань, Россия,
e-mail: Sempre72@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о детско-родительском сотрудничестве как психолого-педагогические технологии в комплексе психологических, нейропсихологических методик и возможности их реализации в дополнительном образовании как программа по социальной адаптации и интеграции в общество детей с нарушениями интеллекта и семей, воспитывающих детей с ОВЗ в современных условиях развития мирового сообщества. Также рассматривается детско-родительское сотрудничество как средство повышения адекватной адаптивности индивидов к условиям жизни семьи, воспитывающей детей-инвалидов, и самих детей в социальном пространстве. Вышеописанные вопросы включены в описание исследовательской работы проведенной на базе инклюзивной реабилитационной театральной студии «Юникорн».

Ключевые слова: нарушение интеллекта, стрессоустойчивость, самоидентичность, социальная реабилитация, дополнительное образование.

Social and psychological aspect of parent-child cooperation in the field of additional education of children with special educational needs.

E. A. Doronina,

clinical psychologist, head of IRTS "Unicorn",
The All-Russian Society of the Disabled "World Accessible to All", Ryazan, Russia

Abstract: The article examines the issue of parent-child cooperation as psychological and pedagogical technologies in a complex of psychological, neuropsychological methods and the possibility of their implementation in additional education as a program for social adaptation and integration into society of children with intellectual disabilities and families raising children with disabilities in the modern conditions of development of the world community. It also examines parent-child cooperation as a means of increasing adequate adaptability of individuals to the living conditions of a family raising disabled children and the children themselves in the social space. The above issues are included in the description of the research work conducted on the basis of the inclusive rehabilitation theater studio "Unicorn".

Key words: intellectual disability, stress resistance, self-identity, social rehabilitation, additional education

На современном этапе развития мирового сообщества остро встает вопрос о межличностном взаимодействии в социуме как в отдельных микрогруппах, так и в обществе в целом. В связи с возникновением исторических феноменов, свидетелями которых мы имеем возможность быть, возникают новые формы социального взаимодействия, которые имеют как положительные стороны, так и некоторые негативные факторы.

К таким формам можно отнести потоки трудовых мигрантов и беженцев в регионы, которые исторически развивались в условиях, не предполагающих

значительное взаимопроникновение различных культур. Другой формой социального взаимодействия можно считать попытки интеграции в социум семей, воспитывающих детей-инвалидов и самих детей на фоне происходящих культурно-исторических изменений. Эти формы наиболее актуальны для рассмотрения в контексте данной работы. Поэтому, учитывая позитивные факторы этих социальных феноменов, такие как повышение уровня культурно-религиозной компетентности, переход на новую, более высокую ступень в развитии инклюзии также следует отметить негативные факторы этих явлений. Одним из таких негативных факторов может являться стратегия психологических акцентов межэтнических и межнациональных противоречий, а также существующие на сегодняшний день недоработки в грамотной организации интеграции в общество детей с ОВЗ и семей, воспитывающих детей с ОВЗ. Таким образом, эти негативные факторы изменения социальной структуры общества ставят нас перед задачей решения вопроса о сохранении самоидентичности личности в гуманистической парадигме общества.

Заметим, что формирование самоидентичности – это процесс, связанный не только непосредственно с мировоззрением индивида, но и емкий внутриличностный психологический процесс. Эрик Эриксон, американский ученый, говорил об эго-идентичности как о целостном образе понимания себя, а не просто совокупности социальных ролей [4]. Такое понимание самоидентичности важно для определения социально-психологических программ реабилитации семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Вместе с тем человеку, как существу социальному, совершенно необходимо иметь принадлежность к той или иной социальной общности или группе, объединенной теми или иными свойствами человека и др. Таким образом, индивид удовлетворяет свою потребность в безопасности, принадлежности и любви, в познании, а также самореализации в культуре, религии, этнических особенностях, понимании исторического прошлого через принадлежность к той или иной социальной группе, т.е. ощущение самоидентичности как неотъемлемой части самосознания. Тем самым мы понимаем, что все это является частями структуры личности по А. Маслоу. Следовательно, нарушение структуры личности, выпадение одного из ее элементов ведет к нестабильности личности и при взаимодействии с окружающим миром – к ее неустойчивости, что является признаком слабой стрессоустойчивости.

В целом аспект психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья имеет особую важность как со стороны конструктивного взаимодействия с социумом, так и в контексте формирования поддерживающего поведения по отношению к ребенку с ОВЗ [1].

В современном обществе рождение ребенка с нарушением интеллекта является причиной чувства стыда и вины. Ребенок часто может рассматриваться как финансовое бремя для семей, многие из которых и без того испытывают финансовые затруднения. Распространенность и тяжесть психологического стресса среди семей, воспитывающих детей-инвалидов,

выше, чем у населения в целом [1]. Эти обстоятельства существенным образом влияют на формирование целостности образов понимания себя, всех членов семьи, воспитывающих ребенка с ОВЗ. В контексте данной работы в дальнейшем мы будем говорить о семьях, воспитывающих детей с нарушениями интеллекта.

Таким образом, мы понимаем, что самоидентичность индивида существенным образом влияет на различные сферы взаимодействия с социумом и межличностные отношения в целом. Также, как уже говорилось, одним из наиболее важных аспектов воспитания ребенка с нарушением интеллекта является формирование у родителей поддерживающего поведения по отношению к элементам социализации ребенка с нарушениями интеллекта.

Также одной из ключевых особенностей воспитания ребенка с ОВЗ, особенно с тяжелыми интеллектуальными нарушениями, дисфункцией опорно-двигательного аппарата и другими причинами, требующими постоянного ухода и внимания к ребенку, является то, что родители или один из них, кто проводит большую часть времени с ребенком, имеет свою самореализацию в деятельности, связанной с его ребенком и инвалидностью в принципе (реабилитационные центры, мероприятия, стационары, достижения в реабилитационных программах и др.). В связи с этим очень важно формирование системы образов в контексте самоидентичности человека, сохранения его психической адекватности, формирования институтов реабилитации, в которых детско-родительское сотрудничество могло бы занимать достаточное для этого место.

Если мы говорим о формировании поддерживающего поведения у родителей воспитывающего ребенка с ОВЗ (с нарушениями и интеллекта), то мы должны также учитывать и вероятность наследственного фактора возникновения интеллектуальных нарушений, а также наличие психических расстройств у родителей. В связи с этими фактор формирования детско-родительского сотрудничества является еще более актуальным [2].

В поисках решения этих задач мы обратились к рассмотрению дополнительного образования как доступного пространства для реализации психолого-педагогических программ, направленных на детско-родительское сотрудничество.

Учитывая вышеизложенные аспекты, в своей исследовательской работе мы решили привлечь родителей к реабилитационному процессу. Совершенно очевидно, что для детско-родительского сотрудничества необходимы определенные психолого-педагогические технологии, направленные на совместную организацию детей и взрослых. Так, в исследовательской работе об эффективности комплекса психологических и нейропсихологических методик в дополнительном образовании детей и подростков с особыми образовательными потребностями мы включили в программу взаимодействие детей и родителей. На первом этапе это была организация совместной работы над костюмами. На втором этапе мы включили родителей в непосредственное участие в спектакле.

Изначально исследование было ориентировано на изучение эффективности комплекса коррекционных программ, реализуемых в

дополнительном образовании и познавательной активности у детей с интеллектуальными нарушениями. Целью исследования мы определили создание системы методик стимуляции познавательной деятельности детей с ЗПР, ЗРР, ЗПМР в творческих занятиях в театральной студии и разработку методических рекомендаций по организации психо-коррекционных и развивающих техник стимуляции развития познавательной деятельности детей с ЗПР, ЗРР, ЗПМР.

Исследование проводилось на базе инклюзивной реабилитационной театральной студии «Юникорн», созданной в 2019 году. Эмпирические исследования проходили среди детей от 12 лет обоих полов, учащихся специальных коррекционных школ, с разной степенью ЗПР, ЗРР, ЗПМР. Основным критерием отбора было желание самого ребенка участвовать в творческой деятельности, независимо от уровня интеллектуального развития, развития речи, развития моторики и. т.п.

Исследования проводились в сфере деятельности инклюзивной реабилитационной театральной студии. Состав группы не был постоянно стабильным, т.к. участники временно выбывали на санаторно-курортное, плановое стационарное и другое лечение. Однако такие условия могут считаться адекватными относительно объекта данного исследования.

Одним из наиболее существенных факторов стимуляции познавательной активности, как нами было выявлено, является стрессоустойчивость. Так же, как было сказано ранее, стрессоустойчивость, т.е. адекватные процессы адаптивности являются одним из элементов целостности личности и фактором формирования самоидентичности. Таким образом, уровень стрессоустойчивости фиксировался нами в диаграммах с 2019 по 2024 год. В общие показатели стрессоустойчивости мы включали такие позиции, как прогнозирование, уверенность в себе, способность к выполнению нескольких задач одновременно, мотивация к преодолению стресса и опыт преодоления стресса. Исследования стрессоустойчивости проводились и среди детей, и среди родителей. На фоне общего повышения стрессоустойчивости отличительной чертой и ключевым фактором стало повышение у детей мотивации к преодолению стресса, а у родителей повысилась мотивация к получению результата. Также совместное детско-родительское сотрудничество способствовало улучшению детско-родительских отношений, формированию поддерживающего поведения у родителей, повысился уровень жизнерадостности у всех участников студии за счет повышения уверенности в себе.

Немаловажным фактором в комплексе занятий и непосредственно в выступлении как в финальном этапе реабилитационной программы являлись интерактивные включения. Выделяется важность интерактивного взаимодействия как части процесса формирования социальной адаптации и возможности задействовать накопленный опыт формирования эмоционально-волевой сферы и познавательных процессов. Интерактивное взаимодействие позволяет говорить о формировании социального интеллекта. Также совместные с родителями участие в постановках, интерактивах и изготовление

реквизита способствует укреплению детско-родительских отношений, являясь также благоприятным условием для успешной социальной адаптации и развития личности.

Театральная студия в дополнительном образовании является базой позитивных стимулов, которые способствуют развитию интересов и мотивации у детей к развитию познавательной деятельности, что является благоприятным условием для успешной и социальной адаптации. Выступления являются подкрепляющими стимулами самоидентификации и саморегуляции. Данные программы и методики рекомендуется применять в сфере дополнительного образования в специальных коррекционных школах, школах-интернатах, а также в центрах социальной реабилитации, медико-психологической помощи и досуговых организаций для лиц с ОВЗ, а также в независимых любительских объединениях и др. Исследование нуждается в дальнейшей научно-практической разработке со стороны возможности применения информационно-коммуникативных технологий, а также в расширении спектра стимульно-дидактической базы для диагностики и коррекционно-восстановительной работы с подростками с ЗПР, ЗРР, ЗПМР.

Стоит отметить, что при включении в творческий процесс в дополнительном образовании комплекса нейропсихологических, педагогических и психологических методик дополнительное образование также остается и инструментом духовно-нравственного воспитания и формирования морально-этических основ. Творчество само по себе предполагает использование элементов и содержания различных культур народов мира, фольклорного наследия и бережное отношение к культурам разных народов мира.

Следует также отметить, что дополнительное образование, включающее в себя комплекс психологических, педагогических и нейропсихологических методик решает одну из серьезных проблем в системе общего образования, такую как неуспеваемость нормальных детей младшей школы из-за отставания в развитии психических процессов вследствие чего у этих детей возникают проблемы в коммуникации «...с успевающими детьми, с учителями и родителями и приводит к конфликтам с ними» [3].

В пользу использования комплекса психологических, педагогических, нейропсихологических методик, направленных на восстановление и формирование интегративной работы различных анализаторных систем говорят исследования в области нейропсихологии и специальной психологии, которые показали, что одним из возможных механизмов задержки речевого и психического развития, несформированности ВПФ вследствие чего проблемы в обучении письму, чтению, счету является нарушение работы не отдельных анализаторных систем, а их взаимосвязи (В. И. Лубовский, И.А. Садовникова, В. И. Насонова, Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвили) [3].

Список использованных источников

1. *Джейкобс Э., Маццоне С., Саймон П., Надер-Гросбуа Н.* Непредвиденное влияние социализационного поведения родителей на социальную адаптацию детей с нарушениями умственного развития. Бельгия., Укловен, Лувен—Ла-Нев: Научно-исследовательский институт психологических наук, 2019.
2. *Ямаока Ю., Тамия Н. и др.* Психическое здоровье родителей, осуществляющих уход за детьми с ограниченными возможностями: на основе общенационального опроса в Японии. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26692344/>.
3. *Цветкова Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: Педагогическое общество России, 2002. 96 с.
4. *Эриксон Э.* Идентичность и цикл жизни. Спб.: «Питер», 2023. 208 с.

Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности

Екатерина Евгеньевна Дурасенко,

магистрант ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск, Россия,

Михаил Владимирович Овчинников,

доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск, Россия,
e-mail: ekatd02@mail.ru

Аннотация: В статье представлена авторская точка зрения на проблему развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности. Такие дети нуждаются в создании специальных организованных условий для формирования и дальнейшего развития навыков общения, так как зачастую основной особенностью является снижение потребности во взаимодействии с другими людьми, безынициативность и отставание в развитии речи. Сформулированы требования к подбору и организации игр на занятии с целью реализации ее коррекционного потенциала. Игра является ведущей деятельностью данного возраста, поэтому наблюдается необходимость включения в педагогический процесс игровых технологий, которые в доступной для детей форме способствуют активному развитию коммуникативных навыков, в том числе других познавательных компонентов.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, задержка психического развития, дошкольный возраст, игра, развитие

The development of communication skills in older preschool children with mental retardation through play activities

E. E. Durasenko, M. V. Ovchinnikov,

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia,

Abstract: The article presents the author's point of view on the problem of developing communication skills in children with mental retardation of older preschool age through play activities. Such children need to create special organized conditions for the formation and further development of communication skills, since often the main feature is a decrease in the need to interact with other people, lack of initiative and lag in speech development. The requirements for the selection and organization of games in the classroom in order to realize its correctional potential are formulated. Play is the leading activity of this age, therefore, there is a need to include game technologies in the pedagogical process, which, in a form accessible to children, will contribute to the active development of communication skills, including other cognitive components.

Key words: communication skills, mental retardation, preschool age, play, development

Общение является важной составляющей в развитии и социализации ребенка, а также в становлении его как личности. В дошкольном возрасте дети познают окружающую действительность через взаимодействие с взрослыми и со сверстниками, но у детей с задержкой психического развития такая потребность снижена и общение сводится к минимуму, поэтому поднимается

вопрос о необходимости развивать коммуникативные навыки именно в данный период у детей с задержкой психического развития.

Актуальность исследования определяется тем, что большинство детей с задержкой психического развития имеют трудности в коммуникации, что определяет необходимость создания целенаправленной коррекционно-развивающей программы для развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. Реализация этого процесса возможно через игру, так как она является ведущей деятельности дошкольного возраста.

На сегодняшний день существуют исследования, посвященные изучению коммуникативных навыков, что дает понимание возможностей формирования и развития навыков общения. Так, В. И. Вирченко и Г. В. Павленко изучили эти навыки и описали их как необходимые для установления связей с окружающими, а также для действенного участия в коммуникативной, воспитательной и других видах деятельности [2].

О. А. Светлякова понимает под коммуникативными навыками уникальные психологические качества, которые сопутствуют применению собственных знаний, вербальных и невербальных умений для достижения целей коммуникации. Выделены несколько видов коммуникативных навыков: информационные, перцептивные, поведенческо-прикладные. Нередко они применяются для оценки уровня владения языком в контексте коммуникативной компетенции [6].

В. И. Лубовский детально описал, что такое задержка психического развития. По его мнению, данный термин относится к детям, которые в течение продолжительного времени живут в социальной депривации, или у них выявлена функциональная недостаточность определенных отделов головного мозга либо центральной нервной системы [5].

Эмоционально-волевая и мотивационно-потребностная сферы у таких детей формируются и развиваются медленнее, а когнитивные процессы не соответствуют возрасту, что указывает на задержку в психическом развитии. Важным аспектом является то, что такие дети в школьном возрасте могут преодолеть это отставание и развиваться в условной норме.

Дошкольный возраст рассматривается как первоначальный этап в становлении личности ребенка. В это время активно развиваются высшие психические функции, проявляются основные черты характера, а также развиваются коммуникативные навыки в процессе общения. У детей с задержкой психического развития данные процессы протекают со сложностями и отставанием.

Игровая деятельность в дошкольном возрасте активизирует и развивает коммуникацию у детей. Вследствие ограниченного зрительного восприятия, низкой физической активности, а также страха перед незнакомыми предметами и недостатка знаний об окружающим мире такие дети могут испытывать затруднения в самостоятельном участии в творческой игре и взаимодействии с ровесниками [3].

Особенности коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития описали в своих работах У.В. Ульenkova и Е.Е. Дмитриева.

Исследователи выявили, что такие дети с большим интересом общаются в хорошо организованной игре, чаще сюжетно-ролевой игре, но в процессе обучения и повседневной жизни испытывают затруднения. Отличительной чертой является то, что они предпочитают игры в одиночестве либо в компании детей младшего возраста, потому что они лучше друг друга понимают [9].

Проблемы с коммуникацией отмечаются и вследствие нарушений в речевой деятельности у детей с задержкой психического развития. У них нарушен лексико-грамматический строй речи, присутствуют затруднения в выражении своих мыслей и обоснования своих позиций, сложности в удержании внимания в разговоре с собеседником [2].

Профессор Г. К. Селевко определил и описал функции игры: развлекательная, коммуникативная, самореализация, терапевтическая, диагностическая, социальная, коррекционная. Игра побуждает интерес и мотивацию к изучению нового, способствует в искусственно созданной ситуации стимуляции к общению, позволяет формировать свою личность и раскрыть ее, корректировать нежелательное поведение, выявить отставание в познавательной деятельности. Таким образом, игра имеет большой спектр функций и является главной и основной составляющей в развитии дошкольников [3].

Создание программы по развитию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития, построенной на игровой деятельности, позволит обеспечить целенаправленное, поэтапное и систематическое развитие детей, а также поспособствует отслеживанию прогресса каждого ребенка и корректировку методик в соответствии с индивидуальными потребностями и достижениями. Для эффективной работы можно подключить родителей в процесс обучения и поддержки развития коммуникативных навыков детей вне образовательного учреждения [9].

Исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад № 480 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 16 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методики, которые были применены в диагностике: методика «Рукавички» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной; методика контекстного общения с взрослым Е.Е. Кравцовой; методика «Да и нет не говорите» Е. Е. Кравцовой, методика «Дорога к дому» А. Г. Лидерс.

На рисунке 1 в процентном соотношении представлены результаты исследования по методикам Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, Е. Е. Кравцовой, А. Г. Лидерс.



Рис.1. Результаты исследования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста по методикам Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, Е. Е. Кравцовой, А. Г. Лидерс

По результатам исследования отмечается, что преобладает низкий уровень коммуникативных навыков – 56%. А остальные 44% обладают средним уровнем. Дети с задержкой психического развития испытывают сложности в понимании ситуации, налаживании контактов с взрослыми и со сверстниками, им сложно договариваться и четко и достоверно подавать информацию собеседнику. Дети редко брали на себя инициативу, не проявляли упорства, испытывали трудности в достижении взаимопонимания. Когда сталкивались со сложностями при попытке прийти к согласию, то часто общались в грубоватой форме, а если действия отклонялись от изначального плана и не было удовлетворения результатом, они относились к сотрудничеству без яркого энтузиазма и предпочитали работать в одиночку. Высокого уровня развития коммуникативных навыков не обнаружено.

Таким образом, диаграмма показывает, что преобладают низкие результаты диагностического обследования развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, что показывает необходимость составления и проведения психолого-педагогической программы посредством игровой деятельности, в процессе которой необходимо опираться на зоны ближайшего и актуального развития. Примерами игр, которые можно включить в программу, будут игры: «Придумай жест», «Детская радиопередача», «Рисунок на спине», «Воображаемый предмет», «Зоопарк», «Кто здесь, кто?», «Угадай, кто я?», «Волшебный клубок», «Испорченный телефон», «Клеевой ручеёк», «Музыкальный крокодил», «Комплименты». Они направлены на развитие коммуникативных навыков, а также речи, восприятия, внимания, мышления, координации.

На основании вышесказанного следует, что главным в развитии коммуникативных навыков является игра, а у детей старшего дошкольного возраста это сюжетно-ролевая игра. Для нее необходимо поэтапное знакомство детей с сюжетно-ролевой игрой, то есть объяснение понятия «сюжет», расширение знаний о профессиях, литературных произведениях и т.д. Примером могут служить чтение сказок с составлением серии картинок и/или проигрывание театральных сценок («Колобок», «Теремок»), переодевание в костюмы разных профессий и взаимодействие с инвентарем профессии («Магазин», «Врач», «Дочки-матери», «Пожарный»).

Подводя итоги, можно сделать вывод, что необходимо развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Наиболее эффективно развитие будет проходить в игровой деятельности, потому что именно она является ведущей деятельностью дошкольников. Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть продолжены, так как это могло бы создать новые методические материалы и игры для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Список использованных источников

1. *Аникеева Н. П.* Воспитание игрой: кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 144 с.
2. *Вирченко В. И.* Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / В сборнике: Дошкольное образование России и Китая: новые грани сотрудничества, 2017. С. 158-163.
3. *Иванова А. А.* Влияние игры на формирование социальных компетенций у детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте // Молодой ученый, 2021. № 21 (363). С. 389–391. URL: <https://moluch.ru/archive/363/81218/>
4. *Кравченко А. И.* Психология и педагогика: учебник. Москва: ИНФРА-М, 2013. 400 с.
5. *Лубовский В. И.* Дети с задержкой психического развития. Москва: Просвещение, 2003. –164 с.
6. *Низаева Л. Ф.* Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой учёный: Серия: Педагогика. 2016. № 28 (132). С. 933-934.
7. *Плаксина Л. И.* Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушениями зрения. Москва: Город, 1998. 75 с.
8. *Сиротюк А.* Как развивать коммуникативные способности: старший дошкольный возраст // Дошкольное воспитание. 2009. № 6. С. 6-7.
9. *Чернышева Е. А.* Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития: дис. канд. пед. наук. Москва: 2001. 199 с.

Диагностика и коррекция нарушений речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием III уровня и татарско-русским билингвизмом

Гузель Зеферовна Захарова,

учитель – логопед МБДОУ N 115 «Гномик» г. Ульяновск, Россия,
e-mail: regi.has@mail.ru

Татьяна Анатольевна Бочкарева,

кандидат филологических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: tab1161@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме разработки продуктивной логопедической системы диагностики и развития речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и татарско-русским билингвизмом. Кратко представлен опыт практического исследования по указанной проблематике и его основные итоги.

Ключевые слова: диагностика речевых нарушений билингвов, общее недоразвитие речи, дошкольники, интерференция, билингвизм.

Diagnosis and correction of speech development disorders in preschoolers with general underdevelopment of level III and Tatar-Russian bilingualism

G. Z. Zaharova,

MBDOU N 115 "Gnomik" Ulyanovsk, Russia

T. A. Bockkareva,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article is devoted to the problem of developing a productive speech therapy system for the diagnosis and development of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment of the III level and Tatar-Russian bilingualism. The experience of practical research on this issue and its main results are briefly presented.

Key words: diagnosis of bilingual speech disorders, general speech underdevelopment, preschoolers, interference, bilingualism.

В связи с миграционными процессами в настоящее время значительно увеличился приток некоренного населения в Россию, русский язык для которых является неродным. Проблема билингвизма становится одной из актуальных в образовании, поскольку большинство мигрантов, несмотря на проживание в русскоязычной среде, при общении между собой используют родной язык, по этой причине речевое развитие их детей происходит в условиях двуязычия (билингвизма).

Подробный анализ разных аспектов изучения билингвизма представлен в статье Т. А. Бочкаревой [1].

Изучению билингвизма в логопедии уделяется особое внимание, поскольку двуязычие становится нередко причиной появления специфичных ошибок, которые обусловлены не только особенностями взаимодействия

нескольких языковых систем, но и различными нарушениями психического и речевого развития.

Особенность явления билингвизма заключается в том, что владение двумя (или более) языками, как правило, асимметрично.

Когда в практике применения одного человека находятся в контакте два языка, то в речи этого человека можно обнаружить «примеры трансформации норм каждого из этих языков», являющиеся последствием пользования более чем одним языком. Это явление носит название интерференции [8].

Понятие «интерференция» используют также для определения следствий самого явления интерференции, которые могут оказаться как положительными, так и отрицательными. Соответственно, различают положительное или конструктивное вмешательство и отрицательное или деструктивное вмешательство.

Внимание исследователей меньше уделяется позитивной интерференции, поскольку она не требует дополнительных усилий, проявляясь в приобретении, углублении и закреплении знаний, умений и навыков на одном языке под влиянием другого, и происходит этот процесс достаточно незаметно. Примером позитивной интерференции может служить передача умений и навыков на уровне вокальных и языковых универсалий, таких как построение высказывания по конкретной модели предложения, структуризация речи в виде высказываний.

Отрицательная интерференция проявляется в отклонении от системы и норм «второго», неродного языка под воздействием родного. В контексте языка как системы интерференция может охватить все уровни языка. Главным источником интерференции являются существующие различия в системах взаимодействующих языков: разный фонемный состав, разное соотношение дифференциальных и интегральных признаков, несхожие правила позиционной реализации и сочетаемости фонем, непохожая интонация. На лексическом уровне интерференция предопределена расхождениями в отношениях между означаемыми и означающими знаками в двух языках. Зачастую прослеживается несоответствие лексической сочетаемости, различия ассоциативных полей лексики и др. Причиной интерференции также может быть разный состав грамматических категорий и/или разнообразные способы их выражения [8].

У детей с речевой патологией фактор билингвизма является отягощающим и усугубляющим уже имеющиеся речевые проблемы.

С целью успешной интеграции в речевую среду двуязычного ребенка, а также для улучшения уровня развития речи этого ребенка, необходимо своевременно выявить существующие речевые нарушения и организовать качественное логопедическое сопровождение детей-билингвов не только с учетом речевого нарушения, но и билингвизма.

Чтобы выявить особенности речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи у детей-билингвов с татарско-русским билингвизмом, было принято решение организовать констатирующий эксперимент. Он проводился на базе МБДОУ детский сад № 184 «Петушок» г. Ульяновска в 2021- 2022 учебном годах. В эксперименте

участвовали 10 детей старшего дошкольного возраста (5,3 – 6 лет), для которых татарский язык является родным, вторым языком общения является русский язык. Все дети, принимавшие участие в исследовании, имеют заключение ПМПк: «ОНР III уровня, билингвизм». По данным ПМПк, обследуемые дети обладают нормальным слухом, сохранным зрением и нормативным интеллектуальным развитием.

Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Согласно методическим рекомендациям по работе с детьми-билингвами, обследование их речи обязательно происходит как на русском, так и на родном языках для объективации данных о наличии речевого нарушения.

На констатирующем этапе в ходе диагностики у всех обследуемых детей на русском и татарском языках выявлены средний и низкий уровень речевого развития. Отмечено, что для детей обследуемой группы характерны нарушения, аналогичные тем, которые имеют русскоязычные дети с ОНР III уровня, а именно: нарушения произношения фонем, общих для обоих языков; нарушения восприятия присутствующих в обоих языках фонем; недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков.

В частности, в результате анализа состояния лексической стороны речи выявлено, что точнее всего дети использовали имена существительные, затем глаголы и прилагательные, причем это отмечено при диагностике на обоих языках. Бытовые обозначения предметов и их свойств применялись детьми в ограниченном количестве.

В заменах глаголов преобладали ошибки, иллюстрирующие неточное знание этих слов. Так, дети вместо глаголов вяжет и вышивает, говорили шьёт и т.п. На татарском языке использовали слово «тегэ» (шьёт) вместо слов «*бэйли*» (вяжет), «*бэйләү*» (плетет).

Допускали замены слов, отражающие существенные признаки и качества предметов. В характере ошибок преобладали замены следующего типа: высокий заменяли на длинный, узкий – на худой и т.п., что говорило об отсутствии в активном словаре слов, обозначающих дифференциацию качества предмета. На татарском языке присутствовали аналогичные ошибки. Наблюдались замены: слова «*озын*» (длинный) словом «*зур*» (большой); слово «*ябык*» (худой) заменялось словом «*тар*» (узкий).

У всех обследуемых детей вызывала трудности актуализация обобщающих слов, им требовалась помощь экспериментатора. Присутствовали замены обобщающих слов словами с конкретным значением (вместо транспорт – машины). На татарском языке наблюдались замены, например, «*коңгызлар*» (жуки) вместо «*беж,эклэр*» (насекомые). Дети использовали ситуативно-сходные слова, связанные со словом-стимулом синтагматическими связями (например, фрукты – их едят; вместо «*яшелчә*» (овощи) – «*эби бакчасында*» (у бабушки в огороде)).

Анализ результатов подбора синонимов и антонимов на русском и татарском языках показал, что у детей этой группы имелись трудности в составлении синонимических рядов. Вместо антонимов называли семантически

близкие слова той же части речи, использовали слова-стимулы с частицей не- (утро – не утро). В татарском языке вместо подбора антонимов дети использовали частицу «*түгел*», которая при добавлении к слову придает ему отрицательное значение: «*төн түгел*» (не ночь); «*озын түгел*» (не длинный).

Анализ результатов владения разнообразными средствами словоизменения имен существительных, прилагательных, глаголов, местоимений показал, что всем обследуемым детям требовалась помощь экспериментатора в виде повторного объяснения задания, подсказывающих вопросов, активизации внимания. Отмечался стойкий аграмматизм в использовании словоформ имен существительных. В характере аграмматизма преобладали замены формы единственного числа формой множественного числа (вместо цветок – цветы, вместо помидор – помидоры). Наблюдалось добавление татарского аффикса -лар при образовании множественного числа на русском языке: яблоко – яблоколар, чашка – чашкалар, собака – собакалар. При диагностике на татарском языке были выявлены ошибки при актуализации имен существительных единственного и множественного числа: «*кыз*» (девочка) вместо «*кызлар*» (девочки), «*күп малай*» (много мальчика) вместо «*күп малайлар*» (много мальчиков).

Дошкольники употребляли преимущественно начальную форму слова и не меняли его падеж, допускали ошибки в падежных окончаниях (нет девочка, много машинов, күп малай, и т.п.).

Анализ результатов понимания и владения средствами словоизменения глаголов показал, что все обследуемые дети испытывали трудности дифференциации окончаний глаголов. При диагностике на русском языке возникали трудности в дифференциации окончаний глаголов женского рода и мужского рода настоящего и прошедшего времени (девочка ехал, мальчик бежала), не знали значения приставок глагола (одеваться – раздеваться; приехать – уехать и т.д.), что может быть связано с тем, что в татарском языке отсутствуют приставки. При диагностике на татарском языке у всех обследуемых детей в характере ошибок преобладало неправильное употребление родовых и временных окончаний, приставок глаголов. Преобладали замены следующего характера: «*малай язарга*» (мальчик писать) вместо «*малай язган*» (мальчик писал), «*кош очу*» (птица летать) вместо «*кош оча*» (птица летает) и т.п.

Дети использовали в русской речи прилагательные только в форме единственного числа (красный мячи, желтый цветы), возникали трудности в дифференциации окончаний прилагательных женского рода и мужского рода (красный машина, красная мяч).

Дошкольники не различали личные местоимения по родам (он, она), что может объясняться тем, что в татарском языке он, она, оно – «ул». Эти дети также часто не обнаруживали знаний притяжательных местоимений, кроме мой, которое употребляли по отношению к существительному женского и среднего рода без изменений. При диагностике на татарском языке были выявлены ошибки употребления личных местоимений: «мин китап» (я книга)

вместо «минем китабым» (моя книга), «сезгэ туп» (вам мяч) вместо «сезнен туп» (ваш мяч) и т.п.

В русской речи у всех обследуемых детей использовались в основном простые предложения, присутствуют ошибки в грамматическом оформлении речи: нарушение порядка слов в предложении, пропуск членов предложений, необычный порядок слов. Татарская речь детей была грамматически неправильно оформлена и не соответствовала общепринятым нормам употребления на татарском языке. Выявлялась недостаточная сформированность грамматических форм языка: ошибки в падежных окончаниях, ошибки в согласовании и управлении. Имелись ошибки, выражавшиеся в добавлении к татарским словам приставок и суффиксов русского языка, а также использовались предлоги русского языка.

Анамнестические сведения о развитии речи также сходны с соответствующими данными для русскоязычных детей с вышеперечисленными нарушениями. Все это свидетельствует о первичном речевом нарушении у детей с билингвизмом и дает возможность говорить о наличии у них общего недоразвития речи III уровня.

Также в результате обследования детей-билингвов были выявлены специфические ошибки, обусловленные интерференцией и отягощающие ОНР:

- оглушение звонкого согласного (свойственно татарскому произношению);
- замена свистящего звука на шипящий (фонологические особенности татарского языка);
- замена твердых и мягких звуков: сол – соль, вЫлка – вилка (свойственно татарскому произношению);
- добавление лишних звуков в словах со стечением согласных: парЫк – парк (фонологические особенности татарского языка);
- аграмматизмы в виде смешения форм единственного и множественного числа имен существительных (в татарском языке показателем множественного числа является аффикс -лар: китап – китап-лар (книга – книги);
- трудности в употреблении родовых понятий: моя яблока, мой кукла (в татарском языке отсутствует категория рода, вида);
- неправильное использование падежных окончаний: играю куклоМ (в татарском языке падежные окончания представлены лишь тремя флексиями);
- упрощение сложных предлогов: «из стола» – из-за стола (в татарском языке отсутствуют предлоги, выражающие пространственные отношения).
- искажение структуры предложения (перенос сказуемого в конец предложения и т.д.).

На основе проведенного на констатирующем этапе диагностического обследования нами было разработано и апробировано содержание логопедической работы по коррекции ОНР III уровня у детей-билингвов старшего дошкольного возраста.

Был составлен тематический перспективный план коррекционной работы детей-билингвов старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Коррекционная работа проводилась в течение 2021 – 2021 учебного года в форме фронтальных и индивидуальных занятий с детьми.

Система коррекционной работы на формирующем этапе эксперимента носила комплексный характер, ее основными направлениями являлись: развитие артикуляционной моторики, коррекция нарушения звукопроизношения; развитие фонетико-фонематических процессов; развитие лексического строя речи; развитие грамматического строя речи; развитие связной речи.

Нами был составлен и апробирован комплекс занятий на основе «Программы логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком» под авторством Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой [10], Программы С. М. Гаффаровой, Г. З. Гарафиевой «Изучаем русский язык» [3], методических рекомендаций Г. А. Волковой [2], Н. С. Жуковой [5], Л. Е. Журовой [6], З. М. Зариповой [4], Р. И. Лалаевой [7], Т. А. Ткаченко [9].

В работе был также сделан акцент на учет интерферентных языковых различий: в звуковом составе и интонационной организации татарского и русского языков, на типологические различия языковых систем: флективного русского и агглютинативного татарского, на отсутствие в татарском грамматических категории рода, вида, предлогов и т.д. Количество упражнений при отработке этого материала было увеличено.

По завершении коррекционно-логопедической работы был организован контрольный эксперимент, данные которого говорят об успешности проведенных занятий по устранению речевых нарушений, выявленных у детей на этапе констатирующего эксперимента.

Оценивая уровень речевого развития на контрольном этапе, мы установили, что у всех детей улучшились все обследуемые показатели. У пяти детей изначально диагностировался низкий уровень, а в результате проведенной работы он стал средним. У трех детей, показатели которых при первоначальной диагностике были отнесены к нижней границе низкого уровня, после коррекционной работы на этапе повторной диагностики отмечалась верхняя граница низкого уровня. У двоих детей, которые при первоначальной диагностике были отнесены к нижней границе среднего уровня, при повторной диагностике улучшились показатели до верхней границы среднего уровня.

По результатам качественного анализа ошибок на контрольном этапе эксперимента можно отметить, что у всех детей присутствует позитивная динамика в развитии всех обследуемых процессов.

Таким образом, коррекционная работа, проведенная с учетом речевого нарушения (ОНР 3 уровня) и билингвизма, показала свою эффективность.

Список использованных источников

1. *Бочкарева Т. А.* Билингвизм как комплексная научная проблема// Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2015. № 12. С. 190-194.
2. *Волкова Г. А.* Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. СПб.: ДЕТСТВО- ПРЕСС, 2017. 144с.

3. Изучаем русский язык: программа, методические рекомендации / сост. С.М. Гаффарова, Г.З. Гарафиева. Казань: Фолиант, 2018. 210 с.
4. *Зарипова З. М.* Тугантелдәсәйләшәбез. Методика диагностики детей 5 - 7 лет. Казань: Фолиант, 2012. 190 с.
5. *Жукова Н. С.* Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Слова, 2018. 320 с.
6. *Журова Л. Е.* Играем со звуками и словами. М.: Вентана-Граф, 2021. 144 с.
7. *Лалаева Р. И.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 218 с.
8. *Строкина Ю.С.* Педагогические аспекты изучения проблемы билингвизма у детей М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 256 с.
9. *Ткаченко Т. А.* Фонематическое восприятие: формирование и развитие. М.: Книголюб, 2018. 132 с.
10. *Филичева Т. Б.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. В 2 ч. Ч.2. М.: Альфа, 1993. 103 с.

Сенсорная интеграция как способ реабилитации и социальной адаптации учащихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации

Анжела Васильевна Кандалова,

учитель класса, учитель-дефектолог учреждения образования

"Могилевский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации",

г. Могилев, Республика Беларусь,

e-mail: Vita220802@gmail.com

Аннотация: Настоящая публикация предлагает рассмотреть проблематику реабилитации учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Автор публикации рекомендует использовать метод сенсорной интеграции для более успешной социализации данной категории учащихся. Эта публикация заинтересует работников в сфере дефектологии, психологии.

Ключевые слова: сенсорная интеграция; тяжелые множественные нарушения развития; реабилитация; сенсорное развитие.

Sensory integration as a way of rehabilitation and social adaptation of the center's students correctional and developmental training and rehabilitation

A. V. Kandalova,

Mogilev City Center for Correctional and Developmental Education and Rehabilitation,
Mogilev, Republic of Belarus.

Abstract: This article proposes to address the rehabilitation of learners with severe multiple developmental disabilities. The author of the publication recommends to use the method of sensory integration for more successful socialization of this category of learners. This publication will be of interest to workers in the field of defectology, psychology.

Key words: sensory integration; severe multiple developmental disorders; rehabilitation; sensory development.

Введение. Согласно Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, основное внимание акцентируется на социальную интеграцию индивида в общество [4]. Учащиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее ТМНР) испытывают наибольшие затруднения в области коммуникации, социализации. Значительные трудности у учащихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее ЦКРОиР) вызывает формирование определенных навыков, необходимых им в жизни. Поэтому первостепенная задача ЦКРОиР, в котором обучаются учащиеся с ТМНР, состоит в задействовании всех возможностей для реабилитации и социальной адаптации данной категории детей и к приспособлению их к проживанию в обществе. Актуальность выбора темы «Сенсорная интеграция как способ реабилитации и социальной адаптации учащихся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» определена тем, что в специальной литературе крайне мало освещена тема помощи учащимся с ТМНР с нарушением обработки и интеграции сенсорных сигналов. Серьезной проблемой обучения и поведения

учащихся данной категории является результат искажения процесса восприятия сенсорной информации.

Хорошая интеграция сенсорных ощущений необходима ребенку для успешного развития, адаптивного поведения, обучения, освоения новых навыков, продуктивного реагирования на трудности. В свою очередь, продуктивное реагирование на трудности и освоение новых навыков важны для развития интеграции сенсорных ощущений.

Дети с ТМНР воспринимают из всего многообразия различных сенсорной информации только наиболее значимые для них стрессоры.

Трудности, которые возникают при обучении и в поведении учащихся с ТМНР – это искажение процесса восприятия сенсорной информации. В преодолении этих трудностей учащимся с ТМНР обязательная нужна квалифицированная помощь, поскольку данная категория детей не может своими силами это преодолеть.

Изложение основного материала исследования. В качестве научно-теоретической основы адресно зондировалось, как осуществляется работа по организации коррекционно-образовательного процесса с учащимися с ТМНР в условиях ЦКРОиР в Республике Беларусь [2]. Изучались методы работы У. Кислинг [3], также анализировался зарубежный опыт Джин Айрес [1] в данном направлении. В дальнейшем появилась идея применить конкретную технологию в процессе работы с учащимися с ТМНР в Могилёвском городском ЦКРОиР. Для расширения индивидуального чувственного опыта, умения адекватно подвергать обработке и интеграции различную сенсорную информацию в классе Могилевского городского ЦКРОиР в работе с учащимися ТМНР был адаптирован метод «Сенсорная интеграция». Новшеством использования данного опыта является оптимизированный подбор и апробация разнообразных методов и приемов сенсорной интеграции, которые будут способствовать ослаблению дисфункциональных расстройств у учащихся с ТМНР.

Применение метода «Сенсорной интеграции» является вспомогательным способом реабилитации и социальной адаптации в работе с данной категорией учащихся.

Сенсорная интеграция представляет собой процесс обработки ощущений, которые поступают из различных органов чувств, а также их регламентирование с целью предстоящего правильного ответа.

Использование созданной схемы слаженных действий педагогов Могилевского городского ЦКРОиР и законных представителей также является важным аспектом по коррекции сенсорного развития.

При включении метода «Сенсорная интеграция» в коррекционно-образовательный процесс следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся с ТМНР. Работа по сенсорной интеграции должна вестись последовательно и систематически.

Огромной трудностью коррекционно-образовательной работы с учащимися с ТМНР является специфика их индивидуального чувственного опыта. Это проявляется в разнообразных нежелательных, дезадаптивных

поступках и действиях. С целью преодоления трудностей в данной области у учащегося с ТМНР нужно создавать доброжелательные, непринужденные условия для коррекционно-образовательной работы. При этом нужно убрать все стрессоры. В работе с данной категорией детей организовываем такие условия, где они будут получать приятный чувственный опыт, который поможет им успокоиться.

Рекомендации педагогу, работающему с учащимися с ТМНР, имеющим нарушения сенсорной интеграции:

- иметь единое понятие о функционировании и отклонениях в работе сенсорных систем;
- осознавать процесс самостимуляции поведения ребенком;
- отделять сенсорные ощущения ребенка (комфортные от некомфортных);
- понимать, что каждый учащийся индивидуален и имеет свой персональный сенсорный профиль;
- уметь применять диагностический инструментарий с целью выявления персонального сенсорного профиля учащегося;
- подготовить среду, нужное сенсорное оборудование для уменьшения неприятных ощущений у учащегося;
- выбирать соответствующий материал и методы работы;
- позволить учащемуся получать приятные переживания безопасным для него методом с целью регулирования своих эмоций;
- вовлекать законных представителей в процесс.

Организация процесса по интеграции сенсорных систем включает в себя несколько этапов.

1. Выявление сенсорных дисфункций у учащихся с ТМНР и на основании полученных данных составление индивидуального сенсорного профиля учащегося.

У каждого учащегося с ТМНР в классе в процессе наблюдения выявлен и оценен имеющийся индивидуальный чувственный опыт. Далее разрабатывался персональный «сенсорный профиль», помогающий синтезировать данные, полученные в процессе обследования и определить уровень проявления нарушений в работе различных органов и чувств.

Изучение сенсорного профиля дает возможность выявить специфику каждого учащегося с ТМНР. Исходя из полученных данных, можно говорить о повышенной или пониженной восприимчивости к сенсорным стимулам каждого конкретного ребенка.

Исходя из специфичности персонального сенсорного профиля учащегося с ТМНР необходимо использовать разные разновидности деятельности, обеспечивающие влияние на различные органы и чувства. Также для получения данных о работе различных органов и чувств у учащихся с ТМНР проводится анкетирование законных представителей.

В практике всегда нужно идти за учащимся, применяя способы, помогающие преодолению трудностей данного ребенка. Анализируя сенсорные профили, можно определить особенности каждого учащегося с ТМНР и

обозначить, какая помощь будет оказана в каждом конкретном случае. Далее разрабатывается программа индивидуального обучения учащегося с ТМНР.

Использование в работе «Сенсорного профиля» дает возможность синтезировать полученные наблюдения и обнаружить дисфункции в работе каких-либо сенсорных систем. Исходя из полученных данных разработать программу индивидуального развития и обучения учащегося с ТМНР. В процессе реализации программы, на разных этапах, и по мере необходимости вносятся коррективы, отслеживается ее эффективность.

Программы составляются в тесном контакте с законными представителями ребенка и согласовываются на медико-педагогическом консилиуме, который проходит в начале учебного года. Законные представители по требованию и в конце каждой четверти знакомятся с результатами проделанной работы по данной программе. А также сами рассказывают о её выполнении дома.

2. Разработка и проведение занятий по методу сенсорной интеграции.

Учащимся с ТМНР, имеющим различные сенсорные дисфункции, нужны специальные занятия. Эти занятия помогут данной категории детей получать нужные впечатления и эмоции и снижать шаблонность в поведении. Также занятия позволят уменьшить или увеличить восприимчивость к разнообразным сенсорным стрессорам, дадут предпосылки к релаксации и предупредят сенсорную перегруженность.

Во время занятий применять разнообразные формы деятельности для влияния на разнообразные сенсорные системы.

В соответствии со сложностью сенсорных нарушений у учащегося с ТМНР на занятии использовать разнообразнейшее сенсорное обеспечение. Реабилитационная деятельность на занятиях в рамках сенсорной интеграции предполагает применение различных видов и приёмов работы. Допустима работа над развитием нескольких сенсорных систем одновременно. В процессе реабилитационной работы на занятиях используются специальные игры и упражнения, которые ориентированы на обеспечение возникновения сенсорных импульсов, их контроль. Это позволит учащимся с ТМНР с расстройствами сенсорной интеграции самим сформировать нужные реакции и отвечать на сенсорные воздействия.

На занятиях нужно следить за учащимся с ТМНР и подбирать ему достаточное количество заданий, которые смогут минимизировать дисфункции в работе каких-либо сенсорных систем.

Процесс сенсорной интеграции представлен 7 системами, соответственно комплекс игр и упражнений представлен также 7 разделами, что соответствует этим ощущениям, то есть процессам сенсорной интеграции.

Во время проведения занятий нужно как можно меньше принуждать ребенка. Важно начинать занятия с заданий, на которые учащийся с ТМНР нормально реагирует. Далее понемногу переходить к наименее понравившимся ему.

В процессе реализации каждого упражнения предлагается система оказания помощи учащемуся от выполнения методом «рука в руке» к

использованию имитации, то есть ребенок повторяет действие и далее – к выполнению упражнений и игр самостоятельно. Основная цель оказания помощи учащемуся с ТМНР при выполнении игр и упражнений – это успешная реализация полученного навыка и несоздание у ребенка ситуации неуспеха. Для полноценного формирования какого-либо навыка по развитию сенсорной интеграции обязательно его формирование в различных условиях и с различными материалами.

На учащегося с ТМНР могут действовать различные стрессоры, которые вызывают у него негативную реакцию. Тогда из окружения, по возможности, рекомендовано убрать эти раздражители или учить приспособляться к ним. Так, например, ребенка, у которого имеется неприязнь по отношению к движению, рекомендовано покачать на качелях, при этом держа его на коленях, либо можно завернуть в одеяло. Это позволит учащемуся чувствовать себя более защищенно и безопасно. Если ребенок не может выполнять задания в шумной обстановке, то ему рекомендовано надеть наушники или найти более тихое место.

Работа по сенсорной интеграции должна быть: дозирована, осуществляться в специально организованной среде, тренировать нарушенные функции, способствовать социализации и реабилитации учащихся с ТМНР к жизни в обществе.

Активное участие в реабилитационной работе с учащимися с ТМНР по использованию метода сенсорной интеграции принимают не только педагоги Могилевского городского ЦКРОиР, но и законные представители ребенка. Необходимо, чтобы коррекционная работа осуществлялась не только в рамках ЦКРОиР, а также и в домашних условиях. С этой целью регулярно проводятся консультации, мастер-классы, просвещение законных представителей по вопросам сенсорной интеграции, предоставление видеоматериалов с занятиями в классе МГЦКРОиР.

Как следствие проделанной работы законные представители стали применять некоторое сенсорное оборудование (гамак, доска, балансир, фитбол, батут и т.п.) дома. Родители отмечают хорошие результаты от использования сенсорного оборудования и методов сенсорной интеграции.

Тесный контакт педагога и законных представителей в данном направлении работы является важным условием, так как помогает больше узнать учащегося с ТМНР. Важно, чтобы между педагогом и законными представителями были установлены доверительные отношения, что позволит родителям более активно включаться в совместную практическую деятельность с педагогом и своим ребенком.

Выводы. Данная система работы дала ощутимые результаты: учащиеся с ТМНР лучше начинают обрабатывать различную сенсорную информацию; возникает большее количество разных адаптивных ответов на различные виды раздражителей. У данной категории детей благодаря использованию метода «сенсорная интеграция» формируется более адекватное поведение: учащиеся с ТМНР становятся более спокойными и уверенными в своих действиях; у них появляется интерес к предложенным заданиям; многие учащиеся начинают

коммуницировать с педагогами класса (выражают просьбы, желания разными доступными для них способами). Применение метода «Сенсорная интеграция» как вспомогательного средства для реабилитации учащихся с ТМНР в значительной мере помогает удовлетворить потребность учащегося в осознании себя, окружающей действительности, развивает сенсорные ощущения ребёнка с ТМНР.

Исходя из вышеперечисленного, можно подвести итог: сенсорная интеграция имеет существенное значение для развития и реабилитации учащегося с ТМНР. Практика позволяет констатировать тот факт, что развитие сенсорных ощущений является безусловным обстоятельством комплексного сопровождения детей с ТМНР.

Список использованных источников

1. *Айрес Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. Москва, 2009. 272 с.
2. *Гайдукевич С. Е., Гайслер В.* Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно - развивающего обучения и реабилитации. Минск: Народная асвета, 2007. 144 с.
3. *Кислинг У.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие. Москва: Теревинф, 2014. 240 с.
4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. Минск, 2015. URL: <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8075>.

Логопедическая сказка как средство развития коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи

Виктория Викторовна Ковбич,

магистрант 2 курса кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: vikavikaa28@gmail.com

Ольга Васильевна Якунина,

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

Аннотация: Статья посвящена проблеме развития коммуникативных способностей дошкольников с общим недоразвитием речи. Обоснована значимость развития коммуникативных способностей дошкольников. Логопедическая сказка рассмотрена как эффективное средство в коррекционной работе с детьми с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логопедическая сказка, коррекция нарушений речи, дошкольники.

Speech therapy fairy tale as a means of developing the communicative abilities of preschoolers with general speech underdevelopment

V. V. Kovbich, O. V. Yakunina,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article is devoted to the problem of developing the communicative abilities of preschoolers with general speech underdevelopment. The importance of developing the communicative abilities of preschoolers is substantiated. The speech therapy fairy tale is considered as an effective tool in correctional work with children with general speech underdevelopment.

Key words: speech therapy fairy tale, correction of speech disorders, preschoolers.

В современном мире нарушения речевого развития являются важной проблемой, поскольку количество детей, имеющих расстройства речи, из года в год увеличивается. Отдельную группу в образовательных учреждениях образуют дошкольники с общим недоразвитием речи. Общее недоразвитие речи является системным, единым и целостным образованием, поскольку затрагивает высшие психические функции, познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу. Трудности коммуникации у детей с общим недоразвитием речи проявляются в низкой речевой активности и незаинтересованности в речевых контактах. Ведущая, игровая деятельность дошкольников характеризуется либо отсутствием речевого сопровождения, либо фрагментарностью речевых высказываний. Также дети искаженно воспринимают и понимают обращенную к ним речь. В связи с этим дошкольникам с общим недоразвитием речи не удаётся выстроить ролевые отношения внутри коллективных игр. Подобное поведение свидетельствует о

недостаточно сформированном уровне коммуникативных умений и навыков дошкольников с общим недоразвитием речи, что в свою очередь препятствует развитию межличностных отношений со сверстниками и взрослыми.

Коммуникативные способности рассматриваются учёными с позиций психологии (Е. В. Коблянская, Р. А. Максимова), педагогики (М. Е. Дашкин, Ю. Н. Емельянов) и психолингвистики (В. П. Глухов, А. А. Леонтьев). Учёные единогласно утверждают, что коммуникативные способности представляют собой не что иное, как комплекс умений, определяющих желание человека вступать в коммуникацию с окружающими людьми. А. Г. Арушанова выделяет критерии сформированности коммуникативных способностей у индивида: умение инициировать, поддерживать, а также завершать общение, при этом учитывается умение выражаться грамотно и в умеренном темпе, используя различные формы речевого этикета. Особенно важно понимание и применение таких невербальных средств общения, как мимика, жесты, интонация [1].

В настоящее время актуальность формирования коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста связана с технологизацией жизни и определенной степенью речевой депривации, в рамках которой общение детей со сверстниками и взрослыми заменяется просмотром мультфильмов и играми на компьютерах. Описанная проблема наиболее значима для детей с общим недоразвитием речи. Требуется проведение специальной коррекционной работы по развитию компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности для адаптации детей с нарушениями речи к условиям социума. Перспективным методом, применяемым учителями-логопедами в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи, является логопедическая сказка.

В процессе своей профессиональной деятельности учителя-логопеды прибегают к таким дидактическим приёмам, как проигрывание эпизодов сказочных произведений, собственное сочинение или даже изменение сюжета хорошо известных и каждому известных фольклорных и авторских сказок. Впоследствии на занятиях можно предложить дошкольников обсудить не только поведение, но и мотивы действий главных героев сказок. Подобные приёмы образуют связь между сказочным сюжетом и жизненными событиями, влияют на поведение ребёнка в процессе общения с другими людьми, определяют систему нравственных категорий «хорошо» и «плохо» [6]. Дополнительными приёмами, используемыми на коррекционных занятиях, могут быть рисование или изготовление поделок по мотивам сказок [3].

В процессе коррекционно-развивающей работы возможно использование как фольклорных («Гуси-лебеди», «Репка», «Каша из топора», «Колобок», «Крошечка-Хаврошечка», «Морозко», «Теремок»), так и авторских сказок (Б. В. Заходер, Г. Андерсен, В. Ю. Драгунский, Л. Н. Толстой, К. И. Чуковский). Также могут применяться терапевтические сказки, написанные психологами и сказкотерапевтами (И. В. Вачков, А. В. Гнездилов, Т. М. Грабенко, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева) [4].

Логопедические сказки применяют в своей работе не только учителя-логопеды, но и воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Существует несколько видов логопедических сказок в соответствии с формами речевых нарушений:

1) Артикуляционные сказки, направленные на развитие моторики речевого аппарата и формирование выдыхаемой воздушной струи («Зоопарк» Е. М. Косиновой, «Трудолюбивая божья коровка» и «Загадочная бабочка» Т. В. Рожковой, «Весёлый лягушонок» М. В. Мальца);

2) Пальчиковые сказки способствуют развитию мелкой моторики. Для детей с общим недоразвитием речи интересны пальчиковые игры по мотивам сказок «Зимовье зверей», «Репка», «Теремок»;

3) Фонетические сказки уточняют артикуляционные позы звуков, применяются в процессе автоматизации и дифференциации звуков в слогах, словах, предложениях («Лисичка и скалочка» - автоматизация звука [ч], «Волк и семеро козлят» - дифференциация звуков [с] и [ш] по Н. О. Косицыной);

4) Лексико-грамматические сказки способствуют обогащению словарного запаса, а также закреплению грамматических категорий частей речи («Как корень слова учил окончания уму-разуму», «Как Морфология порядок навела», «Сказка о Глаголе» М. В. Карелиной);

5) Логопедические сказки по обучению грамоте позволяют детям изучать буквы, отражающие звуки на письме, а также дифференцировать понятия «звук» и «буква» («Гласные и согласные звуки», «Живые звуки. Живые буквы» Н. Н. Кривасовой).

Логопедические сказки способны совершенствовать просодические компоненты речи – в таком случае коррекционное воздействие направлено на развитие речевого дыхания, плавной речи, чёткой дикции. На развитие голоса используются упражнения «Высоко-низко» (например, произнесение фраз низким голосом Морозко и высоким голосом Настеньки).

По сюжету сказки на занятиях могут проводиться игры на развитие выразительности движений, мимики и речи [5]. Учитель-логопед предлагает детям с помощью невербальных средств общения изобразить героев сказки. Если проводится групповое занятие, то одни дети могут изображать известных персонажей, а другие отгадывать, кто же находится перед ними. С помощью невербальных средств общения у детей формируются коммуникативные способности. Учитель-логопед моделирует ситуацию общения между героями сказки, а дети разыгрывают их встречи, эмоции, поведение. Позже в процессе беседы уточняется, поняли ли дети смысл разыгранной ситуации, чувства и настроение персонажей. Подобные упражнения развивают у дошкольников способность понимать эмоциональное состояние собеседника, а также правильно выражать собственные чувства и эмоции.

При прослушивании логопедических сказок дети с общим недоразвитием речи учатся активно слушать, воспринимать и декодировать содержание текста. Изложение сказки от лица её персонажа помогает воспринимать текст с учётом особенностей героя и его эмоционального состояния. Данный приём помогает дошкольникам преодолеть трудности межличностного общения и усвоить навыки коммуникативной деятельности.

Осознание значения сказочных произведений (как переносных, так и прямых) позволяет детям поддерживать социальный контакт с окружающими людьми. Речевое развитие на коррекционных занятиях сочетается с изучением окружающей действительности. В процессе восприятия речевых высказываний происходит развитие слухоречевой памяти и лексико-грамматического строя речи [2].

Регулярность проведения коррекционной работы с использованием логопедических сказок способствует закреплению положительного эффекта в развитии не только речи, но и личности детей. У дошкольников развивается фонематическое восприятие и артикуляционная моторика, обогащается словарный запас, совершенствуется грамматический строй. Также у детей укрепляется психическое здоровье, что способствует улучшению социальной адаптации.

Так, в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи логопедическую сказку можно рассматривать как комплексный метод педагогического воздействия, направленный не только на коррекцию нарушений речи, но и на развитие коммуникативных способностей дошкольников.

Список использованных источников

1. Арушанова А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника. М.: Сфера, 2012. 80 с.
2. Демидова А. П., Зиновьева В. Н., Чернова З. М. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра посредством логосказок // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72 (4). С. 86-89.
3. Дороднова Н. А. Методы и приёмы развития эмоциональной отзывчивости через театрализованно-игровую деятельность // Наука и образование сегодня. 2021. № 3 (62). С. 51-54.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2018. 320 с.
5. Плешкова Е. Н. Эмоциональное развитие дошкольников // Проблемы педагогики. 2022. № 2 (60). С. 37-39.
6. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой. М.: Фолио, 1997. 464 с.

Психологические основания персонализации образования детей с РАС

Екатерина Алексеевна Колесова,

студентка 4-го курса бакалавриата,

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

e-mail: kolessova.yekaterina@yandex.ru

Роман Викторович Демьянчук,

доктор психологических наук, доцент,

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия.

e-mail: r.demjanchuk@spbu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические психолого-педагогические основания и практические подходы к персонализации образования детей с РАС. Проведено эмпирическое исследование коммуникативных навыков учащихся начальной школы с РАС и рассмотрена возможность применения персонализации на их основе.

Ключевые слова: персонализация, коммуникативные навыки, РАС, индивидуальные особенности, ОВЗ

Psychological basis for personalizing the education of children with ASD

Y. Kolessova, R. V. Demyanchuk,

Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

Abstract: The article examines the theoretical psychological and pedagogical foundations and practical approaches to personalizing the education of children with ASD. An empirical study of the communication skills of primary school pupils with ASD has been conducted and the possibility of using personalization based on them has been considered.

Key words: personalization, communication skills, ASD, individual characteristics, SEN

Введение

В последние десятилетия наблюдается рост числа случаев расстройств аутистического спектра (РАС). По данным всероссийского мониторинга состояния обучения, численность обучающихся с РАС в России с 2017 по 2022 год растет в среднем на 24,5% в год [1]. Однако сравнение частоты встречаемости РАС в России (1:961) с данными мировой статистики (1:160) всё ещё показывает недостаточную выявляемость расстройств в России [2].

В связи с этим перед специалистами встаёт задача поиска эффективных способов работы с этой категорией детей. Очень важным шагом в этом направлении для России явилось выделение группы детей с этим расстройством в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для детей с ограниченными возможностями здоровья, вступившем в действие в 2016 году [12].

В соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с РАС организация, осуществляющая образовательную деятельность, самостоятельно разрабатывает и утверждает АООП НОО, основанную на дифференцированном подходе и имеющую 4 варианта для детей с РАС (8.1, 8.2, 8.3, 8.4) в зависимости от степени интеллектуальных нарушений.

Неоднородность популяции лиц с РАС создаёт существенные трудности как в научных исследованиях, так и в практике сопровождения и обучения [4]. Исследования демонстрируют разнообразие интеллектуальных способностей у людей с аутизмом. Вместо чётко выраженных профилей часто наблюдается большой разброс результатов тестирования когнитивных функций. Кроме того, представления о расхождении вербального и невербального интеллекта не всегда подтверждаются. Это затрудняет диагностику и может привести к неправильным выводам о наличии или отсутствии интеллектуальных нарушений [10].

Основной вопрос заключается в том, должен ли критерий интеллектуального развития являться решающим при выборе варианта АООП. По мнению С. А. Морозова, поскольку интеллектуальная недостаточность при расстройствах аутистического спектра может проявляться в различных формах и иметь различную структуру и динамику, этот критерий может не быть решающим [8].

Учитывая полиморфизм проявлений аутизма, использование дифференциального подхода, основанного на уровне интеллекта, может быть недостаточным в отношении детей с РАС. В этом контексте особую значимость приобретает персонализированный подход, который учитывает индивидуальные особенности каждого ребенка и позволяет адаптировать образовательный процесс под его нужды.

Под персонализацией образования понимается подход, ориентированный на личность обучающегося и на создание условий для его самостоятельной образовательной активности. Персонализированное образование является современным трендом как в России, так и за рубежом [11].

В зарубежной практике персонализация является общепринятой моделью в том числе для детей с ОВЗ. В связи с этим в зарубежных странах отсутствует общий образовательный стандарт для лиц с аутизмом, так как считается, что эти стандарты могут быть недостаточно гибкими и не учитывать всю сложность и разнообразие этого расстройства. Дети с РАС поступают в массовые школы в соответствии с принятым инклюзивным подходом, и для них разрабатываются индивидуальные программы. Исследования показывают, что персонализация особо эффективна при динамической диагностике обучающихся и адаптации на этой основе обучения и коррекционной программы. Подчёркивается необходимость использования ресурсов обучающихся, выбора способов, содержания и темпа обучения в соответствии с их возможностями [14].

В России внимание в основном направлено на раскрытие теоретических аспектов персонализации и персонализации образования в связи с возможностями цифровых технологий.

Конечно, в исследованиях часто упоминается о раскрытии индивидуального потенциала личности, учета индивидуальных особенностей, адаптации методов работы и т.д. Поэтому очевидно, что идея учёта индивидуальных особенностей существовала всегда. Однако возможности персонализации как целостной модели обучения и психолого-педагогического

сопровождения в отношении детей с ОВЗ на сегодняшний день практически не рассматриваются.

Теоретические аспекты персонализации образования детей с ОВЗ разрабатывают Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова и М. С. Коробинцева. По словам авторов персонализация образования способствует максимальному раскрытию потенциала ребенка, способствует развитию метапредметных навыков, и вследствие чего повышает эффективность образовательного процесса в целом [6].

Технологии персонализации можно условно разделить на дидактические и психолого-педагогические.

Дидактические технологии направлены на развитие личности обучающегося как субъекта учебной деятельности.

Применение психолого-педагогических технологий персонализации осуществляется в рамках деятельности психологической службы, так как её результаты согласуются с целью персонализации образования – эффективной реализацией личностного потенциала обучающегося. Поэтому персонализация возможна только в условиях психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ [3].

РАС прежде всего характеризуется нарушениями в сфере социальной коммуникации в различной форме и степени, при этом существуют указания на то, что состояние интеллекта и уровень развития речи существенно не влияют на успешность коммуникации. Социально-коммуникативные навыки же играют решающую роль в возникновении и развитии речи, в приобретении ребенком новых знаний, навыков и умений, в обогащении содержания его сознания, полноценного психического развития и адаптации к школьному обучению [3]. Учитывая этот факт для детей с РАС, важным представляется диагностика и коррекция именно коммуникативных навыков. В связи с этим, персонализация будет рассмотрена на примере коммуникативных навыков.

Методы исследования

В исследовании приняли участие педагоги, оценившие коммуникативные навыки 30 учеников с РАС начальной школы (средний возраст 10 лет, 21 мальчик, 9 девочек).

Для исследования коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра был использован адаптированный опросник «оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра», автор А. В. Хаустов.

Опросник был проведен онлайн в индивидуальном в формате, в яндекс формах. Для анализа результатов были использованы программы JASP (версия 18.3.0) и Jamovi (2.3.28).

Результаты

Эмпирическое исследование коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра позволило выявить следующие общие особенности:

Наиболее развитыми среди социальных навыков являются навыки социальной ответной реакции и навыки просьбы, наименее — диалоговые навыки и навыки социального поведения (описательные статистики всех навыков представлены в таблице 1 и 2).

	Навыки просьбы	Навыки социальной ответной реакции	Навыки названия, комментирования и описания	Навыки привлечения внимания и запроса информации	Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них	Навыки социального поведения	Диалоговые навыки
Median	50.000	60.000	17.500	21.429	35.714	21.429	3.125
Std. Deviation	29.353	25.337	27.049	25.334	24.612	19.739	20.627
Shapiro-Wilk	0.939	0.954	0.867	0.865	0.911	0.934	0.580
P-value of Shapiro-Wilk	0.087	0.213	0.001	0.001	0.016	0.062	<.001
Min.	0.000	10.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Max.	100.000	100.000	90.000	92.857	92.857	71.429	93.750

Таблица 1 — Описательные статистики коммуникативных навыков

Общий уровень сформированности коммуникативных навыков	Частота	Проценты	Накопленные проценты
Низкий уровень	12	40.00	40.00
Средний уровень	10	33.33	73.333
Высокий уровень	8	26.666	100.000

Таблица 2 — Общий уровень сформированности коммуникативных навыков

Так как распределение большинства переменных по критерию Shapiro-Wilk отличалось от нормального, было принято решение использовать непараметрический однофакторный дисперсионный анализ для сравнения групп. В результате анализа в группах с низким, средним и высоким общими уровнями коммуникативных навыков статистически значимо отличается сформированность всех частных навыков (таблица 3), для более подробного анализа межгрупповых различий были произведены попарные сравнения групп (таблица 4).

Исходя из этих сравнений можно сделать вывод, что группы со средним и высоким уровнем коммуникативных навыков не различаются по частным навыкам, а группы с низким и средним уровнем коммуникативных навыков различаются по сформированности всех навыков.

	χ^2	df (степеней свободы)	p	ε^2
Навыки просьбы	10.01	2	0.007	0.345
Навыки социальной ответной реакции	13.79	2	0.001	0.475
Диалоговые навыки	16.32	2	< .001	0.563
Навыки называния, комментирования и описания	15.93	2	< .001	0.549
Навыки привлечения внимания и запроса информации	12.14	2	0.002	0.419
Навыки социального поведения	7.94	2	0.019	0.274
Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них	10.80	2	0.005	0.372

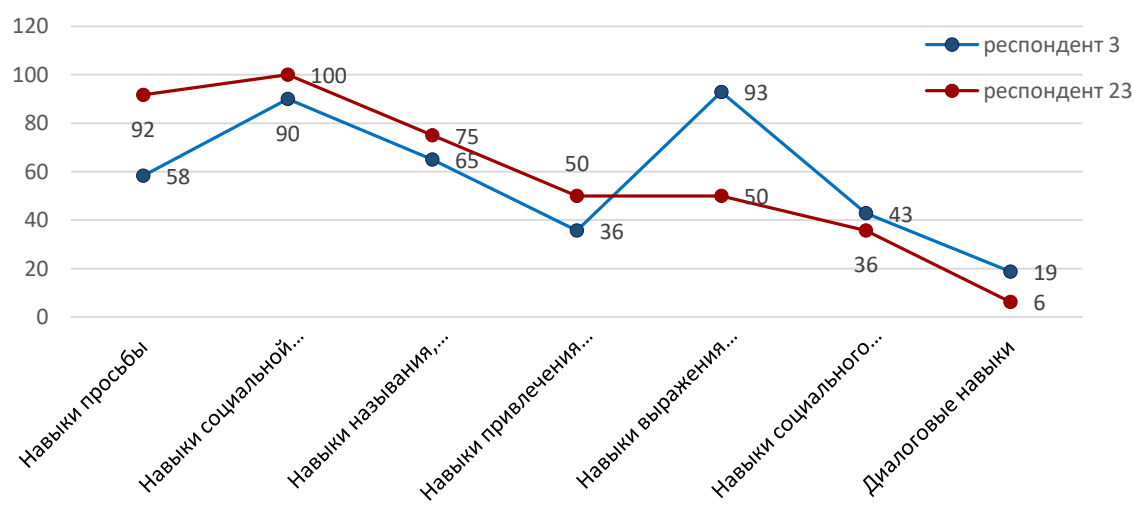
Таблица 3 — Результаты непараметрического однофакторного анализа

Навыки социальной ответной реакции				Навыки привлечения внимания и запроса информации			
		W	p			W	p
0	1	4.585	0.003	0	1	3.920	0.015
0	2	3.087	0.074	0	2	3.320	0.049
1	2	0.592	0.908	1	2	2.530	0.172
Навыки просьбы				Навыки социального поведения			
		W	p			W	p
0	1	3.847	0.018	0	1	3.730	0.023
0	2	2.714	0.133	0	2	1.870	0.383
1	2	0.604	0.905	1	2	0.000	1.000
Диалоговые навыки				Навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них			
		W	p			W	p
0	1	4,89	0.002	0	1	3,79	0.020
0	2	3,71	0.024	0	2	3,10	0.072
1	2	2,76	0.124	1	2	1,11	0.715

Таблица 4 — Парные сравнения групп по навыкам. (0 – низкий уровень, 1 – средний уровень, 2 – высокий уровень)

Поскольку персонализация предполагает индивидуальный подход, информация о групповых тенденциях и сравнении групп может быть недостаточной, поэтому было проведено сравнение детей, набравших одинаковое количество общих баллов.

Респонденты имеют одинаковый общий уровень сформированности



коммуникативных навыков (56 баллов), однако в частных навыках наблюдаются значительные различия (рисунок 1). Наибольшее различие наблюдается в навыках просьбы (у респондента 23 результаты ниже) и навыках выражения эмоций, чувств и сообщения о них (у респондента 3 результаты ниже). Так, в работе с этими респондентами, потребовалась бы делать акцент на развитие разных навыков.

Формирование навыка просьбы связано с развитием внутренней коммуникативной мотивации, которая часто не развита у детей с аутизмом, что мешает формированию коммуникативных навыков. Необходимо внешнее стимулирование коммуникативной активности через включение различных интересных предметов, видов деятельности и разговоров в процесс психолого-педагогической коррекции [13].

Для формирования умения выражать эмоции, чувства и сообщать о них предлагается использовать совсем другие методы: наблюдение за ребёнком в повседневной жизни или на занятиях, комментируя его эмоциональные состояния; имитирование и усиление эмоциональных состояний ребёнка с помощью утрированной мимики, жестов; обращение внимания ребёнка на эмоциональные состояния других людей и комментирование их и т.д. [13].

Выводы

Исходя из проведенного эмпирического исследования коммуникативных навыков учащихся начальной школы с расстройствами аутистического спектра, можно сделать следующие выводы:

1. Наиболее развитыми коммуникативными навыками учащихся с расстройствами аутистического спектра являются навыки социальной ответной реакции и навыки просьбы, в то время как наименее развитыми являются диалоговые навыки и навыки социального поведения.
2. Дополнительные попарные сравнения групп позволили установить, что группы со средним и высоким уровнем коммуникативных навыков не различаются по частным навыкам, в то время как группы с низким и средним уровнем коммуникативных навыков различаются по уровню сформированности всех навыков.
3. В данном исследовании дети с одинаковым общим уровнем различаются в навыках просьбы и в навыках выражения эмоций, чувств и сообщения о них, следовательно, для этих респондентов необходимо акцентировать внимание на развитии разных аспектов коммуникативных навыков, что согласуется с целями персонализации в образовании.

Заключение

Таким образом, несмотря на то что у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) присутствует одинаковый общий уровень коммуникативных навыков, их индивидуальная структура может значительно отличаться. Несмотря на то, что в данном исследовании изучались только коммуникативные навыки, можно предположить, что такая картина наблюдается и в других сферах. Это может указывать на необходимость

разработки персонализированных подходов к образованию детей с особыми образовательными потребностями, в том числе детей с РАС. Для достижения максимальной персонализации необходимо уделять внимание не общему баллу, а отдельным составляющим диагностики. Также следует проводить динамическую диагностику и адаптировать обучение и коррекционную программу. Эти задачи должна выполнять психолого-педагогическая служба школы.

В дальнейшем будет интересно изучить другие навыки и сферы психики, а также провести сравнительный анализ эффективности обучения и коррекционно-развивающей работы с учетом полученных результатов, основываясь на персонализации и динамической диагностике.

Список использованных источников:

1. Аналитическая справка о состоянии образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в субъектах Российской Федерации в 2022 году. URL: <https://autism-frc.ru/education/monitoring/1509/>
2. *Божкова Е. Д., Баландина О. В., Коновалов А. А.* Расстройства аутистического спектра: современное состояние проблемы (обзор) //Современные технологии в медицине. 2020. Т. 12. №. 2. С. 111-120.
3. *Волоскова А. Д.* Особенности развития коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра: сборник трудов конференции. // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 11 апр. 2024 г.) / редкол.: С. Н. Башинова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 257-258.
4. *Григоренко Е. Л.* Расстройства аутистического спектра. М.: Практика. 2018. 280 с.
5. *Демьянчук Л. Н., Демьянчук Р. В., Кац Е. Э.* Методические рекомендации по обеспечению комплексного сопровождения развития детей с расстройствами аутистического спектра в условиях непрерывного образования. Санкт-Петербург: 2019. 69 с.
6. *Дружинина Л. А.* и др. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья //Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. №. 8. С. 872-880.
7. *Конева И. А., Быстрова И. А.* Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра //Проблемы современного педагогического образования. 2019. №. 63-1. С. 161-163.
8. *Морозов С. А.* Проблемы реализации ФГОС НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра //Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. №. 2. С. 9-16.
9. *Осипова Л. Б. и др.* Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья //Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. №. 11. С. 1138-1145.
10. *Романова Р. С., Таланцева О. И.* Особенности интеллектуального развития при расстройстве аутистического спектра (РАС) //Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13. №. 1. С. 69-77.
11. *Сафонова М. А., Сафонов А. А.* Персонализация образования в России //Педагогика. 2020. Т. 84. №. 11. С. 5.-14
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/>

13. Хаустов А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. Учебно-методическое пособие М.: ЦПМССДиП. 2010. 87 с.

14. *Guralnick M.* et al. Beyond social skills: Supporting peer relationships and friendships for school-aged children with autism spectrum disorder // *Seminars in Speech and Language*. – 333 Seventh Avenue, New York, NY 10001, USA.: Thieme Medical Publishers, 2018. Т. 39. №. 02. С. 178-194.

Модальности психологической работы с неговорящими детьми на примере психоэмоциональной коррекции

Елена Владимировна Колмыкова,

педагог-психолог, психологический центр «Добрые руки»,

Саратов, Россия,

e-mail: kolmikovas@mail.ru

Аннотация: В статье освещены результаты многолетнего опыта работы практического психолога с детьми младенческого и раннего возраста на основе мультимодального подхода. На примере психоэмоциональной коррекции неговорящих детей поднимается вопрос актуальности методик по телесной, системной семейной и поведенческой терапий в решении задач по развитию речи детей на ранних этапах онтогенеза.

Ключевые слова: речевой онтогенез, эмоции и дофонемный период речевого онтогенеза, тело и речь, общение в доречевом периоде

Modalities of psychological work with non-speaking children using the example of their psycho-emotional correction

E. V. Kolmykova,

Psychological center "Good Hands", Saratov, Russia

Abstract: The article highlights the results of many years of experience as a practical psychologist working with infants and young children based on a multimodal approach. Using the example of psycho-emotional correction of non-speaking children, the question of the relevance of methods of bodily, systemic family and behavioral therapy in solving problems of speech development in children in the early stages of ontogenesis is raised.

Key words: speech ontogenesis, emotions and the pre-phonemic period of speech ontogenesis, body and speech, communication in the pre-speech period

Проблемами «неговорящего ребёнка» сегодня занимаются неврологи, психологи, нейропсихологии, логопеды, педагоги. В рамках каждой специализации есть свои критерии оценки и формы написания диагностических заключений. В последние годы есть тенденция к объединению специалистов в профессиональные сообщества для возможности комплексного решения узкого круга своих задач. Прежде всего это вызвано необходимостью систематизировать знания и строить эффективные программы сопровождения детей с трудностями развития, в том числе и речевого. Также на этой основе строятся образовательные программы для подготовки молодых специалистов. Есть опыт объединения специалистов и родителей. Например, с 2019 г. ПРО Школа открыла свой интернет-проект с онлайн-конференциями и онлайн-курсами для родителей и профессионалов, которые помогают детям справляться с трудностями обучения, поведения и развития.

Таким образом, идеи, заложенные М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой, И. Н. Гореловым, К. Ф. Седовым и др. продолжают своё развитие в трудах Ю. А. Разенковой, Т. В. Кошечкиной, Е. Ф. Архиповой, А. Д. Палкина и др.

Модальный подход в работе реализуется по направлениям:

1) Применение техник, используемых в классическом психологическом подходе совместно с другими видами практик по отношению к одному ребенку. Сюда входят:

- техники игрового массажа;
- практики телесной гармонизации;
- дыхательные упражнения;
- использование водной среды, пронирываний и дыхания для коррекции психоэмоционального состояния и укрепления вегетативной нервной системы;

2) В коррекционном процессе ведется одновременная работа по векторам:

- индивидуальная (или групповая) с ребёнком;
- детско-родительский и семейный системный подход;
- тесное взаимодействие с другими специалистами, составление единого подхода в организации помощи малышу (невролог, нейропсихолог, логопед, спортивный тренер, реабилитолог, инструктор ЛФК и др.)

В последние годы внимание специалистов направлено на необходимость ранней диагностики и коррекции речевых нарушений. Об этом пишет Е.Ф. Архипова в своей монографии «Коррекционно-логопедическая работа с детьми первых трех лет жизни» [1]. Также А. Д. Палкин поднимает вопрос об «организации коммуникации с детьми первого года жизни в свете их эмоционального, предречевого и доречевого развития» [2].

В моей консультативной, коррекционно-развивающей практике большой опорой стало объединение знаний медицинской, психологической и педагогической направленности. Это помогает строить индивидуальный план по формированию у ребенка двигательных навыков и автоматизмов, что, как известно, тесно связано с автоматизмами речи и поведения; расширить социальное взаимодействие и окружающую речевую среду. Именно на первом году жизни ребенок получает опыт контакта с окружающим миром, и чем гармоничнее он сложится, тем меньше проблем придется решать на следующих этапах развития. Например, дети рано учатся сигнализировать о своих проблемах не криком и плачем, а применяют другие способы невербальной коммуникации: заигрывают со взрослым, торгуются, учатся уступать, понимая важность этого для значимого взрослого.

Большое значение для ребенка имеет система семейного воспитания. Здесь родителям может пригодиться опыт педагога-психолога, который поможет сформировать сложный процесс коммуникации на основе отдельных рефлексивных реакций ребёнка; научит грамотно толковать эмоциональные и телесные реакции; приведёт в соответствие адекватность внешних требований к возможностям ребенка. И от того, как родители построят эмоциональный контакт с самого начала, сформируют границы дозволенного, организуют режимные моменты, обеспечат доступную для развития среду – именно от этого будет зависеть доверие малыша к другим людям, чувствительность сенсорных систем к процессу познания нового, готовность менять своё поведение в меняющихся условиях обучения. Кроме этого, включение семейной системы в коррекционный процесс позволяет увидеть скрытые ресурсы семьи, проработать проблемы детско-родительских взаимоотношений

и выйти на новый уровень семейной коммуникации в целом. Для неговорящего ребёнка это очень важно. В тех случаях, когда процесс восстановления речи ребёнка идёт особенно тяжело, но у родителей есть высокие ожидания от процесса, важным моментом является прояснение задач и последовательности работы с речью малыша, конкретизация роли родителей в этом процессе, подключение других специалистов (психиатров, нейропсихологов, реабилитологов и др.)

Сложности коррекционно-развивающей работы с неговорящими детьми связаны с рядом моментов:

1. Проблемой ранней диагностики.

Она до сих пор остаётся актуальной. Это связано с традиционной схемой обследования детей. Чаще всего дети по направлению невролога попадают на приём к логопеду, дефектологу или психологу на втором году жизни. К этому периоду у родителей уже формируются устойчивые жалобы и опыт неуспешности в воспитании ребенка. Чаще всего это звучит как: «Он меня не слушается, истерики, трудности в приучении к режимным моментам, неуправляемый, ничего не понимает, с ним невозможно договориться». Следует отметить и истощение к этому времени психического ресурса у родителей, которое проявляется в заключениях типа: «Он меня бесит, я в отчаянии и не знаю, что с ним делать, я устал(а), скорее бы отдать его в детский сад».

2. Принципом индивидуальности развития.

Реализуется в том, что каждый ребёнок уникален в своём развитии. И на этот процесс влияет ряд переменных. Чем больше факторов, влияющих на развитие речевых функций заметит специалист, тем точнее сложатся прогнозы по коррекции, и тем успешнее сложится построение индивидуальной восстановительной программы.

3. Разницей моделей семейного воспитания и разной системой семейных ценностей.

Здесь имеется в виду, что в процессе взаимодействия с детьми мы часто сталкиваемся с перегибами в требованиях к ребёнку. Они могут не соответствовать возрасту, основываться на частных родительских суждениях, которые не находят подтверждения в других аспектах жизни, и, мало того, могут содержать в себе противоречивую информацию. В такой среде ребенок теряется, начинает испытывать трудности межличностного общения, которые в раннем возрасте могут, например, проявляться плачем в ответ на интерес чужого взрослого к ребёнку, негативизмом, сосредоточенностью ребенка на матери и отсутствием интереса к новизне в её присутствии.

4. Личностными особенностями родителей.

Они достаточно сильно влияют на ход работы специалиста с ребёнком. Если по какой-то причине у родителей не сложилось доверительного отношения к тому, что предлагает специалист, в первую очередь, они не будут выполнять назначенных рекомендаций. А, во-вторых, ребенок начинает чувствовать это недоверие и, как следствие, начинает демонстрировать уход от общения, снижение интереса к совместной деятельности, эмоциональную

невключённость в процесс игры. Именно поэтому для успешной работы очень важно, чтобы родители и специалисты подходили друг другу по личностным характеристикам, ценностным ориентирам.

Итак, переходим к эмоциональной составляющей нашей коррекционной работы. Ведущая роль специалиста будет направлена не только на взаимодействие непосредственно с ребёнком, но и на обучение родителей новым формам эмоционального реагирования и проявления себя. Очень часто такой подход помогает взрослому осознать свои нерешенные внутренние конфликты. И это повод обратиться к взрослому психологу, травматерапевту. Любой коррекционный процесс всегда подразумевает выработку новых стратегий поведения, речевых и неречевых навыков общения, поиск компромиссов. В случае, если родители окажутся не готовы к этому, со стороны специалиста важно донести то, что при этом снижается эффективность работы.

Бывают случаи, когда мама не в состоянии полноценно включиться в процесс эмоционального общения с ребёнком. Например, у неё клиническая депрессия. В таком случае роль значимого эмоционального взрослого может взять на себя другой близкий родственник или педагог. Такие случаи как альтернатива грубому и сухому общению имеют место быть. И такие модели достаточно эффективно работают. Главным при этом будет добровольное принятие ролей взрослыми, составление обязательств и принятие ответственности всеми сторонами. В этом случае ребёнок развивается в поле прояснённого отношения к себе. Мама болеет и это не значит, что она не любит, что она злая. Просто ей не совсем хорошо. А у тебя в этот момент может быть по-другому. Способность проявлять себя по-разному, видеть разные стороны себя не учит ребенка безучастно отдаляться от близких. Но помогает найти ресурс для своего дальнейшего развития в ситуации, когда иной вариант невозможен.

Далее мы рассмотрим вариант, когда эмоциональный контакт с ребёнком налаживается и создаётся любым взрослым (мамой, папой, родственником, няней, педагогом) в процессе личного и ситуативно-личностного общения с ним (по Е.О. Смирновой).

Ещё задолго до родов будущие мамы могут отмечать, что им удаётся успокоить малыша своим прикосновением к животу. В этот период реакции ребёнка рефлекторны, но они имеют большое значение в формировании устойчивой эмоциональной связи между матерью и ребёнком. Именно в этот период важно не знать, но чувствовать. Ведь основную информацию в первые шесть месяцев своей жизни малыш будет получать через запахи, вкусовые рецепторы, интонации голоса, вибрации от дыхания, сердцебиения, прикосновения.

Благоприятное прохождение этого периода решает ряд задач:

1. Ребёнок перенимает формы реагирования на меняющиеся условия и формирует готовность подстроить под это свои собственные процессы (импринтинг);

2. Профилактика закрепления негативных поведенческих паттернов. Например, взрослые в эмоциональной игре покусывают ребенка, вызывая ответную эмоцию радости, веселья. Спустя время, ребёнок приходит на детскую площадку и начинает с силой набрасываться на других детей и кусать их. За это его ругают, отводят в сторону. Для ребёнка такая ситуация будет весьма травматичной. Часто родители не справляются с тем, чтобы решить её самостоятельно и обращаются к специалисту.

3. Устойчивая эмоциональная связь со значимым взрослым сопровождает развитие психических функций ребёнка и ложится в основу регулятивных функций до того периода, пока собственная речь не включилась в этот процесс. В случае с неговорящими детьми это обстоятельство может значительно улучшать психологический климат в семье и мягче преодолевать трудности, связанные с речью.

Занятия по развитию эмоций занимают большое место в моей работе. Умение проявлять адекватные эмоции, считывать их, невербально на них реагировать, находить способы их объяснить при отсутствии активной речи – одновременно и диагностический критерий уровня развития мышления, и подсказка в составлении индивидуальной программы развития.

В качестве примера приведу работу со смайликами. За основу беру эмоцию радости.

На рисунках ниже мы видим четыре графических способа прорисовки этой эмоции. В зависимости от возраста и жизненного опыта конкретного ребенка в первом варианте дети могут описывать или изображать доброту, милость, смущение, умиление, тихую радость.

Во втором рисунке чаще видится баловство, наслаждение, удовольствие. Реже – страх (у тревожных детей закрытые, зажмуренные глаза ассоциируются со страхом).

Третий рисунок дети интерпретируют как весёлость, «ненастоящую» радость, злорадство, смущение от того, что в чем-то уличили, рассекретили. Дети, которые испытывают частые внутренние напряжения, чаще видят в этом образе злое лицо (оголённые зубы и открытый рот воспринимается как проявленная злость и нападение).

Ну и четвертый рисунок чаще всего побуждает детей выразить снятие контроля над эмоцией. Изобразить бурную искреннюю радость или гнев, ярость.



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4

Следует отметить, что смайлики, являясь проекцией детских эмоций, будут отражать не только текущее эмоциональное состояние, но и

сложившиеся паттерны реагирования, закрепленные средовыми факторами. В этой связи хорошо можно отработать тему: «Я и другие».

Прежде, чем приступать к работе с картинками на тему эмоций с неговорящими детьми, чаще всего требуется предварительная работа. Она заключается в проведении игр, в которых малыш может телесно прочувствовать разные эмоции и состояния.

На следующем этапе мы проводим знакомство с эмоциями, состояниями и их проявлениями на картинках. В качестве наглядности используем смайлики с выражением грусти, радости, печали, злости, спокойствия, задумчивости.

Если ребёнку трудно разглядывать картинки по каким-либо причинам или у него имеются сложности с концентрацией внимания в любых проявлениях, используется динамический подход: поиск нужной эмоции производим не в процессе работы сидя за столом, а в процессе подвижной игры.

На следующих этапах планируется работа с сериями сюжетных картинок и закрепление материала путём составления коротеньких рассказов с опорой на наглядность.

Итак, психолог в современной практике имеет все возможности для ранней диагностики и составления индивидуальных программ, сопровождающих развитие ребёнка на этапе формирования высших психических функций и речи, в частности. Это позволяет своевременно начать процесс коррекции речевого развития в соответствии с современными представлениями о речевом онтогенезе и патогенезе. Также это повышает уровень компетентности родителей в построении коммуникации с детьми в дофонемный и довербальный период развития младенца. Рост числа неговорящих детей делает такую работу социально значимой.

Список использованных источников

1. *Архипова Е. Ф.* «Коррекционно-логопедическая работа с детьми первых трех лет жизни». Монография. М.: РИЦ МГОПУ им М.А. Шолохова, 2005. 111 с.
2. *Палкин А. Д.* Об организации коммуникации с детьми первого года жизни в свете их эмоционального, предречевого и речевого развития // Организационная психолингвистика. Электронный журнал. URL: <https://psycholinguistic.ru/elektronii-naychnii-shynal/rybriki/konceptyalnie-voposi/ob-organizaczii-kommunikaczii-s-detmi-pervogo-goda-zhizni-v-svete-ih-emoczionalnogo-predrehevogo-i-rehevogo-razvitiya/>

Методы логопедического воздействия при нарушениях речи у пациентов неврологического отделения для больных с острым нарушением кровообращения

Ольга Александровна Константинова,

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и психолингвистики,

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, город Саратов, Россия,
e-mail: olgakonstantino@mail.ru

Лилия Римовна Юртаева,

логопед ГУЗ «Саратовская городская больница №6 им. ак. В.Н. Кошелева», магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования, направление подготовки «Логопедия», город Саратов, Россия,
e-mail: lilas80@mail.ru

Аннотация: В статье описываются и анализируются некоторые методики и программы (традиционные и электронные) коррекционной работы с пациентами с афазиями. Авторами делается попытка подобрать и разработать вариативные задания для постинсультных больных с применением информационных компьютерных технологий (ИКТ).

Ключевые слова: инсульт, афазия, логопедические методы, информационные компьютерные технологии в логопедии, реабилитация афазика.

Methods of logopedic intervention for speech disorders of patients of the neurological department with acute circulatory disorders

O. A. Konstantinova,

Saratov State University, Saratov, Russia

L. R. Yurtaeva,

State Healthcare Institution "Saratov City Hospital No. 6 named after Academician V.N. Koshelev", Saratov, Russia

Abstract: The article describes and analyzes some methods and programs (traditional and electronic) of correctional work with patients with aphasia. The authors attempt to select and develop variable tasks for post-stroke patients using information computer technologies (ICT).

Key words: stroke, aphasia, logopedic methods, information computer technologies in logopedics, rehabilitation of aphasics

Для состояния здоровья населения земного шара из-за высокой распространенности и тяжелых последствий сосудистые заболевания головного мозга у людей из различных стран представляют важнейшую медицинскую, социальную и педагогическую проблему. По данным ВОЗ, ежегодно острое

нарушение мозгового кровообращения (ОНМК) переносят около 15 млн человек. При этом около 5 млн умирают от инсульта, а еще 5 млн пациентов остаются глубокими инвалидами [1].

Неоспоримым фактом является позиция о том, что, раннее начало работы по реабилитации дает больше шансов на положительную динамику, максимальную нормализацию состояния пациента [2, 3].

Работа должна вестись в соответствии с современными требованиями, с применением современных технологий, методов и методик [1]. Например, использование Международной классификации функций (МКФ) в работе мультидисциплинарной бригады, использование информационных технологий в работе с инсультными пациентами (дистанционное обучение, создание приложений, программ для смартфонов, планшетов, компьютеров).

Основными нарушениями речи у пациентов неврологического отделения выступают афазия, дизартрия.

Афазия – это полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга. Основными причинами являются инсульт и черепно-мозговая травма. Распространенность трудно определить, но афазия, вызванная инсультом, по оценкам, составляет 0,1-0,4%. Афазия также может быть результатом опухолей головного мозга, инфекций головного мозга (нейросифилис, ВИЧ) или нейродегенеративных заболеваний (таких как деменция).

Существует множество классификаций афазий. Наиболее распространенной среди них является классификация А. Р. Лурия [3, 4]. Согласно этой классификации, существуют следующие формы афазий:

1. Моторная афазия афферентного типа;
2. Моторная афазия эфферентного типа;
3. Динамическая афазия;
4. Сенсорная (акустико-гностическая) афазия;
5. Акустико-мнестическая афазия;
6. Семантическая афазия.

Перечислим и опишем основные методы логопедической работы с пациентами с афазией и дизартрией в неврологическом отделении.

Дыхательная речевая гимнастика – это комплекс упражнений, направленных на восстановление речевого дыхания и координацию функций дыхания и фонации. Как правило, дыхательные упражнения в остром периоде проводятся с учетом тяжести состояния больного и зависят от степени его психической активности. Применяются как пассивные, так и активные приемы работы.

К голосовым упражнениям относится комплекс логопедических мероприятий, направленных на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани для восстановления полноценной голосовой функции.

Логопедический массаж – это метод активного механического воздействия, который изменяет состояние мышечной, кровеносной и лимфатической системы; оживляет кинестезии; активизирует трофику тканей.

Как одна из важных логопедических техник массаж способствует нормализации мышечного тонуса у пациентов, их артикуляционной и мимической мускулатуры, что в конечном итоге приводит к улучшению произносительной стороны речи и уменьшению эмоционального напряжения.

Традиционная артикуляционная гимнастика – это комплекс специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата, развитие их силы и подвижности.

Функциональные тренировки – преодоление нарушений неспецифических компонентов высшей психической деятельности, таких как речевая инактивность, аспонтанность, вязкость, инертность и др., снятие симптомов диашиза (охранительного торможения) в остром периоде инсульта и черепно-мозговой травмы является важной частью логопедической работы. В целях уменьшения выраженности персевераций, восстановления оптико-пространственных координаций, укрепления мнестической функции, преодоления расстройств мануального праксиса, повышения общей активности больного и функции произвольного внимания проводятся функциональные тренировки.

Применение *аппаратных методов* лечения в остром периоде инсульта и черепно-мозговой травмы значительно улучшает функциональное состояние центральной нервной системы и повышает мотивацию к логопедическим занятиям, укрепляя сотрудничество логопеда и больного.

Информационно-компьютерные технологии (ИКТ) используются в логопедической практике с целью создания электронной базы данных пациентов; ведения и обработки документации; создания дидактических пособий и презентаций занятий; размещения и получение специализированной информации через Интернет-ресурсы.

ИКТ также являются средством для повышения эффективности восстановительного обучения и ускорения решения следующих реабилитационных задач:

- стимуляции зрительного и слухового восприятия;
- укрепления произвольного внимания и самоконтроля;
- формирования положительного эмоционального настроения;
- повышения мотивации к логопедическим занятиям.

Обучающие компьютерные программы, по сравнению с традиционными методическими средствами, обеспечивают новые возможности диагностики восстановления или компенсации речевых нарушений.

На наш взгляд, применение индивидуальных средств для коммуникации (компьютерные технологии) в логопедической работе в остром и раннем восстановительном периодах после инсульта будет способствовать повышению эффективности реабилитации пациентов.

Современные условия и требования общества таковы, что и процесс реабилитации пациентов с острым нарушением кровообращения требует введения новых методов, приемов, технологий. Например, недавняя пандемия Covid-19 показала, что могут возникать ситуации, когда специалист не может

посещать пациента на дому, и требуется профессиональная консультация дистанционно и/или с применением ИКТ.

С другой стороны, развитие информационных технологий в настоящее время находится на достаточно высоком уровне, что позволяет создавать пособия, которое пациент может использовать для занятий самостоятельно или с использованием минимальной помощи близкого.

Это могут быть карточки или приложение для телефона, планшета, компьютера. На сегодняшний день существует не так много приложений для работы с пациентами с нарушениями речи. Приведем примеры некоторых из них, которые можно найти в свободном доступе:

- *Афазиям.нет* (Приложение может использоваться совместно с афазиологом либо дома с родственниками, а при возможности, самостоятельно (<https://apkpure.net/ru/афазиям-нет/com.neurotest.app2>),

- *Афазия.Стон* (<https://apkpure.com/ru/афазиястон/com.MechanicGames.AfaziaStop/download>).

Часть приложений не направлены на преодоление афазии, но при разумном использовании коррегируют механизмы нарушения, например:

- *Таблицы Шульте* (<https://cepia.ru/speedreading/schulte/>),

- *Счет* (<https://apps.apple.com/ru/app/математические-хитрости-100/id1209287132>) и пр.

Сравнительно небольшое количество компьютерных приложений, направленных на сопровождение пациентов с афазиями привело нас к необходимости разработать и собственное приложение для телефона для пациентов с афазией.

Остановимся на некоторых видах логопедических заданий и их апробации в приложении для телефона (в разработке технического сопровождения *Приложения* принимал участие студент 4 курса факультета компьютерных наук и информационных технологий (КНиИТ СГУ им. Н.Г. Чернышевского) А.Р. Пресняков, науч. рук. доц. Л.В. Кабанова)

В разрабатываемом Приложении два блока заданий.

1. Для пациентов с моторной афазией (афферентной, эфферентной моторной): задания с артикуляционной гимнастикой для восстановления кинетического и кинестетического праксиса, задания для растормаживания собственной устной речи, восстановление письма, чтения.

2. Для пациентов с сенсорной афазией (акустико-мнестической, акустико-гностической, семантической афазиями): задания для восстановления фонематического слуха, понимания устной речи, понимания прочитанного текста. (Рисунок 1.)

Рисунок 1.

Моторная афазия	Сенсорная афазия
<p data-bbox="204 282 309 300">Найди 4 лишний</p> 	<p data-bbox="853 241 1002 259">Ответьте на вопрос</p> <p data-bbox="858 304 997 322">Это ложка?</p> 

В каждом блоке есть раздел, посвященный одному из видов афазий. Задания приводятся от простых к сложным, за выполнение каждого задания выставляются баллы. Инструкции к заданиям могут быть представлены в письменном и аудио виде. Сами задания во многом повторяют традиционные упражнения из логопедической практики. Приложение может использоваться как совместно с логопедом-афазиологом, так и дома с родственниками, позже – самостоятельно пациентом.

Определенная новизна данного Приложения заключается в большой вариативности заданий, так как задания разработаны по видам и степеням выраженности афазий, и пациент может фиксировать свой прогресс. В перспективе планируется, что и специалист по реабилитации дистанционно сможет следить за успехами пациента.

Таким образом, вопрос всесторонней помощи людям с нарушением речи в следствие острого нарушения мозгового кровообращения являлся и является очень важным и актуальным. Помощь таким пациентам оказывается в первые часы от начала мозговой катастрофы. Реабилитационная работа строится с учетом индивидуальных особенностей: состояния пациента, обширности очага поражения, степени выраженности неврологического дефицита. Члены междисциплинарной бригады так же должны учитывать условия, в которые попадет пациент после прохождения лечения в неврологическом отделении для больных с ОНМК: будет ли пациент жить один, есть ли у него близкие, которые смогут за ним ухаживать, на сколько активный образ жизни был у больного и т.д.

Перед логопедами здравоохранения стоит важная задача – в довольно короткие сроки помочь пациенту максимально восстановить речевые функции и витальные функции (глотание). Не всегда в рамках тех сроков, что пациент находится в условиях стационара, удастся восстановить весь неврологический дефицит. Дальнейшая реабилитация будет проходить в рамках реабилитационных отделений или домашних условий. В этом случае задача логопеда, психолога, инструктора ЛФКА и других специалистов научить

пациента, родственников, настроить их на дальнейшую восстановительную работу.

По этой причине представляется уместным расширение форм занятий с пациентом, например, подключение информационных технологий. Конечно, использование приложения в телефоне не может быть универсальной заменой индивидуальных и групповых занятий пациента с логопедом. Не всякий пациент сможет самостоятельно использовать приложение. Поэтому будет правильным сочетание индивидуальной, групповой работы с применением ИКТ.

Список использованных источников

1. Ахутина Т. В., Микадзе Ю. В. и др. Национальная ассоциация по борьбе с инсультом, Всероссийское общество неврологов, Ассоциация нейрохирургов России, МОО Объединение нейроанестезиологов и нейрореаниматологов, Общероссийская общественная организация содействия развитию медицинской реабилитологии Союз реабилитологов России Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с повреждениями головного мозга в остром периоде // Клинические рекомендации. Москва, 2014. 46 с.
2. Вассерман Л. И. Методы нейропсихологической диагностики (Практическое руководство). СПб: Стройлеспечатать, 1997, 284 с.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТ Астрель Транзиткнига, 2006, 384 с.
4. Лурия А. Р. Пособие по восстановлению речи у больных с афазией. М.: Медицина, 1982, 183 с.
5. Методы восстановления письма при эфферентной моторной афазии URL: <https://logportal.ru/statya-17357.html>
6. Шкловский В. М., Визель Т. Г. Карта нейропсихологического обследования больных с нарушениями высших психических функций. 61с. Прилож. Иллюстрируемый альбом. М., 1995, 98 с.

Жанр рассказа в семейном общении детей разного возраста

Дарья Сергеевна Кремер,

ассистент кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: sweatalex@mail.ru

Татьяна Алексеевна Милёхина,

доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка, речевой коммуникации и
русского как иностранного,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: tmilehina@yandex.ru

Аннотация: В статье на материале устных монологов двух сестёр рассматривается эволюция жанра рассказа в речи детей разного возраста в семейном общении. Доказаны различия в жанровой структуре устных рассказов, обнаруживающиеся в тематике, организации дискурса, используемых языковых средствах, ориентации на адресата. Прослеживаются общесемейные особенности речевого поведения детей: открытость, доверительность, заинтересованность в общении со взрослыми. Установлены индивидуальные черты формирующихся языковых личностей девочек: большой лексический запас, свободная трансформация сказочно-фантастического материала как основы игры-повествования в рассказах младшей сестры, дошкольницы, и конкретность, лаконичность, динамика разговорного синтаксиса, жаргон, модные хезитативы в подростковой речи старшей.

Ключевые слова: онтолингвистика, речевой жанр, семейное общение, языковая личность, разговорный синтаксис, школьный жаргон, паузы хезитации, лексический запас.

The genre of the story in the family communication of children of different ages

D. S. Kremer, T. A. Milekhina,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article examines the evolution of the story genre in the speech of children of different ages in family communication based on the oral monologues of two sisters. The differences in the genre structure of oral narratives are proved, which are found in the subject matter, the organization of discourse, the language means used, and the orientation towards the addressee. The family-wide features of children's speech behavior are traced: openness, trust, interest in communicating with adults. The individual features of the girls' emerging linguistic personalities are established: a large vocabulary, free transformation of fabulously fantastic material as the basis of the narrative game in the stories of the younger sister, a preschooler, and concreteness, conciseness, dynamics of colloquial syntax, jargon, fashionable hesitatives in the teenage speech of the elder.

Key words: ontolinguistics, speech genre, family communication, linguistic personality, colloquial syntax, school jargon, hesitation pauses, vocabulary.

В изучении детской речи исследования родителей, в основе которых лежат наблюдения за речевым развитием их собственных детей, представляют, как отмечает С.Н. Цейтлин, в настоящее время особую ценность [9], поскольку,

по мнению А.Н. Байкуловой, речь детей в сфере семейного общения отличается большей свободой и раскованностью по сравнению с речью в других сферах общения, что ощущается в системе номинаций и обращений, в меньшем объеме использования этикетных формул [1].

Задача данной работы состоит в выявлении сходства и различия устной речи двух сестёр, младшей, Эллы 6 лет, и старшей, Лизы 12 лет, в жанре рассказа. Речевые, жанровые и индивидуальные особенности устных рассказов сестёр исследуются на материале записанных в 2019 году методом включённого наблюдения монологов общим объёмом около 12000 словоупотреблений.

Проблемы становления устного дискурса у детей, в том числе основные различия жанрового репертуара младших школьников и детей среднего школьного возраста, подробно рассмотрены в работах К. Ф. Седова [6, 7]. Разработанная им методика сопоставительного анализа устных спонтанных речевых произведений детей школьного возраста позволила автору выявить динамику текстового строения спонтанных монологов, отражающую особенности становления языковой личности [6]. Жанровая специфика речи детей младшего школьного возраста, становление речежанровой компетенции в онтогенезе исследуются в работах О. В. Кощеевой, Н. А. Лемяскиной, Е. С. Михайловой, С. Ю. Толмачёвой [2, 3, 4, 8]. Актуальность нашего подхода обусловлена тем, что специфика жанра рассказа рассматривается на примере анализа речи детей в одной семье, что позволяет выяснить общесемейное и индивидуально-специфическое в формирующихся языковых личностях сестёр.

Уже к шестилетнему возрасту, как пишет К.Ф. Седов, ребенок накапливает уникальный опыт социального взаимодействия с окружающими его людьми. В эту пору развития личности начинают формироваться такие признаки дискурсивного мышления, как доминантность/недоминантность, мобильность/ригидность, конфликтность/кооперативность и многие другие, которые базируются на неясных жанрово-ролевых стереотипах протожанров [7].

Анализ устных рассказов младшей сестры показал, что в её монологах преобладают рассказы-сказки, рассказы-игры, рассказы-фантастические истории и практически не встречаются развёрнутые рассказы о каких-либо реальных жизненных ситуациях.

Рассмотрим языковые особенности рассказа фантастического сюжета в речи младшей девочки. Поскольку рассказ очень большой, то сделаем несколько сокращений:

Жил один кот справедливый и очень хороший// Он всегда делал/ делал и всегда убирал все за собой// И был кот Мила и была у него жена кот мачеха// Но кот мачеха была очень справедлива и красива// Убиралась// Она была добра и очень/очень..... Этот кот был// Жил один кот/ который очень воевал войной// Желтый кот/ он такой строгий// Он съел много диликартеса/ сразу же поднялся своей войной и пошла вся война по городу и война разрушила весь город/ а кот рыцарь не видел пока и увидел// Он смотрел в телескоп или в бинокль// Телескоп// В телескопе можно видеть всякие звезды/ а воевать

войной на Луне очень/ очень трудно// Там летать охота/ не охота// Желтый кот/ он хотел воевать войной и убить этого короля// Ну всё таки убил и осталась Котчиха/ нет Мила/ осталась без мамы// Мила ещё спала в это время/ когда пошла война и её они взяли// Когда они её принесли в замок/ то очень Мила испугалась// Тогда они всех туда красивых женихов и принцесс выкинули// Когда была уже ночь/ то война превратилась в маленькую войну «Лост Киттес»// Вся война погибла// Не знаю/ что делать/ пошла на самый курс и потонула в Волге// Вот сколько в войне воевало// В войне воевали только три человека/ три кота три кошечки// Они её воевали/ они её держали долго в плене// Так всё началось/ когда если не дочитаем до сказки/ то не будет интересно// Глава третья// Каждый год Мила прилетала всегда/ всегда//.

Рассказ делится на три большие части. Две первые части рассказа являются зачином, представлением героев повествования. Третья часть – это собственно действие, развитие сюжета. Начало характерно для зачина сказки: *Жил один кот справедливый и очень хороший//*. Названы действующие лица: *кот добрый, Котчиха, кот Мила*. Это добрые персонажи. Их характеристики многократно повторяются: *кот справедливый и очень хороший; Котчиха была очень справедлива/ красива//*. Как положительное качество положительных героев отмечается то, что и кот и Котчиха убираются, видимо, потому что сама Элла не любит убирать свои игрушки, а родители всегда заставляют её делать это.

Вторая часть рассказа содержит представление отрицательного персонажа – жестокого жёлтого кота. Рассказ про жестокого жёлтого кота повторяет начало про доброго. Сравним. В первой части: *Жил один кот справедливый и очень хороший//*. Во второй части: *Жил один кот/ который очень воевал войной/ он хотел/ чтоб этот кот другой/ от «Лост Киттес»/ хотел воевать войной и увидел другого кота как есть//*. Таким образом, первое сверхфразовое единство соединяется со вторым с помощью повтора и параллелизма в построении текста.

Третья часть рассказа присоединяется с помощью фразы - противопоставления: *Ну всё-таки/ убил и осталась Котчиха/ нет Мила/ осталась без мамы// Без короля//*. Последняя часть о страданиях Милы структурирована менее логично. В ней появляется новое действующее лицо – *война*. Мила страдает, её *держат в плене; очень Мила испугалась*. Конец повествования наступает неожиданно с помощью фразы-итога: *Так всё началось*. Однако тут же выясняется, что рассказ был контаминацией выдуманного сюжета и третьей главы из книги сказок, которую, оказывается, нужно дочитать: *... когда если не дочитаем до сказки/ то не будет интересно//*. И дальше объявляется следующая часть истории: *Глава третья// Каждый год Мила прилетала всегда/ всегда//*.

Характерной особенностью повествования является причудливость и прерывистость сюжетной линии. Рассказ несколько раз начинается заново, нить повествования прерывается, появляются новые герои, варьируется наименование старых героев. Ещё одна особенность рассказа – многочисленные повторы. Именно повторение является связующей нитью

рассказа. Видимо, в момент повтора придумывается продолжение и развитие сюжета. Ну а учитывая конец рассказа, в котором девочка сообщает, что всё рассказанное было только главой второй, после которой последует третья, можно предположить, что мы слушали контаминацию выдуманного рассказа и литературной сказки.

Фантастический масштаб повествования просто поражает. Присутствуют все атрибуты сказочного мира: *замок, рыцарь, Луна, телескоп, бинокль, звёзды, женихи, принцессы, война, атака, плен, предательница, тьма*. Действие имеет поистине вселенский характер: переносится на Луну, на облако, на небо, затем на землю, в сказочный замок, затем тонет в Волге. Действующие герои рассказа, с одной стороны, безусловно, сказочные, волшебные персонажи – они летают, воюют войной на Луне, *«поднимаются своей войной»*, убивают королей, но с другой стороны – это обычные земные герои, имеющие предельно конкретные характеристики, например, кот справедливый не только *всегда делал, делал и убирал за собой*, но и *был с сердечком и бантиком*, кот мачеха тоже *убиралась*, жёлтый кот, отрицательный персонаж *съел много деликатеса и сразу же поднялся своей войной*. Ещё одна героиня рассказа – *война*. Война совершает целый ряд действий, она олицетворяется: *война пошла по всей; война как-то забралась на небо, на облако, на Луну; война превратилась в маленькую войну; вся война погибла, пошла на самый курс и утонула в Волге*. Кульминацией соединения волшебного и реального, бытового миров является фраза: *Вот сколько в войне воевало// В войне воевали только три человека/ три кота три кошечки//*.

Анализ рассказов Эллы подтверждает выводы К.Ф. Седова о том, что на уровне поверхностной структуры устный текст детей в возрасте 6-7 лет представляет собой набор не связанных между собой предложений или незаконченных сверхфразовых единств [7]. Ребёнок сам строит своё повествование и не учитывает, понимают ли его слушатели. Рассказы девочки трудно назвать рассказами. Это мысли вслух, озвученная игра, в которой ребёнок самовыражается и передаёт впечатления от мультфильмов и книг, которые были просмотрены и прослушаны.

Рассказы старшей сестры, Лизы, имеют иной характер. Это рассказы о реальных событиях, динамичные, быстрые. В отличие от рассказов детей 6-7 лет устные речевые произведения младших подростков, по мнению К. Ф. Седова, достаточно четко членятся на композиционно завершенные сверхфразовые единства, скрепленные грамматическими и лексико-семантическими (преимущественно – разноименными) повторами. Дискурсы младших подростков уже имеют четко выраженную композиционную законченность, которая базируется на элементах текстового обобщения [7]. Это хорошо видно на примере одного из рассказов Лизы:

Сегодня ржаса была такая// Нам учительница/ то есть/ классный руководитель/ сказала типа/ что вот эта информатика или технология в другом/ то есть где столовка/ то есть там тоже есть такая лестница/ вот/ и там наверх/ вот// А мы /это как её/ в одно ухо влетело/ в другое вылетело// Вот// И короче говоря/ на следующий день все хорошо/ это как её// Сначала у

нас была/ по - моему этот/ сначала английский у нас был/ потом мы короче/ нет// Сначала мы искали английский кабинет// Мы такие ходили по всей школе/ просто по всей школе/ и по пристройкам новым и по старым// И вообще везде искали два кабинета/ причем они были/ я не знаю/ в одном метре от друг друга/ вот один на одном этаже/ другой на другом этаже// Вот// И короче говоря/ мы нашли всё/ выходим// Вот// Перемена десять пять минут/ а нам надо найти кабинет/ а кабинета нету// Идём видим/ нам нужен был сорок восьмой кабинет// Вот смотрим/ сорок/ сорок первый/ сорок второй/ сорок четвертый/ сорок пятый/ сорок седьмой и всё// И мы по всей школе// Сначала на третий этаж/ потом на четвертый/ с четвертого на третий/ с третьего на второй/ со второго на первый// Потом мы увидели вот эту вот учительницу нашу/ классный руководитель// Она нам сказала/ что у вас/ блин/ совсем в другой стороне и мы побежали// Осталось две/ одна минута до звонка// Мы короче побежали по этой лестнице на второй этаж/ нашли этот кабинет/ зашли/ потом там тоже мы смеялись//.

Перед началом рассказа девочка анонсирует его тему, вставляя своё повествование в полилог с мамой и бабушкой: *Сегодня ржака была такая.* Рассказ имеет и фразу-завершение, в которой подводится итог повествования и которая смыкается по смыслу с анонсом: *Мы короче побежали по этой лестнице на второй этаж/ нашли этот кабинет/ зашли/ **потом там тоже мы смеялись**//.*

Далее сюжет рассказа развивается во времени, о чём свидетельствуют следующие слова: *сегодня; на следующий день; осталось две/ одна минута до звонка; перемена десять/ пять минут.* События выстроены относительно друг друга, сопровождаются временными маркерами: *сначала, потом.* Девочка указывает точное место в пространстве, локацию происходящих событий: *школа, пристройка, столовка, лестница, английский кабинет, искали два кабинета/ причем они были/ я не знаю в одном метре от друг друга// вот один на одном этаже/ другой на другом этаже//.* В рассказе представлена рефлексия по поводу происшествия: *А мы/ это как/ её в одно ухо влетело/ в другое вылетело//; ... причем они были/ я не знаю/ в одном метре от друг друга//.*

Несмотря на то, что, как указывает А. К. Родима, речь подростков представляет собой систему, которая находится в сложных соотношениях с системой русской разговорной речи взрослых [5], в рассказе отмечаются некоторые черты синтаксиса разговорной речи. Например, присутствует эллипсис: *Нам учительница/ то есть/ классный руководитель/ сказала типа/ что вот эта **информатика** или **технология в другом/ то есть где столовка/ то есть там тоже есть такая лестница/ вот/ и там наверх/ вот//; И мы по всей школе//** Сначала на третий этаж/ потом на четвертый/ с четвертого на третий/ с третьего на второй/ со второго на первый//.* Имеет место перестройка фразы на ходу: *Сначала у нас была/ по-моему этот/ сначала английский у нас был/ потом мы/ короче/ нет//.* Употребляется именительный темы: *Потом мы увидели вот эту вот учительницу нашу/ **классный руководитель**//.*

В рассказе проявляются также яркие черты молодёжной речи. Используется школьный жаргон: *Сегодня ржаса была такая//*; диффузное местоименное прилагательное: *Мы такие ходили по всей школе/ просто по всей школе/ и по пристройкам новым и по старым//*; эвфемизм: *Она нам сказала/ что у вас/ блин/ совсем в другой стороне//*.

Анализ рассказа выявляет большое распространение пауз хезитации, среди которых не только разговорное нейтральное *вот*, но и популярное *короче, тина*, а также *это как её*. Частотность таких словесных пауз убеждает в том, что именно такие выражения являются основой создания текста, словесными опорами, на которых держится рассказ. *Мы короче побежали по этой лестнице на второй этаж//; И короче говоря/ мы нашли всё/ выходим//; И короче говоря/ на следующий день все хорошо/ это как её//; Сначала у нас была/ по - моему этот/ сначала английский у нас был/ потом мы короче/ нет//; А мы /это как её/ в одно ухо влетело/ в другое вылетело//; Нам учительница/ то есть/ классный руководитель/ сказала тина/... //*

Наши наблюдения вполне соотносимы с выводами К. Ф. Седова об организации устных дискурсов детей этого возраста: «При том, что подросток имеет представление об апперцептивной базе адресата, его речь изобилует референциальными конфликтами и речевыми недоразумениями. Именно поэтому 10-11летние дети еще затрудняются в порождении значительных по объему целостных дискурсов, содержащих в себе систему взаимоподчиненных текстовых смыслов» [7, с. 29].

Таким образом, анализ устных рассказов сестёр показал, что в их речи присутствуют различные типы рассказов. Младшая сестра отдаёт предпочтение фантастическим рассказам, сказкам, приключениям популярных детских мультфильмов, книг, аудиосказкам, детским компьютерным играм. В основе рассказов старшей сестры – реальные впечатления о жизни. Если для младшей сестры источником информации являются книжные тексты-сказки, которые читают родители, мультфильмы, то в речи старшей сестры наблюдается сильное влияние подростковой речевой стихии: модных словечек, заполнителей пауз хезитации.

Рассказы младшей сестры имеют прерывистый, часто логически не связанный, фрагментарный характер. Рассказы старшей сестры характеризуются более чётким логическим построением, имеют реальную локацию, привязаны к определённым временным рамкам, действующим лицам. Рассказы мотивированы, раскрывают определённые повествовательные цели, снабжены речевыми характеристиками персонажей, речевой рефлексией событий и поступков, демонстрируют определённый уровень владения русской разговорной речью.

Анализ речевого жанра рассказа позволил сделать выводы о сходстве и различии речевого поведения сестёр. Сходство обнаруживается в открытости детей по отношению к взрослым, демонстрирует добрые доверительные отношения в семье. Девочки уверены, что взрослым интересны их рассказы, что их внимательно слушают и понимают, поэтому они с удовольствием общаются и свободно проявляют свои языковые способности.

Различия обусловлены возрастом: младшая сестра всё ещё использует в своей речи детские окказионализмы: *котчиха*; допускает ошибки: *деликартес, держали в плене, воевать войной*; несогласование по роду: *кот Мила, жена кот Мачеха*; неразличение одушевлённых и неодушевлённых понятий: *война погибла*. Речь старшей девочки не содержит таких неправильностей.

Речевой жанр рассказа даёт возможность наблюдать пока ещё формирующиеся, но уже различные языковые личности сестёр. В речи младшей девочки обнаруживается большой лексический запас, свободное владение отвлечённой абстрактной лексикой, терминологией, способность к олицетворению. Выделяются лексико-семантические группы, объединённые общей семой: небесные тела: *Луна, звёзды, облако, небо*; сказочные герои и сказочные локации: *рыцарь, принцесса, король, замок*; предметы для наблюдения за небесными телами: *телескоп, бинокль*.

Языковая личность старшей сестры проявляет себя более сдержанно. В основе рассказа – эмоция, но средства выражения довольно скудны, монолог организован всего за счёт синтаксических разговорных структур, динамики повторяющегося набора глаголов: *искали – нашли; ходили – идём; видим – смотрим; побежали; зашли*. Например: *Сначала мы искали//; Мы такие ходили по всей школе//; И вообще везде искали два кабинета//; И короче говоря/ мы нашли всё/ выходим//; Идём видим//; Вот смотрим//; Мы короче побежали по этой лестнице на второй этаж/ нашли этот кабинет/ зашли//.*

Анализ речевого жанра рассказа детей разного возраста в семье позволяет обнаружить динамику формирования речевого жанра: от фантастических сюжетов, наполненных не связанными между собой высказываниями, от самовыражения в озвученной игре без учёта адресата к выраженной композиционной законченности конкретного бытового сюжета, переданного средствами разговорного синтаксиса, молодёжной лексики, с характерной ориентацией на адресата.

В то же время анализ позволил показать различия языковых личностей детей. Младшая, эмоциональный экстраверт, обладает большим словарным запасом для своего возраста, богатой развёрнутой речью, масштабно строит свой рассказ, не учитывая, понимают ли её слушатели. Старшая, интроверт, говорит не так ярко, используя ограниченные лексические средства, но рассказывает с пояснениями и комментариями для слушателей, пытаясь не только доходчиво объяснить комизм ситуации, но и выразить своё отношение к происходящему. Можно с уверенностью предположить, что дискурсивному мышлению младшей девочки свойственны такие признаки, как доминантность, мобильность, конфликтность, в то время как жанрово-ролевые стереотипы дискурсивного мышления старшей демонстрируют недоминантность, ригидность и кооперативность.

Проведённое исследование, основанное на методике, разработанной К. Ф. Седовым [6, 7], убеждает в перспективности и актуальности его научного наследия в современной лингвистике и психолингвистике, поскольку позволяет не только наблюдать изменение структуры устного дискурса детей разного

возраста в семейном общении, но и выявить индивидуальные различия, характеризующие языковые личности сестёр.

Список использованных источников

1. *Байкулова А. Н.* Устное общение неофициальное общение и его разновидности: повседневная речь горожан: монография. Саратов: ООО Издательский Центр «Наука», 2014. 216 с.
2. *Кощеева О. В.* Становление речевых жанров в онтогенезе (на материале речевых жанров «рассказ», «бытовой разговор», «ссора») // Филологические этюды: Сб. науч. ст. молодых ученых: в 3 ч. Саратов, 2011. Вып. 14. Ч. III. С. 102—110.
3. *Лемякина Н. А.* Речевые жанры младшего школьника: монография. Воронеж: Ритм, 2018. 135 с.
4. *Михайлова Е. С.* Жанровая специфика речи детей младшего школьного возраста // *Universum: Филология и искусствоведение: электрон. научн. журн.* 2014. № 6 (8). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1398>
5. *Родима А. К.* Особенности функционирования глагольно - именных конструкций в устной речи детей среднего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов. 1978. 18 с.
6. *Седов К. Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности. Грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. 112 с.
7. *Седов К. Ф.* Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Саратов, 1999. 49 с.
8. *Толмачёва С. Ю.* Речевые жанры в языковом сознании младшего школьника: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород 2009. 22 с.
9. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Владос, 2000. 238 с.

Психолого-педагогические особенности детей с нарушенным слухом и специфика формирования у них различных видов речевой деятельности

Татьяна Романовна Круглякова,

учитель,

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат №31

Невского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия,

e-mail: tanya_romanets@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности детей с нарушениями слуха и специфика формирования у них различных видов речевой деятельности. Анализ современных методов слухопротезирования показывает, что, несмотря на технические достижения, успешное овладение устной речью невозможно без психолого-педагогической реабилитации. Исследуются закономерности речевой деятельности, включая говорение, слушание, письмо и чтение, а также их связь с психическим развитием. Особое внимание уделяется вторичным нарушениям, возникающим из-за первичного дефекта слуха, и необходимости их ранней коррекции. Статья подчеркивает важность комплексного подхода в работе с детьми с нарушениями слуха для повышения качества их жизни и полноценной социализации в обществе.

Ключевые слова: нарушение слуха, глухота, тугоухость, кохлеарная имплантация, слуховые аппараты, психолого-педагогическая реабилитация, речь, речевая деятельность, чтение, письмо, говорение, слушание.

Psychological and pedagogical characteristics of children with hearing impairments and the specifics of developing various types of speech activities

T. R. Kruglyakova,

State budgetary educational institution boarding school №31, Saint-Petersburg, Russia

Abstract: The article examines the psychological and pedagogical characteristics of children with hearing impairments and the specifics of developing various types of speech activities in them. The analysis of modern hearing aid methods shows that, despite technological advancements, successful mastery of spoken language is impossible without psychological and pedagogical rehabilitation. It explores the patterns of speech activity, including speaking, listening, writing, and reading, as well as their connection to mental development. Special attention is given to secondary impairments arising from the primary hearing defect and the necessity for early correction. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach in working with children with hearing impairments to enhance their quality of life and facilitate their full socialization in society.

Key words: hearing impairment, deafness, hearing loss, cochlear implantation, hearing aids, psychological and pedagogical rehabilitation, speech, speech activity, reading, writing, speaking, listening.

Развитие медицины и техники позволили учёным вывести слухопротезирование людей со слуховой недостаточностью на новый уровень. Современные высокотехнологичные слуховые аппараты (СА) способны в значительной степени компенсировать потерю слуха. Кроме того, новым методом лечения сенсоневральной тугоухости у людей с нарушением слуха является кохлеарная имплантация (КИ). Однако современными сурдопедагогами и сурдопсихологами доказано, что для перехода ребёнка на путь спонтанного овладения речью необходима психолого-педагогическая реабилитация после

слухопротезирования. Таким образом, определение специфических путей овладения всеми видами речевой деятельности в процессе психолого-педагогической реабилитации детей с нарушением слуха позволит повысить качество оказываемой помощи неслышащим, что доказывает актуальность избранной темы [1].

Большинство отечественных психологов и лингвистов (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и другие) понимают речь как речевую деятельность, как процесс передачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка информации, направленной на удовлетворение коммуникативного запроса человека в процессе общения. Речь в этом аспекте представляет собой речевую деятельность – активную, мотивированную, целенаправленную и содержательную, и состоящую из нескольких последовательных этапов: мотивации, ориентировки, планирования, реализации и контроля [6, 10].

Многоаспектный анализ работ вышеуказанных учёных позволяет нам говорить о том, что речевая деятельность реализуется в таких видах, как говорение, слушание, письмо и чтение [7].

Так же авторы отмечают, что речевая деятельность играет огромную роль во всей психической интеллектуальной деятельности человека. В связи с этим мы рассмотрели значение речи в жизни ребёнка с нормальным слухом.

Данной проблемой занимаются многие учёные (В. М. Астапов, Т. В. Кузьмина, С. Н. Цейтлин и другие) подчёркивающие, что важнейшей и центральной психической функцией является восприятие, которое определяет функционирование и развитие всех познавательных процессов, а также то, что развитие речи неразрывно связано с развитием мышления ребенка [14].

Анализ работ Л. С. Выготского позволяет утверждать, что у детей с нарушенной слуховой функцией дефицитарный тип нарушенного развития, при котором первичный дефект слухового анализатора приводит к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, в частности – говорению, а также к замедлению развития и других функций, связанных со слухом косвенно. Мы разделяем мнение учёного о том, что психическое развитие детей с нарушенным слухом подчиняется тем же закономерностям, что и у нормально слышащих детей. Мы считаем важным указать, что анализ особенностей психического развития детей с различными типами нарушений проводится учёным через понятие о структуре дефекта: первичный дефект, а именно — нарушение слуха, приводит к отклонениям второго и третьего порядка [5].

Основными объектами педагогической и психологической коррекции при работе с ребёнком с нарушением слуха являются вторичные нарушения. Наиболее ранняя коррекция вторичных нарушений крайне необходима, поскольку она обусловлена особенностями психического развития детей, т.е. сензитивными периодами. В связи с этим определяющим для нашего исследования стало изучение особенностей формирования психических процессов, в частности речи, у детей с нарушением слуха и процессов овладения ими всеми видами речевой деятельности [11].

Особенности психического развития детей с нарушением слуха являются предметом исследований многих учёных, таких как Р. М. Боскис, Ж. И. Шиф, Т. В. Розанова и других. Анализ работ И. М. Соловьёва позволяет нам выделить закономерности психического развития детей с нарушенным слухом:

1. Коммуникация у ребёнка с нарушенным слухом с окружающими затруднена, его психическая деятельность упрощается, реакции на внешние воздействия приобретают менее сложный и разнообразный характер. По этой причине важнейшим фактором для активного развития психики ребёнка является повышение количества, вариативность и многообразие внешних воздействий. Обнаруживается несоразмерность в развитии всех компонентов психики у глухого ребёнка.

2. По сравнению со слышащими сверстниками у детей с нарушенным слухом обнаруживаются замедление психического развития после рождения и ускорение в последующие периоды. На начальных этапах онтогенеза различия в психической деятельности между нормально слышащим ребёнком и глухим незначительны, но затем они качественно и количественно возрастают [13].

Нам импонирует точка зрения учёного на то, что при адекватной системе сурдопедагогических воздействий данные различия существенно уменьшается и/или их количество перестаёт увеличиваться. Главная цель коррекционно-развивающей работы сурдопедагога состоит в создании новых условий для психического и психологического развития ребёнка, тем самым изменяется и расширяется внешнее речевое воздействие на ребёнка с нарушенным слухом. Определённые затруднения во взаимодействии глухого ребёнка со средой и окружающими людьми обуславливают специфику его развития. Речевое развитие глухих детей в том числе зависит от индивидуальных особенностей: активности, характера, скорости мышления, мотивации, уровня самостоятельности. В связи с этим обязательным условием успешного развития глухого ребёнка являются правильно организованное воспитание и обучение [3, 13].

Согласно описанным выше психологическим особенностям детей с нарушенным слухом, становится очевидно, что для планомерного и правильного развития их психики необходимы специальные образовательные условия, в которых глухой ребёнок способен овладеть устной речью как средством общения.

Многоаспектный анализ работ Т. Г. Богдановой, Л. М. Быковой, С. А. Зыкова, Ж. И. Шиф и других позволяет нам указать, что основной целью коррекционной работы с детьми с нарушением слуха является обучение устной речи, так как речь является основой мышления, которая необходима для формирования всесторонне развитой личности глухого ребёнка. Кроме того, учёные-сурдопедагоги отмечают, что у глухих детей условия обучения речи и основам наук отличаются от условий, в которых происходит овладение ими же слышащим ребёнком [2, 15].

Важно отметить, что глухие дети имеют специфические особенности процесса формирования речи и овладения различными видами речевой деятельности, что является главным аспектом нашего исследования. В связи с

этим мы подробнее рассмотрели педагогические особенности обучения речи глухих и овладения ими различными видами речевой деятельности. Определяющим для нашего исследования становится положение, сформулированное Л. М. Быковой, С. А. Зыковым, Т. С. Зыковой о том, что в содержание обучения глухих детей языку входит формирование речевой деятельности в разных ее видах, таких, как говорение, слушание, чтение, письмо, дактилирование, слухозрительное восприятие, зрительное восприятие речи с губ. При этом отдельные речевые действия включаются в состав каждого вида речевой деятельности [8].

Проблемы обучения устной речи глухих детей исследуют многие ученые Т. Г. Богданова, С. А. Зыков, А. С. Люкина и другие. Беря за основу исследование Ж. И. Шиф, мы считаем важным отметить, что в процессе специального обучения у неслышащих формируется специфический вид речевой деятельности – дактильно-письменный (ручная азбука, где дактильными знаками заменяют буквы). Этот компенсаторный вид речи воспринимается зрительно, и на старте обучения является наиболее доступным глухим детям. Внутри коммуникативной системы обучения языку дактильная речь, играющая роль основного средства общения на начальном этапе обучения, в дальнейшем уступает место устной речи. Специальное обучение глухих детей показывает, как, осваивая устную речь и получая на ее основе общеобразовательные и профессиональные знания, дети с нарушенным слухом получают перспективы для дальнейшего развития [4, 8, 15].

Мы поддерживаем точку зрения вышеуказанных учёных на то, что словесной речью глухие дети могут овладеть только с помощью обходных путей, и только в условиях специально организованного обучения и широкой опорой на возможности слухопротезирования. Дети учатся пользоваться речью, опираясь на сохранный зрительный анализатор, который подкрепляют речевыми двигательными ощущениями. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования различных видов речевой деятельности (устной, письменной, дактильной), при котором развиваются обе её стороны — импрессивная (зрительное, слухозрительное и собственно слуховое восприятие) и экспрессивная (говорение, дактилирование, письмо). Таким образом, можем констатировать, что в процессе специального обучения у глухих детей все виды речевой деятельности формируются в единстве.

Обучение «глобальному чтению» (восприятию слов, написанных на табличках) начинается с нерасчлененного восприятия и узнавания табличек, сначала — по цвету, фактуре, позднее — по первой букве слова и т. п. Эти таблички педагог соотносит с определенными предметами и действиями. Чтение слышащих — производная от устной речи деятельность, которая предполагает декодирование графических символов (букв) в речевые звуки. Для ребёнка с нарушением слуха процесс зрительного слова является первым этапом знакомства с языком. У большого количества детей с нарушенным слухом и позднее при восприятии речи основными остаются зрительные и речедвигательные компоненты, за счет которых и совершается компенсация недостаточности слухового восприятия.

Ключевыми положениями для нашего исследования являются работы И. В. Королёвой, Л. П. Назаровой, Г. А. Таварткиладзе и других, доказывающих, что одним из самых важных аспектов психолого-педагогической работы является развитие остаточного слуха, чтобы на его основе обучать устной речи как средству общения при помощи современных методов слухопротезирования СА и/или КИ, на базе которых создается слухозрительная основа восприятия устной речи. Это позволяет формировать у детей с нарушенным слухом и такой вид речевой деятельности, как слушание [9].

Из вышесказанного мы можем заключить, что при овладении словесной речью дети с нарушенным слухом испытывают целый ряд трудностей, связанных с особенностями усвоения речедвигательных навыков, словарного состава языка, грамматического строя речи. Чем раньше начинается обучение словесной речи глухого ребенка, тем разностороннее будут использованы предпосылки развития познания, тем успешнее будет протекать процесс освоения словесной речи [12].

Таким образом, в результате нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что в речевом развитии детей с нарушениями слуха наиболее наглядно и ярко выступает их своеобразие по сравнению с нормально слышащими детьми:

- поздние сроки начала овладения словесной речью;
- одновременное и параллельное усвоение разных видов речи (дактильной, письменной, устной и жестовой);
- характерное для многих глухих словесно-жестовое двуязычие;
- трудности овладения словарным составом и грамматическим строем словесной речью;
- своеобразие овладения ими всеми видами речевой деятельности.

Все эти особенности влияют на развитие других познавательных процессов, прежде всего словесно-логического мышления.

Исходя из вышеописанных данных мы подчёркиваем, что необходимы специальные образовательные условия, в которых ребёнок с нарушением слуха способен овладеть устной речью как средством общения, которая необходима для овладения в дальнейшем знаниями, умениями, навыками, универсальными учебными действиями на общеобразовательных уроках, что является условием для формирования всесторонне развитой личности глухого ребёнка.

Список использованных источников

1. Андреева Л. В. Сурдопедагогика: Учебник для высш. учеб. заведений. М.: «Академия», 2005. 576 с.
2. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учебное пособие для вузов М.: Академия, 2002. 224 с.
3. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети 2-е изд. М.: Советский спорт, 2004. 239 с.
4. Быкова Л. М. Методика преподавания русского языка в школе глухих. учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений под ред. Л.М. Быковой. М.: ВЛАДОС, 2002. 400 с.

5. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984. 3384 с.
6. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 156 с.
7. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: НПО Модэк, 2001. 432 с.
8. *Зыков С. А.* Методика обучения глухих детей языку. М.: «Просвещение», 1977. 200 с.
9. *Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации. Монография. СПб.: КАРО, 2018. 872 с.
10. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. Изд. 3-е. М.: Academia: Смысл, 2005. 288 с.
11. *Речицкая Е. Г.* Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб.; под ред. Е.Г. Речицкой. М.: ВЛАДОС, 2004. 655 с.
12. *Розанова Т. В.* Развитие памяти и мышления глухих детей. М.: Педагогика, 1978. 232 с.
13. *Соловьёв И. М.* Психология глухих детей. М.: Педагогика, 1976. 448 с.
14. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.
15. *Шиф Ж. И.* Очерки психологии усвоения русского языка глухонемыми школьниками. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1954. 256 с.

К проблеме логопедизации уроков литературного чтения в начальной школе

Владимир Петрович Крючков,

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

Аннотация: Рассматривается история вопроса, начиная с методических рекомендаций М. Е. Хватцева по подготовке уроков с логопедическим уклоном, приводятся рекомендательные программы по содержанию таких уроков, приводятся этапы логопедизации уроков литературного чтения, отмечается специфика работы со словом на уроках литературного чтения. При этом логопедизация уроков литературного чтения рассматривается как часть более общей проблемы – формирования речевой культуры, формирования полноценной языковой личности.

Ключевые слова: М. Е. Хватцев, И. А. Крылов, анализ басни, Л.С. Выготский, метод медленного чтения, логопедизация уроков литературного чтения.

To the problem of "speech therapy" of literary reading lessons In elementary school

V. P. Kryuchkov,

Saratov State University, Saratov, Russia

Annotation: The history of the issue is being considered starting with the methodological recommendations of M.E. Khnattsev to prepare lessons with a speech therapy bias, recommendation programs for the content of such uro, the stages of speech therapy of literary reading lessons are given, and the specifics of work with a word in literary reading lessons are noted. At the same time, the speech therapy of Litetarun Reading lessons is considered as part of a more general problem-the formation of speech culture, the formation of a full-valuable linguistic personality.

Key words: M.E. Dryatsev, I. A. Krylov, analysis of the fable, L.S. Vygotsky, slow reading method, speech therapy of literary reading lessons

История вопроса. Логопедизация предметных уроков, шире – логопедизация процесса обучения и воспитания речи детей имеет давнюю историю, её подразумевал, правда, в иной формулировке, еще Марк Фабий Квинтилиан две тысячи лет назад, когда создал свою знаменитую формулу педагогического взаимодействия воспитателя и ребенка: «...прежде всего надо смотреть, чтобы кормилицы не имели дурного выговора или испорченного наречия... Хотя более всего надлежит уважать в них нравственность, однако нужно, чтобы они и говорили чисто» [5, с. 41]. Важно отметить, что логопедизация урока в общеобразовательной школе – это часть более общей проблемы формирования культуры речи, о чём говорил М. Е. Хватцев еще в 1930-е годы: «Повернуть логопедию лицом к школе, а школу к логопедии – вот лозунг сегодняшнего дня на нашем трудном фронте. Мало повернуть, надо внедрить ее в самую гущу школьной жизни, даже более – в домашний быт

ребенка, спаять ее со всеми остальными элементами культуры речи школьника» [6].

Можно утверждать, что логопедизация (т.е. воспитание культуры речи и исправление дефектов речи) всех занятий с детьми необходима уже потому, что речь любого учителя, воспитателя должна быть образцовой, корректирующей недостатки речи у детей, так как на неё равняются, её перенимают ученики (см., например [1]). При этом логопедия понимается как первая ступень в воспитании образцовой речи – риторики, на чем также настаивал М. Е. Хватцев.

Постановка проблемы. Отправной точкой для наших размышлений послужил фрагмент из учебника М. Е. Хватцева «Логопедия» (1937 г.) на тему внедрения логопедии в предметные школьные уроки. Эта книга классика отечественной логопедии, яркого представителя ленинградской логопедической школы, была переиздана в 2009 году в 2-х томах под редакцией Светланы Николаевны Шаховской и Раисы Ивановны Лалаевой. Фрагмент размещен в Приложении № 5 и называется «Уроки с логопедическим уклоном». В виде опыта автором были введены в классные занятия «уроки с речевопрофилактическим уклоном» – раз в пятидневку. Цель таких уроков:

1. Предупреждение развития речевых расстройств у детей;
2. Привлечение внимания детей к вопросам культуры речи;
3. Заострение внимания самого педагога на вопросах борьбы с логопатиями и оказание ему помощи в этом деле [6].

Подчеркнем, что М. Е. Хватцев говорит о вспомогательной школе (терминология прошлых лет).

Программу таких занятий «на материале **стихотворений, статей, лозунгов**» составляет вначале логопед, затем учителя-предметники проводят такие занятия самостоятельно. В течение определенного времени проводится, таким образом, коррекция определенных речевых недостатков, затем программа меняется и планируется корректировать другие речевые недочеты.

Обратим внимание на **стихотворение** как объект работы логопеда при коррекции речи: для нас являются принципиально значимым различия логопедического подхода при логопедизации урока по стихотворению, лирике (М. Е. Хватцев) и подхода в русле школьного литературоведения. О чем и пойдет речь в данной статье.

Для образца Михаил Ефимович приводит схему построения такого урока, проведенного им совместно с преподавательницей В. П. Граборовой в I классе 178-й Ленинградской вспомогательной школы в начале 1931 учебного года, приведем схему полностью:

«СХЕМА УРОКА С ЛОГОПЕДИЧЕСКИМ УКЛОНОМ (в скобках — минуты).

Установочная беседа. Только в первый раз проводится беседа о важности хорошей речи и о способах ее оздоровления (2)

1. Зарядка (дети становятся в проходах между партами):

1. Дыхательная гимнастика. Брюшное дыхание (3)

2. Голосовая гимнастика (на выдохе произносятся гласные а, о, у, э, и) (3)

II. Чтение:

1. Чтение со вдохом перед каждым словом, под такт: сначала хором, затем поодиночке (такт отбивается правой рукой) (5)

2. Такое же ритмическое чтение поодиночке, издали — перед всем классом (3)

3. Такое же чтение: один громко прочитывает слово, а все хором повторяют его (3)

4. Такое же чтение поочередно по одному слову; остальные молча отбивают ритм правой рукой (5)

III. Мимико-артикуляторные упражнения:

1. Отгадывание звуков (5)

2. Отгадывание отдельных слов (3)

Издали перед классом поочередно один произносит шепотом, а затем беззвучно сначала звуки, а затем слова. Дети отгадывают. Первый отгадавший становится загадчиком. (В классах, где дети свободно пишут, отгаданное каждым предварительно записывается в своей тетради.)

IV. Самостоятельная речь:

1. Ответы на вопросы преподавателя со вдохом перед каждым словом (5)

2. Пересказ прочитанного перед классом (или небольшое сообщение, доклад и т. п.) (5)

V. Произнесение трудных слов:

Произносятся поочередно перед классом скороговорки [купи кипу пик; бык тупогуб, у быка губа тупа) (3) Итого...45 266» [6].

Эта программа урока с логопедическим уклоном, бесспорно, уместна, логична и необходима в соответствии с подходом, целями и задачами, которые поставил классик отечественной логопедической методики. Все эти приемы должны использоваться на предметных уроках – в разумной мере и с учетом состояния речи логопатов (терминология М.Е. Хватцева).

Однако совершенно необходимо учитывать специфику школьного предмета, прежде всего, «Литературного чтения», которое изучается в начальных классах общеобразовательной школы (дети с интеллектуальной недостаточностью обучаются по учебнику «Чтение»). Логопедизация уроков литературного чтения имеет двойную функцию: способствующую полноценному восприятию литературного произведения и функцию коррекции недостатков речи. Соответственно, логопедические приемы должны строго дозироваться, адекватно использоваться на разных этапах урока в соответствии с этапами работы с текстом, по объему и содержанию не заслонять литературный текст, а способствовать его постижению на уровне эмоций, воображения, уровне обобщений. И необходимо учитывать, что «Понимание письменного текста является самой трудной формой импрессивной речи и в своём развитии проходит целый ряд этапов: от понимания отдельных слов к усвоению синтаксических отношений, в которые эти слова вступают (лингвистический уровень чтения), далее к пониманию предметного

содержания текста (предметно-денотативный уровень) и затем к выделению общего смысла сообщения (концептуально-оценочный уровень)» [2, с. 155].

Основное содержание.

Уроки литературного чтения предоставляет богатые возможности для коррекции и развития речи логопатов: пристальной работы с фонетико-фонетической, лексической и фразово-синтаксической стороной речи. Об этом и пойдет речь далее. Современные методисты-логопеды утверждают: «Уроки литературного чтения наряду с уроками русского языка содержат значительный потенциал для работы над фонетическими, лексико-грамматическими трудностями, для формирования как речевых умений, связанных с аудированием (слушанием) и говорением, так и умений невербального общения» [2, с. 159].

Включение логопедических элементов в урок зависит от особенностей изучаемого произведения, его изобразительно-выразительных средств, но в то же время и от характера имеющихся нарушений речи у учеников и предполагает совместную работу с логопедом или учет его рекомендаций. Желательно, чтобы учитель начальных классов, дающий уроки по русскому языку и литературному чтению, сам был «немножко логопедом», понимал суть дела. Особенно большими возможностями для логопедизации – т.е. усиленной работы со словом – обладает стихотворный текст в силу его специфики, так как в стихотворении наблюдается феномен «тесноты» стихового ряда (Ю. Тынянов), где каждое слово особенно значимо и особенно наглядна его функция в тексте. Тут у логопеда и учителя начальных классов общее поле деятельности, хотя и отличающиеся задачи.

Необходимо помнить, что уроки чтения не должны подменяться логопедическими уроками – специальная работа с логопатами проводится логопедом.

Включение логопедических элементов (и приемов по развитию речи в том числе: расширению словаря, уточнения значения слов и т.п.) целесообразно на всех этапах урока:

- **этапе объявления темы урока** – знакомства, например, с баснописцем И. А. Крыловым и его баснями. Можно предложить детям «беспорядочный» набор буквенных символов, среди которых детям предлагается вычислить имя предполагаемого автора – КРЫЛОВА, современные дети справляются с этим заданием легко и быстро;

- **этапе речевой разминки** в начале урока (наряду с рекомендациями М.Е. Хватцева). Например, при изучении басни И.А. Крылова «Ворона и лисица» возможна речевая разминка (чистоговорки и скороговорки), подготавливающая к четкому произнесению слов **ворона** и **лисица**. Вообще, все логопедические моменты должны быть краткими и вспомогательными на уроке, чтобы не заслонять самого произведения: – *Проворонила ворона воронёнка. Произнесение скороговорки с разной силой голоса и интонацией (спроси, удивись, возмутись, поинтересуйся, сообщи новость другу, проговори быстро).* Дети отметят, что самый повторяющийся, четко артикулируемый звук здесь [р], а слова однокоренные.

- этапе словарной работы по изучаемому тексту – уточнения значения новых или трудных для детей слов. Но не только. Словарная работа призвана помочь проникнуть в суть художественного замысла автора произведения. В целом словарная работа на уроках чтения носит специфический характер, поскольку ограничена рамками прочитанного. Словарная работа на уроках чтения включает в себя формирование правильного произношения слова, понимания его лексического и грамматического значения и употребления слова в связной самостоятельной речи и в художественном тексте. При этом необходимо актуализировать самый уместный в данном случае метод – медленного чтения.

Объясняется значение 5 - 6 слов, не более, иначе детям их трудно запомнить. И далеко не все слова, которые кажутся трудными, следует объяснять. Лев Николаевич Толстой, например, вообще говорил, что при чтении произведения детьми не надо ничего объяснять, они поймут значение и смысл из текста. Хотя, конечно, Л. Толстой включал в свою «Азбуку» произведения, им самим в том числе написанные, рассчитанные на определенный возраст. Он считал, что надо доверять детям («Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?») – так называлась одна из статей Л. Н. Толстого). В «Вороне и лисице», например, такими требующими объяснения, уточнения значения являются слова *гнусна, плутовка, пленить, вешунья*, фразеологизм *все не впрок* и некоторые другие. Л.С. Выготский в свое время совершенно справедливо отмечал двойственный характер крыловской басни про ворону и лисицу: однозначную мораль («лесть гнусна, вредна») и остроумное её художественное воплощение. Обычно льстит зависимый, слабый, чтобы получить какие-либо преференции, но у Крылова лисица, по сути, издевается над вороной, дети восторгаются речевой манерой лисицы и почувствовать это возможно только через тщательную словарную работу, что вполне по силам детям с различным уровнем развития в силу живописности, гениальности крыловского текста [3]. Л. С. Выготский полемически утверждал, что басню И. Крылова следует изучать не ради морали (она однозначна и понятна, но не прочувствована детьми), а ради её языкового богатства, совершенно уникального языка крыловских басен, центральное место в которых принадлежит художественному – многозначному – образу. Утверждение Л. С. Выготского, при всей его полемичности, чрезвычайно важно для работы с художественным текстом вообще, поскольку формы произведения, его язык, не менее важны для понимания произведения.

- аналитическом этапе – этапе работы с образами персонажей и лексикой, которая используется автором для их описания. Например: *Проследите по тексту, какие глаголы использует Крылов для описания действий Вороны? Взгромоздилась. Собралась. Приздумалась. Держала. Вскружилась. Каркнула. – Какой предстаёт перед нами Ворона? (Неуклюжая, глупая, задумчивая, доверчивая).*

- этапе физминутки, которая должна соответствовать произведению, этого материала достаточно в интернете.

- этапе активизации воображения. Нарисуйте словесный "мимический" портрет вороны и лисицы и изобразите манеру их поведения (дети артистичны, пластичны и изобретательны).

- этапе обобщения. В чем заключается мораль басни? Почему басня называется "Ворона и лисица". Объясните звучание этих слов и их эмоционально-оценочные коннотации. Почему **ворона** и почему **лисица** и как эти номинации определяют содержание образов, их поведение, их характер?

Логопедизация уроков чтения предполагает активизацию, формирование всех компонентов речи (а также невербальные компоненты, т.к. басня Крылова очень пластична): от закрепления произносительных навыков трудных звуков до формирования связной речи. Здесь открыт простор для творчества. В центре должно быть слово с его фонетической оболочкой и её художественной функцией в данном тексте, лексическим значением, многозначностью и т.п. [4].

Рекомендации по содержанию урока литературного чтения с логопедическим уклоном предлагаются Программой для речевой школы 5 вида (по прежней классификации, сейчас эти названия заменены), в этой Программе гармонично соединены собственно задачи уроков именно Литературного чтения и задачи коррекционно-логопедические: **образовательно-познавательные задачи** (совершенствование первоначального навыка чтения, его правильности, беглости, осознанности и выразительности; формирование способности к полноценному восприятию литературного текста; формирование умений анализировать читаемые тексты и т.д.); **воспитательные задачи** (разностороннее развитие личности школьника через опосредованное воздействие художественной литературы; формирование умений сопереживать, раскрывать личностное отношение к описываемым фактам, критически их осмысливать, выражать собственное понимание событий, характеров персонажей и т.д.); **коррекционно-развивающие задачи** (обогащение словарного запаса школьников, уточнение значений слов, преодоление аграмматизма и недостатков произношения; создание условий для речевого общения обучающихся на уроке, расширение их речевой практики; развитие познавательной деятельности школьников, совершенствование мыслительных операций, формирование интеллектуальных, организационных умений). Обозначенные три группы задач решаются на уроке взаимосвязано, с учётом специфики литературного произведения и этапа его изучения в соответствующем классе.

Выводы. В заключение еще раз напомним современные программные документы, методические издания, которые утверждают: «Необходимо включение в содержание образовательных программ специальных разделов, направленных на преодоление имеющегося речезыкового дефицита и обогащение речевого опыта в разных формах речевой деятельности» [1, с. 4]. Особенно в образовательную программу по литературному чтению, так как речевая работа – работа со словом – выглядит при изучении литературного произведения совершенно по-особому. Задачи по развитию и коррекции речи самым тесным образом должны увязываться с постижением идейно-

художественного содержания произведения, не заслонять текст, а помогать лучше и полнее его воспринять.

Список использованных источников

1. *Алмазова А. А.* Профессиональная лингвистическая подготовка учителей-логопедов в системе высшего образования. Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика. Дисс ...доктора педагогических наук. М., 2019. 300 с.
2. *Алтухова Т. А.* Литературное чтение // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида: Подготовительный класс. 1 – 4 классы. М., 2013. С. 146 – 183.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. 3-е изд. М., 1986. 573 с.
4. *Крючков В. П.* Психологическая теория басни Л.С. Выготского и её методический потенциал // Теория и методика обучения чтению в специальной (коррекционной) и в массовой школе. Саратов, 2012. С. 9 – 17.
5. *Селиверстов В. И.* История логопедии. Медико-педагогические основы. М., 2003. 384 с.
6. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. институтов. М, 1937. Текст цит. по: URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0327/index.shtml?from_page=1.

Оценка сформированности инклюзивной культуры образовательной организации

Ольга Сергеевна Кузьмина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования,
Омский государственный педагогический университет,
Омск, Россия,
e-mail: osk193@mail.ru

Аннотация: На основании проведенного теоретического исследования в статье представлена сущностная характеристика инклюзивной культуры образовательной организации. Выделены критерии, показатели и маркеры оценки сформированности инклюзивной культуры в образовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивная культура, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, критерии, показатели и маркеры.

Assessment of the formation of an inclusive culture of an educational organization

O. S. Kuzmina,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract: Based on the theoretical research conducted, the article presents the essential characteristics of the inclusive culture of an educational organization. The criteria, indicators and markers for assessing the formation of an inclusive culture in an educational institution are highlighted.

Key words: inclusive culture, students with disabilities, criteria, indicators and markers

Интенсивный интерес общественности и профессионального сообщества к инклюзивному образованию повлек за собой необходимость не только определения сущности данного социально-педагогического феномена, но и фиксации дефиниции «инклюзивная культура» [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. Законодательное закрепление инклюзивного образования с позиции обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей дает основание рассматривать в этом процессе любого обучающегося [6]. Однако в контексте нашего исследования субъектами инклюзии становятся обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому инклюзивную культуру будем рассматривать с точки зрения социально-конструктивистской методологии, раскрывающей включение ребенка с ОВЗ в социокультурное и образовательное пространство через активное погружение в социум и культуру, субъективную интерпретацию модели окружающего мира и полноценное проживание опыта социального взаимодействия (Н. М. Назарова и др.) [3].

Для изучения и оценки сформированности инклюзивной культуры образовательной организации необходимо определить границы рассматриваемого явления.

Многочисленные исследования последних десятилетий дают основание для формирования научно-методологического поля понятия «инклюзивная культура». В настоящее время представлена не только сущность этого явления как социального и образовательного феномена, но и рассмотрены ценностно-смысловые установки (Е. Л. Тихомирова, Е. В. Шадрова и др.) [5], внешняя/видимая и внутренняя/скрытая составляющие (В. Д. Мартиросян, А. И. Полянский и др.) [4], уникальность микроклимата доверия и универсальность инклюзивного дизайна (А. Ф. Гох, Н. Н. Шестакова и др.) [1].

Анализируя различные трактовки, определим сущностную характеристику инклюзивной культуры образовательной организации. Данное социально-педагогическое явление мы рассматриваем как саморазвивающуюся систему, где особую ценность приобретает практика проживания, осознания и присвоения культурного опыта любым субъектом образовательного процесса вне зависимости от ограничений и потребностей. Доказательство в пользу данного определения встречается в исследованиях А. Ф. Гох, Е. Л. Яковлевой и др. [1]. В фокусе такой позиции пребывает сам субъект инклюзивного образования, безотносительно наличия или отсутствия особых образовательных потребностей, а также процесс его вхождения, погружения и присвоения культурного опыта взаимодействия с другими участниками инклюзивной практики.

Именно погружение обучающегося в инклюзивную культуру (взаимодействие со всеми субъектами образования) и, впоследствии, осмысление своего экзистенциального опыта позволяет целостно, осознанно прожить и присвоить общечеловеческие ценности, социокультурные нравственные коды и сформировать ценностно-смысловую картину мира.

Описание сущностной характеристики инклюзивной культуры образовательной организации неполноценно и односторонне без выделения критериев и показателей сформированности этого явления в педагогической практике. К главным критериям, согласно фундаментальному подходу В. А. Караковского, можно отнести критерий факта и критерий качества [2]. Критерием факта становится наличие или отсутствие в образовательном учреждении специфической культуры инклюзивного образования. К критерию качества принадлежит уровень сформированности инклюзивной культуры в образовательной организации. Подробнее представим показатели этого критерия, которые становятся базовыми составляющими при проведении оценки.

При изучении наличия или отсутствия в общеобразовательной школе или детском саду инклюзивной культуры (критерий факта), необходимо опираться на три блока показателей. Первый блок – упорядоченность функционирования инклюзивной организации – содержит регулятивно-стратегические документы и программно-методическую обеспеченность. Обозначенный показатель позволяет рационально организовать все мероприятия во времени и пространстве, учитывая многообразие особых образовательных потребностей всех обучающихся, включенных в инклюзию. К регулятивно-стратегическим документам относится стратегия развития образовательного учреждения.

Программно-методическая обеспеченность состоит из программы управления инклюзивным процессом в школе или детском саду, адаптированных образовательных программ и рабочих программ педагогических работников.

Второй блок показателей – эффективность психолого-педагогического сопровождения междисциплинарной команды педагогов. Данный показатель допустимо отследить через деятельность в образовательной организации психолого-педагогического консилиума и разработку на каждого обучающегося с ОВЗ индивидуальных образовательных маршрутов. В индивидуальных образовательных маршрутах фиксируются технологии образовательно-коррекционной работы и специальные приемы, устраняющие вторичные нарушения при различных отклонениях развития.

Третий блок показателей представлен событийностью жизни в образовательной организации и наполненностью этой жизни разнообразными социокультурными практиками, совместной проектной деятельностью. Фиксация перечисленного отражается в рабочей программе воспитания при описании уклада образовательного учреждения, социокультурной практики и воспитывающей среды.

Таким образом, в педагогической практике критерий факта можно изучить посредством разработанности программно-методических материалов, в том числе с позиции ценностно-смыслового содержания; наличия эффективной команды педагогических работников, включенных в работу психолого-педагогического консилиума; насыщенности в образовательной организации адекватными и ценностными событиями (мероприятиями).

Следующий критерий, который отражает качество инклюзивной культуры, раскрывается с помощью трех блоков показателей:

- соразмерности ценностей целям и нормам инклюзии (первый блок показателей);

- результативности инклюзивного образования (второй блок показателей);

- универсальности морально-нравственного построения инклюзивной образовательной среды (третий блок показателей).

Первый блок представляет собой критический анализ регулятивно-стратегических документов и программно-методической обеспеченности (стратегии развития образовательного учреждения, программы управления инклюзивным процессом в школе или детском саду, адаптированных образовательных программ и рабочих программ педагогов).

Второй блок показателей, связанный с результативностью инклюзии, изучается посредством анализа успешности каждого обучающегося с позиции усвоения содержания образования, психологического благополучия и социализации. Причем оценка успешности возможна только с учетом стартовых особенностей психофизического развития отдельного обучающегося.

К третьему блоку показателей относится морально-нравственное построение инклюзивной образовательной среды и универсального дизайна. Обследование данного показателя осуществляется через качественную оценку

событийной деятельности в образовательной организации, наполненностью социокультурными практиками, общими делами, традициями и ритуалами, складывающимися в особый уклад инклюзивной организации.

Таким образом, критерий качества раскрывается в ценностных установках, целях и задачах развития инклюзивной практики в учреждении; в применении коррекционно-образовательных методик, технологий, специальных приемов; в разработанности программы воспитания с ее особым укладом, воспитательным потенциалом и универсальностью инклюзивной среды.

Оценку сформированности инклюзивной культуры образовательной организации можно представить в таблице (см. табл. 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности инклюзивной культуры

Критерии	Показатели	Оценка		
		Полностью сформировано: ++	Частично сформировано: +-	Не сформировано: -
Критерий факта	Блок 1: упорядоченность функционирования инклюзивной школы (регулятивно-стратегические документы и программно-методическую обеспеченность)			
	Блок 2: эффективность психолого-педагогического сопровождения междисциплинарной команды педагогов (работа психолого-педагогического консилиума и разработка индивидуальных образовательных маршрутов)			
	Блок 3: событийность жизни в образовательной организации (наполненность разнообразными социокультурными практиками, совместной проектной деятельностью)			
Критерий качества	Блок 1: наличие описанных в стратегии ценностей и их соответствие целям и нормам инклюзии			
	Блок 2: успешность каждого обучающегося в учёбе и социальных практиках, их социальное и психологическое благополучие			
	Блок 3: наличие морально-нравственного построения инклюзивной образовательной среды и универсального дизайна			

Представленная табличная форма может рассматриваться как контрольный список необходимых параметров для отслеживания сформированности инклюзивной культуры в любой образовательной организации. Вместе с тем, мы понимаем, что этого недостаточно. Возникает потребность в эмпирическом исследовании посредством наблюдений за включенностью и погруженностью всех субъектов инклюзивного

образовательного пространства. В связи с этим для определения уровня инклюзивной культуры были выделены маркеры ее оценки: потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой, когнитивный, межличностный, рефлексивно-оценочный. Перечисленные маркеры позволяют выявить индивидуальную установку на социальные нормы и правила, открытость к взаимодействию и принятию другого человека и окружающего мира; понимание собственных эмоций и управление эмоциональным состоянием; знание социальных норм, способов взаимодействия, общения и командной работы; навыки взаимодействия и коммуникации; умение анализировать собственную социокультурную деятельность и осознание социокультурного опыта. Охарактеризуем каждый маркер с позиции высокого уровня сформированности инклюзивной культуры образовательной организации (см. табл. 2).

Таблица 2

Маркеры оценки сформированности инклюзивной культуры

<i>Маркер</i>	<i>Содержание</i>	<i>Характеристика</i>
Потребностно-мотивационный	установка на социальные нормы и правила, открытость к взаимодействию и принятию другого человека и окружающего мира	Участники инклюзии: соблюдают социальные нормы и правила, включаются во взаимодействие и стремятся к нему, демонстрируют умение взаимодействовать и общаться с каждым субъектом инклюзивного образования.
Эмоционально-волевой	способность к эмпатии, понимание своих эмоций, управление эмоциональным состоянием	Участники инклюзии: демонстрируют сопереживание и поддержку другим субъектам, осознают причину своих эмоций, умеют контролировать и управлять спонтанными эмоциями.
Когнитивный	знание социальных норм, способов взаимодействия, общения и командной работы, конструктивных решений проблем	Участники инклюзии: демонстрируют в поведении социокультурный опыт и умение конструктивно решать проблемы, имеют навык общения, взаимодействия, работы в команде
Межличностный	навыки взаимодействия и коммуникации, стремление к сотрудничеству, инициативе, творчеству, готовность к содействию и взаимовыручке	Участники инклюзии: демонстрируют желание общаться, взаимодействовать с субъектами инклюзии, проявляют инициативу, активность, стараются поддерживать друг друга
Рефлексивно-оценочный	умение анализировать собственную социокультурную деятельность, осознание социокультурного опыта, преобразование собственного культурного опыта	Участники инклюзии: погружаются в социокультурную деятельность, осознают и осмысливают ее, понимают суть своих действий и готовы изменить собственный культурный опыт

Разработанные маркеры позволяют сопоставить реальную ситуацию в образовательной организации с представленными характеристиками. Так, при оценке сформированности потребностно-мотивационного маркера можно выявить следующее: демонстрируют ли участники инклюзивного образования соблюдение социальных норм и правил, включаются ли во взаимодействие друг с другом, показывают ли умение сотрудничать и общаться с каждым субъектом. При отсутствии какого-либо параметра возникает необходимость в

исправлении и внесении этого направления работы в стратегическое планирование.

Резюмируем сказанное. Во-первых, представленные критерии, показатели и маркеры оценки сформированности инклюзивной культуры образовательной организации способствуют проведению критического анализа, обнаружению проблем в организации инклюзивной практики. Вместе с тем, оценочная деятельность в данном аспекте позволяет выявить в учреждении тех, кто способен признать право другого быть другим, способен принять другого в совместную активную деятельность и преобразовать эту совместную активность в творчество. Преобладающая численность таких участников инклюзии указывает на формирование личностей, способных строить жизнь, достойную человека, в эмоционально-смысловом единстве с миром и другими людьми.

Список использованных источников

1. *Гох А. Ф., Шестакова Н. Н., Юрков Д. В.* Инклюзивная культура: от образовательного к социокультурному контексту // Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 189–198.
2. *Караковский В. А.* Воспитание для всех. Москва: НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.
3. *Назарова Н. М.* Педагогика инклюзивного образования: учеб. Москва: ИНФРА-М, 2019. 335 с.
4. *Полянский А. И., Мартиросян В. Д.* Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. С. 67–72.
5. *Тихомирова Е. Л., Шадрова Е. В.* Ценности инклюзивной культуры школ как гетерогенной организации // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. № 4. 2015. Т. 21. С. 10–15.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ / Законодательство Российской Федерации. Сборник основных федеральных законов РФ. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>.
7. *Четверикова Т. Ю.* Социокультурные практики обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной онлайн-среде: постановка проблемы // Детство, открытое миру. Сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск: ОмГПУ, 2023. С. 237–239.
8. *Шеманов А. Ю., Екушевская А. С.* Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 29–37. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2018_n1/Shemanov_Ekushevskaya.
9. *Яковлева Е. Л., Каюмова Д. Ф., Зайченко М. А.* Философско-культурологические аспекты инклюзивной личности и ее искусство жить // Вестник КазГУКИ. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-kulturologicheskie-aspekty-inklyuzivnoy-lichnosti-i-ee-iskusstvo-zhit>.

Характеристика навыков социального взаимодействия детей с умеренной умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития

Наталья Павловна Лавренова,

учитель-дефектолог частного образовательного учреждения «Образовательный комплекс «Точка будущего», Иркутск, Россия,
e.mail: e.lavrenova2012@yandex.ru

Аннотация: Статья излагает результаты исследования, проведенного с целью выявления особенностей навыков социального взаимодействия детей с умеренной умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития. В работе описаны методы и методики исследования навыков социального взаимодействия детей данной категории. Статья содержит таблицы, подтверждающие результаты исследования. Информация, представленная в статье, может быть полезна и интересна педагогам-практикам, студентам-дефектологам и родителям детей с особенностями развития.

Ключевые слова: Социализация, тяжелые множественные нарушения развития, социальные навыки, комплексные нарушения, социальное взаимодействие.

Characteristics of social interaction skills Children with moderate mental retardation and severe multiple developmental disorders

N. P. Lavrenova,

Private educational institution "Educational complex "Point of the Future", Irkutsk, Russia.

Abstract: The article presents the results of a study conducted to identify the features of social interaction skills of children with moderate mental retardation and severe multiple developmental disorders. The paper describes methods and techniques for the study of social interaction skills of children of this category. The article contains tables confirming the results of the study. The information presented in the article may be useful and interesting to practical teachers, students of speech pathologists and parents of children with special needs.

Key words: Socialization, severe multiple developmental disorders, social skills, complex disorders, social interaction.

Социализация является неотъемлемой частью жизни человека, в ходе которой приобретает опыт, навыки, необходимые для выстраивания отношений между людьми. На наш взгляд, наиболее полное понятие социализации раскрыто в словаре Мещерякова Б. Г. и Зинченко В. П., в котором говорится, что «социализация – это процесс усвоения человеческим индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе» [2].

С раннего детства ребенок приобретает социальный опыт и усваивает его на протяжении всей жизни. Такие ученые, как Л. С. Выготский, С. Я. Рубинштейн, П. Я. Гальперин в качестве доминирующей стороны развития личности выделяли социальный опыт. Таким образом, для успешного функционирования в обществе необходимо принимать нормы, правила,

ценности, что невозможно без конструктивного взаимодействия с другими членами данного общества. Следовательно, встает вопрос о развитии навыков социального взаимодействия.

У детей с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации имеет особенности, в том числе и у детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), которые представляют собой полиморфную группу лиц с различными сочетаниями интеллектуальных, сенсорных и двигательных нарушений, вариативность данных нарушений не позволяет социализировать детей в полной мере. Навыки социального взаимодействия, которые представляют систему циклических действий двух или более субъектов, которая направлена на достижение единой цели, являются непосредственной частью социализации [4].

Одним из главных компонентов социального взаимодействия является общение. Петрова В. Г. и Беляков И. В. в своей работе пишут о том, что общение возникает из-за активности самого человека, его потребностей, от умения вступать в диалог [3]. У детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР особенности развития не позволяют быстро накапливать представления об окружающем мире, отсутствует потребность в приобретении новых знаний, умений, навыков, потребность в общении с окружающими их людьми минимальна.

Для успешной коррекционной работы детей с ТМНР, педагогам необходимо выявлять первоначальный уровень навыков социального взаимодействия и давать им характеристику, что делает тему исследования актуальной.

Поэтому **целью** нашего исследования стало выявление особенностей социального взаимодействия детей с умеренной умственной отсталостью и тяжелыми и множественными нарушениями развития. Базой нашего исследования явились центры и специальные (коррекционные) школы: ГОКУ СКШ №12, №4. №1 г. Иркутска и автономная некоммерческая организация адаптационно педагогический центр (АНО АПЦ) «Прибайкальский талисман».

В исследовании приняли участие 52 испытуемых в возрасте от 8 до 25 лет, у всех выявлена умеренная степень умственной отсталости, у 34 из них в диагнозе ТМНР.

Для проведения исследования были составлены анкеты для учителей и родителей, а также была организована прогулка, в ходе которой проводилось наблюдение за взаимодействием детей между собой и взрослыми. Анкеты разработаны на основе работ Шипицыной Л. М., адаптированы для данного исследования [5].

Для определения характерных особенностей навыков социального взаимодействия детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР, в анкеты были включены критерии: деятельностный и коммуникативный. Каждый блок включал в себя оценку навыков: адекватное поведение в общественных местах; ориентировка в общественных местах в пространстве города; проявление навыка заботы о других людях; умение вступать в контакт; использование форм вежливости и соблюдение дистанции при взаимодействии со взрослыми.

Для получения результатов были обработаны анкеты, заполненные учителями и родителями, после чего добавлены результаты наблюдений экспериментатора.

Результаты сравнения оценки навыков социального взаимодействия экспериментальных групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнения навыков социального взаимодействия экспериментальных групп (в ср. баллах)

Группа	Деятельностный	Коммуникативный	Общ. ср. балл
1 группа (АНО АПЦ «Прибайкальский талисман»)	1,6	1,6	1,6
2 группа (ГОКУ СКШ №12)	1,7	1,5	1,6
3 группа (ГОКУ СКШ №4)	1,8	1,7	1,8
4 группа (ГОКУ СКШ №1)	1,7	2	1,9
Общ. ср. балл	1,7	1,7	1,7

При сравнении всех средних баллов мы видим, что они одинаковы, и почти в два раза ниже максимально возможного и по коммуникативным навыкам, и по деятельностным. Это говорит о недостаточной сформированности всех исследуемых навыков социального взаимодействия в каждой группе детей.

Для развития деятельностного компонента требуется больше посещать общественные места, проигрывать ситуации, то есть формировать представления об общественных местах и формировать навыки правильного поведения в них. Также встает необходимость выработки у детей единой стратегии поведения в различных ситуациях.

Для развития коммуникативного компонента нужно продолжать проводить коррекционную работу для формирования навыка начинать разговор (в том числе с использованием альтернативных средств коммуникации): учить вежливым словам, жестам, выстраивание ребенком своих и чужих границ.

Далее, опираясь на выделенные типы социального взаимодействия Л. В. Байбородовой, мы теоретически выделили уровни сформированности навыков социального взаимодействия детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР [1]. Данные об уровнях сформированности навыков социального взаимодействия представлены в таблице 2.

Уровни сформированности навыков социального взаимодействия

Уровень	Кол-во человек (в абс. числах)	В %
Высокий	10	19
Средний	16	31
Низкий	26	50

Высокий уровень социального взаимодействия наблюдается у 19% участников исследования, что является достаточно высоким для данной категории детей результатом. Но в основном у всех детей в диагнозе стоит умеренная умственная отсталость без дополнительных нарушений. Эти учащиеся способны на сотрудничество, ведения диалога, конфликты возникают редко, и чаще всего решаются в положительную сторону. Они способны принимать на себя определённые роли в достижении той или иной цели, их интересует результат от проделанных действий. Они ухаживают за другими ребятами, умеют вступать в контакт, соблюдают дистанцию со взрослыми и т.д. в большей степени или полностью. Также учащиеся в данном уровне способны оказывать посильную помощь детям младшего возраста, передавая им свой социальный опыт (помогают собираться на прогулку, некоторые пытаются научить).

Средний уровень социального взаимодействия имеют 31% обследуемых учеников. Они заинтересованы в выполнении работы в меньшей степени, диалог и сотрудничество наблюдаются реже, чем на высоком уровне. Бывают конфликты, которые в равной степени решаются либо в положительную, либо в отрицательную сторону. Дети данного уровня чаще всего не способны на помощь другим детям, но и сами в помощи нуждаются в минимальной степени. Чаще всего дети данного уровня способны вступать в контакт, соблюдают социальную дистанцию со взрослым, редко проявляют заботу о других людях. Такой тип социального взаимодействия, как индифферентность, у детей данного уровня не встречается.

Низкий уровень социального взаимодействия имеет ровно половина участников исследования (50%). То есть большинство детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР проявляют индифферентный тип социального взаимодействия, при котором им не важны цель, конечный результат. Проявляют негативизм, отрицательную реакцию на работу, отказ от работы, который может сопровождаться деструктивными формами поведения. Дети данного уровня чаще всего не испытывают желания и потребности работать вместе с другими, не делятся своими вещами, отстранены от других. Дети данного уровня нуждаются в помощи, вступать в контакт со взрослыми умеют в меньшей степени или не умеют совсем.

Итак, как мы видим, большинство участников исследования находятся на низком уровне сформированности навыков социального взаимодействия. Большинству обследуемых детей свойствен индифферентный тип социального взаимодействия, при котором не наблюдается мотивации к совместной деятельности, дети не осознают свою роль в процессе взаимодействия, им не

интересна цель и конечный результат. Чаще всего они не испытывают потребности в общении со взрослыми, поэтому у них получается сохранять дистанцию со взрослыми. Дети данного уровня стараются отстраниться, уединиться. Высокий уровень социального взаимодействия характерен для детей с умеренной умственной отсталостью без дополнительных нарушений. Они способны на сотрудничество, чаще всего заинтересованы в результате, могут вести диалог на бытовом уровне. Мотивация к общению относительно высокая.

На основе проанализированных экспертных оценок мы можем выделить следующие особенности навыков социального взаимодействия детей, которые приняли участие в нашем исследовании:

1. Большая часть обследуемых детей умеет адекватно вести себя в общественных местах. Чаще всего, по мнению экспертов, дети не привлекают к себе внимания криками и физическими действиями. Иногда требуется помощь со стороны, которая заключается в замечаниях и напоминаниях.

2. Большая часть детей уместно и часто употребляет вежливые слова чаще всего это слова «здравствуйте», «до свидания», «спасибо», «пожалуйста». Иногда некоторые дети употребляют такие словосочетания, как «доброе утро», «добрый вечер», «приятного аппетита».

3. Чаще всего дети соблюдают дистанцию со взрослыми. Но особенность заключается в том, что достаточно большое количество обследуемых детей держат дистанцию потому, что у них отсутствует мотивация к любым формам взаимодействия.

4. Меньше ребят проявляют заботу о других людях. Но если проявляют, то это проявляется в помощи при сборе на прогулку, помощь при мытье рук перед завтраком и обедом, придерживании двери и т.д.

5. Как правило, большинство детей обследуемых групп не умеют начинать разговор, что связано не только с недоразвитием речи, но и с отсутствием мотивации к общению.

6. Большинство участников исследования находятся на низком уровне сформированности навыков социального взаимодействия. Им свойствен индифферентный тип социального взаимодействия, при котором не наблюдается мотивации к совместной деятельности, дети не осознают свою роль в процессе взаимодействия, им не интересна цель и конечный результат.

7. Высокий уровень социального взаимодействия характерен для детей с умеренной умственной отсталостью без дополнительных нарушений. У них повышенная мотивация к общению со взрослыми, наблюдается ответственность за более слабых детей. Они способны на сотрудничество, чаще всего заинтересованы в результате, ведут диалог на доступном им уровне.

Вне зависимости от образовательной организации, дети с умеренной умственной отсталостью и ТМНР социализируются на одном уровне, а работа по развитию навыков социального взаимодействия требует более детальной проработки.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что группа детей с умеренной умственной отсталостью и ТМНР – неоднородная, скорость формирования

навыков социального взаимодействия зависит от степени нарушения. Все нарушения в социальном взаимодействии связаны с недостаточным социальным опытом, с медленным накоплением представлений об окружающем мире, с недоступностью понимания некоторых человеческих взаимоотношений, с непониманием своих и чужих эмоций, отсутствие мотивации для взаимодействия, что проявляется в индифферентности, в отстраненности, в негативных реакциях на совместную работу.

Данные выводы исследования ложатся в основу работы с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями в частном образовательном учреждении «Образовательный комплекс «Точка будущего». Проводится коррекционная работа по развитию мотивации к общению, развитию навыков социального взаимодействия между ребенком и сверстниками, взрослыми, проходят регулярные выезды в социально значимые заведения.

Список использованных источников

1. *Байбородова Л. В.* Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль: Академия развития, 2007. 186 с.
2. Большой психологический словарь: психологический словарь. М.: Изд-во ОЛМА-ПРЕСС. 2004. 112 с.
3. *Петрова В. Г., Белякова И. В.* Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 160 с.
4. *Фролов С. С.* Социология. Учебник для высш. учеб. заведений. М.: Наука, 1994. 256 с.
5. *Шипицына Л. М.* «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

Характер организации и содержания тьюторского сопровождения ребенка с РАС в инклюзивных группах детского сада

Мария Юрьевна Лесунова,

тьютор, СПб ГАДОУ «Детский сад №53 Фрунзенского района», Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: dou053frunz@yandex.ru

Лола Абдулфатовна Саидова,

тьютор, СПб ГАДОУ «Детский сад №53 Фрунзенского района», Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: dou053frunz@yandex.ru

Надежда Владимировна Третьякова,

директор, СПб ГАДОУ «Детский сад №53 Фрунзенского района», Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: dou053frunz@yandex.ru

Аннотация: В статье обобщается опыт тьюторского сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении. Тьюторское сопровождение представлено как механизм эффективного функционирования инклюзивной образовательной среды, описаны функции тьютора как посредника между ребёнком и инклюзивной образовательной средой. На основе практического опыта авторов по реализации модели тьюторского сопровождения детей с РАС в условиях инклюзивного образования выделены формы тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, тьюторское сопровождение, дошкольная образовательная организация, ребенок с расстройством аутистического спектра, педагог-тьютор.

The nature of the organization and content of tutor support for a child with ASD in inclusive kindergarten groups

M. Y. Lesunova, L. A. Saidova, N. V. Tretyakova,

SPb GADOU «Children garden No.53 Frunzensky district», St. Petersburg, Russia

Abstract: The article summarizes the experience of tutoring children with autism spectrum disorders (hereinafter ASD) in an inclusive preschool educational institution. Tutoring is presented as a mechanism for the effective functioning of an inclusive educational environment, and the functions of a tutor as an intermediary between a child and an inclusive educational environment are described. Based on the practical experience of the authors in implementing the model of tutoring children with ASD in the context of inclusive education, forms of tutoring are identified.

Key words: inclusive education, tutor support, preschool educational organization, child with disabilities, teacher-tutor

Тьюторское сопровождение различных категорий обучающихся в современной педагогической науке и практике рассматривается как один из путей взаимодействия с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья. Вопрос о современных подходах к работе с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС) в настоящий момент очень актуален. Психолого-педагогическое сопровождение, доступное для детей с РАС, осуществляется на

основе теоретических и практических исследований по данной проблематике [2, 5, 6]

В данной публикации мы представляем опытную модель психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в Санкт-Петербургском государственном автономном дошкольном образовательном учреждении "Детский сад №53 комбинированного вида Фрунзенского района", включающую тьюторское сопровождение. Степень участия ребенка с РАС в общегрупповых занятиях определяется, исходя из потребностей и возможностей ребенка. Мы выделяем следующие варианты участия ребенка с РАС в общегрупповых занятиях: ребенок принимает совместное участие в доступных для него видах деятельности; ребенок присутствует на занятии в течение всего времени, но при этом выполняет индивидуальные, доступные ему задания по теме и иногда присоединяется к заданиям группы; тьютор совместно с воспитателем определяют момент, когда ребенку нужно присоединиться к группе и длительность его нахождения на занятии (например, ребенок может присоединиться к группе в конце занятия и закончить вместе со всеми). При планировании участия ребенка в общегрупповом занятии необходимо: выделить типы заданий, в которых ребенок может быть самостоятелен и успешен и предусмотреть, чтобы они были в той части занятия, в которой присутствует и активно участвует ребенок; выделить в планируемом занятии типы заданий, в которых ребенок нуждается в поддержке, запланировать вид и степень поддержки и предварительную работу, дополнительно подобрать и/или модифицировать материалы к занятию; выделить в планируемом занятии типы заданий, в которых ребенок участвовать не будет и продумать местонахождение и деятельность ребенка во время этих заданий; продумать физическое расположение ребенка в разных временных отрезках занятия и необходимые материалы (их вид и расположение); подготовить подкрепления (в зависимости от вида и сложности задач), визуальную поддержку (при необходимости) [4].

В ходе тьюторского сопровождения решаются разнообразные задачи. Во-первых, определяется время пребывания ребенка в группе, составляется индивидуальный график посещения, согласованный с родителями; тьютор заранее знакомит ребенка с помещениями, где он будет заниматься, рабочим местом, другими помещениями. Во-вторых, выясняется степень и виды необходимой поддержки в различных видах образовательной деятельности, в режимных моментах и составляется индивидуальное расписание дня ребенка в группе, которое может отличаться от общегруппового. Этот задача подразумевает выявление особенностей, которые необходимо учитывать при включении ребенка в образовательную деятельность: его навыки, предпочтения, сенсорные, поведенческие особенности, время, в течение которого ребенок способен продуктивно работать в условиях группы. В-третьих, проводится подготовка среды в соответствии с потребностями ребенка: готовятся средства визуальной поддержки; выделяется зона для индивидуальных занятий, места для выполнения расписания и др.

Степень поддержки, необходимая ребёнку с РАС в группе, всегда индивидуальна. Ребенок, испытывающий небольшие трудности в коммуникации, может не нуждаться в полном сопровождении, однако и ему во время пребывания в группе потребуются некоторые аутизм-специфичные формы поддержки: визуальное расписание, подбор мотивации, социальные истории, которые позволяют понять, как действовать в той или иной ситуации. Такой ребенок может находиться в группе с небольшой поддержкой тьютора на занятиях и под присмотром воспитателя в других режимных моментах [3, с. 67-68].

Основная задача тьютора – создать условия для успешной деятельности ребенка в группе, что включает необходимость согласовать подходы в работе по сопровождению ребенка в рамках плана поддержки поведения со всеми участниками образовательного процесса и родителями ребенка. В обязанности тьютора входит работа в соответствии с планом поддержки поведения, рекомендациями специалистов и программой развития навыков ребёнка с РАС. В ходе взаимодействия осуществляется сбор данных по поведению ребенка, тьютор наблюдает и информирует родителей и всех участников образовательного процесса о динамических изменениях ребенка в процессе обучения и социализации, осуществляет ежедневные диалоги с родителями, рассказывает о событиях дня, успехах, передает рекомендации от специалистов и воспитателя группы или дает собственные по работе с ребенком.

Обратим внимание, что ребенок с РАС и тьютор не должны быть изолированы от коллектива группы. Максимальное снижение необходимости поддержки заключается в успешном участии ребенка в жизни группы без необходимости сопровождения.

Мы реализуем такую модель, при которой тьютор помогает воспитателю в группе, а не прикреплен постоянно к одному ребенку с РАС; может оказывать поддержку нескольким детям с особыми образовательными потребностями, включенным в группу; может заменить воспитателя при организации деятельности детей группы, чтобы он мог уделить внимание воспитанникам с особыми образовательными потребностями. Проводится оказание помощи воспитателю в осуществлении групповой и подгрупповой образовательной деятельности, игр, режимных моментов с участием детей с РАС; совместное с воспитателем планирование способов подачи и объёма учебного материала, времени участия ребенка в занятии, способов достижения успеха, степени и вида оказываемой поддержки; использование в работе системы альтернативной коммуникации (при необходимости). В обязанности тьютора входит введение и регулярное использование в работе визуальной поддержки: расписание групповое и/или индивидуальное, ежедневные рутины (одевание, мытье рук, пользование туалетом), жетонная система, таймеры. Тьютор осуществляет изготовление средств визуальной поддержки для сопровождаемого ребенка и поддержание их в рабочем состоянии; проводит индивидуальную отработку с детьми с РАС учебных материалов, музыкального материала [1].

Таким образом, тьюторская деятельность в дошкольных образовательных организациях востребована и имеет перспективы развития. Индивидуальная и

коллегиальная постановка целей работы по различным направлениям обуславливает выполнение принципа единства психолого-педагогического воздействия и дает возможность гибко оценивать динамику изменения показателей развития.

Список использованных источников

1. Антонова Л. С., Балака Л. П., Какурина И. А., Лебедева И. Н. Применение визуальной поддержки в системе комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в инклюзивном детском саду // Психология XXI века: Психологическое сопровождение образовательного процесса и педагогической деятельности. Материалы XIX Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024. С. 7-9.
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. СПб.: Сеанс, 2018. 202 с.,
3. Как организовать инклюзию в детском саду: Опыт участников проектов Фонда «Обнажённые сердца». М.: Альпина ПРО, 2022. 222 с.
4. Лебедева И. Н., Сидорова М. В., Третьякова Н. В. Организационные и содержательные аспекты реализации образовательной деятельности в инклюзивных группах дошкольных образовательных учреждений // Непрерывное образование. 2022. № 2 (40). С. 31-35.
5. Никольская О. С. Взгляд на расстройства аутистического спектра с позиций отечественной дефектологии: логика дизонтогенеза и основы коррекционной помощи // Дефектология. 2022. № 5. С. 3-16.
6. Хаустов С. А., Дубынин В. А. Особенности развития мозга и способы коррекции при расстройствах аутистического спектра и синдроме дефицита внимания и гиперактивности: обзор современных исследований // Science for Education Today. 2024. Т.14, № 3. С. 154–181. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.08>

Значимость полифункционального подхода в реабилитации детей с церебральным параличом

Людмила Владимировна Лопатина,

доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии,
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: l.v.lopatina@mail.ru

Людмила Борисовна Баряева,

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образованием,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия,
alesej@yandex.ru

Мария Геннадьевна Ивлева,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии,
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: m.g.ivleva@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению подходов к реабилитации детей с церебральным параличом. Раскрыта структура клинических проявлений в синдроме двигательных расстройств при детском церебральном параличе. Представлен критический анализ подходов к реабилитации детей с двигательной патологией. Обосновывается значимость и продуктивность реализации полифункционального подхода к реабилитации детей-инвалидов данной категории.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, реабилитация, двигательные нарушения, полифункциональный подход, реабилитация.

The importance of a multifunctional approach in the rehabilitation of children with cerebral palsy

L. V. Lopatina, M. G. Ivleva,

Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

L. B. Baryayeva,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract: The article is devoted to the consideration of approaches to the rehabilitation of children with cerebral palsy. The structure of clinical manifestations in the syndrome of motor disorders in cerebral palsy is revealed. A critical analysis of approaches to rehabilitation of children with motor pathology is presented. The importance and productivity of the implementation of a multifunctional approach to the rehabilitation of children with disabilities in this category are substantiated.

Key words: cerebral palsy, rehabilitation, motor disorders, multifunctional approach, rehabilitation.

В настоящее время в России и за рубежом характерной является тенденция увеличения количества детей, рождающихся с поражением двигательной системы. К сожалению, официальной статистики по данному

вопросу не удалось обнаружить, однако многие общественные организации, занимающиеся кураторством и реализацией помощи детям с ДЦП, приводят неутешительные данные, подтверждающие указанную тенденцию. Например, по данным благотворительного фонда «Живи, малыш» на 2022 г. на 1000 новорожденных среди доношенных детей встречается 2,2-3,3 случаев церебральной патологии; среди недоношенных детей – 9-24 случаев (данные по свободным интернет-источникам).

Детский церебральный паралич представляет собой тяжелое заболевание нервной системы. В нем «объединяются синдромы, возникшие в результате повреждения мозга на ранних этапах онтогенеза и проявляющиеся неспособностью сохранять нормальную позу и выполнять произвольные движения» [1, с. 9]. Вследствие первичного нарушения моторной сферы у детей с ДЦП не формируются адекватные представления о пространственно-временной организации движений. Причем дефицитарность двигательных ощущений отмечается как в общескелетной, так и в речевой мускулатуре. У детей рассматриваемой категории зачастую страдает реализация нецеленаправленных действий ввиду влияния имеющейся общей и/или артикуляторной апраксии (диспраксии), возникающей из-за нарушений кинестетического восприятия.

В синдроме нарушений при ДЦП отмечаются качественно неоднородные проявления расстройств разных систем [4, 6, 7]. Грубое нарушение кинестетического чувства, одного из основных и необходимых для познания мира в норме, приводит к тому, что у детей с ДЦП не накапливается практический опыт, что приводит к ограниченности кругозора, скудному запасу знаний и представлений об окружающем мире. Также получаемая ими в процессе предметно-практической деятельности информация перерабатывается с трудом.

Дети с церебральным параличом зачастую демонстрируют низкую работоспособность, быструю истощаемость, неуверенность в своих действиях, что обусловлено замедленным формированием произвольного внимания различной модальности, трудностями запоминания и воспроизведения стимулов, особенностями формирования мыслительных процессов, характерных для данной категории детей.

Двигательные расстройства, вызванные ранним очаговым поражением головного мозга, приводят к своеобразному формированию личности ребенка с церебральным параличом. Для детей наиболее частым является диспропорциональный вариант развития личности, проявляющийся в таких признаках, как неуверенность в себе, слабая степень самостоятельности, повышенная внушаемость при высоких потенциальных возможностях и достаточном уровне интеллектуального развития.

В синдром детского церебрального паралича входят двигательные и речевые нарушения, которые препятствуют установлению продуктивной коммуникации и общения детей, оказывают негативное влияние на речевое и психическое развитие ребенка в целом, могут приводить к проявлению негативных черт характера, чувства собственной неполноценности, нарушений

поведения. Указанные нарушения могут усугубляться неправильным установлением детско-родительских отношений (гиперопека/гипоопека).

Выделяются различные степени повреждения двигательных функций при ДЦП: легкая, средняя и тяжелая. Дети с легкой степенью повреждения двигательной сферы зачастую получают образование, коррекционно-развивающую помощь в условиях общеобразовательных организаций. В случае средней степени выраженности двигательной патологии зачастую такой возможности нет. Дети с тяжелой степенью выраженности двигательных расстройств в основном находятся на надомном обучении, не имеют возможности посещать специальные коррекционно-образовательные организации и получать в них специализированную помощь, выбывая таким образом из образовательной деятельности и социума.

Ключевой целью реабилитации детей с ДЦП длительное время считалось освоение жизненных компетенций, овладение навыками самообслуживания в быту, подготовка к простейшей профессиональной деятельности. Такие установки предполагали, что ребенок-инвалид, повзрослев, будет включен по мере возможности в систему общественных отношений и труда, сможет поддерживать свое существование. В таком случае реализовалась мономодель образования, которая предполагает достижение лишь одной цели – приспособления к существованию в обществе. Фактически образовательная деятельность реализовалась лишь в начальной школе, в дальнейшем на первое место выдвигалась элементарно-профессиональная деятельность.

На сегодняшний день обозначились два направления в решении проблемы обучения, развития, коррекции детей с ДЦП. Во-первых, это дифференциация и модернизация системы образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья). Во-вторых, это обновление существующих и разработка качественно новых моделей инклюзивного обучения, согласно которым будет возможным как обучение по вариативным программам в условиях одного учреждения, так и функционирование классов для детей без нарушений в специальных коррекционно-образовательных организациях.

В настоящее время значительное развитие получает полифункциональный подход в реабилитации детей с двигательной патологией [2, 3, 5]. С учетом данного подхода предполагается развитие своеобразной системы образовательных организаций для рассматриваемой категории детей. Для них оптимален такой вариант коррекционно-образовательного учреждения, в котором разрабатывается и реализуется индивидуальная траектория образования, развития, коррекции с учетом особых образовательных потребностей ребенка с церебральным параличом; предусматривается постепенное и последовательное включение его в социум, формирование установок активной жизненной позиции, повышение степени самостоятельности в быту, в обучении. Указанные задачи могут быть эффективно реализованы только в условиях многопрофильной организации, в

которой для детей с ДЦП осуществляется образовательный процесс, проводится всесторонняя коррекционно-развивающая деятельность, реализуется программа подготовки к овладению какой-либо профессией. В данном случае ведущей целью многопрофильной организации становится жизненное самоопределение ребенка-инвалида, включение механизмов социальной защиты через призму средств образования.

Проблема оптимизации обучения, развития и коррекции детей с церебральным параличом предполагает решение ряда задач:

- обеспечение комплексной системы медико-психолого-педагогической помощи по преодолению двигательных расстройств, патологии речи в комбинированном синдроме нарушений при церебральном параличе;

- организацию коррекционно-развивающего обучения с учетом психологических, личностных особенностей детей с церебральным параличом, уровнем сформированности их речевого развития и интеллектуальной деятельности;

- урегулирование возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с имеющимися у ребенка особыми образовательными потребностями;

- устранение изоляции от социума детей с церебральным параличом;

- трансформацию отношения общества к детям-инвалидам и обеспечение условий для их дальнейшей успешной социальной адаптации;

- конструирование, грамотное использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации, предполагающих освоение детьми с ДЦП языковой/коммуникативной компетенцией;

- разработку и стабильное функционирование дистанционных технологий при получении образования детьми с двигательными расстройствами.

Для полноценного решения указанных задач необходимо разрабатывать оптимальные программы образования, развития, реабилитации, социальной инклюзии детей-инвалидов; конструировать эффективную слаженную работу системы логопедического сопровождения и психолого-педагогической поддержки детей с церебральным параличом в образовательном процессе; моделировать комплексные содержательные индивидуальные образовательные маршруты.

Современная полифункциональная модель реабилитации детей с двигательной патологией ориентирована на конструирование и использование гибких программ обучения, воспитания и коррекции, предполагающих формировать систему необходимых знаний, умений и навыков с учетом имеющихся особых образовательных потребностей, с учетом механизма и структуры двигательного и речевого дефекта в вариативных условиях организации образовательной деятельности. Такая стратегия позволит максимально развить потенциальные возможности каждого ребенка.

Продуктивным в современных условиях является понимание образовательного процесса не как передачи суммы знаний, а смещение акцента в сторону развивающей роли системы образования, учитывающей особенности личности ребенка с двигательной патологией, предполагающей трансформацию

отношения социума к детям с церебральным параличом как к социальной ценности.

Таким образом, учет принципов гуманизации образования детей с двигательной патологией, демократизации, дифференцированного и индивидуального подхода обеспечивает преобразование модели коррекционно-образовательной организации: содержания, форм обучения и создания и реализации модифицированных образовательных программ и технологий реализации их содержания.

Список использованных источников

1. *Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Тимонина О. В.* Детские церебральные параличи. Киев: Здоровья, 1988. 326 с.
2. *Левченко И. Ю.* Тенденции развития образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: сборник научных статей. М.: Парадигма, 2020. С. 142-147.
3. *Московцева Ж. М., Панкова Т. Б., Ключникова И. В., Панков Д. Д.* Комплексный подход к реабилитации детей с ДЦП // Детская реабилитация. 2020. Т. 2. № 2. С. 60-61.
4. *Немкова С. А.* Речевые нарушения при детском церебральном параличе: диагностика и коррекция // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2019. Т. 119. № 5. С. 112-119.
5. *Осокина А. П., Петрова М. В.* Комплексная психолого-педагогическая реабилитация детей с детским церебральным параличом в условиях центра восстановительной медицины и реабилитации // Курортная медицина. 2016. № 2. С. 214-217.
6. *Семенова К. А.* Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах. М.: Медицина, 1976. 185 с.
7. *Шипицына Л. М., Мамайчук И. И.* Детский церебральный паралич: Монография. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 272 с.

Изучение взаимосвязи особенностей взаимоотношений со сверстниками и уровня речевого развития у детей старшего дошкольного возраста

Елена Юрьевна Макарова,

кандидат психологических наук, учитель-логопед Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Школа №538 им. С.В. Гришина»,
Москва, Россия,

e-mail: e-firsanova@mail.ru

Аннотация: В статье описано изучение особенностей взаимоотношений с окружающими у детей 5 и 6 лет с нормативным речевым развитием и тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) разной степени тяжести. Подробно изложены критерии оценки взаимоотношений между детьми во время наблюдения: инициативность, активность, конфликтность, принятие сверстниками. Также для изучения данного вопроса применялись социометрические методики. Отдельно изучалось в ходе наблюдения соблюдение детьми правил в игре, т.е. умение придерживаться общих требований, что соответственно приводит к более высокой эффективности в совместной деятельности и отсутствию конфликтных ситуаций. Исследование особенностей общения у дошкольников показало тесную взаимосвязь между уровнем речевого развития и уровнем коммуникативных навыков, качеством взаимоотношений со сверстниками. Чем тяжелее речевое нарушение, тем ниже уровень коммуникативных навыков и больше отмечается трудностей во взаимоотношениях. Проведенное исследование показало важность раннего выявления речевых расстройств у детей, необходимость оказания своевременной логопедической помощи, а также важную роль профилактической работы по предупреждению речевых нарушений и по предотвращению появления вторичных нарушений.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, взаимоотношения со сверстниками, социализация, социальный статус, уровень речевого развития, тяжелые нарушения речи, общее недоразвитие речи.

Studying the relationship between peer interaction features and level of speech development in older preschool children

E. Y. Makarova,

School No. 538 named after S.V. Grishin, Moscow, Russia.

Abstract: The article describes a study on the relationship characteristics of children aged 5 and 6 with normative speech development and severe speech impairments (general speech underdevelopment) of varying severity. It details the criteria for assessing relationships among children during observations: initiative, activity, conflict, and acceptance by peers. Sociometric methods were also applied to study this issue. Additionally, the observation included the adherence of children to game rules, i.e., the ability to follow common requirements, which leads to greater efficiency in joint activities and the absence of conflict situations. The study of communication characteristics in preschoolers showed a close relationship between the level of speech development and the level of communicative skills, as well as the quality of peer relationships. The more severe the speech impairment, the lower the level of communicative skills and the more difficulties are observed in relationships. The conducted research highlighted the importance of early detection of speech disorders in children, the need for timely speech therapy assistance, as well as the significant role of preventive work in preventing speech disorders and avoiding the emergence of secondary impairments.

Key words: communicative skills, peer relationships, socialization, social status, level of speech development, severe speech impairments, and general speech underdevelopment.

Вопросы социализации в социологии, психологии, педагогике, коррекционной педагогике и психологии изучаются давно, но в последнее время они стали более актуальны в связи с активным введением инклюзивной практики в образование. В психологическом словаре термин «социализация» раскрыт как «...процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений» [3]. Как видно из определения «социализация», данный процесс является активным, направленным на вхождение в общество, принятие и соблюдение правил социума, а также продуктивное взаимодействие в нем. Следствием чего является развитие личностных качеств, самосознания, формирование жизненной позиции. Таким образом, одним из показателей успешности социализации будут особенности взаимоотношений с окружающими, так как именно во взаимодействие с другими приобретаются опыт, знания, умения, формируются механизмы общения.

Особый интерес вызывает изучение взаимоотношений с окружающими у детей с ограниченными возможностями здоровья, влияние нарушений развития на механизм социализации. Так Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева указывают на наличие особенностей развития высших психических функций у детей с речевыми расстройствами [4]. У детей с общим недоразвитием речи часто выявляются: эмоционально-волевая незрелость, повышенная умственная утомляемость, аффективная возбудимость или заторможенность, нарушения поведения. Исследование, проведенное М. М. Безруких, А. С. Верба, Т. А. Филипповой, В. В. Ивановым показало, что у 20% детей с низким уровнем речевого развития отмечается несформированность социально-коммуникативных навыков [1]. В работе выделяются высокий, средний и низкий уровни развития речи, но нет соотнесения данных результатов с нарушениями речи (общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи и др.). В диссертационном исследовании Е. Ю. Фирсановой речь выделяется как один из важных адаптационных механизмов, а также показано, что уровень речевого развития влияет на успешность адаптации к новым социальным условиям [8].

Таким образом, изучение взаимосвязи уровня речевого развития и социализации позволит расширить имеющиеся данные в педагогике и психологии. Одной из важных задач является исследование особенностей взаимоотношений со сверстниками у детей с нормативным речевым развитием и нарушенным.

Изучение взаимосвязи уровня речевого развития и взаимоотношений с окружающими детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе ГБОУ Школа № 538 им. С. В. Гришина г. Москва. В исследовании принимало участие 263 ребенка 5-6 лет с нарушениями речи. Данная категория дошкольников была неоднородна по этиологии, патогенезу и выраженности тяжести речевых нарушений. Чтобы показать степень речевой патологии, на

сегодняшний момент удобнее пользоваться психолого-педагогической классификаций, применяемой в логопедии и разработанной на основе лингвистических и психологических критериев [5]. В данной классификации выделяются три группы нарушений речи: 1) нарушение средств общения (общее недоразвитие речи (ОНР), фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР)); 2) нарушение применения средств общения (заикание); 3) комбинированные нарушения. Уровень речевого развития изучался по диагностической методике О. А. Безруковой, О. А. Каленковой [2]. Анализ результатов логопедической диагностики показал, что: 1) I уровень недоразвития речи (ОНР) по Р. Е. Левиной отмечался у 2 детей; 2) II уровень ОНР был выявлен у 28 дошкольников; 3) III уровень ОНР – у 40 воспитанников; 5) фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) было у 193 участников. Необходимо отметить, что в исследование принимали участие дети только с речевыми нарушениями, сохранными слухом и интеллектом, не имеющие расстройства аутистического спектра. Так как ОНР I уровня было выявлено только у 2 детей, то в дальнейшем эксперименте они участие не принимали. В контрольной группе было 87 детей без речевой патологии и других нарушений развития.

Оценка уровня взаимоотношений детей осуществлялась с помощью наблюдения за детьми в свободной деятельности, в игре, во время прогулок и на занятиях. Были выделены следующие критерии наблюдения для оценки особенностей общения: инициативность, активность, конфликтность, принятие в общение другими детьми. Полученные результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты наблюдения за взаимоотношениями со сверстниками

Критерии	Группа детей			
	ОНР II (%)	ОНР III (%)	ФФНР (%)	Дети с нормативным речевым развитием (%)
1. Инициативность:				
1) ребенок является инициатором общения	0%	25%	41,4%	48,3%
2) легко вступает в общение при инициативе другого;	14,3%	62,5%	50,8%	44,8%
3) откликается на предложение другого ребенка, но в общении ведет себя пассивно;	64,3%	12,5%	7,8%	6,9%
4) не отвечает на инициативу других, игнорирует вопросы, предложения поиграть.	21,4%	0%	0%	0%
2. Активность:				
1) ребенок излишне активен, перебивает, «не слышит» других;	0%	17,5%	13%	8,1%
2) проявляет адекватную активность;	14,3%	37,5%	79,2%	85%
3) пассивен в общении;	71,4%	45%	7,8%	6,9%

4) избегает общения.	14,3%	0%	0%	0%
3. Конфликтность:				
1) ребенок не конфликтен;	14,3%	22,5%	41,4%	57,5%
2) конфликты бывают периодически, легко урегулируются самим ребенком (детьми) или взрослыми;	50%	70%	53,4%	40,2%
3) ребенок очень конфликтен, может применять физическую силу при разрешении споров.	35,7%	7,5%	5,2%	2,3%
4. Принятие в общение другими детьми:				
1) ребенка с удовольствием принимают в игру, легко вступают с ним в диалог;	0%	22,5%	69,4%	78,1 %
2) ребенка принимают в игру, но на второстепенные роли;	64,3%	70%	27,4%	19,6%
3) ребенка не принимают в игру, стараются избегать общения с ним.	35,7%	7,5%	5,2%	2,3%

Из представленной выше таблицы видно, что чем сильнее степень тяжести речевого нарушения, тем у детей ниже инициативность и активность в общении, чаще отмечается конфликтное поведение и сложности принятия во взаимодействии с другими детьми.

Изучение отношения ребенка к другим детям и взаимоотношений с одноклассниками проводилось с помощью методики «День рождения» М. А. Панфиловой [6]. Результаты диагностики по другим группам представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты методики М. Панфиловой «День рождения»

Критерии	Группа детей			
	ОНР II %	ОНР III %	ФФНР %	Дети с нормативным речевым развитием %
Потребность в общении:				
1) желает общаться в широком кругу;	0%	25%	69,4%	78,1 %
2) желает общаться, но только с близкими, в ограниченном кругу;	57,9%	60%	27,4%	19,6%
3) не сформирована потребность в общении или;	42,1%	15%	5,2%	2,3%
2. Эмоциональные предпочтения:				
1) значимы родные люди и сверстники (друзья);	0%	25%	69,4%	78,1 %
2) значимы только родные люди, семья;	57,9%	50%	19,8%	17,3%
3) значимы только сверстники;	0%	10%	2,6%	2,3%
4) отмечаются трудности с эмоционального	42,1%	15%	5,2%	2,3%

предпочтения (долго сомневается, выбирает 1 взрослого или ребенка, или игрушки).				
3. Значимость социальных окружений:				
1) примерно одинаковое количество детей и взрослых;	0%	25%	69,4%	78,1 %
2) преобладание взрослых (семьи);	57,9%	50%	19,8%	17,3%
3) преобладание сверстников (группа детского сада);	0%	10%	2,6%	2,3%
4) выбирает предметы.	42,1%	15%	5,2%	2,3%

Анализ результатов методики «День рождения» показал, что в группе детей с более тяжелыми нарушениями речи (ОНР II) в большем процентном соотношении отмечается несформированная или более низкая потребность в общении, трудности эмоционального предпочтения и узко направленная значимость социальных окружений (или отсутствие важности социального окружения). Полученные данные можно объяснить тем, что у дошкольников с выраженными речевыми расстройствами речь не выполняет коммуникативную, информационную, регулятивную функции в полном объеме, а также малым речевым «стажем», что приводит к трудностям общения со сверстниками.

Также для определения межличностных отношений использовалась методика «Капитан корабля» П. Экблад [7]. Социальный статус ребенка в группе косвенно показывает уровень его взаимоотношений со сверстниками. Результаты методики отражены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты методики «Капитан корабля»

Социальный статус	Группа детей			
	ОНР II (%)	ОНР III (%)	ФФНР %	Дети с нормативным речевым развитием (%)
Предпочтение («звезды» группы)	0%	7,5%	14,5%	17,3%
Дружба (лидеры)	0%	45%	77,7%	78,1%
Игнорирование (не замечаемые)	63,2%	40%	2,6%	2,3%
Отвержение (отверженные)	36,8%	7,5%	5,2%	2,3%

Из таблицы 3 видно, что уровень речевого развития влияет на социальный статус детей. Среди дошкольников с нормативным речевым развитием и ОНР III уровня у большего числа детей был выявлен статус «звезды» и «лидеры». В то время как среди воспитанников с ОНР II большими были группы «отверженные» и «не замечаемые», а также ни один из этих детей не был отнесен к предпочитаемым и лидерам. Данный результат объясняется тем, что отверженными являются конфликтные, капризные дети, или не умеющие поддержать общую деятельность, игру, а проведенное наблюдение

показало, что у дошкольников с выраженными речевыми расстройствами чаще отмечается конфликтное поведение, низкая активность в общении.

Отдельно оценивалось соблюдение детьми правил в игре: соблюдает, нарушает иногда, нарушает часто, не соблюдает. По результатам исследования, большая часть детей с нормативным речевым развитием, ФФНР и ОНР III уровня соблюдают предложенные правила (67,8%, 77,7 и 35% соответственно), а у детей с ОНР II уровнем другая картина - правила соблюдают 17,8%. Редко нарушают правила: 27,6 % детей с нормативным речевым развитием; 14,5% с ФФНР; 35% с дошкольников ОНР III уровня; 28,6 % воспитанников с ОНР II. Часто отмечается несоблюдение правил у: 2,3% дошкольников без речевых нарушений; 2,6% ребят с ФФНР; 17,5% у детей с ОНР III уровня; 25 % воспитанников с ОНР II. Не соблюдает правила: 2,3%, 5,2% и 5% детей с нормативным речевым развитием, ФФНР и ОНР III уровня соответственно; 14,3% дошкольников с ОНР II.

Таким образом, наибольшее трудности соблюдения правил выявлены у детей с ОНР II. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что у детей с тяжелыми речевыми расстройствами грубо нарушена не только экспрессивная речь, но и импрессивная, следовательно, нет и понимания правил поведения. Также у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи часто отмечаются незрелость эмоционально-волевой сферы и повышенная возбудимость или заторможенность [4].

Проведенное исследование показало, что уровень речевого недоразвития напрямую влияет на качество взаимоотношений со сверстниками. Поэтому важными задачами логопедии являются: своевременное выявление речевых нарушений у детей, проведение коррекционно-развивающей работы, а также профилактика появления расстройств речи и предупреждение вторичных нарушений. Необходимо отметить и важную роль в коррекционной работе с детьми, имеющими речевую патологию, психологической помощи. Одним из приоритетных направлений работы психолога является развитие коммуникативной и эмоционально-волевой сфер, изучение особенностей адаптации, оказание помощи в социализации воспитанникам с ОВЗ.

Можно предположить, что исправление речевых нарушений у детей приведет к положительным изменениям во взаимоотношениях с окружающими и, следовательно, социализация будет проходить более успешно. Поэтому в научно-исследовательском плане будет интересным и важным проведение данной диагностики при достижении положительной динамики в исправлении речевых нарушений и после проведения коррекционно-развивающей работы.

Список используемых источников

1. *Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А., Иванов В. В.* Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков // *Российский психологический журнал*, 2021, Т18, №5, С.4-17.
2. *Безрукова О. А., Каленкова О. А.* Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста. М.: Каисса, 2008. 95 с.

3. Большой психологический словарь. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811с.
4. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: кн. для логопеда. Екатеринбург: Изд-во АРДЛТД, 1998. 320 с.
5. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой. Изд. 5-е, перераб. и доп. Москва: ВЛАДОС, 2008. 703 с.
6. *Панфилова М. А.* Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: «Издательство ГНОМид», 2001. 160 с.
7. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития. Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2017. 70 с.
8. *Фирсанова Е. Ю.* Особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с нарушениями речи: дис. ... канд. психол. наук: Москва, 2006. 257 с.

Использование технологии ленд-арт в сотрудничестве с родителями детей с ОВЗ в образовательной организации

Мария Александровна Максимович,

педагог-психолог Государственного автономного общеобразовательного учреждения саратовской области «Центр образования «Родник знаний», Саратов, Россия,
e-mail: mari.maksi@bk.ru

Аннотация: В данной статье проводится описание современных подходов взаимодействия образовательной организации с родителями детей с ОВЗ. Автором представлен образовательный проект с использованием технологии ленд-арт, внедрение которого проходило на базе ГАОУ СО «Центр образования «Родник знаний». В ходе проекта раскрываются преимущества использования современных цифровых и интерактивных форм во взаимодействии с семьями дошкольников.

Ключевые слова: современные подходы взаимодействия с родителями, цифровое образовательное пространство, дистанционные технологии, социальные сети, дошкольное образование.

The use of land-art technology in cooperation with parents of children with disabilities in an educational organization

M. A. Maksimovich,

State autonomous educational institution of the Saratov region
"Center of education "Rodnik znanii", Saratov, Russia

Annotation: This article describes modern approaches to the interaction of an educational organization with parents of children with disabilities. The author presented an educational project using art-land technology, the implementation of which took place on the basis of the GAOU "Center of Education " Rodnik znanii". During the project, the advantages of using modern digital and interactive forms in interaction with families of preschoolers are revealed.

Key words: modern approaches of interaction with parents, digital educational space, distance technologies, social networks, preschool education.

Взаимодействие с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, является неотъемлемым и значимым условием деятельности образовательных организаций. Родители являются основными социальными заказчиками образовательной организации, поэтому взаимодействие педагогов и специалистов с ними просто невозможно без учёта интересов и запросов семьи особого ребенка.

Родители играют исключительную роль в жизни ребенка, и на них ложится основная ответственность за его развитие. Необходимым звеном всей системы коррекционно-педагогической работы должно стать активное участие в ней семьи, поэтому задача специалистов – обучить родителей способам и приемам проведения коррекционных занятий с ребенком, помочь им выбрать оптимальное направление работы и ознакомить их с содержанием [5].

Психолого-педагогические исследования Л. И. Божович, Н. Ф. Виноградовой, Л. В. Загик, Т. А. Марковой и других показали, что современные семьи остро нуждаются в помощи специалистов на всех этапах дошкольного

детства. По мнению специалистов, общение педагогов и родителей должно базироваться на принципах открытости, взаимопонимания и доверия (Е. П. Арнаутова, О. Л. Зверева, В. П. Дуброва и другие) [1, 3].

В современной отечественной дефектологии ученые выделяют три модели отношений специалиста и родителя:

1) Модель, ориентированная на профессионала. Специалист – источник компетенций, а семья является условием развития ребёнка.

2) Модель, ориентированная на клиента. Родитель – заказчик услуг, а специалист – предоставляет семье свои услуги в области соответствующих компетенций.

3) Семейно-ориентированная модель. Родители и специалисты – это партнеры.

Семейно-ориентированная модель является наиболее эффективной по сравнению с другими моделями. Но выстроить партнерские отношения с родителями детей с ОВЗ на практике очень сложно, так как родители, воспитывающие особого ребенка, тяжело идут на контакт с педагогами и специалистами образовательной организации.

Нарушения развития или серьезная болезнь ребенка вызывают сильное напряжение в семье в форме практических проблем, большой нагрузки в работе, чувства неудовлетворенности, трудностей со сном, печали, стресса, волнения, ощущения вины, бессилия. Дисфункциональные симптомы, которые можно заметить у родителей и детей, являются выражением этой напряженности. Поэтому необходимо найти и предложить им новые решения, которые помогут облегчить жизнь родителей, придадут им дополнительные силы и время на то, чтобы справиться с проблемами детей и друг друга. Члены семьи могут испытывать постоянное волнение, уходить от решения конфликтов, быть сдержанными в своих реакциях, а также тяжело переживать критику. Наблюдения показывают, что родители таких детей скрывают свою печаль, чтобы ее не истолковали неправильно [4].

На базе ГАОУ СО «Центр образования «Родник знаний» г. Энгельса Саратовской области был проведен опрос среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. В результате проведенного опроса было выявлено, что большинство родителей испытывают отрицательные эмоции во время прогулок со своими детьми, так как не знают, чем занять и заинтересовать ребенка с особенностями, в результате чего малыши проявляют признаки беспокойства.

Нашими специалистами был разработан и внедрен проект с использованием технологии ленд-арт «По лесным тропинкам» для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и их родителей.

Целью нашего проекта стало повышение компетентности родителей по вопросам организации совместных семейных мероприятий на природе. Смысл ленд-арт заключается в том, что нужно проявлять фантазию и творить на природе, создавая различные композиции из природного материала, а иногда просто их видеть и фотографировать.

Прежде, чем приступить к разработке проекта, мы изучили литературу по таким темам, как «Гарденотерапия в работе с детьми с ОВЗ», «Садовая терапия

в реабилитации детей с особенностями в развитии». Букаева Л.Н. пишет, что этот метод воздействия на детей с ОВЗ считается мягким и ненавязчивым, а также что работа с растениями благотворно влияет на психическое и физическое состояние ребенка [2].

Наши специалисты обратили внимание на то, что дети, взаимодействующие с природой, часто демонстрируют улучшение настроения, снижение уровня тревожности. Кроме того, совместные занятия с родителями и другими значимыми взрослыми на свежем воздухе способствует укреплению связей, создавая атмосферу доверия и поддержки.

В таблице 1 представлен рабочий план реализации проекта.

Таблица 1. Рабочий план реализации проекта «По лесным тропинкам»

Этапы	№ п/п	Мероприятия	Срок исполнения	Ответственные
1 этап Подготовительный	1.	Подборка и анализ литературы.	Февраль	Педагог-психолог. учитель-дефектолог.
	2.	Разработка плана реализации проект.		Руководитель структурного подразделения.
	3.	Консультации для воспитателей.		Педагог-психолог.
	4.	Консультации для родителей.		Педагог-психолог.
	5.	Подборка дидактических игр, упражнений по теме.		Педагог-психолог. Воспитатели. Специалисты. Воспитатели.
2 этап Основной	1.	Оформление памятки для родителей «О пользе прогулок для детей дошкольного возраста».	Март	Специалисты. Воспитатели.
	2.	Экскурсия с детьми в городской парк «Природа весной».	Апрель	Специалисты. Воспитатели.
	3.		Апрель	Педагог-психолог.
	4.	Оформление памятки для родителей «Волшебные палочки». (Развиваем мелкую моторику детей с помощью природного материала).	Апрель – Май	Воспитатели.
	5.	Беседы с детьми во время прогулок.	Май	Воспитатели.
	6.	Аппликация с детьми.	Апрель	Воспитатели.
	7.		Апрель	Педагог-психолог.
		Чтение стихов и рассказов.		

	8.	Мастер-класс для родителей.	Май	Педагог-психолог.
	9.	Дидактическая игра с детьми «Какой гриб?»	Июнь	Специалисты. Воспитатели.
	10.	Оформление онлайн-выставки поделок «Каменные дорожки».	Июль	Педагог-психолог. Воспитатели.
	11.	Создание онлайн-журнала «В гости к гномику» для оформления сказок.	Август	Воспитатели. Специалисты.
	12.	Приготовить грамоты и благодарственные письма родителям.	Август	Воспитатели. Специалисты.
	13.	Подготовка презентации для собрания с родителями.	Сентябрь	Воспитатели.
	14.	Дидактическая игра для детей «Прогулка в осенний лес».	Сентябрь	Педагог-психолог.
	15.	Экскурсия с детьми в городской парк «Природа осенью».	Октябрь	Воспитатели. Специалисты.
	16.	Создание коллажа «Осеннее дерево» (с детьми). Подготовка к празднику.	Октябрь	Воспитатели. Специалисты.
3 этап Заключительный		Вернисаж «Чудеса осени».	Ноябрь	Воспитатели. Педагог-психолог. Учитель-дефектолог. Музыкальный руководитель.

Как наглядно видно, проект состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Тип проекта «По лесным тропинкам»: долгосрочный, социально-творческий, детско-родительский.

Участники проекта:

Руководитель структурного подразделения «Дошколенок» ГАОУ СО «Центр образования «Родник знаний», специалисты структурного подразделения – педагог-психолог, учитель-дефектолог, музыкальный руководитель. Воспитатели подготовительной группы №3. Дети и родители подготовительной группы №3. Подготовительную группу №3 посещают

воспитанники, относящиеся к таким нозологическим группам, как обучающиеся с задержкой психического развития (6 человек), обучающиеся с интеллектуальными нарушениями (2 человека), обучающиеся с расстройством аутистического спектра (3 человека).

На подготовительном этапе специалистами была подобрана и изучена литература по теме проекта. С родителями воспитанников были проведены консультации по поводу их участия в проекте.

Во время основного этапа родители и дети вместе исследовали окружающую природу, собирая природные материалы: веточки, листья, камни, цветы. Эти находки стали основой для создания художественных объектов, отражающих индивидуальность каждой семьи. Специально организованные мастер-классы по ленд-арт помогли освоить различные техники оформления природных материалов. Родители вместе с детьми сочиняли сказки для онлайн-журнала «В гости к гномику», участвовали в конкурсах поделок из природного материала, в онлайн-выставке «Каменные дорожки» и др.

На заключительном этапе Родители совместно с детьми приняли участие в вернисаже «Чудеса осени».

Проект с использованием технологии ленд-арт «По лесным тропинкам» стал уникальной возможностью для взаимодействия между детьми с особенностями и их родителями. В ходе реализации проекта мы стремились не только развить творческий потенциал участников, но и создать пространство для социализации и обмена опытом.

Организованное в рамках проекта психолого-педагогическое партнерство с родителями позволяет им пережить и разрешить тревожные ситуации, внести коррективы во взаимодействие со своим ребенком и укрепить эмоционально-теплые отношения с ним.

Таким образом, проект не только обогатил творческую среду организации, но и укрепил связи между семьей и педагогами, подчеркнув важность совместного творчества для развития личности каждого ребенка.

Список использованных источников

1. *Арнаутова Е. П.* Поддержка воспитательных ресурсов семьи – стандарт работы дошкольного образовательного учреждения // *Детский сад от А до Я.* 2015. №1. С. 4-13.
2. *Букаева Л. Н.* Гарденотерапия в работе с детьми с ОВЗ в условиях монтеessori-класса // *Молодой ученый.* 2023. № 51 (498). С. 144-145.
3. *Доронова Т. Н.* Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: метод. руководство для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2001. 224с.
4. *Лагерхейм Б.* Ситуация семьи, где есть ребенок с нарушениями различных функций. Психиатрия детского и подросткового возраста. М., 2004. С.355-358.
5. *Стребелева Е. А.* Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 312с.

Монтессори-технология в работе дефектолога: развитие мыслительной и творческой деятельности дошкольников с ЗПР

Мария Сергеевна Мелешкина,

старший преподаватель кафедры специальной психологии,
Оренбургский государственный педагогический университет,

Оренбург, Россия,

e-mail: mariyamc@mail.ru

Аннотация: В статье проводится анализ проблемы применения педагогических технологий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушениями интеллектуальной деятельности (с задержкой психического развития и умственной отсталостью). Рассматриваются основные компоненты мыслительной деятельности, специфика их развития у дошкольников с задержкой психического развития. Описывается значение Монтессори-технологии в современной дефектологической практике.

Ключевые слова: технологии, Монтессори-материалы, дошкольники, задержка психического развития, мышление, мыслительная деятельность, творчество

Montessori technology in the work of a defectologist: development of thinking and creative activity of preschoolers with mental retardation

M. S. Meleshkina,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

e-mail: mariyamc@mail.ru

Abstract: The article analyzes the problem of using pedagogical technologies in the development of children with disabilities, in particular with intellectual disabilities (mental retardation and mental retardation). The main components of mental activity, the specifics of their development in preschoolers with mental retardation are considered. The importance of Montessori technology in modern defectological practice is described.

Key words: technology, Montessori materials, preschoolers, mental retardation, thinking, mental activity, creativity

Старший дошкольный возраст – это период интенсивного развития всех психических процессов, включая мышление. В этом возрасте дети активно познают окружающий мир, устанавливают причинно-следственные связи, овладевают мыслительными операциями, развивают воображение и творческие способности.

Мышление является центральным компонентом познавательной деятельности ребенка, оказывая значительное влияние на его способность к усвоению знаний, принятию решений и решению повседневных задач. Особенности мыслительных процессов у старших дошкольников определяют их успешность в обучении, адаптации и социализации, а также готовность к предстоящему поступлению в школу.

Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа дошкольного образования (далее – ФАООП ДО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяет целевые ориентиры на этапе завершения освоения Программы детьми с задержкой психического

развития (далее – ЗПР) к 7-8 годам. В области познавательного развития указывается на необходимость повышения уровня познавательной активности, развития внимания, памяти, мышления и речи.

Проблема развития мышления у детей с ЗПР привлекала внимание таких исследователей, как Н. В. Бабкина, Т. В. Егорова, Г. И. Жаренкова, З. И. Калмыкова, И. А. Коробейников, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульяenkova, С. Г. Шевченко, которые изучали психические процессы и возможности обучения этой категории детей. Особенности мыслительных операций дошкольников с ЗПР были также рассмотрены Т. А. Власовой, Л. С. Выготским, К. С. Лебединской, А. Н. Леонтьевым, М. С. Певзнер, Е. С. Слепович и Г. Е. Сухаревой, которые осветили специфику познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфер и поведения детей с ЗПР.

Проблема развития мышления у детей с ЗПР остается актуальной и требует поиска эффективных методов коррекции и развития. Монтессори-педагогика представляет собой перспективное направление в этой области, поскольку она направлена на развитие самостоятельности, познавательной активности и различных видов мышления у детей. Монтессори-материалы и упражнения способствуют формированию сенсорного опыта, развитию мелкой моторики, мышления и речи, что является необходимым для достижения дошкольниками с ЗПР целевых ориентиров, определенных ФАООП ДО. Несмотря на обширный объем исследований, вопрос использования Монтессори-материалов для развития мышления старших дошкольников с ЗПР остается недостаточно изученным, требуя дальнейшего анализа эффективности этого метода в контексте специфических потребностей данной категории детей.

Мыслительная деятельность человека осуществляется посредством комплекса мыслительных операций, которые, согласно исследователям Т. Ю. Артюховой и Е. П. Федоровой, определяются как «интеллектуальные умения и навыки, процессы, функционирующие на основе рефлексивных связей, операции, учитывающие условия ситуации, в которой они совершаются, операции, обусловленные психическими процессами» [1, с. 17].

Исходя из этого, можно сделать вывод, что развитие мышления неразрывно связано с овладением человеком мыслительными операциями. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что как зарубежные, так и отечественные авторы (Н. П. Аникеева, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Н. Н. Поддьяков, Д. Б. Эльконин) выделяют следующие ключевые мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение и конкретизация.

Исследования Е. Н. Медведевой, И. М. Никифоровой и О. В. Плетниковой показывают, что мыслительные операции дошкольников с ЗПР менее развиты: «при анализе и синтезе дети испытывают существенные трудности в вычленении составных частей предмета, их взаиморасположения, не учитывают малозаметные детали, при складывании целостного предмета манипулируют его частями; хаотично сравнивают предметы или их изображения по несопоставимым, несущественным признакам; в ходе

выполнения классификации и обобщения дети не выделяют существенные признаки предметов одного класса, не могут объединить их в группу, назвать обобщающим словом» [4, с. 85].

Учитывая особенности мышления старших дошкольников с ЗПР, методика Монтессори представляется перспективным и эффективным подходом к развитию их познавательных способностей. Монтессори-среда, организованная по принципу доступности и последовательности, предоставляет ребенку возможность для самостоятельной свободной деятельности, активизирует поиск решений поставленных задач и способствует сенсорному, моторному и интеллектуальному развитию. Суть данного метода обучения заключается в создании структурированной и стимулирующей среды, которая позволяет детям самостоятельно исследовать мир через практические действия [2; 7].

В контексте развития мышления у дошкольников с ЗПР методика Монтессори предлагает эффективные материалы для развития познавательной активности и формирования необходимых мыслительных операций. Притягательность и необычность Монтессори-материалов, а также эмоциональность их подачи, пробуждают у ребенка с ЗПР интерес к исследованию окружающего мира, формируют внутреннюю мотивацию к познанию и самостоятельной деятельности. Это особенно важно для детей с ЗПР, у которых зачастую наблюдается сниженный уровень познавательной активности и мотивации.

Монтессори-материалы, разработанные с учетом особенностей детей с ЗПР, активизируют различные виды мышления и способствуют сенсорному, моторному и интеллектуальному развитию. Педагогика М. Монтессори делает акцент на вовлечении ребенка в интересную для него деятельность, предоставляя тщательно разработанные дидактические материалы и пособия, соответствующие его естественным потребностям [4]. Специальные пособия и развивающие игры Монтессори, выполненные из натуральных материалов в спокойной цветовой гамме, способствуют гармоничному развитию ребенка. Особое внимание уделяется работе с природным материалом, таким как камушки, палочки, ракушки и шишки, что позволяет ребенку взаимодействовать с окружающей средой и познавать ее свойства. Монтессори материалы разработаны таким образом, чтобы быть доступными, структурированными и поддерживать развитие детей с ЗПР. Они учитывают уникальные потребности и возможности таких детей, обеспечивая возможность для самостоятельного и активного обучения.

В контексте развития мышления у старших дошкольников с ЗПР методика Монтессори предлагает широкий спектр материалов, направленных на стимуляцию различных когнитивных процессов.

Так, например, «Розовая башня», «Коричневая лестница» и «Красные штанги» развивают у ребенка с ЗПР понимание величины, пространственных отношений и координации движений, что является основой для формирования наглядно-действенного мышления. Вкладыши и рамки с застежками способствуют развитию восприятия формы, мелкой моторики и координации

движений [6], что также важно для наглядно-действенного мышления. Монтессори-материалы позволяют детям с ЗПР визуально и тактильно исследовать окружающий мир, способствуют развитию способности к восприятию, представлению и анализу визуальной информации.

Н.А. Кошелева подчеркивала значимость использования Монтессори-материалов, таких как «Шумящие цилиндры», «Колокольчики», карточек с буквами и словами, а также карточек с классификациями для формирования словесно-логического мышления. Согласно Н.А. Кошелевой, эти материалы способствуют развитию слухового восприятия, фонематического слуха, навыков чтения, логического мышления и способности к обобщению, что является основой для формирования словесно-логического мышления. Карточки с буквами и словами способствуют формированию зрительно-моторных координаций, необходимых для чтения, а также расширению словарного запаса и развитию понимания смысла слов. Карточки с классификациями, в свою очередь, позволяют детям выделять существенные признаки предметов, группировать их по категориям и устанавливать связи между ними, развивая тем самым логическое мышление и способность к обобщению [3].

Все дидактические материалы Монтессори организованы в пять зон, каждая из которых направлена на развитие определенных сфер мышления: практической жизни, сенсорного восприятия, математических представлений, языковых навыков и естественно-научных знаний [4].

Материалы зоны практических навыков, такие как рамки с застёжками, наборы для пересыпания и переливания, а также инструменты для ухода за собой и окружающей средой способствуют формированию сенсомоторной координации, пространственного мышления и логических связей между действиями и их результатами. Как отмечают Л. Н. Уварова и Е. В. Юлбердина: «упражнения, связанные с переливанием, пересыпанием, ношением и сортировкой предметов, развивают координацию движений, мелкую и крупную моторику» [3, с. 321]. Также манипуляции с реальными предметами стимулируют развитие практического интеллекта, планирования действий и понимания причинно-следственных связей.

Материалы зоны сенсорного развития направлены на формирование сенсорных эталонов, развитие зрительного, слухового, тактильного восприятия, глазомера. Работа с этими материалами способствует развитию навыков сравнения, дифференциации, классификации и обобщения, что является основой развития мышления. С помощью этих материалов ребенок развивает зрение, осязание, обоняние и слух, учится определять цвета, форму, величину и вес предметов.

Для развития творческих способностей детей использовались конструктор «Фребель», палочки Кюизенера, цветная бумага, ножницы, клей, разноцветные бусины, шнурки, геометрические мозаики, цветные карандаши, краски, пластилин и фигурки животных. Эти материалы позволили детям проявить свою фантазию и воображение, создавать свои собственные произведения искусства и выражать свои мысли и чувства через творчество.

В математической зоне числовые штанги, веретена, карточки с числами, материалы для обучения счету и доски Сегена позволяют детям освоить понятия числа, количества, десятичной системы счисления, состава числа. Эти материалы способствуют развитию навыков счета, последовательности, а также анализа и синтеза числовой информации.

Материалы зоны языкового развития, такие как подвижный алфавит, металлические вкладыши и карточки с изображением предметов и подписями, направлены на развитие фонематического слуха, мелкой моторики, зрительно-моторной координации, расширение словарного запаса способствуют овладению навыками чтения и письма, анализа и синтеза слов, развитию речи и словесно-логического мышления [3].

Зона естественно-научного воспитания, представленная пазлами, карточками с классификацией объектов природы, миниатюрными моделями и коллекциями природных материалов расширяет представления детей об окружающем мире [4], развивает наблюдательность, способствует формированию навыков классификации, обобщения, анализа.

Таким образом, методика Монтессори, основанная на принципах самостоятельности, активности и сенсорного опыта, представляется эффективным инструментом для развития мышления у старших дошкольников с ЗПР. Монтессори-материалы, специально разработанные с учетом особенностей детей данной категории, способствуют формированию наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, развитию мыслительных операций, таких как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация и абстракция.

Список использованных источников

1. *Артюхова Т. Ю.* Возможности развития мышления детей старшего дошкольного возраста средствами психолого-педагогического сопровождения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. № 1 (21). С. 16-25.
2. *Брызгинская Г. В.* Использование идей М. Монтессори в специальном дошкольном образовании // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 52. С. 106-108.
3. *Кошелева Н. А.* Использование метода Марии Монтессори в комплексной коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития // Современные научные исследования и разработки. 2018. Т. 1. № 12 (29). С. 318-321.
4. *Лоза И. С.* Методика М. Монтессори в развитии познавательной активности детей с задержкой психического развития // Педагогическая наука и практика. 2020. № 4 (30). С.97-100.
5. *Плетникова О. В.* Формирование мыслительных операций у детей с ЗПР посредством дидактических игр и упражнений // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 10-12. С. 85-88.
6. *Резанова Е. Ю.* Формирование сенсорных эталонов у старших дошкольников с задержкой психического развития посредством дидактических материалов М. Монтессори / Е. Ю. Резанова // Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых ученых – 2023: сб. материалов конф. (Архангельск, 01-30 апр. 2023 г.). Архангельск: СФУ им. М. В. Ломоносова, 2023. Т. 1. С. 667-671.
7. *Тарасова Н. М.* Актуальность метода М. Монтессори в современном образовании // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. № 1. С.182-189.

Основные подходы к рассмотрению фонематических процессов и характеристике терминов

Валерия Валерьевна Моругина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и специального образования,
Шуйский филиал ИвГУ, Шуя, Ивановская область, Россия,
e-mail: 8219788@mail.ru

Екатерина Денисовна Мяхтенева,

учитель-логопед ЦРР «Школа звуков», Иваново, Россия,
e-mail: myahteneva-2001@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрены такие термины, как «фонема», «фонематический слух», «фонематическое восприятие», «фонематический анализ», «фонематический синтез», «фонематические представления». Изложен анализ и содержание указанных понятий, отражены основные подходы к их изучению.

Ключевые слова: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез.

Main approaches to the consideration of phonemic processes and the characteristics of terms

V. V. Morugina,

Shuya branch of Ivanovo State University, Shuya, Ivanovo region, Russia

E. D. Myahteneva,

Center for R&D "School of Sounds", Ivanovo, Russia

Abstract: The article considers such terms as "phoneme", "phonemic hearing", "phonemic perception", "phonemic analysis", "phonemic synthesis", "phonemic representations". The analysis and content of these concepts are presented, the main approaches to their study are reflected.

Key words: phonemic hearing, phonemic perception, phonemic analysis, phonemic synthesis.

С начала 20-го века большое количество ученых занималось вопросом изучения фонематических процессов, а также пытались выявить закономерности формирования данных процессов у детей с особенностями развития. Среди них были Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, М. Е. Хватцев и другие.

Впервые термин «фонема» появился благодаря И. А. Бодуэну де Куртене, который считал ее портретом звука. Фонема – абстрактная единица языка, которая воплощается в ряде меняющихся звуков [1].

Одним из первых в России понятие «фонема» вывел Л. С. Выготский в 1930-е годы. Под фонемой он понимал наименьшую частицу языка, которая в отличие от звука сохраняет свое значение даже в отрыве от знаковой стороны языка [4]. Таким образом, фонема является смыслоразличительной (сигнификативной) единицей. В зависимости от наличия той или иной фонемы

в слове, мы можем понимать значение, разделять схожие по фонетической структуре слова.

После этого открытия ученый обратил свое внимание на процесс восприятия фонем, в результате чего появился новый термин «фонематический слух». Этот термин используется лишь в психологии и логопедии, в методической литературе по русскому языку и развитию речи его именуют «речевым слухом». «Фонематический слух – способность различать в речевом потоке отдельные звуки речи, обеспечивающая понимание слов и их значений» [8, с. 28]. Формирование фонематического слуха начинается уже от рождения ребенка и продолжается до 5 лет. Ребенок воспринимает окружающую его речь, а также сам пробует проговаривать некоторые звуки, постепенно овладевая значением каждой фонемы. Большую роль в этом процессе играют элементарные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок выделяет характерные черты фонем, обобщает их, учится их разделять. На основе сформированного фонематического слуха ребенок в дальнейшем понимает речь других людей, осуществляет контроль над собственной речью, а также осваивает грамоту и чтение.

Стоит отметить важную роль физического слуха для развития фонематического компонента. Физический слух является наиболее элементарной единицей слуховой функции, базисом для формирования фонематического слуха. Он локализуется в первичных полях слуховой коры головного мозга, тогда как фонематический слух – во вторичных полях височной коры левого полушария. Благодаря физическому слуху мы можем слышать звуки окружающего нас мира, а благодаря фонематическому – дифференцировать фонемы родного языка.

В настоящее время термин «фонематический слух» подвергается критике рядом авторов. Данное мнение основано на понимании фонемы как смысловозначительной единицы языка, т.е. которую нельзя услышать, а можно лишь мысленно выделить из речевого потока. Поэтому понятие «слух» в данном случае звучит некорректно и не отражает основного содержания термина. Предлагается замена устоявшегося термина на «фонематический анализ», так как процесс различения фонем относится не к функции восприятия, а к функции осмысления, знания, т.е. имеет аналитический смысл [2]. В данной статье мы будем продолжать употреблять термин, введенный ещё Л. С. Выготским, в дань памяти великого ученого, его вклада в развитие психологии, нейропсихологии и логопедии как науки.

Изучая понятие «фонематический слух», Л. С. Выготскому удалось выделить три речевые операции, которые входят в его состав:

- способность слышать, есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова [7].

В современной педагогической, психологической и методической литературе используются разные термины для обозначения фонематического

слуха: «речевой слух», «фонематический слух», «фонематическое восприятие». Три этих термина часто смешивают, в некоторой литературе используются как тождественные в значении «различение» фонем, хотя в каждый из них вложен особенный смысл, как мы уже выявили ранее.

Сформированный фонематический слух является лишь базой для повседневного общения ребенка со взрослыми, однако его недостаточно для того, чтобы ребенок овладел грамотой и чтением, научился производить звуковой анализ слова, складывать слова из звуков и т.д. А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина доказали, что для этих целей у ребенка необходимо развивать более высокие формы фонематического слуха [8, с. 30]. Д. Б. Эльконин за время поиска наиболее эффективной методики обучения грамоте убедился, что для того, чтобы ребенок научился писать и читать, недостаточно одного лишь фонематического слуха. В результате этого Д. Б. Эльконин вводит новое понятие – «фонематическое восприятие», под которым понимает «способность различать отдельные звуки речи на слух и определять звуковой состав слова» [5, с. 22]. Фонематическое восприятие в отличие от фонематического слуха является умственным действием, которое формируются в процессе специального обучения грамоте.

Фонематическое восприятие, по Д. Б. Эльконину, также состоит из трех операций:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу;
- осознание или подсчет количества звуков в слове [7].

Стоит отметить особую роль фонематического восприятия в становлении звукопроизношения, а также в овладении слоговым и звукобуквенным анализом. В дальнейшем ребенок, у которого не сформировано фонематическое восприятие, с трудом сможет освоить чтение и письмо.

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, а на основе этого фонематического процесса формируются более сложные - анализ, синтез и представление. Таким образом, Д. Б. Эльконин из фонематического восприятия выделил «фонематический анализ». Фонематический анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. Таким образом, овладев фонематическим анализом, ребенок умеет расчленять слышимое слово на составляющие его звуки, четко представлять себе его звуковую структуру. В понятие «фонематический анализ» входят такие умственные действия, как разложение слова на последовательный ряд звуков, подсчет количества звуков и их классификация. По Д. Б. Эльконину, этот процесс включает в себя:

- ✓ выяснение порядка следования фонем в слове;
- ✓ установление различительной функции фонем;
- ✓ выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Фонематический анализ имеет несколько уровней: элементарный и сложный. Под элементарный анализом Р. И. Лалаева понимает умение выделять (узнавать) звук на фоне слова, т.е. определять наличие или отсутствие звука в слогах и словах различной сложности при предъявлении, как на слух, так и на основе слухопроизносительных представлений. Данное умение появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложные формы фонематического анализа, такие как вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова), формируются в результате научения у детей дошкольного возраста, начиная с 6 лет. Самой сложной формой фонематического анализа является определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука/перед каким звуком). Развитие сложных форм фонематического анализа проводится в тесной связи с обучением чтению и письму.

Обратным процессом к фонематическому анализу является фонематический синтез, однако два этих процесса взаимосвязаны и не существуют друг без друга. Г. А. Волкова понимает под фонематическим синтезом умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно составленного из звуков. Таким образом, процесс синтеза состоит в слиянии отдельных звуков в слоги, а слоги в слова. В понятие «фонематический синтез» Г. А. Волкова включает способность составлять слова из последовательно данных звуков и звуков, данных в нарушенной последовательности. Фонематический синтез, также как и анализ формируется лишь с 6 лет [3].

На основе фонематического восприятия формируется и более сложный процесс, а именно фонематические представления. Р. И. Лалаева дает этому процессу следующее определение: «Фонематические представления – это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших восприятий этих слов» [6, с. 58]. Таким образом, фонематические представления является результатом деятельности сразу несколько анализаторов. Большое значение для формирования этого процесса играет память и внимание, так как ребенку нужно без опоры на звучание фонем, лишь по представлениям составить звуковой образ слова, т.е. произвести фонематический анализ слов в умственном плане. К фонематическим представлениям Г. А. Волкова относит способность придумывать (вспоминать) слова с определенным звуком в различных позициях (начало, середина, конец) [3].

Д. Б. Эльконин доказал, что прежде, чем обучать ребёнка письменной речи, нужно обучить его навыкам фонематического анализа и синтеза. При коррекции нарушений письма и чтения у школьников также обращается особое внимание на развитие фонематического анализа и синтеза в связи с распространенностью ошибок, связанных с искажением звукослоговой структуры слов у детей.

Таким образом, мы рассмотрели основные подходы к определению фонематических процессов в логопедии с учетом дефиниций соответствующих

терминов. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что сформированность фонематических процессов, таких как восприятие, анализ, синтез, представления имеет огромное значение для освоения ребенком в дальнейшем чтения и письма, а единообразие терминологии – одно из необходимых условий грамотной организации коррекционного процесса.

Список использованных источников

1. *Величенкова О. А.* Фонематическое восприятие: лингвистический, психологический и педагогический аспекты // *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: Научная монография.* Москва: Общество с ограниченной ответственностью "ЛОГОМАГ", 2018. С. 40-66.
2. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
3. *Волкова Г. А.* Методика обследования нарушений речи у детей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. 45 с.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. *Каримова Н. В.* Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста // *Образование и воспитание.* 2016. № 2 (7). С. 21-24. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/847/>.
6. *Лалаева Р. И.* Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 224 с.
7. *Мякишева Л. В., Полетаева О. В.* Фонематические процессы как основа коммуникативной компетентности // *Вестник Курганского государственного университета.* 2018. №1 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonematische-protsessy-kak-osnova-kommunikativnoy-kompetentnosti>.
8. *Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутенова Е. Н.* Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 200 с.

Особенности развития слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

Анастасия Викторовна Мошкина,

учитель-логопед, МБДОУ «ЦРР – детский сад №66», г. Воронеж, магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского», Саратов, Россия,
e-mail: tasjamoshkina@gmail.com

Екатерина Николаевна Горина,

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

Аннотация: В статье представлен сравнительный анализ результатов исследования слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи и детей с нормальным речевым развитием.

Ключевые слова: слухоречевая память, дети с тяжёлыми нарушениями речи.

Features of the development of auditory and speech memory in older preschool children with severe speech disorders

A. V. Moshkina, E. N. Gorina,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article presents a comparative analysis of the results of a study of auditory and speech memory in older preschool children with severe speech disorders and children with normotypic development.

Key words: auditory and speech memory, children with severe speech disorders.

В последние годы наблюдается увеличение числа дошкольников с различными речевыми нарушениями, среди которых особое место занимают тяжёлые нарушения речи (ТНР).

Проблеме развития слухоречевой памяти у детей посвящены работы таких исследователей, как А. Р. Лурия, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев. В своих трудах они подчеркивали роль слухоречевой памяти в становлении речи и мышления, а также её значение для обучения и развития ребенка. Например, Лурия А. Р. в своих исследованиях показал, что слухоречевая память тесно связана с развитием речи и является одним из основных механизмов усвоения языка [14]. Блонский П. П. подчеркивал, что развитие слухоречевой памяти происходит в тесной связи с развитием мышления, и от уровня ее развития зависит способность ребенка к обучению [1].

Ряд авторов (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова) изучали особенности развития слухоречевой памяти у детей с различными речевыми нарушениями, в том числе и с ТНР. Так, Филичева Т. Б. отмечает, что у детей с ТНР наблюдается снижение объема слухоречевой памяти, трудности удержания информации, а также искажения

при воспроизведении речевого материала [5]. Чиркина Г. В. подчеркивает, что нарушения слухоречевой памяти у детей с ТНР отрицательно сказываются на формировании фонематического слуха, что затрудняет овладение звуковым анализом и синтезом [7]. Шаховская С. Н. в своей работе выявила, что у детей с ТНР отмечаются трудности произвольного запоминания, что связано с недостаточным развитием регуляторных функций.

Слухоречевая память – это один из видов памяти, обеспечивающий запоминание и воспроизведение разнообразной звуковой информации, включая речевые стимулы разной степени сложности. Полноценное развитие слухоречевой памяти является необходимым условием для нормального функционирования речи, поскольку весь речевой материал сохраняется в нашей памяти [9].

У детей с нормальным речевым развитием слухоречевая память интенсивно развивается в дошкольном возрасте, достигая к 6-7 годам достаточно высокого уровня: ребёнок уже способен запомнить и воспроизвести небольшой рассказ, сказку, ряд слов и т.д. Однако у детей с ТНР формирование слухоречевой памяти происходит замедленно и своеобразно, что отрицательно сказывается на развитии речевой функции в целом.

Несмотря на то, что проблема развития слухоречевой памяти у дошкольников довольно хорошо освещена в психолого-педагогической литературе, особенности её формирования у детей с ТНР изучены недостаточно.

С целью изучения особенностей развития слухоречевой памяти у дошкольников с ТНР и у их нормотипичных сверстников на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида №10» г. Воронеж было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 2 группы детей 5-6 лет:

1. Экспериментальная группа – 7 мальчиков и 5 девочек с ОНР III уровня.
2. Контрольная группа – 7 мальчиков и 5 девочек с нормальным речевым развитием.

Все дети воспитываются в благополучных семьях, посещают детский сад не менее 2 лет. У детей экспериментальной группы, по данным медицинских карт, не было выявлено нарушений слуха, зрения, интеллекта.

В качестве диагностического инструментария были отобраны методики «10 слов» (А. Р. Лурия), «Повтори рассказ» (по материалам речевой карты для проведения обследования старшей группы Е. В. Мазановой).

Перед выполнением заданий проводилась короткая беседа для установления контакта, ребёнку объясняли правила в доступной форме. В ходе исследования осуществлялось наблюдение за деятельностью детей, их эмоциональными реакциями, поведением.

Помимо специальных методик, направленных на исследование слухоречевой памяти, с детьми экспериментальной группы проводилось логопедическое обследование по традиционной методике с целью уточнения структуры речевого дефекта, определения уровня сформированности всех компонентов речи. Использовались методические рекомендации Г. А.

Волковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, предполагающие исследование звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматического строя, связной речи.

Результаты логопедического обследования детей экспериментальной группы подтвердили наличие у них общего недоразвития речи III уровня. Для всех детей были характерны:

- полиморфные нарушения звукопроизношения (у 12 детей – дефекты свистящих, шипящих, сонорных звуков; у 7 детей – дефекты звонких/глухих звуков);

- недоразвитие фонематических процессов (у 11 детей – трудности различения оппозиционных звуков, определения места звука в слове, последовательности звуков);

- ограниченный словарный запас (у 10 детей);

- аграмматизмы, неправильное употребление предлогов, окончаний (у 12 детей);

- недостаточная сформированность связной речи (у 10 детей – трудности программирования высказывания, нарушения логической последовательности, "застревание" на второстепенных деталях).

Таким образом, для экспериментальной группы была характерна несформированность всех компонентов речевой системы, соответствующая III уровню речевого развития по классификации Р.Е. Левиной. Это позволило считать данную выборку репрезентативной для изучения особенностей слухоречевой памяти у детей с ТНР.

Сопоставление результатов исследования в экспериментальной и контрольной группах позволило выделить ряд особенностей слухоречевой памяти, характерных для детей старшего дошкольного возраста с ТНР:

1. Сниженный объем кратковременной и долговременной слухоречевой памяти. Дети с ТНР способны удержать в памяти и воспроизвести меньшее количество элементов по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Особенно страдает долговременная память – при отсроченном воспроизведении разрыв между группами увеличивается;

2. Неточность воспроизведения, многочисленные ошибки и искажения разного типа. Для детей с ТНР характерны пропуски и замены слов, слогов, перестановки, привнесения посторонних элементов. Эти ошибки обусловлены как недоразвитием фонематического восприятия, слухового анализа, так и слабостью мнестических процессов;

3. Трудности смыслового запоминания, установления ассоциативных связей между элементами материала. При запоминании пар слов, текстов дети с ТНР часто опираются на случайные, несущественные признаки, не могут выделить смысловые опорные пункты;

4. Необходимость большего количества повторений для запоминания материала. Если нормально развивающимся детям достаточно 1-2 предъявлений для удержания в памяти ряда слов или текста, то детям с ТНР требуется 3-5 повторений;

5. Повышенная заторможенность следов памяти, их быстрое угасание. Дети с ТНР склонны к быстрому забыванию воспринятого материала, «выпадению» отдельных элементов, деталей. Через небольшой промежуток времени они воспроизводят меньший объем информации, с большим количеством ошибок;

6. Низкая продуктивность опосредованного запоминания, недостаточность произвольной регуляции мнестических процессов. Дети с ТНР с трудом используют приёмы смысловой обработки материала, ассоциации, группировку. Их запоминание носит преимущественно механический, произвольный характер.

Выявленные особенности слухоречевой памяти у детей с ТНР тесно связаны с недоразвитием речевых функций и обусловлены как первичным дефектом (органическим поражением речевых зон мозга), так и вторичными отклонениями в формировании высших психических функций (восприятия, внимания, мышления).

Первичная несформированность речевой функциональной системы, недостаточность фонематических, лексико-грамматических и артикуляционных навыков препятствуют точному восприятию, дифференциации и удержанию речевых стимулов. Нарушения звукопроизношения, бедность словаря, аграмматизмы искажают «следы» памяти, затрудняют их упрочение и воспроизведение.

Вторичные отклонения в развитии психических функций, тесно связанных с речью, также вносят свой вклад в мнестическую недостаточность. Неустойчивость внимания мешает ребёнку сконцентрироваться на запоминаемом материале, отобрать существенную информацию. Незрелость регуляторных механизмов проявляется в импульсивности, хаотичности припоминания.

Важно отметить, что нарушения слухоречевой памяти, в свою очередь, препятствуют полноценному речевому развитию детей с ТНР. Недостаточный объем запоминания слов и грамматических конструкций ограничивает возможности обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей. Неточность запечатления звуковых образов слов ведёт к стойким дефектам звукопроизношения. Слабость удержания в памяти развёрнутых речевых сообщений тормозит развитие связной монологической речи.

Эти нарушения носят системный характер, взаимосвязаны с недоразвитием всех компонентов речи и требуют комплексной коррекционной работы.

Результаты исследования показывают, что первичный речевой дефект ведёт к недоразвитию психических функций, прежде всего – слухоречевой памяти. В то же время недостаточность мнестических процессов тормозит становление речевой функциональной системы [4, 13].

Было установлено, что у детей с нормальным речевым развитием слухоречевая память интенсивно развивается в дошкольном возрасте, достигая к 6-7 годам достаточно высокого уровня. У детей с ТНР формирование данного вида памяти происходит замедленно и своеобразно, что проявляется в снижении

объёма запоминания речевого материала, неточности и нестойкости воспроизведения, трудностях произвольного запоминания и др.

Сравнительный анализ результатов исследования показал, что дети с ТНР значительно отстают от своих сверстников по всем параметрам слухоречевой памяти. Для них характерен сниженный объем запоминания и воспроизведения слов и текстов, большое количество ошибок и искажений, трудности смыслового запоминания и установления ассоциативных связей между словами. Дети с ТНР воспроизводили в среднем на 2-3 слова меньше, чем их нормально развивающиеся сверстники, при пересказе текста пропускали смысловые звенья, путали последовательность событий, затруднялись в построении связного высказывания. Все это свидетельствует о специфических особенностях слухоречевой памяти у данной категории детей, которые необходимо учитывать при проведении диагностической и коррекционно-развивающей работы.

В перспективе нам представляется важным разработать комплексную программу развития слухоречевой памяти у детей с ТНР, включающую разнообразные методы и приёмы работы, учитывающие структуру речевого дефекта и индивидуальные особенности детей.

Полученные результаты могут быть использованы в деятельности логопедов, дефектологов, воспитателей для совершенствования коррекционно-развивающей работы с детьми с ТНР.

Список использованных источников

1. *Блонский П. П.* Память и мышление. М.: ЛЕНАНД, 2018. 208 с.
2. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с. URL: https://pedlib.ru/Books/5/0231/index.shtml?from_page=43.
3. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/2/0049/index.shtml>.
4. *Мастюкова Е. М.* Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: ВЛАДОС, 1997. 304 с.
5. *Филичева Т. Б., Чиркина Г. В.* Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. 103 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0146/1_0146-1.shtml.

**Отношение к лицам с инвалидностью в региональном социуме
(по итогам мониторингового исследования «Резервы гармонизации
социальных отношений в Мордовии» в 2005, 2020, 2024 гг.)**

Алиса Рашидовна Мухаметзянова,

старший научный сотрудник отдела мониторинга социальных процессов
ГКУ РМ «Научный центр социально-экономического мониторинга»,
Саранск, Россия,
e-mail: alisa_m@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается динамика отношения к лицам с инвалидностью в региональном сообществе на основе данных многолетнего мониторингового социологического исследования «Резервы гармонизации социальных отношений в Мордовии» (2005-2024 гг.) в различных повседневных ситуациях. Также представлено отношение автора к эволюции моделей инвалидности, изучено влияние смены от традиционных моделей инвалидности (медицинской и социальной) к современным синтетическим авторским моделям (модель инвалидности Аннмари Мол) и их влияние на изменение отношения общества к ситуациям инвалидности, а также к субъектности самих лиц с инвалидностью.

Ключевые слова: лицо с инвалидностью, отношение к инвалидам, региональный социум, трансформация отношения к инвалидам.

**Attitudes towards persons with disabilities in the regional society (based on the
results of the monitoring study "Reserves for the harmonization of social
relations in Mordovia" in 2005, 2020, 2024)**

A. R. Mukhametzyanova,

State Institution of the Republic of Mordovia
"Scientific Center for Social and Economic Monitoring", Saransk, Russia

Abstract: The article examines the dynamics of attitudes towards persons with disabilities in the regional community based on the data of a long-term monitoring sociological study "Reserves for Harmonization of Social Relations in Mordovia" (2005-2024) in various everyday situations. It also presents the author's attitude to the evolution of disability models, studies the impact of the change from traditional disability models (medical and social) to modern synthetic author's models (Annmarie Mol's disability model) and their impact on changing the attitude of society towards situations of disability, as well as towards the subjectivity of persons with disabilities themselves.

Key words: person with disabled, attitude to disabled people, regional society, transformation of attitude to disabled people.

История отношения к ситуации инвалидности в обществе формировалась на протяжении всей истории человечества. Антропологические находки останков древнего человека позволили предполагать, что люди с наличием «невозможностей» (чаще употребляется как *impairment* – физическое увечье, в противоположность *disability* – социальное исключение [4]), а точнее, изменениями скелета, не позволявшими вести обычный образ жизни, добывать пищу и обслуживать себя, были с момента первичной организации социума. Их функционирование в первобытном обществе было ограничено не в современном представлении социальной дисфункции, как правило, оно

приводило к гибели, и если эти люди прожили достаточно долго, то только благодаря заботе о них других членов общины.

Смена парадигмы отношения к лицам с инвалидностью от медицинской к социальной модели коренным образом повлияла на паттерны поведения людей в отношении дизабельной группы и сформировала отдельное направление – disability studies – социальные исследования инвалидности.

Disability studies развивались по примеру изучения проблем женщин (women`s studies) и темнокожих (black studies), когда появление междисциплинарного поискового поля было обусловлено активистским движением и изменением государственных политических ландшафтов [4].

Уходя от медицинской (патерналистической) к социальной (конструктивистской) модели отношения к инвалидам, исследователи и общественные деятели достигли значительных изменений в области защиты гражданских прав лиц с инвалидностью, но в процессе научных и политических дискуссий был потерян в некоторой степени аспект «телесного» существования человека.

Медицинская модель видит только физический уровень инвалидности, считая, что её причины лежат в личном несчастье, что само по себе нарушение в теле обуславливает социальный статус и жизненные траектории человека с инвалидностью. Социальная модель «дистраивает» к медицинской «верхний ярус» — отдавая «нижнюю палубу» (impairment) на откуп врачам как «специалистам по телу», а «верхнюю» (disability) забирая себе как пространство социального и политического, в котором можно вести активную борьбу за права инвалидов, изменение общественных установок и материальной среды [3].

Таким образом, медицинская и социальная модель имеют свои недостатки, которые и привели к поиску новой, комбинированной как необходимости снивелировать недостатки обеих моделей.

Одной из оригинальных попыток преодолеть недостатки социальной модели, проявляющиеся в перспективализме, стала модель множественной онтологии А. Мол, которая переносит внимание с репрезентации (перспективы, значений) заболевания на само тело. Решением Мол является идея о том, что самого тела – в том варианте, в каком его привыкла различать евро-американская философия, т. е. как некой постоянной и сингулярной сущности, не существует. Тело появляется и исчезает вместе с теми практиками, в которых оно «задействуется» [4].

Социологическое многолетнее исследование «Резервы гармонизации социальных отношений в Мордовии» проводится в Республике Мордовия, начиная с 1994 г. На основе данных его автором статьи уже изданы ряд публикаций, среди которых наиболее актуальны и интересны следующие: [2; 6].

В рамках трех этапов социологического исследования «Резервы гармонизации социальных отношений в Мордовии» (в 2005 г., 2020 г. и в 2024 г.) респондентам были предложены кейсы ситуаций, позволяющие оценить отношение к лицам с инвалидностью в различных практических ситуациях взаимодействия с ними (на работе, в процессе обучения, соседства и проезда в

общественном транспорте). Результаты трех этапов опроса позволяют провести замер уровня толерантности и социального дистанцирования населения по отношению к лицам с инвалидностью в Республике Мордовия в сравнительной динамике (табл.1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Как Вы относитесь к взаимодействию с инвалидами в следующих ситуациях?», %

Ситуации взаимодействия	Вариант ответа	2005	2020	2024
1. Инвалид — Ваш коллега, Вы работаете в одной организации	1. Скорее положительно	28,1	58,2	42,9
	2. Мне все равно/нейтрально	43,5	25,7	45,0
	3. Скорее отрицательно	10,9	1,2	1,8
	4. Затрудняюсь ответить	17,4	14,9	10,2
2. Инвалид — член Вашей семьи, Вы проживаете вместе	1. Скорее положительно	—	61,4	48,2
	2. Мне все равно/нейтрально	—	16,4	32,1
	3. Скорее отрицательно	—	1,9	2,9
	4. Затрудняюсь ответить	—	20,3	16,8
3. Инвалид — Ваш сосед	1. Скорее положительно	26,2	56,5	40,8
	2. Мне все равно/нейтрально	51,5	26,7	47,5
	3. Скорее отрицательно	6,3	0,8	1,3
	4. Затрудняюсь ответить	15,9	16,0	10,4
4. Ребенок-инвалид учится с Вашим ребенком	1. Скорее положительно	29,5	56,3	42,0
	2. Мне все равно/нейтрально	39,6	25,2	42,8
	3. Скорее отрицательно	13,1	1,3	2,9
	4. Затрудняюсь ответить	17,9	17,2	12,3
5. Инвалид в общественном транспорте/на улице	1. Скорее положительно	28,1	61,3	45,1
	2. Мне все равно/нейтрально	53,6	25,2	46,1
	3. Скорее отрицательно	4,9	1,0	1,0
	4. Затрудняюсь ответить	13,4	12,4	7,8
6. Инвалид обслуживается вне очереди в организации	1. Скорее положительно	—	69,7	58,1
	2. Мне все равно/нейтрально	—	19,3	34,8
	3. Скорее отрицательно	—	0,9	1,2
	4. Затрудняюсь ответить	—	10,1	5,8
<i>Средний коэффициент реакции респондентов на ситуации взаимодействия с инвалидами</i>	<i>1. Скорее положительно</i>	<i>28,0</i>	<i>60,6</i>	<i>46,2</i>
	<i>2. Мне все равно/нейтрально*</i>	<i>47,1</i>	<i>23,0</i>	<i>41,4</i>
	<i>3. Скорее отрицательно</i>	<i>8,8</i>	<i>1,2</i>	<i>1,9</i>
	<i>4. Затрудняюсь ответить</i>	<i>16,2</i>	<i>15,2</i>	<i>10,6</i>

* Вариант альтернативы, который был использован только на этапе опроса в 2024 г.

По результатам опроса, почти за 20 лет отношение к лицам с инвалидностью в Мордовии существенно улучшилось. Средний коэффициент суммарных негативных реакций (по всем ситуациям взаимодействия) в 2020 г., 2024 г. снизился в 7,3 и 4,6 раз соответственно по сравнению с 2005 г. Доля положительных реакций в среднем возросла в 2 раза в 2020 г., а в 2024 г. — снизилась относительно 2020 г., но все еще остается в 1,5 раза выше (46,2 %), чем в 2005 г. (28 %). Уровень среднего коэффициента нейтральных реакций практически вернулся к уровню этапа опроса 2005 г. (41 % в сравнении с 47 % в 2005 г.), в то время как в 2020 г. это была самая распространённая реакция, свойственная 60 % опрошенных. Вероятнее всего, это произошло вследствие того, что в 2024 г. был изменен вариант альтернативы «мне все равно» на

«нейтрально», а также в связи с тем, что опрос проводился преимущественно в онлайн-режиме. Респонденты в контексте данного вопроса воспринимают альтернативу «мне все равно» как равнодушную реакцию в отношении инвалидов, поэтому на этапах опроса в 2005 г. и 2020 г. чаще выбирали вариант «скорее положительно».

Представленные тенденции подтверждают данные опроса ВЦИОМ «Взгляд общества на проблемы инвалидов» [1]. Сравнение итогов опросов об отношении общества к проблемам инвалидности, проведенных ВЦИОМ в 1991 г., 2010 г., 2018 г. и 2021 г. в динамике, позволяет констатировать, что отношение к инвалидам в российском обществе за последние 30 лет значительно улучшилось: в 2021 г. 46 % респондентов отметили, что отношение к инвалидам в нашем обществе улучшилось (особенно склонны так думать молодые люди в возрасте 18-24 года — 64 %); в 2018 г. таких было больше половины (52 %); в 2010 г. выбирали позитивный тренд всего четверть опрошенных (26 %); в 1991 г. только пятая часть респондентов отмечали улучшение отношения (20 %). Доля респондентов, считающих, что отношение к инвалидам не изменилось, всегда составляла примерно треть респондентов (31%; 35 %; 35%), начиная с 1991 г. и исключая данные за 2010 г., когда приблизилась практически к половине опрошенных (45 %). Одновременно доля тех, кто считает, что отношение к инвалидам ухудшилось, существенно уменьшилась: в 3 раза за период с 1991 г. по 2021 г. (с 31,0% до 10, 0 %).

Если обратиться к результатам опроса по отдельным кейсам (табл. 1), то видно, что, несмотря на общую положительную тенденцию отношения к инвалидам, повышена доля негативных реакций (2,9 %) применительно к ситуациям «инвалид — член Вашей семьи, Вы проживаете вместе» и «ребенок-инвалид учится с Вашим ребенком». Эти ситуации вызывают большой эмоциональный отклик опрошенных даже в потенциальном варианте, так как касаются самого тесного круга социальных связей и затрагивают наиболее «болевые» точки, когда толерантность к лицам с инвалидностью ограничивается зоной нарушения прав самого респондента или его ребенка. В процессе получения образования не для всех групп инвалидов возможно инклюзивное обучение именно вследствие разных образовательных потребностей у детей с инвалидностью, к сожалению, в случае ментальной инвалидности не все возможно в рамках общей системы образования. Именно вследствие разных типов инвалидности есть вероятность, что респонденты лично или опосредованно сталкивались с ситуациями, когда положительное отношение к наличию в классе ребенка с инвалидностью уже невозможно.

В зависимости от возраста опрошенных средний коэффициент суммарных реакций имеет общую тенденцию: молодежь в возрасте от 18 до 29 лет настроена более критично или нейтрально, а респонденты в возрасте от 50 лет проявляют больше позитивных и меньше равнодушных реакций (табл.2). Исключением являются кейсы «инвалид — член Вашей семьи, Вы проживаете вместе» и «ребенок-инвалид учится с Вашим ребенком», где доля негативных реакций возрастает (2, 4 % и 3,2 % соответственно), также как и среди всех опрошенных.

Распределение ответов на вопрос «Как Вы относитесь к взаимодействию с инвалидами в следующих ситуациях?» в зависимости от возраста в 2024 г., %

Ситуации взаимодействия	Вариант ответа	Возраст от 18 до 29 лет	Возраст от 30 до 49 лет	Возраст от 50 лет
<i>Средний коэффициент реакции респондентов на ситуации взаимодействия с инвалидами</i>	<i>1. Скорее положительно</i>	44,9	42,0	49,5
	<i>2. Нейтрально</i>	46,4	43,3	38,6
	<i>3. Скорее отрицательно</i>	2,3	2,1	1,6
	<i>4. Затрудняюсь ответить</i>	6,4	12,6	10,3

Таким образом, несмотря на общие положительные тенденции улучшения отношения к людям с инвалидностью в стране по данным социологических опросов за последние два десятилетия, мнение людей о конкретных ситуациях повседневного взаимодействия с представителями дизабельной группы все же требуют более подробного исследования. На основе глубинного интервью автором уже проведено исследование отношения самих лиц с инвалидностью к решению вопросов доступности городской среды для них в Республике Мордовия [6]. Отношение населения более измеримо на основе количественных исследований, но для большей глубины анализа предпочтительно использование качественных методов исследования, позволяющих раскрыть причину амбивалентных установок населения в отношении вопросов инвалидности.

Список использованных источников

1. Взгляд общества на проблемы инвалидов. Москва, 2021. // WCIOM.RU: сайт ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/presentation/prezentacii/vzgljad-obshchestva-na-problemy-invalidov>.
2. Доступность услуг социальной сферы для инвалидов: Бюллетень научного центра социально-экономического мониторинга / Науч.центр соц.-экон. мониторинга. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2020. № 4 (8). URL: <http://ncsem.e-mordovia.ru/bulletins/2020/item/153-dostupnost-uslug-sotsialnoj-sfery-dlya-invalidov>.
3. *Ендальцова А. С.* Disability Studies и поиски «чистой» модели: про швы, невозможность и пространство между Глобальным Югом и Глобальным Севером // Обратная сторона Луны, или что мы не знаем об инвалидности: теория, репрезентации, практики : Сборник статей. Москва: Издательство МБА, 2018. С. 43-74.
4. *Курленкова А. С.* Инвалидность как эффект практик: попытка новой концептуализации // Обратная сторона Луны, или что мы не знаем об инвалидности: теория, репрезентации, практики: Сборник статей. Москва: Издательство МБА, 2018. С. 25-42.
5. *Мухаметзянова А. Р.* Доступность городской среды для лиц с инвалидностью с ограничениями мобильности различного типа (на исследованиях доступности в Республике Мордовия) // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т 14. №4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/66SCSK423.pdf>.
6. *Мухаметзянова А. Р.* Отношение к инвалидам в региональном социуме: 15 лет спустя // Российское общество в региональном измерении : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.И. Сухарева, Саранск, 08–09 октября 2021 года. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, 2022. С. 180-184.

**Общие характеристики коммуникативного «старта» ребенка
и уникальность формирования его речевых способностей
(читая наследие К. Ф. Седова)**

Ольга Викторовна Мякшева,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, речевой
коммуникации и русского как иностранного,
кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: myaksheva.ov@gmail.com

Аннотация: В статье, на фоне размышлений К. Ф. Седова о речевом онтогенезе, приводятся результаты лонгитюдных наблюдений за речевым стартом четырех детей от рождения до трех лет. Подтверждается мнение ученого о том, что первичная форма существования мысли появляется в языковом сознании ребенка задолго до овладения им языком как лексико-грамматической системой, продуцирование собственных высказываний ребенком имеет индивидуальный характер. Показывается, что каждый из наблюдаемых детей имел свой путь вхождения в речевую среду общения, переход к словесному выражению мыслей у ребенка своего рода осознанный компромисс между стремлением быть понятым и тем, как он это делает.

Ключевые слова: речевой онтогенез, наследие К. Ф. Седова, первично невербальная форма существования мысли, индивидуальный характер продуцирования речевых высказываний.

**General characteristics of the communicative “start” of a child and the
uniqueness of his speech abilities formation (reading the legacy of K. F. Sedov)**

O. V. Myaksheva,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article presents the results of the longitudinal observations of the speech start in four children aged 0-3 based on the speculations of K.F. Sedov on the speech ontogenesis. The scientist's opinion that the primary form of thought existence appears in the child's linguistic consciousness long before he masters language as a lexical and grammatical system and the production of his own statements by the child has an individual character is confirmed. It is shown that each of the observed children had his/her own way of entering the speech environment of communication. The transition to verbal expression of thoughts in a child is a kind of conscious compromise between the desire to be understood and the way he will do it.

Key words: speech ontogenesis, legacy of K. F. Sedov, primarily non-verbal form of thought existence, individual character of speech utterances production.

Не задаваясь целью предложить многосторонний анализ научного наследия К.Ф. Седова, поскольку это уже сделали и делают ученые, не только сведущие в этом значительно больше, но и близко общавшиеся с ним (доказательство тому – книга «Общая и антропоцентрическая лингвистика», в которой коллегами и друзьями систематизированы главные направления научной деятельности ученого [8]), попытаюсь рассмотреть под своим углом зрения его концепции проблему речевого онтогенеза.

Прочитую хорошо известное лингвистам, занимающимся проблемами детской речи, мнение К. Ф. Седова о важности исследования речи детей (эта цитата уместна еще и потому, что прекрасно демонстрирует речевой портрет этого ученого, его способность писать доказательно, научно и одновременно выразительно и пусть сдержанно, но эмоционально): «Зачастую лингвисты ищут отгадку тайн возникновения и развития коммуникации в исторических памятниках. В душных и пыльных кабинетах они бережно разбирают древние рукописи; затаив дыхание, вглядываются в папирусные свитки и берестяные грамоты. А рядом бегают и громко продуцируют речевые произведения жизнерадостные «объекты» возможных научных трудов. Дети разных национальностей, говорящие на разных языках, разного пола, разных возрастов, разные по своему социальному происхождению и опыту – вот они живые и симпатичные источники речевого материала. И сам этот материал – многообразный и свежий – находится в полнейшем небрежении и пропадает зазря. Не нужно совершать археологических экспедиций и делать раскопок; нужно только обратить свой слух и взор к нашим детям, племянникам и племянницам, внукам и внучкам. Занятие это не просто полезное, оно – веселое и увлекательное» [8, с. 1].

Наблюдая от самого рождения за речевым развитием четырех внуков (Варя, Андрей, Толик и Вера), я, вслед за своими предшественниками – лингвистами, конечно, не смогла пройти мимо анализа этого развития (наблюдения за речевым развитием Вари, Андрея и Толика отражены, в частности, в: [4, 5]). Эти наблюдения вполне уместились в рамки лонгитюдных (метод регулярных наблюдений за одним или несколькими испытуемыми) с элементами экспериментальных методик, оставаясь при этом, как и обещал Константин Федорович, веселым и увлекательным занятием.

Конечно, невозможно предложить в статье, да и в границах своего лингвистического, не в нужной мере психолингвистического, тем более нейропсихологического взгляда, осмысление всей концепции, остановлюсь только на некоторых важных, с нашей точки зрения, моментах.

К. Ф. Седов писал: «Наблюдая ребенка, мы сталкиваемся с чудом: за какие-нибудь три-четыре года он сам, практически без посторонней помощи, овладевает такой сложнейшей коммуникативной системой, какой является наш язык» [9, с. 31]. Не присоединяясь к мнениям эмпириков и рационалистов относительно природы вхождения человека в родной язык, ученый большое внимание уделил концепции формирования речи Л.С. Выготского, изложенной последним в книге «Мышление и речь» [1]. Позволю себе привести высказывания Л. С. Выготского из этой книги относительно соотношения слова и мысли, которые представляются нам особенно важными и в концепции К. Ф. Седова: «Мысль и слово не связаны между собой изначальной связью» [1, с. 465]; «внутренняя, смысловая, семантическая сторона речи и внешняя, звучащая, фазическая сторона речи, хотя и образуют подлинное единство, но имеют каждая свои особые законы движения <...> это развитие идет в противоположных направлениях» [1, с. 481–482].

Продолжая исследование соотношения мысли и слова, мышления и языка, К. Ф. Седов, вероятно, не без влияния учения Стивена Пинкера [6], утверждает, что ребенок имеет некую программу овладения языком, «языковой инстинкт»: «Теперь мы уже можем сделать вывод о возможности генетически передаваемой способности к языку: притом, что конкретный национальный язык по наследству не передается, способность к овладению любым национальным языком является врожденной [9, с. 34]. Специалист в области нейропсихолингвистики [10], ученый уточняет: «Важный факт, свидетельствующий о предрасположенности человека к звуковой коммуникации, – наличие в мозгу специальных зон, которые отвечают за порождение и формирование речи» [9, с. 33].

Интерес к дословесному этапу становления коммуникативной компетенции позволяет ученому и в книге по онтопсихолингвистике [9], и в книге «Нейропсихолингвистика» [10] изложить этапы подготовки к овладению звуковой речью и, главное, объяснить их роль в этом овладении: наличие стадии гуления, которая представляет собой вокализации, необходимые для разминки, тренировки речевого аппарата, стадии лепета, слоговых фонаций, имитативный комплекс, который заставляет малыша подражать мимическим и, несколько позже, голосовым проявлениям окружающих его людей [9, с. 34]. Важно указать на следующее в его взгляде на лепет ребенка: «Сам ребенок в эти псевдослова не вкладывает никакого смысла. Взрослые позаимствовали эти звуковые оболочки для обозначения близких для малыша родственников. Подобные лексемы есть в разных языках, но могут отличаться по значению. Так, в грузинском языке *дада* – отец, *нана* – мать и т. д. [9, с. 55].

Большую роль в становлении собственного взгляда на речевое развитие ребенка сыграл его учитель И. Н. Горелов. Обосновывая свою «онтологическую» концепцию, К. Ф. Седов использовал термин И. Н. Горелова «функциональный базис речи» [2]. Суть этого понятия такова: «Он представляет собой системно-кодовое образование, которое появляется у ребенка до того, как он овладевает национальным языком. Еще раз отметим, что код этот имеет несловесную природу и образует нечто вроде мостика между интеллектом человека и его языком. Знаковым материалом этой коммуникативной системы становятся невербальные компоненты: жесты, мимика, несловесные вокализации, интонация речи и др.» [9, с. 41].

Идея И. Н. Горелова о функциональном базисе речи, по мысли К. Ф. Седова, хорошо согласуется с концептуальными построениями Н. И. Жинкина [3], и прежде всего с его гипотезой существования в сознании человека особого языка интеллекта – универсального предметного кода (УПК): «УПК – это особая система, знаки которой суть иконические образования, возникающие в сознании человека по мере формирования его социального опыта. В самом элементарном выражении они представляют собой образы предметов. В ходе формирования личности человека они способны усложняться, образуя систему понятий, схем, моделей, фреймов. В совокупности они составляют то, что в последнее время получило название концептов» [9, с. 44].

Интересны в этой связи такие размышления ученого: «Дело в том, что невербальный базис, эта первичная форма существования мысли, появляется в языковом сознании ребенка задолго до овладения им языком как лексико-грамматической системой [9, с. 44]. К. Ф. Седов указывает сроки обретения ребенком способности мыслить словами: «Появление подлинного понимания слов начинается у ребенка лишь на втором году жизни. Оно связано с переходом от диффузного к фонематическому восприятию звуковой структуры слова, т.е. идентификацией звуков по их отношениям к тем или иным фонемам [9, с. 143].»

Наблюдения за внучкой Верой (пока до года и трёх месяцев) вполне укладываются в указанные ученым временные рамки использования ребенком паралингвистической системы коммуникативных средств, которые доказывают существование интеллекта уже на этой, дословесной стадии. Вера, научившись ходить в 9 месяцев и в это время еще не произнося ни одного слова, только подражательные звуки (имитация при помощи губ звучания мотора машины, мяуканье на высокой ноте только из гласных кошки, отрывистое из повтора гласной *a* подобие гавканья – имитация лая собаки и т.д.), используя крик разного интонационного рисунка, жесты, мимику как средство контакта с окружающими, скоро вполне разумно включается в социальную среду обитания нового, «ходячего» формата. Умеет, если бывает одна, ловко спускаться с дивана, ложась на его краешек и опуская вниз сначала ноги, однако если рядом взрослый, то не утруждает себя, а сразу подает ему руку для помощи. Не позволяет себя кормить и неловко, но сама управляется ложкой, однако если устает, отдает ложку маме или бабушке, призывным эээ просит помочь. Однажды обжегшись горячим оладышком, теперь часто дует на еду, прежде чем начать ее есть; во время подмывания под краном раковины, когда ей был уже год, вдруг быстрым движением схватила зубную щетку и отправила ее в рот «чистить зубы». В год и месяц приносит каждому члену семьи только его вещи; просит протяжным *aaa* надеть носочки, держа их в руках и садясь рядом; плачет, когда старшие дети уходят гулять, а ее укладывают спать; берет черный пульт от телевизора и, нажимая кнопки, направляет его в нужную сторону, «включает»; берет белый пульт от кондиционера и умело направляет его на кондиционер, поспешно, чтоб не успели отобрать, нажимает на клавиши, сбивая градус; на вопрос старшего брата *А где твой хлебушек?* недоуменно смотрит на пустую ладонь, быстро возвращается к месту, где потеряла кусок булки, и поднимает его; двигает стульчик к детскому столику, садится на него, «рисует» карандашом, правда, на самом столике, а фломастером – только после того, как вращательным движением снимет с него колпачок; просит указательным движением пальчика кусочек хлеба, чтобы мгновенно бросить его стоящей рядом собаке. В год, месяц и 10 дней после того как мама вернулась после трехчасового отсутствия, с ревом встретила ее, повела в спальню, показала на кровать, а когда та легла, потребовала жестом расстегнуть кофточку и дать ей грудь. Пытается забраться на диван, не получается, поднимается на пальчики, смотрит в сторону взрослого, натужно, с закрытым ртом, «рычит».

Обобщение признаков наблюдаемого предмета можно подтвердить тем, что уже в 11 месяцев любой плоский удлинённый предмет («телефон») прикладывает к уху и «говорит» *a* с вопросительной интонацией, к году и двум месяцам быстро, пока не отобрала, включает оставленный в доступном для нее месте телефон одного из членов семьи и торопливо начинает водить пальцем по экрану, чтобы поймать там фото или видео, а затем с нескрываемым интересом наслаждается их просмотром.

Однако другая внучка, Варя, в короткие сроки освоив невербальный базис, значительно раньше Веры, еще до года, стала пользоваться лексико-семантической системой языка. К году Варя уже осознанно употребляет слова *мама, папа, баба, деть* (дед), *тётя* (незнакомые ей женщины), *дядя* (незнакомые ей мужчины), активно познаёт предметный мир с помощью фразы *Тё?* (указывая на предмет пальчиком), называет предметы либо одним слогом, преимущественно первым (слоговая элизия – говорят онтолингвисты), – *бе* (белка, бегемот и т. д.), *ки* (киса, книжка и т. д.), *ка* (коляска, сказка и т. д.), *Ба* (Байрон – собака, живущая в доме; бабочка и т. д.), либо удобным для произнесения сочетанием звуков, напоминающим звуковой облик слова, – *кУка* (кукла), *кей* (хлеб), *манАн* (банан). Делает первые шаги к осознанной коммуникации, например, пытаясь вступать в диалог: вопрос ко мне: *Мама?*, отвечаю: *Ушла на работу*, её вторая реплика с понижением тона и вздохом: *Баба* (видимо, означает «осталась со мной»).

К. Ф. Седов пишет: «Как справедливо отмечал Н. Х. Швачкин, ребенок не произносит звуки, а звуки произвольно возникают в его вокализациях. Лепетные вокализации – результат бессознательных проявлений голоса. Потом, когда лепет будет сходиться на нет, у ребенка появится потребность при помощи звуков передавать информацию; в своих коммуникативных действиях он переориентируется на слово – основной носитель значения. И тогда он опять будет осваивать звуки, которые вроде бы уже звучали в его лепете. И процесс такого усвоения произносительных норм будет строиться "с нуля"» [9, с. 56].

С этим, как представляется отчасти механистическим представлением перехода от лепета к осмысленной речи («лепет сходит на нет», «опять будет усваивать звуки», «процесс такого усвоения произносительных норм будет строиться "с нуля"» и т.д.), трудно согласиться. Варя произносила слово *папа* в его присутствии уже с 8 месяцев, конечно, можно было считать его детским лепетом, но в 11 месяцев, после десятидневной разлуки с мамой, при виде ее она произнесла *мама*. Вера сейчас тоже будто бы лепечет, но в присутствии мамы мы чаще слышим *ма* (хотя не отрицаем и того, что нередко сами просим произнести это слово), а бабушки – *ба*. Но стадий, когда лепет сходит «на нет», а потом звуки усваиваются снова, мы не обнаружили ни в одном из четырех вариантов лонгитюдных наблюдений.

К полутора годам объем существительных у Вари увеличивается до 200. Приведём некоторые: *га* (виноград), *ку* (курица), *пу* (пульт), *гогО* (груша), *гы* (тигр), *де* (девочка), *ма* (мальчик), *па* (памперс), *До, Дю* (брат Андрей), *по* (пирожки), *би* (блины), *ки* (кит) и т. д. Императивы пополнились следующими: *кой* (открой), *дантИ* (вероятно от – дай пить), *каИ* (качай), *ди* (уйди, иди), *дадИ*

(посади) и некот. др. (подробнее: [4, с. 7 и далее]). У К.Ф. Седова со ссылкой на работы С.Н. Цейтлин, другие данные: в 1 г. 6 мес. ребенок использует 22 слова [9, с. 80].

Кстати, совершенно справедливо замечая, что «вначале дети усваивают не те звуки, которые они хорошо слышат, а те, которые им легче произнести» [9, с. 65], ученый связывает это с рефлекторными реакциями сосания и глотания [9, с. 65]. Думается, сложности с артикуляцией звуков у ребенка зависят от большого объема языка, который занимает практически всю ротовую полость и малоподвижен, поэтому вокализация начинается с губных и заднеязычных.

Отвлекаясь от вопроса сроков перехода к фонематической речи, продолжим размышления о специфике этого перехода.

Использование ребенком УПК (Н.И. Жинкин), единиц «функционального базиса» (И. Н. Горелов) сопровождается, со стороны взрослых, называнием предметов, действий. Вероятно, неоднократное повторение слова – номинации предмета или действия при наблюдении за самим предметом или действием ведет к сцеплению в сознании ребенка слова и этого элемента ситуации.

Вернемся к Вере. В год девочка охотно выполняет словесные команды: *пошли на качели, кушать, гулять, отнеси трусики в мусорное ведро* (а для этого нужно пойти на кухню, открыть шкафчик, где ведро стоит), *включи свет*. Этот важный этап доречевого развития помогает проиллюстрировать эксперимент. Вере год, месяц и 8 дней. Надеваю на девочку шляпку и прошу ее подойти к зеркалу, не указывая, как раньше, жестом направление движения – она идет в другую комнату и начинает кривляться перед зеркалом, радостно улыбаясь. Прошу Веру присесть, но уже не показываю ей, как раньше, само действие – приседает. То есть настал этап, когда ребенок начинает воспринимать звуковой состав слова, т.е. у него начинает развиваться фонематический слух.

Продуцирование собственных высказываний, использование слова, а не жеста, звукоподражания, мимики и т.д. имеет индивидуальный характер, что мы попытаемся показать и что утверждал в своих работах Константин Федорович: «Некоторые дети могут переживать короткий период полной немоты, который сменяется быстрым усвоением практически всех звуков. В некоторых случаях наблюдается длительная (иногда до 5 лет) задержка речевого развития на переходной стадии, выступающая следствием ограниченности речевого общения ребенка с окружающими или отсутствием у него достаточной потребности в общении с взрослыми (например, у близнецов)» [9, с. 66]. Однако, думается, отставание от среднестатистических норм формирования собственных высказываний далеко не всегда является следствием проблем с общением. Речевое общение в семье с четырьмя внуками было одинаково интенсивным, но продуцирование собственных высказываний происходило в разное время (у Вари до года, у Толика в 2 с половиной года, у Андрея, в связи с его своеобразным вхождением в реальную речевую среду, – к трем годам).

К 10 месяцам Андрей, активно реагируя на общение с ним, не вступает в речевой контакт с окружающими. Взглядом, плачем, немного снисходительной улыбкой, он выражает вполне адекватные реакции, что доказывает наличие мысли, но слов не произносит. В это же время он упорно занимается

тренировкой своего артикуляционного аппарата бессмысленными, на взгляд взрослых, фразами: *Га-га-га; дя-дя-дя; гм-гм-гм* с разными интонациями и темпом. Может несколько минут, производя разные действия, сам с собой «говорить»: *Эй-де-де-абу; А-тя-дя-ди-ди; А-а-а-а? А-а-а;* с закрытым ртом: *Угу-угу-угу*. В полтора года «фразы» Андрея становятся интонационно и артикуляционно разнообразнее: *Каль-каль-каль-ликУ; ДигУль-дигУль; Льга-льга-льга; ТигУн-тигУн*. Может весь день повторять понравившуюся фразу, иногда это копирование услышанного, на просьбу повторить – мило улыбается. Пример «текста»: *Де-де (пауза) у-де-де (пауза) у-у-у (пауза) ка-де-де* и т. д.

Только к трем годам Андрей стал строить высказывания, однако их лексико-грамматический облик был очень своеобразным. Приведём примеры типичных фраз с «переводом»: *Де хуха пха?* (Где хрюшин паровоз?); *Ко унА пайс* (Крош упал в воду); *Кам пОес унА* (Машина, которая перевозила камни, перевернулась); *Мама, дём папа бо* (Мама, иди смотреть, как мы с папой играем в футбол); *Ика унфА кусь* (Киска прыгнула и съела комара); *Ва, дём кусь ка кО* (Варя, идём есть красную малину), *Ва, титИсь ниш, дём катИсь го* (Варя, не садись, пойдём кататься с горки); *Баба, лё дед ниш, дём пайс* (Баба, не разговаривай с дедом по телефону, пойдём меня купать) и т.д. Его язык на данном этапе можно назвать семантико-синтаксическим с плохо развитой морфологией форм. Формирование нормативной грамматики и нормативного лексикона происходило уже тогда, когда Андрей пошел в сад, расширился круг общения и стало невозможным использование собственного языка, который узкий круг общения с интересом принимал.

Толик, единственный среди внуков левша, только к середине третьего года жизни начал понятно говорить, хотя он и до двух с половиной лет что-то бубнил себе под нос, но разобрать было трудно (один такой пример в: [4, с. 40]). Его вступление в активную фазу эффективного словесного общения было очень быстрым и абсолютно неожиданным. В два с половиной года на фоне скупого арсенала слов и фраз – непонятных скороговорок на замечание бабушки не забираться высоко по лесенке в бассейн он вдруг отчетливо произнес: *А Адюся казай моза* (А Андрюша сказал – можно). Его речевое развитие в этот период производило впечатление, что, решившись на словесное общение, он начал доставать из своего ментального словаря ранее услышанные фразы, примеривая их к новому формату, облакая в приемлемую форму.

Чтобы «наверстать» упущенное время в тренировке артикуляционного аппарата, Толик нашёл оригинальное решение – в качестве основного слогаобразующего звука выбрал гласный *а* (этот звук не требует работы языка и губ, для его произнесения нужно только слегка открыть рот). Т: *АанИт* (позвонит) *ме; Аинь айАита туй* (Подвинь, пожалуйста, стул); *Дай макУ* (муку); *Ни баЯют войки* (Не бывают волки); *Мама, не апади* (упади); *Это мой акьет* (секрет); *Эта бабагай, эта кьятай* (Это попугай, это трактор); Ситуация и общий «жизненный опыт» участников общения позволяли ему эффективно взаимодействовать с окружающими, даже выйдя за пределы узкого круга родных и близких. Пересказывает случившееся в садике: *Адезда АвАнная казая апявду* (Надежда Ивановна сказала неправду).

Употребление Толиком звонких вместо парных глухих, особенно частотно в начале слова, является, на наш взгляд, тоже осознанным выбором: так речь, при ограниченных артикуляционных возможностях более отчетлива и для окружающих более слышна: *Базиба* (спасибо); *ДаидАдель* (птеродактиль); *Атю задик* (Хочу в садик); *Гада я зЯду?* (Куда я сяду?), *Я закъёвися насой* (Я сокровища нашёл), *Они баумЕи* (полетели). Д. Слобин, рассматривая особенности освоения детьми фонологической системы английского языка, тоже остановился на проблеме выбора глухого и звонкого согласного. Не углубляясь в его размышления, согласимся с основным выводом: «И снова мы можем только удивляться стремлению ребенка к организации системы своей речи. Ребенок быстро движется вперед не потому, что повторяет, как попугай, и не за счет постепенного обучения. Скорее, он схватывает общие принципы и применяет их ко многим аспектам своей языковой системы» [7, с. 120].

Получается, что у каждого ребёнка формируются законы своей фонетики, выбор звуков в слове для передачи мысли у ребёнка – своего рода осознанный компромисс между тем, что он может произнести, и тем, как он это делает, чтобы быть понятым. Дети, задолго до словесного периода, способны мыслить, используя сначала УПК, «функциональный базис», а потом приобретая способность понимать слова. Жизненная потребность общаться словами, фразами, быть понятым окружающими заставляют ребенка пытаться приспособиться к неизбежному факту естественных физиологических затруднений в произнесении звуков, каждый ребенок выбирает (и здесь мы видим отличия между детьми) такие способы произнесения, которые, с одной стороны, им уже доступны, с другой – позволяют их понять. По воспоминаниям О. Б. Сиротининой, она очень долго не могла произносить звук *p*. Хирург, осмотревший её, предположил, что причина в слишком короткой уздечке языка, и решил её подрезать, сказав, что придёт вечером. Маленькой Оле это так не понравилось, что она весь день тренировалась и, когда хирург пришел, уже легко произносила этот сложный для детей звук. Данный пример показывает, что всякий ребенок сознательно или интуитивно решает для себя проблему произнесения слов так, чтобы быть понятым или, как в ситуации с маленькой Олей, чтобы избежать «карательных мер».

Предпочтение Толика мыслить словами, но не произносить их, доказывается частотностью к 3 годам, т. е. через полгода после полноценного включения в речевую среду общения фраз типа: *Я не казай, я думай, гада она нася* (Я не сказал, я думал, куда она пошла). Предпочтение в его «старте» отдавалось процессу доречевого обдумывания, возможно, использованию внутренней речи вместо речи внешней (реплика в зоопарке у вольера с козой): *Газа думает, сто я дозе газа* (Коза думает, что я тоже коза).

Таким образом, основной силой, побуждающей ребенка к совершенствованию произношения, является потребность в общении. Овладевая словарем и грамматическими формами, он испытывает необходимость во все более точном воплощении элементов смысла в речи. Речевая практика, успехи и неудачи в вербальной коммуникации заставляют

его искать новые, более нормативные способы фонетического оформления слова.

И последнее размышление. Оно может показаться не совсем соответствующим логике сегодняшнего разговора о речевом «старте», но уж очень забавно. Сначала, согласно тематике конференции, приведу фразу К. Ф. Седова: «Формирование языкового сознания идет не только путем стремительного усвоения ребенком формальных законов построения грамматических связей, выявления путей образования новых слов и других компонентов левополушарной грамматики. Одновременно с этим в сознании человека идет строительство языковой картины мира, которая становится выражением глубинных пластов когнитивного сознания, связанных с деятельностью правого полушария» [10, с. 158].

Подростки к 6–7 годам вполне справились с освоением языковой системы на всех уровнях и продолжают заниматься строительством языковой картины мира. Интеллект ребенка требует посредством сформированного языкового «каркаса» освоения накопленного поколениями опыта из разных областей знаний, но с этим пока проблемы. Андрей (9 лет): *Бабушка от испуга мою маму родила*. Толик (6 лет 8 месяцев): *А если меня укусит змея, бабушка тоже кого-нибудь родит?*

Список использованных источников

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Издательство АСТ, 2021. 576.
2. *Горелов И. Н.* Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. Челябинск, 1974. 116 с.
3. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
4. *Мякишева О. В.* Мне не до смеха – мне до страха» (речевое развитие ребенка от первого слова до семи лет. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2022. 112 с.
5. *Мякишева О. В.* «От первых слов до первого класса»: сто лет спустя // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 12–22.
6. *Пинкер С.* Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу. Пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОРМ», 2013. 560 с.
7. *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика: пер. с англ. Е. И. Негневицкой; под общ. ред. и с предисл. д-ра филол. наук А. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1976. 336 с.
8. *Седов К. Ф.* Общая и антропоцентрическая лингвистика. М.: Издательский дом ЯСК, 2016. 440 с.
9. *Седов К. Ф.* Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008. 320 с.
10. *Седов К. Ф.* Нейропсихолингвистика. М.: Лабиринт, 2007. 224 с.

Индивидуализация психолого-педагогического сопровождения обучающихся с задержкой психического развития через проектирование индивидуальных планов коррекционно-развивающей работы

Ольга Викторовна Наговицына,

учитель-дефектолог, Государственное казенное общеобразовательное учреждение
Удмуртской Республики «Школа №23», Ижевск, Россия,
e-mail: olga-nagovicina@yandex.ru

Нина Васильевна Кутявина,

директор, Государственное казенное общеобразовательное учреждение Удмуртской
Республики «Школа №23», Ижевск, Россия,
e-mail: mscou_23@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, в соответствии с требованиями федеральной адаптированной образовательной программы посредством проектирования индивидуальных планов коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: задержка психического развития, комплексное психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальный план коррекционно-развивающей работы.

Individualization of psychological and pedagogical support for students with mental retardation through the design of individual plans for correctional and developmental work

O. V. Nagovitsyna, N. V. Kutyavina

State Public educational institution of the Udmurt Republic «School No23», Izhevsk, Russia

Abstract: The article considers individual psychological and pedagogical support for students with disabilities in an educational organization implementing adapted basic general education programs, in accordance with the requirements of the federal adapted educational program through the design of individual plans for correctional and developmental work.

Key words: mental retardation, comprehensive psychological and pedagogical support, individual plan of correctional and developmental work.

Федеральные нормативно-правовые документы, «Приоритетные направления развития образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на период до 2030 года», «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования», «Федеральная адаптированная образовательная программа начального и основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» указывают на необходимость реализации индивидуально ориентированного психолого-педагогического сопровождения и оказания коррекционной помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья [2, 3, 4].

Федеральные документы предусматривают индивидуализацию психолого-педагогического сопровождения путем составления комплексного документа для каждого обучающегося, включающего результаты диагностики, направления и планируемые результаты коррекционной работы специалистов психолого-педагогического сопровождения (учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, социального педагога, тьютора), исходя из индивидуальных особенностей обучающегося. В методическом пособии «Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования» также содержатся рекомендации обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения, при котором на каждого ребенка разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с его особыми образовательными потребностями и индивидуальными возможностями [1, с. 5].

В условиях деятельности образовательной организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется путем выявления особых образовательных потребностей, индивидуальных особенностей обучающихся и оказания специализированной коррекционной помощи в процессе групповых и индивидуальных коррекционно-развивающих занятий. При этом каждый специалист сопровождения самостоятельно определяет основные направления индивидуальной коррекционно-развивающей работы с обучающимся.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается различными авторами как деятельность специалистов в процессе проектирования образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающегося и создания специальных образовательных условий (М. Р. Битянова, С. В. Алехина, М. М. Семаго) [5, с. 10]. В научно-методической литературе описаны модели и технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. В этих работах указывается на различный подход к пониманию индивидуально ориентированных программ и необходимость «...определения понятия ИОМ и соотнесения его с другими понятиями, такими как «адаптированная образовательная программа», «индивидуальный учебный план», «индивидуальная образовательная траектория», используемыми в отечественных и зарубежных научных исследованиях и методических разработках...» [6, с.11].

Для изучения программного обеспечения индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Удмуртской Республике мы провели опрос учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов, в котором приняли участие 121 человек. По результатам опроса было установлено, что 47,9% специалистов разрабатывают индивидуальные образовательные программы, 28,1% разрабатывают индивидуальные образовательные

маршруты, 0,8% - индивидуальные образовательные траектории, 0,8% - адаптированную образовательную программу, 3,2% - индивидуальные планы коррекционной работы, 1,6% - рабочие программы, 17,4% - не разрабатывают индивидуально ориентированные программы. Полученные данные свидетельствуют о неоднозначности подходов к разработке индивидуально ориентированных программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализируя федеральные адаптированные образовательные программы начального и основного общего образования, можно отметить, что ФАОП НОО акцентирует внимание на необходимости индивидуализации специального сопровождения обучающихся, но не предоставляет детализированных рекомендаций о формах и содержании создаваемых документов. ФАОП ООО содержит требования разработки индивидуального плана коррекционно-развивающей работы (ИПКРР), который способствует индивидуализации содержания специальных образовательных условий. В программе коррекционной работы ФАОП ООО приводится примерное содержание, которое должно быть отражено в ИПКРР: направления работы, определяемые ППк с учетом рекомендаций ПМПК и ИПРА (при наличии), особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей каждого обучающегося с ЗПР, описание содержания, организации, примерных сроков и планируемых результатов работы по каждому направлению. Таким образом, прослеживается ситуация неоднозначности подходов к программному обеспечению, которое предусматривает индивидуализацию содержания коррекционной работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому важным вопросом считаем разработку единого документа индивидуально ориентированного психолого-педагогического сопровождения, осуществляющего преемственность начального и основного общего образования.

В образовательной организации, реализующей адаптированные общеобразовательные программы, количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья значительно выше, чем в организациях, осуществляющих инклюзивную практику, и нагрузка на специалистов психолого-педагогического сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов) возрастает. Недостаток ресурсов для индивидуального сопровождения усложняют процесс проектирования индивидуально ориентированных программ. В государственном казённом общеобразовательном учреждении «Школа №23», где учатся 247 детей с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра, задача создания ИПКРР обостряется из-за значительного числа обучающихся. Поэтому для более эффективного и удобного процесса проектирования индивидуальных планов коррекционно-развивающей работы необходимо предусмотреть дистанционную форму взаимодействия классных руководителей, учителей и специалистов сопровождения, позволяющую взаимодействовать в режиме совместного доступа.

В течение 2023-2024 учебного года в школе проводилась работа по изучению научно-методической литературы и имеющегося опыта других образовательных организаций по вопросам проектирования индивидуально ориентированных программ. В результате были разработаны структура и содержание индивидуального плана коррекционно-развивающей работы, создан алгоритм междисциплинарного взаимодействия специалистов в процессе проектирования ИПКРР с использованием Яндекс Диска и положение о порядке разработки и реализации индивидуального плана коррекционно-развивающей работы обучающихся.

В 2024-2025 учебном году по результатам комплексного обследования специалистов психолого-педагогического сопровождения и рекомендаций ПМПК для каждого обучающегося был разработан индивидуальный план коррекционно-развивающей работы.

В процессе разработки и внедрения ИПКРР можно выделить следующие *этапы*:

- **Диагностический.** На этом этапе специалисты психолого-педагогического сопровождения (учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги-психологи) проводят углубленное обследование с целью определения уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающихся, выявления их индивидуальных способностей, изучения развития эмоциональной, регулятивной, когнитивной, речевой сфер, личностных особенностей обучающихся, изучения социальной ситуации и условий семейного воспитания.

- **Проектировочный.** На данном этапе ИПКРР проектируется классными руководителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения с использованием цифровых сервисов (Яндекс Диск) в режиме совместного доступа. На психолого-педагогическом консилиуме проводится междисциплинарное обсуждение результатов диагностики и выработка рекомендаций для учителей по созданию индивидуального образовательного пространства. После этого на заседании школьного ППк утверждаются индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы.

- **Практико-действенный** этап предусматривает индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия, направленные на коррекцию нарушений развития, преодоление индивидуальных трудностей в обучении и восполнение образовательных дефицитов.

- **Аналитический.** На данном этапе эффективность реализации ИПКРР и предпринятых коррекционных мероприятий оценивается на основе мониторинга достижения планируемых результатов освоения программы коррекционной работы каждым обучающимся. Также на этом этапе проводится итоговый консилиум с целью уточнения специальных образовательных условий и определения стратегии дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

Структура ИПКРР включает в себя:

- титульный лист;
- общая информация о ребенке;
- анализ заключения и рекомендации ПМПК;

- индивидуальные образовательные условия;
- заключения специалистов по результатам психолого-педагогического обследования;
- направления и планируемые результаты коррекционно-развивающей работы;
- организация коррекционно-образовательного пространства;
- мониторинг результатов коррекционно-развивающей работы.

На титульном листе указывается наименование образовательного учреждения, полное имя обучающегося, класс, гриф согласования с председателем ППк и директором школы. В разделе «Общая информация» указываются сведения о ребёнке и его семье. В разделе «Заключение и рекомендации ПМПк» представлен анализ особых образовательных условий и рекомендаций для специалистов психолого-педагогического сопровождения. Раздел «Особые образовательные условия» представляет собой индивидуализацию образовательных условий и включает в себя следующие параметры:

- организация образовательного пространства школы;
- особая организация классной среды;
- рекомендации по организации учебного процесса;
- методы, формы и приемы обучения, необходимые для данного ребенка;
- мероприятия по формированию навыков жизненной компетентности.

В разделе «Результаты психолого-педагогического обследования» содержатся заключения специалистов по результатам углублённого психолого-педагогического обследования. В разделе «Содержание коррекционно-развивающей работы» каждый специалист определяет основные направления коррекционной работы в соответствии с индивидуальными особенностями ребёнка, способствующие преодолению дефицитов развития, и планируемые результаты освоения программы коррекционной работы.

В разделе «Организация коррекционно-образовательного пространства» содержится расписание коррекционно-развивающих занятий. В разделе «Результаты коррекционно-развивающей работы» представлены данные мониторинга по результатам диагностики специалистов сопровождения, определяется динамика развития и делается вывод о дальнейшем психолого-педагогическом сопровождении.

Таким образом, проектирование индивидуальных планов коррекционно-развивающей работы позволяет определить индивидуальные особые образовательные потребности обучающегося с ЗПР, дать рекомендации педагогам по созданию специальных образовательных условий, отслеживать динамику развития, успешность освоения программы коррекционной работы и консолидирует усилия специалистов по преодолению индивидуальных нарушений развития и восполнению образовательных дефицитов обучающегося. Это способствует более успешному освоению адаптированной основной общеобразовательной программы.

Список использованных источников

1. Бабкина Н. В., Вильманская А. Д., Пономарева Л. М., Скобликова О. А. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования: методическое пособие для специалистов М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. 132 с.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/>
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486957/>
4. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://base.garant.ru/70862366/>
5. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
6. Технологии разработки индивидуального образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт. колл.; рук. авт. колл. Е. В. Самсонова. М.: МГППУ, 2020. 192 с.

Результаты исследования сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Анися Дамировна Насибуллина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург, Россия,
e-mail: anib064@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования уровня сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и их сверстников, не имеющих нарушения речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники, дизартрия, псевдобульбарная дизартрия, игровая деятельность, игровая обучающая ситуация

The results of the study of the formation of communicative competence in older preschoolers with pseudobulbar dysarthria

A. D. Nasibullina,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The article presents the results of an empirical study of the level of formation of communicative competence in older preschoolers with pseudobulbar dysarthria and their peers who do not have speech disorders.

Key words: senior preschoolers, dysarthria, pseudobulbar dysarthria, play activity, play learning situation

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обращается внимание на то, что речевое развитие должно обеспечить «овладение речью как средством общения и культуры; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; практическое овладение этикетными нормами речи».

Коммуникативная компетентность с различных точек зрения и подходов рассматривалась в научных работах А. А. Бодалева, Ю. Н. Емельянова, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, М. И. Лисиной, Л. А. Петровской, Л. М. Шипицыной.

Анализ литературных источников позволяет констатировать, что на сегодня в психолого-педагогической науке имеются разные позиции исследователей в отношении сущности понятия «коммуникативная компетентность», его структуры.

В таблице 1 мы представили ряд определений понятия «коммуникативная компетентность», представленных в трудах отечественных ученых.

Таблица 1 – Понятие «коммуникативная компетентность» в трудах отечественных ученых

Автор	Содержание понятия
Е.М. Аливанова	«совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений; обмен информацией; проявление рефлексивного поведения» [1, с. 6]
М.М. Кисилева, Т.А. Бурнатова	«способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах» [3, с. 60]
С.В. Петрушин	сложное образование «в которое входят знания, социальные установки, умения и опыты в области межличностного общения; как система внутренних средств регулирования коммуникативных действий; как ориентированность в общении, основанная на знаниях и чувственном опыте индивида, а также свободном владении средствами общения» [4, с. 95]
О.Н. Мишенина	«совокупность ряда практических умений (умение организовывать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение решать конфликтные ситуации; проявление инициативы в разговоре; умение пользоваться речью; знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими), способствующих продуктивной коммуникации» [5, с. 281].

Анализ определений, представленных в таблице 1, позволяет сделать вывод, что в научных исследованиях коммуникативную компетентность рассматривают как сложную интегральную личностную характеристику, охватывающую коммуникативные способности и умения, знания в области общения, его норм и правил, а также свойства личности, а также поведение и психологические состояния, сопровождающие процесс общения.

Осуществленный теоретический анализ научных работ по заявленной проблеме показал, что в ряде исследований выделена структура коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Так, Е. М. Аливановой предложены следующие структурные компоненты коммуникативной компетентности детей 6-7 лет, это такие умения, как: «устанавливает контакт; обменивается информацией, поддерживать обратную связь; ориентироваться на партнера, учитывать его личностные особенности, его Я» [1, с. 9].

А. А. Заречная выделила следующие компетенции в структуре коммуникативной компетентности детей 6-8 лет: «речелингвистическая; оценочно-рефлексивная; социально-поведенческая» [2, с. 8].

Очевидно, что нарушения в развитии речевой функции не могут не сказаться отрицательно на развитии коммуникативной компетентности у детей.

В дошкольном возрасте часто встречается псевдобульбарная форма дизартрии (Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова и др.). Недостаточное владение речевыми средствами детьми, имеющими данную

форму дизартрии, приводит к затруднениям процесса общения, содействует формированию инактивности, повышенной тревожности, замкнутости, стеснительности и других специфических особенностей речевого поведения. Это проявляется также в замедленной включаемости в ситуацию общения, неумении поддерживать беседу, вслушиваться в обращенную речь собеседника.

Логопедическая работа с такими детьми по развитию коммуникативной компетентности у дошкольников, по мнению М. М. Киселевой, Т. А. Бурнатовой, должна основываться на лингводидактическом подходе и включать ряд методик по речевому развитию и диалогическому общению ребенка с окружающими [3].

Одним из средств развития коммуникативной компетентности можно рассматривать игровую обучающую ситуацию, основанную на игровой деятельности и процессе обучения. В настоящее время данная ситуация рассматривается как нетрадиционная технология и форма организации логопедического занятия с дошкольниками с речевыми нарушениями [6].

К отличительным особенностям игровой обучающей ситуации относят: короткий и несложный сюжет; осуществляется в специально организованной предметно-пространственной среде; имеет обучающую, развивающую и воспитательную задачи; педагог осуществляет руководство, поддерживая взаимодействие детей, при необходимости насыщает ситуацию ролевыми диалогами, игровыми действиями и т.п.

На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №66 г. Оренбурга» нами было проведено исследование, цель которого заключалась в выявлении и сравнении уровня сформированности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и их сверстников, не имеющих нарушения речи.

Соответственно участники исследования были выделены в 2 группы:

- *экспериментальная группа* (Эг): старших дошкольники в количестве 16 испытуемых в возрасте 5-6 лет с логопедическим заключением «псевдобульбарная дизартрия», посещающие подготовительную группу.

Контрольная группа (Кг): старших дошкольники в количестве 16 испытуемых в возрасте 5-6 лет, не имеющие нарушения речи, посещающие подготовительную группу.

В исследовании были использованы:

- методика обследования речи и коммуникативных умений старших дошкольников О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, В. И. Яшиной;

- педагогическая диагностика компетентностей дошкольников О.В. Дыбиной (задания на сформированность коммуникативных компетенций);

- методика изучения умений вести диалог И. А. Бизиковой.

По методике О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, В. И. Яшиной данные, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, позволяют констатировать, что в группе Эг выявлены 2 уровня сформированности коммуникативных умений: средний уровень – 37,5%, ниже среднего уровень – 62,5%.

Следовательно, большая часть старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией имеет уровень сформированности коммуникативных умений ниже среднего.

В группе Кг количественные показатели иные, т.к. обнаружены 3 уровня по исследуемому параметру: высокий уровень – у 31,25%, средний уровень – у 56,25%, ниже среднего уровень – у 12,5%. Большая часть респондентов в Кг имеет средний уровень сформированности коммуникативных умений.

Как мы отметили ранее, у 37,5% старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией уровень сформированности коммуникативных умений средний. Дошкольники с данным уровнем умеют слушать и понимать речь, отвечать на вопросы, проявляют доброжелательность в общении. В ходе обследования по тесту №1 было выявлено то, что темы «Любимая игра и игрушка», «Семья» и «Любимое животное» являются преобладающими для знакомства.

25% детей со средним уровнем сформированности данных умений затруднялись отвечать на такие вопросы, как «Кем работает папа?», «Где (как) учится твой брат (сестра)?», «Какие книги тебе читают?».

Полученные данные позволяют констатировать, что у этих детей сформированы представления о таких понятиях, как «вежливый», «грубый», «воспитанный», но между данными представления весьма поверхностные, они не до конца уяснили содержание этих понятий и проявления в поведении как собственном, так и сверстников. На вопрос «Какого человека можно назвать вежливым?» были получены следующие ответы: «Того, кто не обижает и игрушками делится», «Кто не перебивает, улыбается».

На вопрос: «Какими словами можно сказать про грубого человека?» испытуемые давали такие ответы: «злой», «сердитый», «обижает детей».

Среди «вежливых слов», которые употребляют в своей речи старшие дошкольники с псевдобульбарной дизартрией со средним уровнем развития коммуникативных умений такие, как «спасибо», «пожалуйста».

У 62,5% респондентов был выявлен уровень развития коммуникативных умений ниже среднего. Соответственно такие дошкольники недостаточно активны в общении как со сверстниками, другими детьми, так со взрослыми. Они испытывают затруднения в процессе диалога, не всегда понимают и адекватно воспринимают коммуникативные ситуации. Эти дети отвечали только на наводящие вопросы, которые требовалось повторять и пояснять. Дошкольники с данным уровнем также для знакомства называли такие темы, как «Любимая игра и игрушка» и «Семья».

У респондентов с этим уровнем сформированности коммуникативных умений ниже среднего обнаружены неотчетливые и поверхностные представления о понятиях «вежливый», «грубый», которые они не отождествляют и не соотносят со своим поведением; зафиксированы ответы, которые не соотносятся с вопросами взрослого, отмечено недостаточно ясное понимание содержания задания.

Полученные данные позволяют констатировать, что дети не понимают такие вопросы, как «Какого человека можно назвать вежливым?», «Как ты

понимаешь выражение «доброжелательно разговаривать?»».

Дошкольники с низким уровнем сформированности коммуникативных умений также, как и респонденты со средним уровнем употребляют в своей речи такие «вежливые» слова, как «спасибо» и «пожалуйста».

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что преобладающим уровнем сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией является уровень ниже среднего.

Количественно-качественный анализ полученных результатов по группе Кг показал, что у 31,25% испытуемых определен высокий уровень развития коммуникативных умений. Эти дети понимали содержание вопросов, развернуто, точно, правильно и самостоятельно отвечали и поясняли свои ответы. Так, на вопросы «Какого человека можно назвать вежливым?» были получены следующие ответы: «тот, кто говорит «волшебные» слова всегда», «кто не говорит плохих слов», «говорить по-доброму».

Старшие дошкольники с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений активно применяют в своей речи такие «вежливые» слова, как «спасибо», «извините», «пожалуйста», «здравствуйте», «хорошего дня».

Такие темы, как «Любимая игра и игрушка», «Семья» и «Любимое животное» были выделены респондентами для знакомства.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 56,25% испытуемых группы Кг. Дети с этим уровнем допускали незначительные неточности, отвечая по наводящим вопросам и уточнениям взрослого. Самым сложным для ответа оказался вопрос: «Как ты понимаешь выражения «доброжелательно разговаривать», «приятный собеседник?»».

Старшие дошкольники со средним уровнем сформированности коммуникативных умений используют в своей речи такие «вежливые» слова, как «спасибо», «извините», «пожалуйста», «здравствуйте».

Темы «Любимая игра и игрушка» и «Любимое животное» были выделены респондентами для знакомства.

Ниже среднего уровень определен у 12,5% старших дошкольников, не имеющих нарушения речи. У респондентов были отмечены наличие ответов, которые не соотносятся с вопросами взрослого, недостаточно ясное понимание содержания задания.

Итак, в группе Кг преобладающим уровнем сформированности коммуникативных умений у старших дошкольников, не имеющих нарушения речи, является средний уровень.

Анализ данных по методике О.В. Дыбиной показал, что, как и по предыдущей методике в экспериментальной группе, были выявлены 2 уровня (средний и низкий) сформированности коммуникативных компетенций, а в контрольной – 3 уровня (высокий, средний, низкий).

В группе Эг у 56,25% дошкольников определен средний уровень сформированности коммуникативных компетенций, у 43,75% респондентов установлен низкий уровень сформированности данных компетенций. Отметим,

что высокий уровень коммуникативных компетенций в группе Эг не обнаружен.

В группе Кг: у 18, 75% респондентов определен высокий уровень, у 68,75% дошкольников – средний уровень, у 12,5% испытуемых – низкий уровень сформированности коммуникативных компетенций.

Следовательно, можно сделать вывод, что в обеих группах преобладающим уровнем сформированности коммуникативных компетенций является средний.

Сопоставительный анализ данных по методике И. А. Бизиковой показал, что в Эг у 37,5% респондентов наблюдается средний уровень развития вербальной коммуникации, диалогической речи, у 62,5% – низкий уровень.

Результаты наблюдения показали, что у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией со средним уровнем сформированности вербальной коммуникации, в диалогической речи отмечаются недостаточная сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, знание отдельных правил речевого этикета, выражать просьбы, советы, предложения, сообщать о своих чувствах, ограниченное использование средств общения.

Для испытуемых с низким уровнем данной группы характерны несформированность умений задавать вопросы, знание отдельных правил речевого этикета, выражать в общении со взрослыми и сверстниками просьбы, советы, отсутствие интереса к коммуникативной деятельности.

В группе Кг соотношение уровней по данной методике иное: у 31,25% дошкольников высокий уровень, у 56,25% испытуемых – средний, у 12,5% воспитанников подготовительной группы – низкий уровень сформированности вербальной коммуникации, диалогической речи.

У дошкольников группы Кг со средним уровнем сформированности вербальной коммуникации диалогической речи отметили следующие особенности: недостаточную сформированность умений задавать вопросы и отвечать на них, знание отдельных правил речевого этикета, выражать просьбы, советы, предложения, сообщать о своих чувствах, ограниченное использование средств общения.

У дошкольников группы Кг с низким уровнем выявлены такие особенности в формировании вербальной коммуникации, диалогической речи: неразвитость умений задавать вопросы, знание отдельных правил речевого этикета, выражать в общении со взрослыми и сверстниками просьбы, советы, отсутствие интереса к коммуникативной деятельности.

В контексте нашего исследования был проведен сравнительный анализ особенностей сформированности коммуникативной компетентности старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и их сверстников, не имеющих нарушения речи.

Количественные показатели позволили определить значимость различий результатов, полученных в ходе нашего исследования между группами испытуемых. С этой целью мы использовали критерий U Манна-Уитни.

В ходе исследования нами рассчитывались значения критерия U для определения различий между двумя группами в уровне сформированности

коммуникативных умений, коммуникативных компетенций, структурных компонентов вербальной коммуникации и диалогической речи.

Оценивая различия между группой ЭГ и группой КГ по параметру «Коммуникативные умения» мы получили значение $U_{эмп}$ (49), которое является статистически значимым на уровне достоверности 1%. Данное значение указывает на значимость наблюдаемых нами различий по параметру сформированности коммуникативных умений, т.е. мы можем утверждать, что уровень сформированности данных умений у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией существенно отличается от уровня сформированности коммуникативных умений сверстников, не имеющих нарушения речи.

По параметру «Коммуникативные компетенции» статистически значимые различия по группам испытуемых не обнаружены $U_{эмп}$ (76,5).

Сравнительный анализ данных позволил сделать вывод о том, что между группами старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и их сверстников, не имеющих нарушения речисуществующие различия в значениях критерия U по структурным компонентам параметра «Вербальная коммуникация, диалогическая речь» находятся в зоне значимости, кроме такого компонента, как «Умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями».

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа позволяет сделать выводы:

– сравнительный анализ особенностей развития коммуникативной компетентности старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией и их сверстников, не имеющих нарушения речипоказал, что между двумя выборками имеются статистически значимые различия по таким параметрам, как «Коммуникативные умения», структурным компонентам параметра «Вербальная коммуникация, диалогическая речь» кроме компонента «Умение сообщать о своих чувствах, делиться новостями»;

– у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартриейотмечаются следующие особенности коммуникативной компетентности: уровень сформированности коммуникативных умений низкий и ниже среднего, бедность, однообразиеупотребляемых языковых средств в процессе диалога, ответов на вопросы в предложенных коммуникативных ситуациях;

– старшие дошкольникис псевдобульбарной дизартрией нуждаются в организации логопедических занятий, направленных на формирование коммуникативной компетентности.

Список использованных источников

1. *Аливанова Е. М.* Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 16 с.

2. *Заречная А. А.* Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет с разным темпом психического развития: авторе. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2018. 25 с.

3. *Киселева М. М., Бурнатова Т. А.* Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (48). С. 59-63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-tretiego-urovny>

4. *Колмогорова С. А.* Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2015. 205 с.

5. *Мишенина О. Н.* Особенности коммуникативной компетентности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 64(4). С. 281-285.

6. *Насибуллина А. Д.* Игровая обучающая ситуация как средство развития активного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2022: традиции и инновации: сб. науч. статей Межд. науч.-практ. конф. (Саратов, 14-15 октября 2022 г.). Саратов: Саратовский университет, 2022. Вып. 5. С. 345 – 351.

7. *Хузеева Г. Ф.* Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка. М.: Владос, 2014. 78 с.

Обучение чтению дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи и младших школьников с умственной отсталостью

Светлана Юрьевна Оськина,
учитель-логопед
МОУ «СОШ № 5», Филиал МОУ «СОШ № 5» – детский сад, Ершов, Россия,
e-mail: svetlana.oskina@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена вопросам обучения чтению детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих нарушения речевого и психоинтеллектуального развития.

Ключевые слова: логопедия, обучение чтению, задержка психического развития, умственная отсталость, рисованная речь

Teaching reading to preschoolers with severe speech disorders and primary schoolchildren with underdevelopment of intelligence

S. Y. Oskina,
School № 5, Ershov, Russia

Abstract: The article is devoted to the issues of teaching reading to children of senior preschool and primary school age who have disorders of speech and psycho-intellectual development.

Key words: speech therapy, teach reading, mental development, underdevelopment of intelligence, hand-drawn speech.

Чтение – важнейший социокультурный феномен, позволяющий человеку осознать себя частью общества, одна из движущих сил и основ процесса самоидентификации личности. Владение чтением становится важным, зачастую переломным этапом в развитии ребёнка, имеющего ЗПР и нарушение интеллектуального развития, тяжёлые нарушения речи.

При этом, как показывает практика, овладение умением читать оказывается затруднено или недоступно для детей, имеющих особенности в развитии. Признаки алексии выявляются у дошкольников с ТНР при ЗПР предшкольного возраста, получивших курс занятий по развитию речи и обучению грамоте в рамках программы детского сада, у учащихся начальных классов с ЗПР, а также у учащихся коррекционных классов, имеющих умственную отсталость. Относящиеся к каждой из указанных групп дети не осознают связь между звуком и буквой, не способны почувствовать и перевести в сферу практических действий принципы слияния и присоединения звуков при образовании слога, не осознают пространственной направленности и структурного состава буквенного ряда.

Приведённый в данной статье подход к обучению чтению, являющийся частью авторской системы «Рисованная речь» [2], позволяет устранить базовые недостатки и сделать процесс освоения навыка чтения интуитивно понятным и «ощущаемым» для ребёнка.

Данный подход включает в себя несколько взаимодополняемых этапов:

1. «Произносимое слово»;
2. «Звук/буква»;
3. «Звукосочетание/слог»;
4. «Читаемое слово»;
5. «Предложение»;
6. «Текст».

Визуальный материал предлагается детям в виде демонстрационных, раздаточных пособий и/или зарисовывается в индивидуальных тетрадях. Кратко рассмотрим содержание первых трёх этапов.

Этап 1. «Произносимое слово»

Упражнения типа «Назови...» помогают детям осознать практически, что такое слово и почувствовать его как основную структурную единицу речи. Во время упражнений дети называют предметы, их признаки и действия, явления и состояния. Тезис этого этапа: *всё, что мы видим и чувствуем, можно назвать словом*. Вводим графический элемент: слово изображаем линией.

Этап 2. «Звук и буква»

Всё, что мы слышим – это *звуки*. Звуки бывают *неречевые* и *речевые*. Все звуки мы *слышим* (вводим маркер «ухо»), речевые звуки *произносит человек* (вводим маркер «рот»).

С речевыми звуками дружит *фея Фонетика* (идея персонажей-фей заимствована у Т. Ю. Бардышевой, Е. Н. Моносовой) [1].



Маркер звука

У неё большие ушки, потому что она *слышит* звуки и открытый ротик, потому что она *произносит* звуки. Образ феи дополняет маркер «звук», который помогает детям запомнить: *звуки – это то, что мы произносим и слышим*.



Фея Фонетика

Поочерёдно знакомим с шестью гласными звуками. Для каждого звука вводится звуковой символ и цветное облачко [2]. Чётко *артикулируем* звук, сопровождаем закреплённым *жестом*.

Учимся контролировать вибрацию голосовых связок: ладонь кладём на шею, определяем наличие *голоса* и обосновываем название: *гласные*. Отмечаем, что произносить звук ничто не мешает, делаем вывод: *преграды во рту нет*. Упражнения типа «Ловим звук» помогают научиться *выделять звук на слух*.



Маркер буквы

Для каждого звука сразу вводится *буква*. С буквами дружит *фея Графика*. У Графики в руках карандаш, потому что она буквы *пишет*, и большие глаза, потому что она буквы *видит*. Отмечаем: ротик у Графики закрыт, потому что она *ничего не произносит*. К этой детали

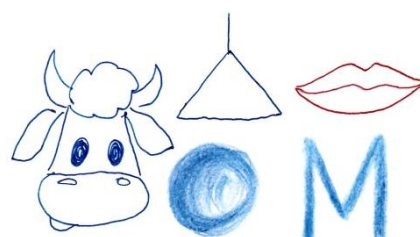


Фея Графика

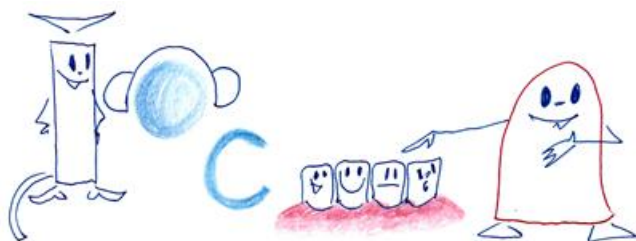
возвращаемся, когда возникает необходимость дифференцировать звук и букву: букву нельзя услышать, а

можно только *написать* и *увидеть*! Вместе с Графикой появляется *маркер «буква»*.

Первым из согласных вводим звук [м]. Рисуем звуковой символ «Бычок». Выявляем ладонью наличие *голоса*, и сразу же обращаем внимание на *преграду*: смыкание губ. Звук *согласен* с наличием преграды, поэтому такой звук называем *согласным*. У него есть *голос*: это согласный звонкий. Рисуем маркер звонкости «колокольчик» и преграду – сомкнутые губы. Знакомимся с *буквой*, одновременно работая над *дифференциацией звука и буквы*: «ты будешь за Фонетику, она лежит слева от тебя, поэтому ты произнеси звук Бычка, а я буду за Графику, она справа от меня, я напишу букву». Уточняем: «Ты произнёс звук? (да, показываем рот на маркере «звук») Мы этот звук слышали? (да, показываем уши на маркере «звук») Я написала букву? (да, показываем карандаш на маркере «буква») Мы с тобой её видим? (да, показываем глаза на маркере «буква»). Можем ли мы услышать букву? Давай постараемся (не можем)».



Оформление звука [м] в тетради



Пример оформления согласного глухого

Следующим согласным будет звук [п]. В данном случае обращаем внимание детей на сходство *преграды* (сомкнутые губы) и разницу в том, как эти звуки *слышны* (*голос – шум*) и как ощущаются *тактильно* (контроль вибрации голосовых связок ладонью). Вводим понятие *глухой согласный звук* и рисуем *маркер «наушники»*.

Этап 3. «Звукосочетание/слог»

На этом этапе учимся анализировать, составлять и читать звукосочетания гласных типа ГГ и ГГГ, слоги типа СГ, ГС, ССГ, ГСС, интервокальные созвучия ГСГ.

Анализ звукосочетаний ГГ начинаем с двузвучий типа АУ, УА, УИ, ИА, позже добавляем трёхзвучия. В работе используем фланелеграф, звуковые символы, кружочки для обозначения звуков и демонстрационное пособие «Окошки».

Произносим звукосочетание. «Сколько звуков услышали? (на фланелеграф выставляем «окошки» по количеству звуков). Какой звук был первым? Он гласный или согласный?» (в «окошко» выставляем красный кружок, а над окошком крепим звуковой символ). Затем определяем второй звук и произносим звукосочетание полностью. В случае, если дети не могут самостоятельно определить количество звуков, которые они услышали, предупреждаем: «Сейчас я произнесу два звука». Выставляем два «окошка». При необходимости над окошками закрепляем звуковые символы во время произнесения звукосочетания, и только после этого задаём вопросы детям. По мере формирования навыка возвращаемся к первоначальной последовательности работы.

Далее переходим к синтезу: «Если я сначала произнесу [а] (выставляем символ «Аня»), а затем произнесу [у] (выставляем символ «Паровозик»), что получится?»

Сразу записываем звукосочетание буквами, проговаривая каждое действие и используя персонажей: «Мы произносили звуки, значит, дружили с феей Фонетикой (изображение), а теперь пригласим фею Графику (изображение) и запишем всё буквами. Какую букву нужно написать сначала? Какую потом? Что получилось? Прочитайте». Уточняем: с какой стороны нужно начинать читать, с левой (жест левой рукой, стоя спиной к детям) или с правой (жест правой рукой)? Покажите левую руку, правую руку, покажите: «слева» – это где?»

Создаём основу осмысленного чтения: выясняем, что именно прочли – слово (ау, уа) или просто звуки (оэ, иу)? Каждое слово сопровождаем картинкой: «ау» – грибники в лесу кричат, «уа» – малыш плачет и т.д.

Слоги типа ГС и СГ сначала проговариваем в играх, не акцентируя на них внимание, например, сопровождая ими движения во время физминутки.

После этого проговариваем слоговые ряды, выраженно артикулируем, сопровождаем каждый слог жестом гласного звука и показом символа гласного. Теперь дети готовы к звуковому анализу, а затем синтезу слогов. Вся работа проводим с опорой на картинки. Звук должен быть не абстракцией, а образом, персонажем, который наделён определёнными чертами: так он звучит, такая у него преграда, так выглядит фея, с которой он дружит, так он взаимодействует с «соседом» и т.д.

Чтобы избежать разрыва звуков при синтезе слогов (*м-а* вместо *ма*), объясняем: «Сначала с закрытым ртом произносим [м], а, когда рот откроется, сразу [а], без остановки». Или так: «промычи с закрытым ртом Бычка, а из открытого рта сразу выпусти Аню». Напоминаем: звуки встречаются, они вместе (жест руками – сцепить ладони).

«Приглашаем» фею Графику и записываем слоги буквами. Уточняем: «какую букву я напишу сначала? Какую потом? Что получится? Прочитайте». Если ребёнок плохо запоминает буквы или с трудом улавливает принцип слияния, нужны многократные упражнения: возвращаемся к звуковым символам, «водим» их по дорожкам друг к другу [2], затем так же по дорожкам «ведём» буквы.

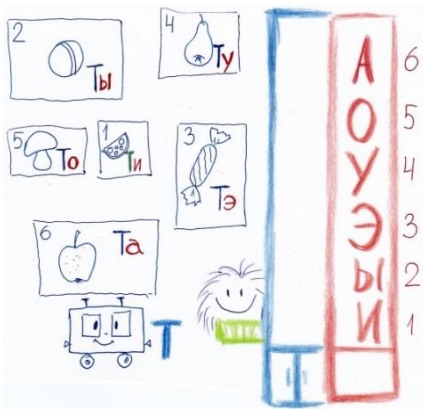
Упражнения для «начитывания» слогов

Рисунки к упражнениям выполняем в индивидуальных тетрадях.

Упражнение «Шарики»: угадай, в каком шарике я напишу после М – а? в каком – ы, и..?

Упражнение «Подарки»: к дому, где живут гласные, Вагончик (звук [т]) привёз подарки. На коробках – только номера этажей. Вагончик будет подниматься на лифте и раздавать подарки. Найди, какой подарок кому. Коробки нужно подписать, чтобы они не перепутались (ребёнок составляет слог, пишем его на коробке, уточняя: «Какую букву написать

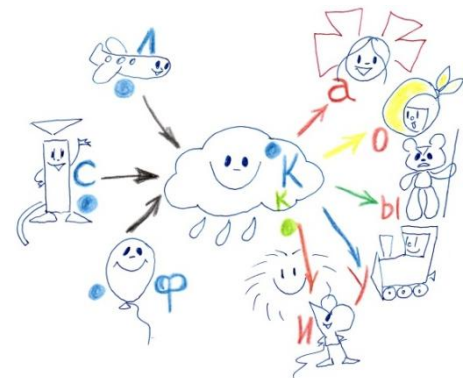




сначала? Какую потом? Что получится?). Придумай, кто какой подарок получит (рисунок на коробке – по желанию ребёнка).

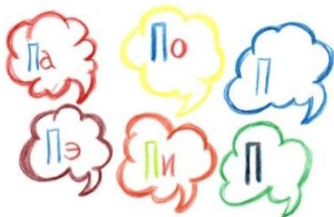
Читалка для слогов со стечением согласных

«Насос заходит к капелькам, а капельки отправляются к Ане (Оле, Сердитому Медведю...).



Получается *ска, ско, ски...* Самолёту (Шарику) тоже захотелось! Самолёт заходит к Капелькам, капельки отправляются к

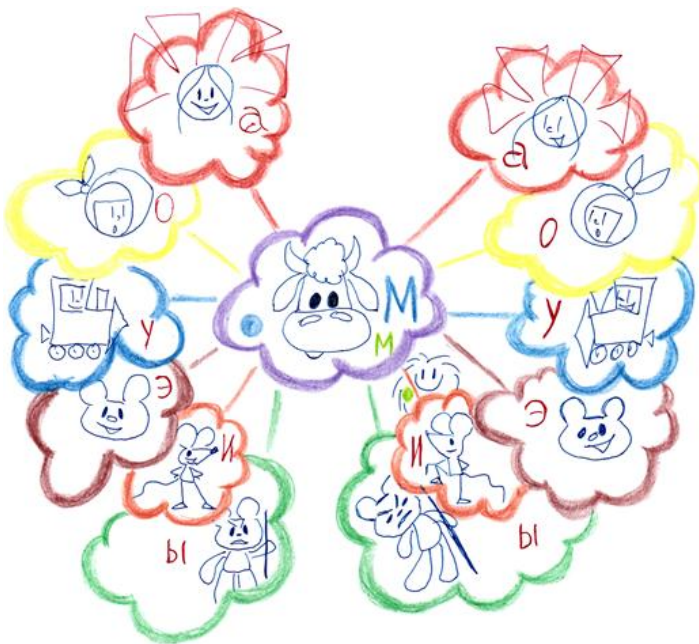
Ане... и т.д.



Упражнение «Облака»

«Разбрасываем» согласную букву по облакам. «Угадай, какую гласную я напишу в красном (синем, жёлтом...) облаке? Что получится? Прочитай».

Читалка для интервокальных звуко сочетаний



Используем две шахматные фигуры. Ребёнок «делает ход» – устанавливает фигуру на звуковой символ слева: выбирает «кто пойдёт», т.е. выбирает первый звук. Ход взрослого: фигура устанавливается на символ в правой части, – «к кому пойдём», т.е. выбирается последний звук. Получается: *ама, ому, има* и т.д.

Все составленные в упражнениях слоги записываем в тетрадь, читаем.

Данный подход показал себя очень эффективным в работе с детьми, имеющими нарушения

речи и психоинтеллектуального развития.

Список использованных источников

1. Бардышева Т. Ю., Моносова Е. Н. Конспекты логопедических занятий в детском саду для детей 5 – 6 лет с ОНР. М.: Издательство СКРИПТОРИЙ, 2010. 240 с.
2. Оськина С. Ю. Нарисуй мою речь / С. Ю. Оськина // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ имени Н. Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В. П. Крючков; ред. сост. Т. А. Бочкарёва и О. В. Кощеева. Саратов.: Саратовский источник, 2017. С. 191-200.

Логопедическое консультирование как форма профессиональной помощи и как учебная дисциплина

Жанна Арутюновна Пайлозян,

доктор педагогических наук, доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии
АГПУ им. Х. Абовяна, Ереван, Армения,
email: paylozyan@gmail.com

Аннотация: В статье представлены цель, задачи, виды и субъекты логопедического консультирования. Отражено основное содержание учебного курса «Логопедическое консультирование»: этапы консультирования, логопедический дискурс, следование принципам логопедической деонтологии, коммуникативная компетентность и пр. Отмечены важность и необходимость дальнейшего совершенствования и развития данного аспекта логопедической работы.

Ключевые слова: логопедия, консультирование, деонтология, профессиональный дискурс, коммуникативные стратегии, моделирование.

Speech Therapy Consulting as a Form of Professional Assistance and as an Academic Discipline

Zh. H. Paylozyan,
ASPU, Yerevan, Armenia

Annotation: The article presents the goal, tasks, types, and subjects of speech therapy consulting. It highlights the main content of the course "Speech Therapy Consulting," including the stages of consulting, speech therapy discourse, adherence to the principles of speech therapy deontology, communicative competence, and more. The importance and necessity of further improvement and development of this aspect of speech therapy work are emphasized.

Keywords: speech therapy, consulting, deontology, professional discourse, communicative strategies, modeling.

В структуре профессиональной деятельности логопеда можно выделить три основные составляющие: обследование, занятие и консультирование. Обзор специальной литературы показывает, что вопросам логопедического обследования и логопедических занятий посвящено множество публикаций. Логопедическое консультирование остается наименее изученным аспектом логопедической работы, в то время как без него невозможно представить ни один из этапов речевой терапии.

«Консультирование» («consultare») в переводе с латинского означает «заботиться, давать совет, советоваться». Логопедическое консультирование представляет собой форму оказания профессиональной помощи человеку или группе людей в вопросах выявления, исключения, преодоления и профилактики нарушения речи. Консультирование может быть индивидуальным или групповым, однократным или многократным, устным или письменным, а также проводиться очно или онлайн. Также существуют профессиональные формы консультирования, такие как супервизия и интервизия.

Цель логопедического консультирования – оказание помощи человеку с нарушением речи, вовлекая в процесс логопедической работы его самого, членов его семьи, а также специалистов, участвующих в коррекционно-

образовательной и лечебно-восстановительной работе (психологи, педагоги, медперсонал и др.).

Основные задачи логопедического консультирования включают:

- информирование относительно данного речевого нарушения, путей и сроков его преодоления, вероятного прогноза;
- предоставление консультируемым рекомендаций и профессиональной помощи посредством демонстрации, разъяснения и обучения конкретным логопедическим приемам;
- формирование коммуникативно-речевой среды, способствующей закреплению речевых навыков, приобретенных индивидом с нарушением речи в процессе логопедических занятий;
- выявление у консультируемых собственных резервов преодоления нарушения речи.

Субъектами логопедического консультирования являются индивид с нарушением речи, его семья, специалисты мультидисциплинарной команды, коллеги-логопеды. Содержание и специфика логопедического консультирования различна в зависимости от ее «адресата».

Консультирование *индивида с нарушением речи* прежде всего направлено на установление контакта, формирование активной и осознанной позиции в процессе речевой терапии, создание ситуации успеха. Возраст консультируемого, безусловно, определяет особенности его проведения. В случае работы с ребенком консультирование обязательно проводится в присутствии членов его семьи, в первую очередь, родителей.

Консультирование *членов семьи* индивида с речевым нарушением направлено на повышение уровня их психолого-педагогической и логопедической компетентности, а также предполагает сбор анамнестических данных и предоставление информации относительно речевого нарушения и его преодоления. Важно заранее рассказать и предупредить родственников о наиболее распространенных и приводящих к негативным последствиям ошибках общего и речевого поведения при общении с членом семьи, имеющим нарушение речи. В ходе повторных логопедических консультирований особо подчеркивается необходимость участия семьи в процессе речевой терапии. Основной задачей логопедического консультирования становится обучение членов семьи приемам стимулирования и закрепления речевых и коммуникативных навыков, приобретенных на логопедических занятиях. Консультирование осуществляется в формате обсуждения конкретных ситуаций. Даются соответствующие рекомендации и указания, способствующие осознанию семьей собственных ресурсов преодоления речевого нарушения.

Повышению результативности логопедической работы способствует консультирование *других специалистов*, участвующих в процессе преодоления нарушения речи. Оно проводится с целью обмена информацией о соматических, психологических, педагогических и речевых показателях индивида с нарушением речи.

Основной задачей консультирования *коллег-логопедов* является обмен опытом, поиск новых стратегий речевой терапии, а также предотвращение профессионального выгорания. Консультирование проводится в формате супервизии и интервизии.

Процедура логопедического консультирования требует от специалиста не только глубоких теоретических и практических знаний, но и коммуникативной компетентности, а также соблюдения норм, правил и принципов логопедической деонтологии.

В целях повышения профессионального уровня будущих специалистов в вопросах консультирования как одного из основных направлений логопедической работы в АГПУ им. Х. Абовяна в учебную программу профессиональной подготовки магистров по специальности «Логопедия» введен курс «Логопедическое консультирование».

Студенты изучают задачи, этапы, виды и формы логопедического консультирования, его содержание и специфику в зависимости от субъекта логопедического консультирования.

Логопедическая деонтология – одна из узловых тем данного курса. В ходе интерактивного обсуждения анализируются цели, принципы, основные аспекты логопедической деонтологии. Студенты знакомятся с базовыми понятиями деонтологии (тактичность, чувство ответственности, терпение, оптимизм, эмпатия, объективность, конфиденциальность и др.). Им предлагается определить наиболее важные с их точки зрения профессиональные и личностные качества логопеда и обосновать свой выбор. В ходе лекционных и практических занятий обсуждается этическая сторона и корректность профессиональной речи, рассматриваются неприемлемые с профессиональной точки зрения варианты вербального и невербального поведения логопеда.

Подробно анализируется логопедический дискурс, изучаются особенности профессионального вербального общения: двойная адресация (нередко консультирование индивида с нарушением речи и членов его семьи происходит параллельно), интеграция педагогического, медицинского и психологического дискурсов, дозированное использование терминологии, отчетливость артикуляции логопеда, контролируемый темп речи, интонационная выразительность, голосовые модуляции и пр. [1]. Отмечается эффективность применения в ходе консультирования продуктивных невербальных навыков коммуникации. Акцентируется необходимость уметь слушать и наблюдать, анализируя вербальные и невербальные «подсказки» консультируемых [3].

Результативность логопедического консультирования зависит не только от уровня владения профессиональными знаниями и умениями, но и от коммуникативных стратегий, применяемых специалистами. Важно развивать у будущих логопедов навыки профессиональной коммуникации. Студенты знакомятся с различными стилями педагогического общения (авторитарный, партнерский, деловой и др.). С целью найти «секрет» педагогики сотрудничества студентам предлагается обсудить коммуникативные стратегии

консультирования: присутствие, участие, сотрудничество, представляющие собой своеобразную эволюцию взаимодействия специалистов и семьи индивида с речевой патологией и отличающиеся различной степенью вовлеченности семьи в процесс преодоления речевого нарушения [2].

Присутствие характеризуется авторитарным стилем общения, «иерархией» отношений, когда специалисты выступают в роли экспертов (они «главные» в образовательном процессе), а родители/семья - в роли слушателей. Это наиболее распространенная, но наименее эффективная коммуникативная стратегия.

Участие - двусторонний процесс, основной целью которого становится обучение родителей обучающему поведению. Используется спиральная модель коммуникации: общение между специалистами и семьей непрерывно, оно развивается и изменяется с течением времени.

Сотрудничество характеризуется высокой степенью вовлеченности семьи в процесс логопедической работы. Это сотрудничество единомышленников, при котором превалирует партнерский стиль общения. Следует признать, что подобный уровень взаимодействия отмечается не всегда, однако к нему следует стремиться.

Лекционный материал учебной дисциплины «Логопедическое консультирование» закрепляется в ходе практических занятий посредством case-study метода, ролевых игр, моделирования студентами различных вариантов логопедического консультирования с последующим их разбором и обсуждением. В ходе занятий, объединенных темой «Отвечает логопед», рассматриваются «письма» родителей с просьбой предоставить разъяснения по волнующему их вопросу. Магистранты активно участвуют в дискуссиях, делятся своими предположениями и умозаключениями. Это способствует формированию профессионального, ориентированного на участников речевой терапии подхода к консультированию, обеспечивая студентов необходимыми для логопедической практики знаниями и навыками.

Обобщая, следует отметить, что логопедическое консультирование – важная составляющая коррекции речевых нарушений. Обучение будущих логопедов консультированию играет ключевую роль в их профессиональной подготовке. Необходимо совершенствование и развитие этого направления для повышения качества и эффективности логопедической работы.

Список использованных источников

1. *Бейлинсон Л. С.* Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов): автореф. дис. . . д. филол.наук. Волгоград, 2009. 339 с.
2. *Пайлозян Ж. А.* Семья в инклюзивном образовательном пространстве: от присутствия до сотрудничества. //Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации: материалы VII Международной научно-практической конференции (Москва, 25–27 октября 2023 г.) / гл. ред. Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова. М.: МГППУ, 2023, С. 261-266
3. *Сильверман Дж., Керц С., Днейпер Дж.* Навыки общения с пациентами. /Пер. с англ. М.: Гранат, 2018. 314 с.

Использование арт-терапии для коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы младших школьников с задержкой психического развития

Ксения Викторовна Першкова,

педагог-психолог Государственного автономного общеобразовательного учреждения
Саратовской области «Школа «Уникум», Саратов, Россия,
kseniya.pershkova@gmail.com

Аннотация: в данной статье изложены результаты исследования, посвященного оценке влияния арт-терапии на эмоционально-волевою сферу у младших школьников с задержкой психического развития в процессе организованного психокоррекционного воздействия. Результаты исследования продемонстрировали значительное улучшение в способности детей распознавать эмоции и в регуляции произвольного поведения, а также некоторые изменения в уровне школьной тревожности. Эти выводы могут быть полезны для дефектологов, психологов, логопедов, а также педагогов в общеобразовательных учреждениях, реализующих адаптированные программы.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера; дети с задержкой психического развития; младшие школьники; коррекционная программа.

The use of art therapy for the correction of disorders of the emotional and volitional sphere of younger schoolchildren with mental retardation

K. V. Pershkova,

State autonomous educational institution of the Saratov region "School "Unique", Saratov, Russia

Abstract: the article presents the results of a study of the effectiveness of psychological correction of the emotional and volitional sphere of younger schoolchildren with mental retardation using art therapy. There was a significant increase in the level of emotion recognition and an increase in volitional regulation, as well as individual changes (optimization) in the level of school anxiety. The results of the study can be used by speech pathologists, psychologists, speech therapists, as well as teachers of secondary schools and educational organizations offering adapted basic general education programs.

Key words: emotional and volitional sphere; children with mental retardation; younger schoolchildren; correctional program.

Актуальность решения вопросов, связанных с коррекцией нарушений эмоционально-волевой сферы у младших школьников с задержкой психического развития, сохраняется и в настоящее время, поскольку численность таких детей постоянно растет.

Изучению вопросов этиологии и патогенеза задержки психического развития посвятили свои научные труды Т. А. Власова [3], В. В. Ковалев [6], К. С. Лебединская [8], М. С. Певзнер [12], Г. Е. Сухарева [13], И. В. Марковская [10], Т. Г. Неретина [11] и др.

Теоретический анализ литературных данных позволил нам сделать вывод, что в случаях задержки психического развития высшие психические функции формируются замедленно по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. К. С. Лебединская писала: «Различают четыре основных

варианта задержки психического развития: задержка психического развития конституционального происхождения, задержка психического развития соматогенного происхождения, задержка психического развития психогенного происхождения, задержка психического развития церебрально-органического происхождения» [8, с. 54]. Каждая из указанных форм характеризуется наличием клинических и психолого-педагогических особенностей, среди которых нарушения восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, коммуникации и эмоционально-волевой сферы.

Исследование механизмов возникновения нарушений в эмоционально-волевой сфере у детей проведено с акцентом на причины задержки психического развития.

При конституциональной задержке психического развития эмоционально-волевая сфера у детей напоминает структуру более младших возрастных групп, однако проявляются и качества, такие как высокая интенсивность эмоциональных реакций, интерес к играм, изменчивое настроение и другие характеристики. Эти особенности затрудняют школьную социальную адаптацию. Неблагоприятные условия могут способствовать возникновению личностных расстройств, включая неустойчивость, застенчивость и боязливость [13].

К. С. Лебединская писала: «При церебрально-органической задержке психического развития недоразвитие связано с поражением нервной системы и незрелостью корковых областей. Эти дети часто демонстрируют слабые эмоциональные проявления и недостаток интереса к окружению, что задерживает их взаимодействие со сверстниками. Гиперкомпенсаторные реакции могут приводить к избеганию учебной деятельности» [8, с. 57].

Эмоциональная незрелость младших школьников с соматогенной задержкой психического развития объясняется устойчивой астенией, развивающейся из-за хронических заболеваний. Это вызывает подавленное эмоциональное состояние, неадекватные реакции, слабую мотивацию и нехватку волевых усилий [13].

Факторы, вызывающие задержку психического развития психогенной этиологии, могут носить потенциально опасный характер в отношении недостатка развития эмоционально-волевой сферы. Раннее воздействие и продолжительное влияние психотравмирующих факторов приводят к устойчивым изменениям в нервно-психической сфере ребенка, что, в свою очередь, вызывает аномальное формирование личности. В условиях недостатков воспитательных воздействий может развиваться неустойчивость нервной системы, проявляющаяся, с одной стороны, в неспособности контролировать свои желания, импульсивности, отсутствии чувства долга и ответственности, что может приводить к упрямству или жестокости. С другой стороны, невротическое развитие личности способно лишить ребенка самостоятельности, сделать его застенчивым и боязливым [13].

Н. Л. Белопольской было отмечено следующее: «Важное влияние на интеллектуальную деятельность детей с отставанием в психическом развитии оказывает их эмоциональное состояние» [1, с. 30]. Таким образом,

исследования Н. Л. Белопольской [1], Л. В. Кузнецовой [7] показывают, что дети младшего школьного возраста, страдающие от задержки психического развития, сталкиваются с проблемами в сфере эмоций и воли [9]. Эти трудности проявляются в колебаниях эмоционального состояния, недостатке волевых усилий и низкой мотивации к активности, что негативно влияет на их коммуникативные способности и учебные навыки [2].

Для коррекции эмоционально-волевой сферы в мировой психологии выделяют психодинамический и поведенческий подходы. В России же акцент делается на клиническую психологию и коррекционную психологию. Среди популярных методов рекомендуются игротерапия, арт-терапия и психогимнастика. Чтобы достичь оптимальных результатов, важно не только правильно выбрать метод психокоррекции, но и грамотно организовать занятие с учётом его структуры. Это особенно актуально для работы с младшими школьниками с задержкой психического развития, поскольку их эмоционально-волевая сфера требует повышенного внимания.

Вопросы положительного влияния арт-терапевтических методов на эмоционально-волевою сферу были изучены О. А. Талиповой [14], И. Ю. Куликовой [14], а также А. И. Копытиным [15], который разработал инновационный психокоррекционный подход под названием «системная арт-терапия». Этот подход ориентирован на активное использование арт-терапии для восстановления эмоционального здоровья.

Арт-терапевтические методики нацелены на коррекцию эмоциональной и волевой сферы. Они способствуют развитию творческого мышления и коммуникативных умений, помогают снизить уровень эмоционального стресса и содействуют достижению гармонии в психическом состоянии личности в целом. Это достигается благодаря формированию навыков самовыражения и самопознания, что является значимым компонентом коррекционно-развивающей деятельности с младшими школьниками, которые сталкиваются с задержкой психического развития.

В данном исследовании анализируется эффективность арт-терапевтических методов для психологической коррекции эмоционально-волевой сферы у младших школьников с задержкой психического развития.

Исследование осуществлялось в течение полугода (2023/2024 учебный год) и включало три ключевых этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап (первичная диагностика развития эмоционально-волевой сферы) проводился с участниками контрольной и экспериментальной групп в декабре 2023 года.

Формирующий этап исследования (разработка и частичная апробация коррекционной программы) реализовывался с участниками экспериментальной группы в период с января по май 2024 года.

Контрольный этап исследования, связанный с повторной диагностикой развития эмоционально-волевой сферы, был осуществлён с участниками контрольной и экспериментальной групп в мае 2024 года.

Эмпирическое изучение проводилось на базе Государственного автономного общеобразовательного учреждения «Школа «Уникум» в городе Саратове.

В исследовании принимали участие ученики двух классов третьего года обучения, всего двадцать человек в возрасте от 9 до 10 лет. Дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную, исходя из их класса. Ученики 2 «В» класса вошли в состав экспериментальной группы, в то время как ученики 2 «Б» класса составили контрольную группу.

Всем участникам эмпирического исследования рекомендовано обучение по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (Вариант 7.2).

Для оценки развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников с задержкой психического развития применялись следующие методики: «Эмоциональные лица» Н. Я. Семаго, «Проективная методика для диагностики школьной тревожности» А. М. Прихожан и «Исследование волевой саморегуляции» Т. И. Шульга. На основе собранных данных в рамках первого этапа исследования, целью которого была диагностика указанной сферы, были сделаны следующие выводы:

- в ходе эксперимента не было выявлено высокого уровня развития эмоционально-волевой сферы, и ни один из участников не обладал достаточно полными знаниями об этой области; развитие волевых качеств не соответствовало психологическим возрастным особенностям детей;

- средний уровень развития эмоционально-волевой сферы проявился у пяти испытуемых (трое из экспериментальной группы и двое из контрольной), что характеризуется частично сформированными представлениями о своих эмоциях и повышенной школьной тревожностью, тогда как волевые качества оказались недостаточно развитыми;

- низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы был зарегистрирован у пятнадцати участников (семь из экспериментальной и восемь из контрольной группы), для которых характерны: отсутствие четких представлений о своих эмоциях, высокая школьная тревожность и неустойчивое развитие волевых качеств.

Данные, полученные в процессе констатирующего этапа эмпирического исследования, показывают, что необходимо проводить специализированные коррекционные мероприятия для сглаживания особенностей формирования эмоционально-волевой сферы.

В процессе следующего этапа нашего исследования была создана и частично апробирована программа коррекции, основанная на арт-терапии. Мы предполагаем, что применение средств арт-терапии способно скорректировать эмоционально-волевою сферу младших школьников с задержкой психического развития, что проявляется в улучшении распознавания эмоций, оптимизации школьной тревожности и повышении волевой регуляции.

В рамках данной коррекционно-развивающей программы используются такие арт-терапевтические направления, как изотерапия, драматерапия, песочная терапия, сказкотерапия и музыкотерапия, выбор конкретного направления напрямую связан с темой занятия. На занятиях используются

различные техники арт-терапии: рисунок себя, рисунок настроения, прослушивание и обсуждение сказок, групповое рисование по кругу, проигрывание сказки, использование песка для отображения мыслей и переживаний, для самовыражения, избавления от страхов и решения многих психологических проблем. Все вышеперечисленные техники способствует осмыслению эмоций, формированию представлений об эмоциональных состояниях и их выражении в социально приемлемой форме. В рамках этих занятий дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития приобретают навыки волевого управления, умения контролировать эмоции и умения общаться с окружающими.

Занятия программы организованы следующим образом: сначала проводится ритуал приветствия, который создает позитивную атмосферу для совместной работы. Второй этап включает обсуждение правил поведения на уроке с использованием визуальных материалов, что помогает структурировать деятельность младших школьников с задержкой психического развития. Затем основное время занятия отводится изотерапии, сказкотерапии, песочной терапии, музыкотерапии и драматерапии, исходя из выбранной темы. В зависимости от уровня усталости детей применяются психогимнастические упражнения, направленные на расслабление и переключение внимания, что особенно важно для этой группы детей [15]. В конце занятия проводятся итоги и рефлексия, где детям задают вопросы вроде: «Что тебе понравилось на уроке больше всего?» и «Что из занятия было самым трудным?», что позволяет обменяться впечатлениями. Завершает занятие ритуал прощания, направленный на то, чтобы поделиться позитивным настроением с остальными участниками [5].

В процессе частичной апробации программы было проведено 20 занятий, каждое занятие имело свою тему.

Заключительным этапом реализации коррекционной программы для младших школьников с задержкой психического развития является проведение контрольного этапа, нацеленного на оценку уровня развития эмоционально-волевой сферы у детей, участвовавших в образовательном процессе с использованием данной программы (экспериментальная группа), и детей, не принимавших участия в таких занятиях (контрольная группа). Повторная диагностика даст возможность определить эффективность и результативность внедрения коррекционно-развивающих занятий в образовательный процесс для младших школьников с задержкой психического развития.

На основании данных, собранных на контрольном этапе исследования с участниками экспериментальной группы, были получены следующие выводы:

- у одного из участников был зафиксирован высокий уровень развития эмоционально-волевой сферы. Этот ребенок демонстрирует полное понимание эмоционально-волевой области, а его волевые качества соответствуют возрастным требованиям;
- у пяти участников выявлен средний уровень сформированности эмоционально-волевой сферы. Им свойственны частично сформированные

представления о своих эмоциональных состояниях, а также неадекватный уровень школьной тревожности и недостаточно развитые волевые качества;

- четыре участника данной группы показали низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы. Для них характерно отсутствие чётких представлений об эмоциональных состояниях, высокий уровень тревожности в школе и недоразвитые волевые качества.

Результаты анализа контрольной группы на этапе контроля в рамках экспериментального исследования следующие:

- не был выявлен высокий уровень развития эмоционально-волевой сферы у участников контрольной группы; у них отсутствуют комплексные представления об этой области, и развитие волевых качеств не соотносится с возрастом;

- средний уровень развития эмоционально-волевой сферы наблюдался у двух участников, для которых характерны частично сформированные представления об эмоциональных состояниях и повышенная школьная тревожность; волевые качества оказались на недостаточном уровне;

- низкий уровень формирования эмоционально-волевой сферы был установлен у семи участников этой группы, для которых характерны следующие особенности: отсутствие четких представлений об эмоциональных состояниях, высокая школьная тревожность и отсутствие развитыми волевыми качествами.

В результате сравнительного анализа данных экспериментальной группы, собранных на этапах констатирующего и контрольного исследования, были сделаны следующие выводы: трое школьников начальных классов с задержкой психического развития показали улучшение, переходя от низкого уровня развития к среднему. Один из участников демонстрирует значительный прогресс в эмоционально-волевой области, поднявшись с среднего до высокого уровня. В то же время, уровень развития остальных членов экспериментальной группы в данной сфере остался прежним.

Обобщая итоги, можно заявить, что результаты эксперимента свидетельствуют о положительных изменениях в эмоционально-волевой сфере у детей младшего возраста с задержкой психического развития.

Сравнение данных контрольной группы, полученных на тех же этапах исследования, выявило стабильность уровней развития в эмоционально-волевой сфере. Это указывает на отсутствие изменений у младших школьников с задержкой психического развития из контрольной группы.

Данные четко показывают значительное улучшение в эмоционально-волевой сфере участников экспериментальной группы после применения коррекционно-развивающей программы, в то время как контрольная группа не показала никаких изменений.

В заключении стоит отметить, что наше исследование подтвердило актуальность проблемы развития эмоционально-волевой сферы у младших школьников с задержкой психического развития, для которых характерными являются эмоциональная незрелость, низкая потребность в общении, затруднения в формировании самосознания и самооценки, преобладание

игровых мотивов, внушаемость, поверхностность эмоций, повышенная тревожность, капризность, неуверенность или демонстративность и агрессивность, на основе чего был сделан вывод о необходимости коррекции эмоционально-волевой сферы с использованием средств арт-терапии.

Коррекционная программа, основанная на арт-терапии, может быть использована специалистами таких областей, как педагогика и психология, логопедия, дефектология, а также учителями общеобразовательных школ и образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. Кроме того, она может быть использована также родителями, имеющими детей с задержкой психического развития.

В качестве перспективных и актуальных для дальнейших исследований направлений в обозначенном русле можно назвать полную апробацию коррекционной программы, а также расширение выборки младших школьников с задержкой психического развития, что будет способствовать получению более развернутых и обоснованных результатов, значимых для проблемы психологического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития.

Список использованных источников

1. *Белопольская Н. Л.* Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития: учебное пособие М.: Когито-Центр, 2009. 192 с.
2. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития/ Л. Н. Блинова. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
3. *Власова Т. А.* Дети с временными задержками развития. М.: Педагогика, 1971. 208 с.
4. *Досаева Р. Н.* Современные подходы к проблеме коррекции эмоциональных состояний школьников// Психология: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. 2012. С. 108-114.
5. *Киселева М. В.* Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2007. 160 с.
6. *Ковалев В. В.* Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М.: Медицина, 1985. 288с.
7. *Кузнецова Л. В., Переслени Л. И., Солнцева Л. И.* Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
8. *Лебединская К. С.* Клиническая систематика задержки психического развития. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей. М.: Педагогика, 1982. 290 с.
9. *Мамайчук И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 400 с.
10. *Марковская И. Ф.* Задержка психического развития: клиническая и нейропсихическая диагностика. М., 1993. 198 с.
11. *Неретина Т. Г.* Специальная педагогика и коррекционная психология. Москва: Флинта: МПСИ, 2008. 376 с.
12. *Певзнер М. С.* Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 3 – 9.
13. *Сухарева Г. Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста: в 3-х т. Т. 3. М.: Медицина, 1965. 270 с.

14. *Талипова О. А., Куликова И. Ю.* Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с нарушениями эмоционально-волевой сферы// Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: Межпрофессиональное взаимодействие: сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции. 2019. С. 380- 383.
15. *Теория и практика арт-терапии.* СПб.: Питер, 2002. 368 с.

Организация системы работы по внедрению и использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательной организации

Екатерина Александровна Петрова,

кандидат пед. н., доцент, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики,
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: tunguska@list.ru

Аннотация: В статье рассматриваются последовательные шаги по введению и использованию в образовательной организации альтернативной и дополнительной коммуникации. Необходимость введения альтернативной и дополнительной коммуникации определяется потребностями обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации, требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ. В статье представлен диагностический инструментарий, позволяющий осуществить выбор систем, средств альтернативной и дополнительной коммуникации, определить стратегии обучения. Обзор систем и средств позволит специалистам сориентироваться в существующем поле альтернативной коммуникации, сделать выбор с учетом индивидуальных возможностей ребенка, потребностей и возможностей семьи, создать в образовательной организации коммуникативную среду. Стратегии обучения позволят выстроить систему работы по введению и использованию альтернативной коммуникации как в образовательном процессе, так и в естественных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: альтернативная и дополнительная коммуникация, системы альтернативной коммуникации, средства альтернативной коммуникации, стратегии обучения альтернативной коммуникации

Organization of a system of work on the introduction and use of alternative and additional communication in an educational organization

E. A. Petrova,

St. Petersburg APPO, St. Petersburg, Russia

Abstract: The article examines consistent steps to introduce and use alternative and complementary communication in an educational organization. The need to introduce alternative and additional communication is determined by the needs of students who do not own verbal communication tools, the requirements of federal state educational standards, federal adapted basic general education programs. The article presents a diagnostic toolkit that allows you to select systems, tools for alternative and additional communication, and determine training strategies. A review of systems and tools will allow specialists to navigate the existing field of alternative communication, make a choice taking into account the individual capabilities of the child, the needs and capabilities of the family, and create a communicative environment in the educational organization. Training strategies will make it possible to build a system of work on the introduction and use of alternative communication both in the educational process and in natural life situations.

Key words: alternative and complementary communication, alternative communication systems, alternative communication tools, alternative communication training strategies

Современная система специального образования ориентирована на обеспечение качества образования обучающихся с ОВЗ, что невозможно без создания специальных условий, учитывающих особенности психофизического развития детей, их особые образовательные потребности.

В последние годы значительно увеличилось количество детей различных нозологических групп, не владеющих средствами вербальной коммуникации. Для данной категории обучающихся значимым специальным условием является введение и использование альтернативной и дополнительной коммуникация (АДК).

Изучению альтернативной коммуникации посвящены исследования Э. Бонди, В. Малль, Стивена фон Течнера, Л. Фроста, Д. Хьюэтт и других авторов. В отечественной системе специального образования можно говорить о формировании системы АДК, ее встраивании в сложившуюся образовательную систему и культуру [6].

Альтернативная и дополнительная коммуникация – это системы и средства коммуникации, дополняющая или замещающая вербальную речь. К пользователям альтернативной и дополнительной коммуникации относятся обучающиеся различных нозологических групп: с нарушениями слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра и т.д.

Использование в образовательном процессе средств АДК для обучающихся, не владеющих средствами вербальной коммуникации, является обязательным специальным условием, что закреплено требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов, федеральных адаптированных образовательных программ.

Использование средств АДК при освоении адаптированных основных образовательных программ на уровне дошкольного и школьного образования отражается в целевом, содержательном и организационном разделах АООП, в рабочих программах учебных предметов и коррекционных курсов, индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальной программе коррекционной работы, специальной индивидуальной программе развития.

С целью подбора системы АДК, коммуникативного устройства, определения стратегии обучения проводится диагностика уровня развития функциональных навыков экспрессивной коммуникации, а также комплексная диагностика особенностей психофизического развития обучающихся, анализ среды и особенностей жизнедеятельности.

Матрица общения / Матрица коммуникации (Charity Rowland, Орегонский Университет, США) – инструмент, позволяющий определить уровень развития функциональных навыков экспрессивной коммуникации [7].

Оценка сенсомоторного развития ребенка позволяет подобрать размер предъявляемых символов, расстояние между ними на коммуникативном устройстве, толщину перекидных листов на коммуникативной доске / страниц в коммуникативной книге, подобрать соответствующее высокотехнологичное устройство. Для определения первичного словаря уточняется словарный запас ребенка, анализируется среда и особенности его жизнедеятельности.

Для оценки интеллектуальных, сенсомоторных, речевых возможностей ребенка, анализа среды используется диагностический инструментарий, предложенный командой специалистов под руководством С.Е. Гайдукевич [3], а также специалистами Центра лечебной педагогики (г. Москва) [4].

Результаты диагностики являются основной для определения системы АДК, выбора коммуникативного устройства и стратегии обучения. В таблице 1 представлен обзор систем АДК.

Таблица 1

Системы альтернативной и дополнительной коммуникации

Система АДК	Формат представления словаря	Целевая аудитория	Преимущества системы	Трудности	Формат использования
Жесты	Русский жестовый язык (РЖЯ)	Лица с нарушением слуха	Не требуется использование вспомогательных средств / устройств; доступность – всегда с пользователем; основана на двигательной памяти, являющейся наиболее прочной; наглядность.	РЖЯ и жесты, разработанные в рамках систем АДК, понятны ограниченному кругу коммуникативных партнеров; затруднено в использовании обучающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, интеллектуальными нарушениями; динамичность в использовании.	Дополнительное средство
	Жесты, разработанные в рамках определенных систем АДК (например, языковая программа «Макатон»)	Лица с интеллектуальными нарушениями, нарушениями эмоционально-волевой сферы.			
	Общеупотребимые жесты (социальные, описательные и т.д.)				
Предметные символы / референтные объекты / тактильные символы / объекты репрезентации	Реальные предметы (идентичные, подобные, ситуативно-связанные); части реальных предметов; миниатюрные копии	Дети раннего возраста; лица с нарушением зрения; лица с тяжелыми и множественными нарушениями развития	Постоянство; высокая степень иконичности; узнаваемость при осязании; возможность манипулирования.	Необходимость самостоятельного подбора и / или изготовления предметных символов; организация коммуникативного устройства, обеспечивающего постоянную возможность использования словаря, особенно при его увеличении.	Основное средство
Графические системы	Фотографии	Нарушения слуха; нарушения опорно-двигательного аппарата; интеллектуальн	Вариативность систем по степени абстрагирования символов; вариативность формата представления: от	Недоступность понимания графических символов для ряда пользователей; отсутствие единой графической	Основное средство
	Блисс символы				
	Картиночные символы				
	Пиктографические символы				
	Орфографическо				

	е письмо	ые нарушения; нарушения эмоционально- волевой сферы и т.д.	черно-белых схематичных изображений до цветных; обязательное наличие подписи символов позволяет вступать в коммуникацию с различными коммуникативными партнерами; возможность использования в различных форматах коммуникативных устройств.	системы, что вызывает трудности при смене обучающимся образовательной организации, переходе на новый уровень образования и т.д.	
--	----------	--	--	--	--

Каждая система АДК имеет свои сильные стороны и трудности, ограничивающие возможности ее использования. Выбор осуществляется индивидуально, исходя из особенностей познавательной деятельности обучающихся, моторных и сенсорных возможностей, а также с учетом принципа избыточности, предполагающим необходимость сочетания различных систем (например, жест, пиктограмма, слово).

Графические системы (ARASAAC, Bliss, Boardmaker, Makaton, Pictogram, Sclera symbols, Widgit Symbols и др.) представляют собой банк символов, отдельные системы включают шаблоны для создания коммуникативных таблиц, расписаний и т.д. Графические системы отличаются форматом представления: степень абстрактности предъявляемых символов, черно-белые или цветные изображения, количество символов в словаре, структурированность словаря, возможность модификации символов и т.д. При выборе графической системы необходимо оперировать возможностями обучающихся, необходимостью создания в образовательной организации единой коммуникативной среды, способствующей расширению социальных контактов обучающихся.

Следующий шаг при введении АДК – выбор средства коммуникации. Любая графическая система может быть представлена и использоваться обучающимися в формате низкотехнологичного, среднетехнологичного или высокотехнологичного устройства.

К низкотехнологичным средствам относят устройства, которые можно изготовить самостоятельно: коммуникативные таблицы, коммуникативные доски, коммуникативные книги / альбомы, в том числе книги PECS. К среднетехнологичным устройствам – коммуникативные кнопки, коммуникаторы (GoTalk), к высокотехнологичным – электронные устройства: различные гаджеты (телефон, планшет, компьютер и т.д.), на которые устанавливается специальное приложение, например, LINKa, LetMeTalk, Grid 3.

Замена низкотехнологичного средства на высокотехнологичное возможно в следующих случаях: достаточно большой словарный запас ребенка,

стабильность в расширении словарного запаса, проявление самостоятельности ребенка при построении фраз, его готовность к использованию электронного устройства, наличие у семьи материальной возможности для приобретения устройства.

Стратегии обучения использованию средств АДК определяются специалистами на основании результатов диагностики актуального уровня коммуникативного развития обучающегося.

Для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые по результатам диагностики находятся на уровне досимволической коммуникации, используются стратегии выстраивания невербального диалога через освоение и развитие «языка тела», включающего движение и положение тела, мимические средства, визуальный контакт, физический контакт, вокализации. Невербальное общение выстраивается посредством наблюдения и интерпретации действий ребенка как коммуникативных сигналов. Вовлечение обучающегося в невербальный диалог способствует формированию у него механизмов эмоциональной регуляции, напряжения и расслабления в совместной с педагогом активности, повышению эмоциональной выносливости в контакте окружающими людьми. Педагогическая работа по обучению и использованию средств АДК в рамках данной стратегии предполагает использование методов, определяемых в концепциях «Базальная стимуляция» (А. Ферлих) и «Интенсивное Взаимодействие» (Ф. Колдуэлл).

Для обучающихся, находящихся на уровне символической коммуникации, используются стратегии мотивации, моделирования коммуникативных ситуаций и комментирования (Д. Фоукс).

Стратегия мотивация основана на определении мотивов ребенка: увлекательные занятия, интересные игры и т.д. и их использовании для применения средств АДК при взаимодействии с окружающими.

Моделирование коммуникативных ситуаций осуществляется в различных видах деятельности: урочной, внеурочной, режимных моментах, свободной деятельности и т.д. Моделирование включает коммуникативные ситуации выражения отказа или согласия, умения отвечать на вопросы и задавать их коммуникативному партнеру, выражать эмоции, договариваться, запрашивать помощь, вести диалог на интересующие темы и т.д.

Использование стратегии комментирования способствует снижению уровня стресса и чувства неуверенности у обучающегося, вызванного ограничением словарного запаса или затруднением при ответе на вопрос. Комментирование способствует образованию смысловой связи между словом и обозначаемым им предметом, явлением, действием. Комментирование применяется в любой деятельности (социально-бытовой, игровой, учебной), выполняемой ребенком самостоятельно или совместно со взрослым, или только взрослым.

В работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра используется стратегия развития навыков функциональной коммуникации Picture exchange communication system – PECS (Л. Фрост, Э. Бонди), базирующаяся на основных принципах прикладного поведенческого анализа

[9]. Данная стратегия включает шесть последовательных этапов работы, начиная с обучения обмена карточки на желаемый предмет, завершая обучением комментированию. Стратегия имеет четкую регламентацию и систему фиксации достижений обучающегося на каждом этапе. В образовательном процессе данная стратегия успешно используется и в работе с детьми с ТМНР. При этом система PECS может стать единственной стратегией обучения для конкретного ребенка, а может явиться базой, на которую в дальнейшем будут наложены стратегии моделирования и комментирования.

Таким образом, область альтернативной и дополнительной коммуникации является значимым направлением работы при организации образования детей, не владеющих средствами вербальной коммуникации. Поле альтернативной и дополнительной коммуникации является достаточно вариативным в различных аспектах: системы, средства и стратегии обучения, их выбор определяется индивидуальными возможностями и способностями ребенка, зоной его актуального развития.

Список использованных источников

1. *Колдуэлл Ф.* Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма: практическое пособие. Москва: Теревинф, 2020. 130 с.
2. *Малль В.* Базальная коммуникация – встречи без предпосылок. Тяжелые ограничения возможностей на практике и в теории – Взгляд назад, смотрящий вперед, Дортмунд, 2001.
3. Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: Учеб.-метод. пособие / М. Вентланд, С. Е. Гайдукевич, Т. В. Горудко и др.; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. Мн.: БГПУ, 2009. 276 с.
4. Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О. В. Караневской. М.: Теревинф, 2022. 252 с.
5. Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР [электронный ресурс] / Т. А. Соловьева, М. В. Переверзева, С. Б. Лазуренко, Н. Н. Павлова, Л. А. Головчиц, Т. А. Баилова, А. Л. Битова, Т. Н. Исаева, О. В. Караневская, И. А. Филатова. Электрон. текстовые дан. (205 Кб). М.: ИКП, 2023.
6. *Петрова Е. А.* Анализ использования альтернативной коммуникации при образовании детей, не владеющих вербальной коммуникацией // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. Ялта РИО ГПА, 2021. Вып. 70. Ч. 4. С. 288-291.
7. Путеводитель: Интерактивная матрица общения Редактор перевода Лия Калинникова, доцент кафедры социальной работы, САФУ им. М.В. Ломоносова. URL: <https://communicationmatrix.org/uploads/pdfs/Communication-Matrix-Handbook-Russian.pdf>
8. *Течнер Стивен фон.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.
9. *Фрост Л.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М.: Теревинф, 2011. 416 с.

Дидактическая игра как эффективное средство формирования адъективного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Марина Владимировна Пилюгина,

студентка 4 курса, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Россия,

e-mail: marina_pilyugina@inbox.ru

Елена Ивановна Андреева,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии,
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия,

e-mail: andreevaeliv@yandex.ru

Аннотация: В статье представлено исследование проблем формирования адъективного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Автор рассматривает дидактическую игру как основное коррекционно-развивающее средство формирования адъективного словаря. Особый акцент сделан на применении коррекционно-развивающей программы с использованием дидактических игр. Результативность апробированной системы подтверждена посредством Т-критерия Вилкоксона.

Ключевые слова: адъективный словарь, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи третьего уровня, дидактическая игра, коррекционно-развивающая программа, формирование

Didactic game as an effective means of forming the adjectival vocabulary of older preschoolers with general speech underdevelopment

M. V. Pilyugina, E. I. Andreeva,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Annotation: The article presents a study of the problems of formation of the adjectival vocabulary of older preschoolers with general speech underdevelopment. The author considers the didactic game as the main correctional and developmental means of forming an adjectival dictionary. Special emphasis is placed on the application of a correctional and developmental program in the proposed procedure for conducting didactic games. The effectiveness of the tested system was confirmed by the Wilcoxon T-test.

Key words: adjectival dictionary, senior preschoolers, general underdevelopment of speech of the third level, didactic game, correctional and developmental program, formation

Наряду с бедностью и неопределенностью адъективного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, наблюдается дефицит эффективных средств коррекции в рамках систематичной и комплексной дефектологической помощи. В перспективе это может привести к таким негативным последствиям для обучающихся, как отставание в учебной и профессиональной деятельности, трудности коммуникации с другими людьми, а также негативно повлиять на процесс их социальной адаптации.

Для предотвращения указанных последствий необходимо уже на этапе дошкольного возраста подобрать эффективное средство коррекции

адъективного словаря, влияющее на его качественные и количественные параметры. По мнению И. А. Алексеева, Л. П. Федоренко, В. К. Локтарева, таким средством является дидактическая игра. Речь активно подвергается динамическому изменению в условиях игры, тогда как полноценная реализация самой игровой деятельности невозможна без активизации словарного запаса [6].

Теоретические исследования А. Н. Гвоздева, М. М. Алексеева, А. А. Захаровой, Л. П. Федоренко, И. А. Алексеевой показали у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, независимо от уровня нарушения, приоритетное употребление прилагательных, непосредственно зависящих от актуального восприятия свойств объектов. Было выявлено доминирование импрессивного словаря над экспрессивным, и соответственно пассивного словаря над активным. При сохранности формирования этапов лексического запаса, выявлялись качественные и количественные отличия как следствие замедления темпа и особенности видоизменения лексических структур [5].

На основании представленных выше концептуальных положений нами была сформулирована цель исследования, заключающаяся в теоретическом обосновании, разработке и опытно-экспериментальной проверке эффективности дидактической игры как средства развития адъективного словаря старших дошкольников с ОНР третьего уровня. Задачи заключались в определении уровня и специфики сформированности адъективного словаря, разработке и апробации коррекционно-развивающей программы, оценке её эффективности.

В эксперименте были задействованы 18 старших дошкольников группы компенсирующей направленности МДОАУ «Детский сад № 205» г. Оренбурга, все имели логопедическое заключение «Общее недоразвитие речи третьего уровня».

Для обследования детей нами были использованы методики, представленные в работах Г. А. Волковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой («Подбор антонимов к словам по признакам», «Определение уровня активного словаря прилагательных на основе зрительного восприятия», «Название предмета по описанию его признаков», «Образование притяжательных прилагательных») [3; 1]. Результаты констатирующего эксперимента, оказались преимущественно низкими по ряду показателей (количественные и качественные аспекты, речевые умения использования адъективных лексических единиц в речи) сформированности адъективного словаря у большинства детей данной категории (56%): низкий (6%) и ниже среднего (50%).

Семантическая сторона словаря признаков детей характеризовалась дифференциацией свойств предметов на основе противопоставления. Наблюдалось преобладание регулярной повторяемости прилагательных со значением размера («большой – маленький» вместо «сложный – простой»). Вместо выделения характерных качеств объектов прослеживалось активное употребление лексики на основе их обобщения. Это приводило к искажению смысловой стороны прилагательного (при противопоставлении «богатый – бедный» использует слова «жадный – хороший» или «богатый – грустный») [4].

Помимо количественного ограничения адъективного словаря, их преимущественное применение зависело в большей степени от непосредственного восприятия тактильных свойств. Для упрощения образования прилагательных у воспитанников наблюдалась тенденция к использованию уменьшительно-ласкательной формы («лисичкины – вместо «лисы»»), а также искажению по типу нарушения грамматической структуры слова («зайчаны уши», «волкин хвост»). С подробными результатами исследования состояния адъективного словаря старшего дошкольника с ОНР третьего уровня можно ознакомиться в другой нашей статье [4].

На основе полученных данных нами была разработана коррекционно-развивающая программа формирования адъективного словаря старших дошкольников с ОНР третьего уровня посредством дидактических игр. В своей реализации она направлена на качественную и количественную коррекцию словаря признаков у детей, отработку их умения в использовании прилагательных, а также на активизацию лексических единиц данной лингвистической категории средствами игровой технологии. Коррекционно-развивающая деятельность проектировалась в форме комплекса дидактических игр, построенного на систематичной и планомерной работе по выделенным в результате обследования, направлениям.

Работа с детьми была ориентирована на формирование умений называть признаки предметов, количественную амплификацию словаря признаков на основе синонимичных связей и зрительного восприятия. Особое внимание уделялось развитию качественных характеристик адъективного словаря через обогащение смысловой стороны прилагательных, формирование навыка применения ассоциативных образов, тренировку умения соотнесения свойств или признаков с конкретным объектом, а также дифференциацию признаков предметов на основе противопоставления. Воспитание речевой культуры осуществлялось через формирование умений использования адъективного словаря.

В ходе реализации разработанного плана все игры проходили путь от индивидуальной формы до коллективной. Это было важно для определения эффективной траектории развития и самовыражения каждого дошкольника в аспекте формирования адъективного словаря. Форма организации дидактической игры обеспечила установление социальных связей в сознании ребенка на основе создания качественного понимания окружающих объектов. Таким образом, были созданы условия для перевода пассивного накопления лексических единиц словаря в активное и осознанное порождение речевого высказывания. Дидактические игры организовывались каждую неделю не менее двух раз, с повторяемостью на протяжении двух недель в ходе свободной деятельности (в первую и вторую половину дня). Также упражнение в игровых действиях проводилось в самостоятельной деятельности детей для выработки речевых умений.

При реализации программы задания в каждом блоке (степень сложности) предлагались в ранжировании формирования параметров адъективного словаря от простого к сложному. Также работа осуществлялась в чередовании игр по

форме организации индивидуальной или коллективной, что способствовало эффективной фиксации прорабатываемых направлений. Самые первые дидактические игры («Скажи какой», «У кого какой предмет») были направлены, прежде всего, на активизацию имеющегося запаса адъективного словаря, в то время как последние в системе дидактические игры («Четвертый лишний», «Скажи наоборот») представляли усложнение, по типу системной интеграции психических познавательных процессов для максимального проявления ранее сформированных параметров адъективного словаря (дифференциация признаков разных предметов на основе противопоставления). Благодаря использованию игровых приемов, а также опоре на специально-коррекционные принципы и подходы, игровая деятельность была эффективной в ходе решения поставленных задач [2].

Для получения количественных и качественных результатов от применения программы по формированию адъективного словаря старших дошкольников с ОНР третьего уровня, мы провели контрольную диагностику, аналогично той, которую применяли на констатирующем этапе исследования.

В результате у восьми детей (44%) в результате реализации программы повысился уровень сформированности адъективного словаря. Их словарный запас стал разнообразным, пополнился образованием притяжательных прилагательных. Средний уровень был диагностирован у восьми дошкольников (45%). Их адъективный словарь также обогатился в количественном плане, однако проявления речевых умений сопровождаются наличием пауз и затруднений при поиске подходящего прилагательного. Состояние адъективного словаря ниже среднего уровня было выявлено у двоих детей (11%). Прогресс формирования их адъективного словаря был качественным и интенсивным, но для коррекции речевых умений (звукопроизношение, грамматические конструкции словообразования и т.д.) необходимо продолжать реализовывать систему дидактических игр в целях получения более высокого результата.

Количество прилагательных в активной речи значительно увеличилось, обеспечивая темп выполнения задания. Дети стали активизировать словарь признаков на основе визуального обследования (подбор синонимичных слов для описания цвета, формы, размера). Работа с ассоциативным словарем позволила дошкольникам активизировать накопленные в пассивном словаре слова-признаки.

Понимание признаков в пассивном словаре прилагательных углубилось и позволило выполнить задание без сильных затруднений. Трудности возникали в образовании сложных конструкций прилагательных, но при помощи взрослого через наводящие вопросы и подсказки удалось скорректировать ответы. Дошкольники стали пользоваться упрощенными формами в редких случаях (стакан из стекла). Повысилось качество образования притяжательных прилагательных, которое выразилось в минимизации тенденции применения уменьшительно-ласкательных формы (лисичкин хвост, птичкины крылья). Искажения грамматической структуры стали редкими и больше касаются аспектов звукопроизношения (волчий хвост). Нарушения по типу слуховой

агнозии удалось скорректировать у троих детей из пяти. Остальные дошкольники выполнили задания без ошибок, но шесть детей испытывали трудности в словообразовании, которые проявлялись в промедлении при ответе. Теперь точность использования прилагательных на основе образования от ведущего признака характеризуется активным и грамотным выбором.

Для подтверждения динамики формирования адъективного словаря у старших дошкольников с ОНР средствами дидактической игры нами был использован Т-критерий Вилкоксона. Полученное эмпирическое значение располагается в зоне значимости, что говорит о том, что различия результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента имеют статистическую достоверность (при $p \leq 0,01$), следовательно, формирующий этап эксперимента положительно повлиял на состояние адъективного словаря у старших дошкольников с ОНР.

Таким образом, мы проверили эффективность дидактической игры как средства формирования адъективного словаря у старших дошкольников с ОНР третьего уровня. Для этого нами были созданы условия, включающие активное использование игрового приема словарной работы в целях обогащения словаря признаков, соблюдение специально-коррекционных принципов организации дидактической игры со старшими дошкольниками с ОНР третьего уровня, а также реализацию коррекционно-развивающей программы в предложенном порядке проведения дидактических игр.

Список использованных источников

1. *Волкова Г. А.* Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 144 с.
2. *Ивашкевич О. В.* Дидактическая игра как средство развития речи детей среднего дошкольного возраста // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. С. 70-73.
3. *Лалаева Р. И.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР третьего уровня. СПб: СОЮЗ, 2003. 160 с.
4. *Пилюгина М. В.* Состояние адъективного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодежь. Наука. Будущее: сборник материалов Международной студенческой научно-практической конференции (г. Оренбург, 22-23 мая 2024 г.). Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2024. С. 102-104.
5. Теоретико-прикладные подходы к изучению проблем формирования коммуникативной сферы у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2021. 198 с.
6. *Федоренко Л. П.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2012. 240 с.

Квест-технологии как эффективный инструмент развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Софья Алексеевна Полякова,

магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых» по направлению «Специальное (дефектологическое) образование, учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад №33», Владимир, Россия,
e-mail: sonyapolyacova2002@gmail.com

Наталья Александровна Ухина,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психологии личности и специальной педагогики», ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», Владимир, Россия,
e-mail: nataliukhina1@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрены результаты эксперимента по развитию навыков связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития). Описываются примеры заданий по формированию связной речи при проведении занятий в формате квеста.

Ключевые слова: логопедическая работа, связная речь, квест, квест-технологии, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Quest technologies as an effective tool for the development of coherent speech in older preschool children with general speech underdevelopment (II level of speech development)

S. A. Polyakova,

MBDOU "Kindergarten No. 33", Vladimir, Russia

N. A. Ukhina,

Vladimir State University, Vladimir, Russia

Abstract: The article considers the results of a formative experiment on the development of coherent speech skills in older preschool children with general speech underdevelopment (II level of speech development). Examples of tasks for the formation of coherent speech during classes in the quest format are described.

Key words: speech therapy, coherent speech, quest, quest technologies, general speech underdevelopment, senior preschool age.

Благодаря исследованиям отечественных ученых была накоплена большая база знаний по вопросам коррекции нарушений связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (В. П. Глухов, Н. В. Нищева, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина). В настоящее время растет число детей, у которых нарушение речи сопровождается недоразвитием психической сферы. Поэтому для работы с данной категорией детей необходимо разрабатывать новые методы коррекционного воздействия, которые будут направлены не только на развитие речи, но и психической сферы в целом.

Квест-технологии могут стать эффективным средством для формирования связной речи у дошкольников с ОНР. Квест-игра всегда содержит проблему, трудную задачу, в решении которой принимает участие команда. Совместно игроки выполняют сложные задания и находят ответы на запутанные вопросы. Именно совместная деятельность может стать основой для развития связной речи у детей.

Квест-технология – это технология, позволяющая реализовать образовательные задачи в процессе проблемной игровой ситуации. Квест-игра всегда связана с поиском предмета или информации. Обязательным элементом является создание среды, насыщенной разнообразной информацией (зрительной, акустической, тактильной) [1].

Цель исследования заключалась в разработке коррекционно-логопедических занятий по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) с применением квест-технологий и проверке эффективности предложенной технологии.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что использование квест-технологий в логопедической работе позволит повысить эффективность коррекционного воздействия по формированию и развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития).

Исследование было организовано на базе МБДОУ «Детский сад № 77» г. Владимира. В эксперименте участвовало 14 детей (7 чел. – ЭГ, 7 чел. – КГ) от 5 до 7 лет с ОНР (II уровень речевого развития).

Разработка заданий для квест-игр и написание конспектов занятий осуществлялись с использованием материалов Быховской А.М. и Казовой Н.А., Глухова В.П., Лалаевой Р.И. [2, с.23; 3, с.120; 4, с.6]. Методика включала в себя 2 раздела, включающие исследования диалогической (2 задания) и монологической речи (3 задания). Результаты обследования диалогической речи представлены в таблицах 1,2.

Таблица 1.

Уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень) в ЭГ

Имя	Иван Б	Саша	Федя	Злата	Костя	Кирилл	Максим	Общий результат
Задание 1	2	3	2	2	3	2	3	5
Задание 2	2	3	2	2	3	2	3	
Высокий уровень		Средний уровень			Ниже среднего уровень		Низкий уровень	

Таблица 2.

Уровень сформированности диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень) в КГ

Имя	Алиса	Лера	Вероника	Артем	Миша	Иван С	Лёня	Общий результат
Задание 1	3	2	2	2	2	3	2	4
Задание 2	3	2	2	2	2	3	2	
Высокий уровень		Средний уровень			Ниже среднего уровень		Низкий уровень	

В процессе обследования диалогической речи было выявлено, что большинство ответов детей соответствовали речевой ситуации, но содержали много ошибок. Дошкольники активно пользовались указательным жестом, отвечая на вопросы.

Результаты выполнения заданий второго раздела представлены в таблицах 3,4.

Таблица 3.

Уровень сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень) ЭГ

Имя	Иван Б	Саша	Федя	Злата	Костя	Кирилл	Максим	Общий результат
Задание 1	2	3	2	2	2	2	3	6
Задание 2	1	2	2	2	2	2	3	
Задание 3	2	2	2	2	2	1	3	
Высокий уровень		Средний уровень			Ниже среднего уровень		Низкий уровень	

Таблица 4.

Уровень сформированности монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень) КГ

Имя	Алиса	Лера	Вероника	Артем	Миша	Иван С	Лёня	Общий результат
Задания								
Задание 1	3	3	3	2	2	3	2	6
Задание 2	2	2	3	1	1	2	2	
Задание 3	2	2	3	2	1	2	2	
Высокий уровень		Средний уровень			Ниже среднего уровень		Низкий уровень	

Наиболее трудными для детей были задания на составление рассказа по серии сюжетных картинок, а также рассказа на основе личного опыта. Частые ошибки: дети заменяли понятия на несоответствующие слова: дождь – капочки; ответы в виде перечисление действий героя: «гулял, уснул, проснулся».

Цель формирующего этапа заключалась в разработке коррекционно-логопедических занятий в формате квест-игры и определении эффективности применения квест-технологии как средства развития связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (II уровень).

При выборе темы каждого занятия учитывался круг интересов современных детей. Использовались сюжеты мультфильмов, сказок.

В процессе разработки конспектов занятий применялись материалы следующих авторов: О. В. Крикленко, В. П. Лапковской, Н. В. Нищевой, В. И. Селиверстова и др. [5, 6, 7, 8].

К занятию в формате квест-игры дошкольников с ОНР необходимо было подготовить заранее. С этой целью проводилась подготовительная работа, в ходе которой у детей формировались те навыки связной речи, которые они в дальнейшем будут использовать в квест-игре.

В начале квест-игры педагог рассказывал историю и обозначал проблемную ситуацию. Например, на занятии по теме «Бременские музыканты» детям было необходимо спасти животных из музыкальной группы, которые приехали в гости, но попали в беду. В данном квесте использовалась не история, а стихотворение (текст авторский).

Пример стихотворения в квесте «Бременские музыканты»:

«И днем, и ночью к нам спешат четыре верных друга:
Осёл и пёс, кот и петух с красавцем Трубадуром.
Концерт давать они хотят в столице нашей праздной.
Но путь лежит дорогой – извилистой, опасной.
Беда нагрянула тогда, когда её не ждали.
И музыкантов мы, друзья, куда-то потеряли.
Пойдем же вместе с нами в путь,
Заглянем в лес и яму,
А, может, встретим старый дуб, зайдём в пещеру прямо.
Давай, ребята, не робей, полезай в телегу.
Будет сложно, но поверь, подвиг не потеха!»

Подойдя к одной из станций, дети наблюдали «яму», в которую провалился один из персонажей музыкальной группы. Перед тем как спасти его, требовалось узнать, кто это. Для этого ребятам требовалось сформулировать вопросы о внешности животного, благодаря которым его можно опознать (Примерные вопросы: «У тебя 4 лапы? Ты ешь рыбу? Ты серого цвета? Ты носишь бантик?»). После того, как дети определили, что в яме ослик, его спасали.

На другом занятии была тема «Подводный мир». Русалочка очень расстроилась, когда потеряла свой альбом, где были фотографии ее морских друзей. Ребятам предлагалось сделать новый альбом, найти всех друзей Русалочки, сделать их фотографии и заполнить пустые страницы.

Пример рассказа для квеста «Подводный мир»: «Однажды в подводном царстве жила-была Русалочка. И отец её, царь Тритон, решил выдать дочь замуж. Переехала Русалочка в новый замок к своему мужу. Тосковала она по родному дому, отцу, друзьям. Вспомнила Русалочка про красивый альбом с фотографиями. В нём были собраны самые сокровенные её воспоминания о моментах, проведённых с друзьями. Русалочка искала-искала альбом, но так и не нашла, пролила много горьких слёз. Обратилась она за помощью к нам, ребята. Давайте же найдем всех друзей Русалочки и сделаем для неё новый альбом!»

Детям выдавались специально подготовленные карты - маршруты, на которых были отмечены игровые станции с заданиями.

После выполнения задания они получали фотографию морского обитателя и заносили данные о нем в альбом, одновременно составляя описание его внешнего облика и образа жизни. Таким образом, дети учились составлять описательный рассказ с опорой на картинку.

С целью проверки эффективности применения предложенного комплекса занятий был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе использовалась методика констатирующего эксперимента.

Рассматривая первый раздел – диалогическая речь, были выделены следующие уровни выполнения заданий: средний и ниже среднего.

9 детей (6 чел. – ЭГ, 3 чел. – КГ) показали средний уровень. Ответы детей соответствовали речевой ситуации и были даны в виде словосочетаний. Дети безошибочно понимали задаваемые им вопросы.

5 детей (1 чел. – ЭГ, 4 чел. – КГ) показали уровень ниже среднего. Они правильно воспринимали все вопросы, их ответы соответствовали речевой ситуации, они меньше использовал жесты и пытались ответить с использованием речи.

Рассматривая второй раздел (монологическая речь), мы выявили следующие уровни выполнения заданий: средний и ниже среднего.

Средний уровень сформированности монологической речи выявлен у 4 детей (3 чел. – ЭГ, 1 чел. – КГ). Рассказы содержали весь объем информации, носили непрерывный характер. Дети пропускали второстепенные детали рассказа. Однако это не влияло на логику и структуру рассказа.

В группу с уровнем ниже среднего вошло 10 детей (4 чел. – ЭГ, 6 чел. – КГ). Рассказы детей представляли собой простое перечисление предметов и действий.

Сравнив результаты детей до и после обучения, можно утверждать, что целенаправленная работа по развитию связной речи с использованием квест-технологий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень) дала положительные результаты. Таким образом, можно утверждать, что гипотеза исследования подтвердилась.

Список использованных источников

1. *Быховская А. М., Казова Н. А.* Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР. СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 31 с.
2. *Глухов В. П.* Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого развития и познавательного развития: Монография. М.: В. Секачев, 2014. 537 с.
3. *Крикленко О. В.* Речевые путешествия. Сценарии праздников и развлечений для детей 5-7 лет с ТНР. М.: Сфера, 2020. 64 с.
4. *Лалаева Р. И.* Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. СПб: Наука-Питер, 2004. 54 с.
5. *Лапковская В. П.* Речевые развлечения в детском саду: сборник сценариев для работы с детьми 5-7 лет с ОНР. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 56 с.
6. *Нищева Н. В.* Развитие связной речи у детей дошкольного возраста. Формирование навыка пересказа. СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. 80 с.
7. *Осяк С. А., Султанбекова С. С., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Лобанова О. Б., Плеханова Е. М.* Образовательный квест – современная интерактивная технология. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/1-2/302.pdf>
8. *Полякова С. А., Ухина Н. А.* Квест-технологии как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68024602&pff=1>
9. *Селиверстов В. И.* Речевые игры с детьми. М.: ВЛАДОС, 1994. 344 с.

Особенности предпосылок письма у дошкольников с общим недоразвитием речи

Галина Александровна Попова,
магистрант РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: so.galya@mail.ru

Ирина Владимировна Прищепова,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается междисциплинарный подход к изучению предпосылок письма у детей с общим недоразвитием речи. Результаты исследования позволяют констатировать, что дети с общим недоразвитием речи представляют собой разнородную группу по характеру проявления нарушений предпосылок в отличие от их сверстников с нормотипичным речевым развитием, составляют группу риска по возникновению дисграфии и нуждаются в дифференцированной логопедической помощи.

Ключевые слова: неречевые и речевые предпосылки письма, дети с общим недоразвитием речи, дисграфия, дифференцированная логопедическая помощь.

Features of the prerequisites for writing in preschoolers with general speech underdevelopment

G. A. Popova, I. V. Prishchepova,
Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

Abstract: The article considers an interdisciplinary approach to studying the prerequisites of writing in children with general speech underdevelopment. The results of the study allow us to state that children with general speech underdevelopment represent a heterogeneous group in terms of the nature of the manifestation of violations of prerequisites, unlike their peers with normotypic speech development. They form a risk group for dysgraphia and differentiated speech therapy help is needed.

Key words: non - speech and speech prerequisites of writing, children with general speech underdevelopment, dysgraphia, differentiated speech therapy help.

В современной специальной литературе указывается на значительное увеличение количества дошкольников, у которых на фоне общего недоразвития речи отмечается риск возникновения дисграфии. Стойкость, систематичность и разный характер трудностей при усвоении письма вызываются недоразвитием у детей неречевых и речевых функций, а также ручной моторики. При нормальном генезе развития на их основе дошкольники осваивают умения писать и правила графики [2, 4]. Неоднородность проявления нарушений предпосылок письма предполагает составление методических рекомендаций для проведения дифференцированной логопедической работы, в которой будут учитываться качественное своеобразие неречевых и речевых предпосылок письма.

Исследование предпосылок письма и их нарушений носит

междисциплинарный характер. Данная проблематика рассматривается с позиции *психофизиологического подхода* (П. К. Анохин, А. Р. Лурия, А. В. Семенович и др.); *психологического* (Л. С. Выготский, А. Н. Корнев, А. А. Леонтьев и др.); *психолингвистического* (Е. С. Ощепкова, М. В. Щербакова и др.); *психолого-педагогического подхода* (А. А. Алексеева, Л. А. Евдокимова, Е. Ф. Попова).

В рамках каждого научного направления рассматриваются сходные и разные уровни организации и структура данного процесса (деятельности) в норме и при патологии.

Психолого-педагогическое рассмотрение данной проблематики позволяет считать, что недостатки освоения на практическом уровне функций фонематической системы, становления кинетических и кинестетических образов звуков (фонем) речи приводят к риску возникновения артикуляторно-акустической дисграфии. Нарушения грамматического строя речи (морфологических и синтаксических обобщений) – к аграмматической дисграфии. Деструктивность развития языкового анализа и синтеза во внешнем и внутреннем плане вызывает риск к дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Недоразвитие фонематического восприятия связывается с риском возникновения дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). Недостатки развития зрительного анализа, синтеза, а также зрительно-пространственных представлений сопоставимы с риском проявления оптической дисграфии в дальнейшем [1, 3, 4]. Уже в школьные годы проявления специфических ошибок на письме будут зависеть от характера нарушений его предпосылок.

Научно-теоретической основой исследования явились положения о единстве законов развития (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский), современные представления о психологической и психофизиологической структуре процесса письма (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова), научные представления о риске возникновения дисграфии у детей с общим недоразвитием речи (А. П. Воронова, Л. А. Евдокимова, Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, Е. Ф. Попова).

Для выявления состояния предпосылок письма у дошкольников с ОНР (третьего уровня речевого развития неосложненного генеза, ЭГ) и их сверстников с нормальным речевым статусом (КГ) нами был проведен констатирующий эксперимент.

В диагностическую методику были включены приемы, задания, описанные в работах Л. А. Евдокимовой, А. П. Вороновой и Е. Ф. Поповой. Анализ и обобщение результатов констатирующего эксперимента позволили выявить состояние неречевых и речевых предпосылок письма у дошкольников ЭГ в сопоставлении со сверстниками КГ. У воспитанников КГ недостатков предпосылок письма не выявлено.

На основе результатов исследования состояния неречевых и речевых предпосылок письма из 10 дошкольников ЭГ были выделены три подгруппы.

В первую подгруппу вошло два ребенка с ярко выраженными предпосылками возникновения оптической дисграфии и неярко выраженными

признаками дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также аграмматической дисграфии. Дети продемонстрировали недостатки оптико-пространственного гнозиса, зрительной и слухоречевой памяти, моторики рук и графомоторных умений, нерезко выраженные нарушения операций языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи. Узнавание букв, наложенных друг на друга вызвало у детей ЭГ трудности. Дошкольники не дифференцировали печатные буквы, состоящие из прямых линий (А-Г, А-Н, П-У, Н-П); буквы, содержащие, прямые линии, овалы и полуовалы (Р-Х, В-Т, О-Б); буквы, содержащие в своем составе три и более трех элементов (Ж, К, Е). Наблюдались неточность и фрагментарность восприятия букв. Чаще из двух букв узнавали лишь одну. Графомоторные умения были в развитии. Отмечались искажения контуров воспроизведенных изображений, неравномерный нажим на карандаш или ручку, повтор линий при обводке изображений, трудности копирования образца, несогласованность движений пальцев рук и зрительного контроля при выполнении графических заданий под диктовку.

Вторую подгруппу представляли пять детей ЭГ, у которых выявлен риск возникновения дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, а также дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания. Неречевые предпосылки в целом были сформированы. Наряду с этим отмечались трудности в выделении заданного звука на фоне слова, определении наличия в слове гласного или согласного звуков. Наибольшее количество ошибок дошкольники допускали при определении позиции звуков, их количества и последовательности в слове. Недоступны стали задания по звуковому синтезу, что выражалось в заменах (по ряду дифференциальных признаков), перестановках звуков и слогов.

Третья подгруппа (три дошкольника) продемонстрировала риск возникновения аграмматической дисграфии с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. От других сверстников они отличались выраженным отставанием в становлении словоизменения и словообразования. Испытуемые с трудом на практическом уровне осваивали категории рода и падежа, неверно отбирая флексии (синее ведро – *синяя ведро*; под столом – *под столу*). Словообразовательные операции смешивались с операциями словоизменения (волчок – *волки*). Неправильно отбирались суффиксы (заячий – *зайчачий*). Менее продуктивные суффиксы заменялись на более продуктивные (медвежий (хвост) – *медведин (хвост)*). К продуктивному суффиксу притяжательных имен прилагательных добавлялись окончания качественных или относительных прилагательных (лисий (хвост) – *лисиный*, волчий (хвост) – *волкиный*). При построении предложений дети пропускали слова, относящиеся как к грамматической основе предложения (реже), так и к второстепенным его членам (чаще). Данные ошибки связаны с трудностями становления языкового анализа и синтеза, а также недостатками речеслуховой памяти.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные отражают у детей ЭГ наличие качественных и количественных особенностей предпосылок письма, риск возникновения дисграфии (в отличие от сверстников КГ).

Изучение методической литературы, анализ полученных результатов исследования позволят определить содержание, направления методических рекомендаций к проведению дифференцированной логопедической работы по формированию неречевых и речевых предпосылок письма у детей ЭГ.

Теоретической основой методических рекомендаций стали общепедагогические принципы (наглядности и доступности материала, сознательности усвоения знаний, активности детей, учета возрастных особенностей каждого ребенка), а также специальные принципы (системности, постепенного усложнения заданий, поэтапного формирования умственных действий, дифференцированного подхода, единства диагностики и коррекции).

Составленные нами методические рекомендации основывались на исследования Т. В. Ахутиной, Л. П. Вороновой, Е. Ф. Поповой, Л. Г. Парамоновой, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой.

Для каждой подгруппы детей на каждом этапе работы выделено приоритетное направление, определены последовательность и соотношение использования приемов и традиционно применяемых дидактических средств (в том числе авторских), а также цифровых технологий.

Для детей первой подгруппы предполагается работа по формированию оптико-пространственного гнозиса (в том числе и предметного), памяти разной модальности (на материале предметов, фигур, позже – букв); развитие моторики рук, зрительно-пространственной ориентировки, затем – зрительно-моторной координации на плоскости листа. Будут формироваться все виды языкового анализа и синтеза (языковой, слоговой, фонематический), анализ на основе представлений, а также грамматический строй речи (словоизменение, словообразование, синтаксические операции).

С детьми второй подгруппы будет вестись работа по формированию простых и сложных форм языкового анализа, синтеза, анализа на основе представлений (на уровне слов, слогов и звуков); умения дифференцировать на слух и в собственном произнесении звуки (фонемы) с учетом имеющихся у дошкольников недостатков их выделения, сопоставления и дифференциации оппозиционных признаков.

Для детей третьей подгруппы станет значимым восполнение пробелов в области формо- и словообразования, морфологических и синтаксических обобщений согласно онтогенетическому развитию, а также выявленных у воспитанников характерных недостатков психической и моторной сферы.

Таким образом, результаты, полученные в ходе исследования неречевых и речевых предпосылок письма, позволили констатировать, что дети с общим недоразвитием речи представляют собой разнородную группу по характеру проявления нарушений предпосылок в отличие от их сверстников с нормотипичным речевым развитием.

Проведенное исследование показало, что дошкольники с общим недоразвитием речи составляют группу риска по возникновению дисграфии и нуждаются в дифференцированной логопедической помощи.

С этой целью были составлены методические рекомендации к проведению дифференцированной логопедической помощи по формированию неречевых и речевых предпосылок письма у дошкольников с ОНР.

Список использованных источников

1. *Евдокимова Л. А.* Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи. Дисс. канд. пед. наук: 13.00.03. Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2001. 181 с.
2. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. Санкт- Петербург: Речь, 2003. 330 с.
3. *Лалаева Р. И.* Логопедическая работа в коррекционных классах: Книга для логопеда. Москва: «Владос», 1998. 224 с.
4. *Попова Е. Ф.* Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Дисс канд. пед. наук: 13.00.03. Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова. Москва, 2010. 220 с.

Недостатки текстовой компетенции и пути их преодоления у обучающихся с нарушением письма

Полина Андреевна Прищепова,

учитель-логопед, государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа №233 с углубленным изучением иностранных языков Красногвардейского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: PolinaPri@mail.ru

Аннотация: В статье описаны результаты исследования речевой и языковой составляющей текстовой компетенции младших школьников. Анализ, обобщение этих данных и учет литературного обзора по данной проблематике позволили выявить, качественно и количественно охарактеризовать у обучающихся с дисграфией и небольшого количества их сверстников с нормальным речевым статусом недостатки текстовой компетенции, вызванные недоразвитием ведущих механизмов порождения письменных текстов. Анализ материалов позволил выделить ведущие направления дифференцированной логопедической работы по формированию текстовой компетенции у обучающихся с дисграфией.

Ключевые слова: дисграфия, понимание текста, связность, текстовая информация, текстовая компетенция, цельность.

Disadvantages of textual competence and ways to overcome them in students with a writing disorder

P. A. Prishchepova,

State Budgetary Educational Institution secondary school No. 233 with in-depth study of foreign languages of the Krasnogvardeysky district of St. Petersburg, Russia

Abstract: The article describes the results of a study of the speech and language component of the textual competence of younger schoolchildren. The analysis, generalization of these data and consideration of the literature review on this issue made it possible to identify, qualitatively and quantitatively identify the shortcomings of textual competence in students with dysgraphia and a small number of their peers with normal speech status caused by the underdevelopment of the leading mechanisms for generating written texts. The analysis of the materials made it possible to identify the leading directions of differentiated speech therapy work on the formation of textual competence among students with dysgraphia.

Key words: dysgraphia, understanding of text, coherence, textual information, textual competence, integrity.

Основой образовательного процесса в школе является текстовое творчество. Уровень владения письмом младших классов в начальной школе определяется на основе анализа текста как продукта речевой деятельности школьников [1]. Успех в освоении учебных программ начальной школы во многом зависит от качества творческих работ, выполненных учащимися. Компетентностный подход к исследованию даёт возможность оценить уровень подготовки школьников [2, 3]. Уровень навыков письма у младших школьников становится явным при создании ими оригинальных текстов в ходе самостоятельной речевой практики [4]. Развитие текстовой компетенции можно оценить, анализируя тексты как результат речевого взаимодействия учащихся

[5].

Анализ состояния компонентов текстовой компетенции в ходе проведенного констатирующего эксперимента, качественная и количественная оценка ошибок и неточностей в написанных работах (сочинения), а также статистическая обработка полученных данных позволили помимо контрольной группы (КГ) выделить три подгруппы учащихся с нарушениями письма (ЭГ). Текстовая компетенция у этих подгрупп проявляется неоднозначно. Школьники КГ в ходе редактирования текстов находили и исправляли недостатки их содержания и оформления.

В первой подгруппе ученики ЭГ ориентировались на единую тему, устанавливая иерархические смысловые связи между подтемами. Языковые средства, используемые для передачи фактической информации, не всегда эффективно отражали коммуникативное намерение, не подчеркивая основную идею текста. Семантическая связь в виде замещения была организована при помощи сцепления, что обеспечивало наличие «центральных» и «второстепенных» отношений между предложениями. Неправильный выбор изобразительных средств искажал смысловое оформление предложений, что мешало установлению точных смысловых связей между отдельными частями текста. У этих детей отмечалась смешанная форма дисграфии, преобладающая в связи с нарушениями фонемного распознавания (дифференциации фонем).

К примеру, ученик, работая над темой «Летний день в городе», смог воплотить свою идею («Поездка в Казань»). Он чётко установил смысловые связи между подтемами: факт поездки, встреча с родственниками, обзор достопримечательностей и описание памятников коту, дракону и Фёдору Ивановичу Шаляпину. В связи с частичным графическим выражением смыслового содержания в его письменной работе выделяется всего два абзаца.

(«Ледный день в голоде

Летом я был в Касане. Она самый красивый и сказочный город. Там живут мои родственники. Их много очень. они мне подарили много фкусняшек. В городе очень весело. Касан это город музеев и памятников. Мы с крёсной ходили к памятнику Фёдора Шаляпина. Он очень высокий. Певец стоит со шляпой и плащом. Руку держит на груди. Потом мы пошли к коту и дракону Силанту. Кот мне понавился. Дракон очень маленький для драконов.

Это индерезный город. Сдесь очень клоёво. Хочу приехать туда с трузьями. сездите туда, там интересно!»)

В ходе логопедической работы с учениками первой подгруппы прежде всего предполагается учить детей уточнять и систематизировать языковые средства, предназначенные для передачи фактической информации, что позволит реализовать коммуникативные цели автора и выразить основную мысль текста.

Ученики второй подгруппы ЭГ правильно устанавливали границы темы и сопоставляли её формулировку со своим замыслом. Упрощение синонимии происходило за счёт сокращения применения контекстуальных и языковых синонимов. Неправильное употребление указательных местоимений нарушало связь между разными предложениями. С уменьшением частоты использования

анафорических местоимений происходило и снижение смысловой насыщенности текста. У младших школьников отмечалась дисграфия на почве различных форм нарушения языкового анализа и синтеза.

Анализ конкретной работы показывает, что в качестве завязки как композиционной части текста выступает первое предложение («*Мы ездил папой и мамой в Крым город Евпаторий.*»). Кульминацией является сообщение о самолётах и их шуме («*В Евпаторий многа очень громких самолётов и особино ночью. Онни нас охраняли, главнае им не мшать.*»). Только затем ребёнок переходит к описанию условий проживания («*Стена нашей комнаты прозрачная и выходили на море. Мы отдохали в доме.*»). Речь о развлечениях на море представлена в виде перечисления без выделения микротем («*Я каталась на банане. Мы прыгали в шторм поволам.*»). Все развлечения описаны «скачкообразно», когда после неполного описания одного события ребёнок переключается на другие события и возвращается к ранее упомянутому («*Мне очень понавились самосы на пляжэ. Я каталась на банане. Мы прыгали в шторм поволам. Они очень вкусысные и слатки ем.*»).

В конце сочинения упоминается о поездке на машине и вылете из Сочи на самолёте. Смысловые части текста не организованы в абзацы.

Ведущим направлением в логопедической работе будет формирование умения конструировать текст по опорам, а также самостоятельно строить план на основе таких опор и продуцировать текст сочинения.

Ученики второй подгруппы будут изучать набор речевых средств, который поможет им анализировать и оценивать содержание текста. Они будут учиться целенаправленно определять темо-рематическую прогрессию, выделяя ключевые слова разных частей речи, и осваивать использование синонимов.

Учащиеся третьей подгруппы ЭГ допускали ошибки при выборе фактического материала и языковых средств для формулировки темы сочинения, а также при логическом раскрытии идеи в тексте. Недостатки в логико-грамматическом оформлении были связаны с трудностями в определении объема темы. У детей этой группы наблюдалась аграмматическая дисграфия.

В произведениях учащихся этой подгруппы часто встречалось повествование (например, «*Ка мне приходила подруга. Мы есдили в том юриста. Мы видели дом Келха.*»). В первой (вступительной) части сочинения содержалось два предложения (например, «*В июле мы были в городе. Стояло яркое солнце и жара.*»). Кульминация включала описание экскурсии с обзором исторических памятников, встречи с подругой, а также событий, происходивших у бабушки, и приезд сестры. Тексты состояли из перечислений действий, без раскрытия основной мысли (например, «*Я был на напережной. И я пил кокетель.*»), и не имели завершения.

Для учеников третьей подгруппы в ходе логопедической работы по формированию текстовой компетенции будет приоритетным освоение приемов выделения фактической основы текста, структуры и логической последовательности событий, а также развитие умения формулировать темы сочинений.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить два этапа коррекционно-развивающего воздействия. На информационно-содержательном этапе будут уточняться знания и умения по написанию сочинения, проводится анализ готовых письменных текстов. Рефлексивно-оценочный этап позволит сформировать умения конструировать текст по опорам, а также самостоятельно строить план на основе опор, продуцировать текст сочинения.

В логопедической работе планируется использовать блоки в соответствии с моделью текстовой деятельности: а) графические изображения (схема) событий; б) языковые средства, отражающие в тексте систему предикатов и систему денотатов и их признаков (смысловые вехи), а также содержание текста (опорные слова и конструкции); в) языковые средства, отражающие связи между частями текста (опорные слова и конструкции).

Дидактический материал, раскрывающий пооперационный способ деятельности, будет использоваться для создания письменных текстов и формирования следующих умений: ориентироваться в общем содержании текста; выделять основные смысловые части содержания; составлять общий план высказывания на основе схемы событий; устанавливать смысловые связи между составляющими текста; отбирать фактуальную информацию для написания сочинения; развертывать пункты плана.

Таким образом, во всех подгруппах планируется работа над произвольностью в управлении текстовой деятельностью на каждом этапе создания, контроля и редактирования текста. Это позволит учащимся научиться анализировать все элементы содержания и формы (мотивы, цели, действия, операции, средства, приемы).

Анализ и обобщение результатов исследования текстовой компетенции при построении письменного высказывания (сочинения) позволили выявить у обучающихся с дисграфией и единиц их сверстников с нормальным речевым статусом качественные и количественные недостатки текстовой компетенции, вызванные недоразвитием ведущих механизмов порождения письменных текстов.

Процесс дифференциального логопедического воздействия по формированию умений отбирать лексические средства языка и правильно оформлять предложения и текст в целом будет подвергаться мониторингу и при необходимости – уточнению содержания и времени проведения коррекционного воздействия с целью формирования текстовой компетенции у младших школьников.

Список использованных источников

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 "Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) URL:https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya.html.

2. Алмазова А. А., Сосинская И. Н. Текст в системе обучения русскому языку детей с недоразвитием речи. М.: МПГУ, 2016. 76 с.

3. *Грибова О. Е.* Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: моногр. М.: АПКИП-ПРО, 2009. 120 с.
4. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 269 с.
5. *Малофеев Н. Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах № 36. URL:<https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>.

О профилактике нарушения письма у младших школьников с общим недоразвитием речи

Ирина Владимировна Прищепова,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: prichsepova@yandex.ru

Полина Андреевна Прищепова,

учитель-логопед,
ГБОУ средняя школа № 233 Красногвардейского района, Санкт-Петербург, Россия
e-mail: prishchepova@shkola233.ru

Аннотация: В статье описывается дифференцированная логопедическая работа по профилактике дизорфографии у трех кластеров второклассников с общим недоразвитием речи, выделенных в ходе исследования. У детей первого кластера преодолевалась низкая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, обусловленная нарушением графической и недостатками фонематической основы орфографической деятельности. Со школьниками второго кластера велась работа по коррекции умеренной степени риска возникновения смешанной формы дизорфографии, вызванной недоразвитием морфолого-синтаксической и фонематической основы орфографической деятельности. У детей третьего кластера устранялась высокая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанной с деструктивностью морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и фонематической основы орфографической деятельности.

Системно-деятельностный подход логопедической работы предполагал становление у детей на практическом уровне представлений о данном виде учебной деятельности как произвольной системе. Учитывались особенности психологических и языковых компонентов письма, неравномерность развития орфографической деятельности. Орфографические обобщения формировались на основе стратегий освоения механизмов орфографических действий, актуализации, выбора и дифференциации написаний согласно правилам разных принципов орфографии. Эффективность логопедического воздействия обеспечивалась применением рационально-логических, интуитивно-практических технологий овладения орфографией, приемов сопоставления и имитации, формированием умения произвольно управлять деятельностью, мониторингом и преобразованием коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: дизорфография, принципы орфографии, психологические и языковые механизмы.

On the prevention of writing disorders in younger schoolchildren with general speech underdevelopment

I. V. Prishchepova,

A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

P. A. Prishchepova,

GBOU secondary school No. 233 Krasnogvardeysky district, St. Petersburg, Russia

Abstract: The article describes differentiated speech therapy work on the prevention of dysorhography in three clusters of second graders with general speech underdevelopment identified during the study. In children of the first cluster, a low degree of risk of a mixed form of dysorhography was overcome, due to a violation of the graphic and shortcomings of the phonemic

basis of spelling activity. Work was carried out with schoolchildren of the second cluster to correct a moderate degree of risk of a mixed form of dysorthography caused by underdevelopment of the morphological, syntactic and phonemic basis of spelling activity. In children of the third cluster, a high degree of risk of a mixed form of dysorthography associated with the destructiveness of the morphological (morphemic and morphological-syntactic) and phonemic basis of spelling activity was eliminated. The peculiarities of the psychological and linguistic components of writing, the uneven development of spelling activity were taken into account. The system-activity approach of speech therapy work assumed the formation of ideas about this type of arbitrary educational activity as a system. Spelling generalizations were formed on the basis of strategies for mastering the psychological and linguistic mechanisms of educational actions, actualization, selection and differentiation of spellings according to the rules of different principles of spelling. The effectiveness of speech therapy was ensured by the use of rational-logical, intuitive-practical technologies for mastering spelling, techniques of comparison and imitation, the formation of the ability to arbitrarily manage activities, monitoring and transformation of the correctional and developmental process.

Key words: dysorthography, principles of spelling, psychological and linguistic mechanisms.

Рассмотрение вопросов профилактики дизорфографии связано со значительным количеством учащихся вторых классов с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых отмечается разной степени выраженности риск возникновения дизорфографии. Это отрицательно сказывается на усвоении программы по русскому языку, универсальных учебных действий, функциональной грамотности [2, 4, 8]. Недостатки орфографической грамотности во многом определяют трудности усвоения школьниками с ОНР других предметных областей [1, 3, 6, 8].

Анализ и обобщение литературных данных по проблеме исследования [1, 2, 4, 5], результатов, полученных в ходе многолетнего изучения у второклассников с ОНР особенностей орфографической составляющей письма, а также психологического и языкового компонентов орфографической деятельности, результатов применения метода иерархического кластерного анализа (метод Уорда) позволили разработать методику, а затем провести обучающий эксперимент с целью проверки эффективности разработанной системы логопедической работы по профилактике дизорфографии у данной категории детей [8].

Методика строилась с учетом лингвистических и психологических основ усвоения орфографии, методических аспектов обучения орфографии детей и исследовательских данных о состоянии у выявленных трех кластеров детей орфографически верного письма и компонентов орфографической деятельности. Учитывалась зависимость риска возникновения разных видов дизорфографии и их сочетания от характера, а также степени выраженности недоразвития психологических и языковых составляющих орфографической деятельности.

В эксперименте принимало участие 60 второклассников. На протяжении одного учебного года с 30 учениками с ОНР (III-го уровня речевого развития неосложненного генеза, ЭГ-1) по разработанной нами методике велась дифференцированная коррекционно-развивающая работа по формированию 58

составляющих психологических и языковых компонентов орфографической деятельности. Тридцати одноклассникам с аналогичным речевым статусом (ЭГ-2) такая помощь не оказывалась. Логопедическое воздействие основывалось на системно-деятельностном подходе. Уточнялись, систематизировались и дополнялись имеющиеся у детей знания о терминах и правилах, закреплялись умения в области орфографии и графики. Устранялись недостатки психологических и языковых компонентов орфографической деятельности [8]. Обозначим ведущие направления и приемы логопедического воздействия.

В ходе преодоления у второклассников I-го кластера (12 (40%) обучающихся) риска возникновения *смешанной формы дизорфографии*, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности в первую очередь формировались следующие психологические составляющие орфографической деятельности: *устойчивая мотивация к изучению орфографии, потребность в орфографических знаниях (умение выделять субъективные и объективные орфограммы), ориентировочная основа орфографических операций*. В играх-викторинах школьникам предлагалось в напечатанных текстах пословиц, поговорок, коротких стихов вставить пропущенные буквы и аргументированно обосновать, какие словарные слова с сочетанием *жи* можно перенести с одной строки на другую, а какие перенести нельзя (*жизнь, ножи, жить, лыжи*). Использовался иллюстративный материал (в том числе и в цифровом формате).

Для развития *целостного стиля кодирования речевой информации и умения ее перерабатывать* благодаря целостной работе зрительного анализатора предлагались задания по воспитанию произвольного и послепроизвольного зрительного внимания, кратковременной и долговременной памяти по типу «портретной аналогии». Развивались и закреплялись ассоциации между написанием (слова из словаря) и визуальным (графическим) образом предмета (например, его стилизованное изображение в виде букв слова).

Тип реагирования на стимульный материал (от выявленного в ходе обследования к *рефлексивному*, в дальнейшем – к *быстрому и точному*) развивался в играх-соревнованиях в ходе классификации словарных слов (с *жи, ши*).

Работа над объемом *кратковременной памяти* включала задания по целенаправленному запечатлению, записи и проговариванию списков слов из словаря, не пройденных в классе (при этом используемых на занятиях) с дальнейшей отсроченной их записью по памяти.

Для выработки всех видов *самоконтроля* каждый раз перед письменными упражнениями уточнялась их цель, задачи, средства и условия становления. Актуализация, сопоставление графического образа написания проводилось с орфографическим и орфоэпическим проговариванием.

Самооценка орфографической деятельности осваивалась благодаря усвоению и умению применять знания о ее показателях и критериях их оценки, умению проводить мониторинг выполнения самим ребенком отдельных

заданий, серии упражнений за определенный отрезок учебного года (например, недели).

Формирование *фонематической основы орфографической деятельности* опиралось на становление *аналитического стиля кодирования и переработки речевой информации*. Например, после распределения по группам услышанных слов предлагалось найти и аргументированно записать те, в которых наблюдается оглушение или озвончение согласных.

Потребность и мотивация к орфографически верному письму воспитывались на познавательном материале. Развивалась общая и интеллектуальная активность. Детей просили прослушать предложение и назвать слова, состоящие, например, из глухих согласных (*Кошка спит у окошка, а моржи – на льдине*).

При формировании *орфографических обобщений* систематизировались и дополнялись представления об *орфограмме, знания о гласных и согласных звуках, о глухих и звонких согласных звуках, умение применять их на письме*. Орфографические задачи решались на основе актуализация теоретических сведений, например, о согласных. Так, при проверке написания звонких согласных на конце слова использовался прием изменения слова в числе (*краб, крабы*).

Обогащались знания об ударении, детей учили *определять ударный гласный звук в словах и определять правильность произнесения слов педагогом*.

Обозначим ведущие направления работы по профилактике *смешанной формы дизорфографии, связанной с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности* с учениками II-го кластера (6 (20%) школьников).

Развитие *потребности и мотивации к усвоению орфографически верного письма* основывалось на воспитании заинтересованности в самоизменении (усвоить безошибочное письмо), умения аргументированно находить написания согласно правилам и непроверяемые написания, вызывающие и не вызывающие сомнения при письме (при наличии объективных орфограмм).

Аналитический стиль кодирования и умение перерабатывать информацию формировалось благодаря обогащению лексико-семантической стороны языка, усвоению номинативной функции и лексического значения знаменательного слова. Предлагалось аргументированно классифицировались виды птиц: *синица, гусь, сова, курица, снегирь*.

При усвоении языкового компонента орфографической деятельности на материале прозаических и стихотворных текстов малых форм осваивался *морфологический анализ*. На его основе детей учили выделять, объяснять значения слов. По образцу и без использования терминов обосновывать выбор и выписывать слова с одинаковыми корнями, а также с приставками или суффиксами (*посадил, сад, мальчик, садовник, побежал, зайчик*).

Детей знакомили с грамматическими категориями *числа, надежда и рода* слов в соответствии с закономерностями их онтогенетического усвоения, с учетом особенностей их становления у обучающихся и в связи с изученными и

изучаемыми орфографическими правилами. Завершением каждой темы или нескольких тем являлось представление школьниками проекта.

С целью развития фонематической основы орфографически верного письма учеников знакомили с артикуляторно-акустическими характеристиками звуков. Развивали навыки *слуховой и слухопроизносительной дифференциации согласных звуков*. Уточнялись и обогащались знания о гласных и согласных, развивалось умение различать их в словах, определять правильность произнесения слов логопедом (с меняющимся акцентологическим рисунком), делить слова с учетом правил переноса (без стечения в их составе слогов и без учета морфемного членения слова и без стечения согласных в составе его слогов). Детей учили правильно использовать терминологию (*звук, слог, предложение*).

Развитие навыков *самоконтроля и самопроверки* позволяло успешно развивать *психологическую установку на правильность написания*. Закреплялась постановка цели, формулировка задачи, произвольный отбор приемов проверки.

У второклассников III-го кластера (12 (40%) учащихся) в ходе предупреждения *смешанной формы дизорфографии, обусловленной нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности* ведущим в формировании психологической основы орфографической деятельности являлось, равно как и у сверстников II-го кластера, формирование *аналитического стиля кодирования и переработки речевой информации*. Дети с ведущим *образным стилем кодирования* по заданию логопеда отбирали лишнюю картинку из пяти предложенных (изображения *ветки дуба, сосны, клена, березы, тополя*). Вслед за аргументированной записью названий лиственных деревьев и отдельно – хвойного подчеркивали написания, предполагающие проверку или запоминание написания.

Школьников с *импульсивным типом реагирования на стимульный материал* учили внимательно слушать задание, уточнять его содержание и алгоритм, выполнять упражнения аргументированно, опираться на план, в заданном темпе, проверять себя, находить ошибки и исправлять их (распределить и записать слова-названия конфет с учетом отнесенности к роду).

Формирование *быстрого и точного типа реагирования* от исходного *рефлексивного* проводился с опорой на зрительное или слуховое внимание, на основе анализа, сравнения, сопоставления, классификации стимульного материала с учетом разных признаков, произвольной организованной работы, в оптимальном темпе до получения конечного результата, не отвлекаясь.

С целью развития *слуховой и зрительной кратковременной памяти* применялись традиционные в логопедии и методике обучения русскому языку технологии. Развитию процессов памяти разной модальности уделялось большое внимание при обогащении и систематизации *словарного запаса*, при подборе *родственных слов, морфемном анализе, формировании*

орфографических обобщений. Поддерживать устойчивый интерес позволяли проводимые учебные соревнования, квесты, викторины.

Большое внимание уделялось умению *выделять в словах сильные и слабые позиции*, представлениям о звуковом составе русского языка, об ударении, о *делении слов на слоги и переносе слов с одной строки на другую*. Детей учили аргументированно вслух делить слова на слоги (открытые), отбирать и строить модели слов. На практическом уровне школьники учились делить слова на слоги (другие по структуре), учитывая их морфемный состав. Закреплялись представления о слогоделении, умении переносить слова с одной строки на другую на фонетической (фонологической) и морфемной основе.

Со всеми кластерами детей применялся тематический принцип планирования логопедической работы, что способствовало закреплению знаний в устной речи и письме. На основе методов языкового анализа, синтеза и решения орфографических задач обучающиеся осваивали универсальные этапы орфографической действий. Оптимальность учебной нагрузки достигалась сочетанием разработанных нами заданий и упражнений из учебников и пособий. Мониторинг и оценка эффективности логопедической работы позволяли внести в нее необходимые дополнения.

Таким образом, эффективность разработанной нами методики логопедической работа по профилактике дизорфографии (на основе коэффициента значимости критерия F (ANOVA) при $p \leq 0,001$) обеспечивалась системно-деятельностным подходом, дифференцированным характером, содержанием и технологичностью коррекционно-развивающего воздействия по формированию психологических и языковых компонентов орфографической деятельности.

Список использованных источников

1. *Азова О. И.* Логопедия. Дизорфография: учебное пособие. М.: ИНФРА-М, 2023. 180 с.
2. *Величенкова О. А., Русецкая М. Н.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр. 2015. 391 с.
3. *Лалаева Р. И., Прищепова И. В.* Выявление дизорфографии у младших школьников. С-Пб.: СПбГУПМ, 1999. 36 с.
4. *Парамонова Л. Г.* Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие. С-Пб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. 140 с.
5. *Пастухова П. Д.* Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности // *Linguistica Juvenis*. 2017. № 19. С. 189-199.
6. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1993. 297 с.
7. *Прищепова И. В.* Логопедия: дизорфография у детей: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 201 с.
8. *Прищепова И. В.* Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи: монография. С-Пб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 239 с.

Современные подходы к диагностике и коррекции афазии

Танзиля Фаатовна Рудзинская,

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

Ангелина Михайловна Порошина,

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

Аннотация: Статья представляет собой обзор актуальных методов диагностики и коррекции афазии. В обзоре рассматриваются как традиционные, так и инновационные методики логопедического вмешательства, позволяющие определить тип и тяжесть афазии, а также оценить сохранные функции речи. Особое внимание уделяется современным методам коррекции афазии, включающим в себя компьютерные технологии, методы нейростимуляции, а также интенсивные программы логопедической реабилитации, основанные на принципах нейропластичности. Авторы анализируют эффективность различных подходов, обсуждают перспективы развития диагностики и терапии афазии, а также подчеркивают важность междисциплинарного подхода к лечению пациентов с этим сложным неврологическим расстройством.

Ключевые слова: афазия, логопедическая реабилитация, междисциплинарный подход, нейрореабилитация, восстановление речи.

Modern approaches to the diagnosis and correction of aphasia

T. F. Rudzinskaya, A. M. Poroshina,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article is a review of current methods of diagnosis and correction of aphasia. The review examines both traditional and innovative methods of speech therapy intervention, which make it possible to determine the type and severity of aphasia, as well as to assess the preserved functions of speech. Special attention is paid to modern methods of aphasia correction, including computer technologies, neurostimulation methods, as well as intensive speech therapy rehabilitation programs based on the principles of neuroplasticity. The authors analyze the effectiveness of various approaches, discuss the prospects for the development of diagnosis and therapy of aphasia, and emphasize the importance of an interdisciplinary approach to the treatment of patients with this complex neurological disorder.

Key words: aphasia, speech therapy rehabilitation, interdisciplinary approach, neurorehabilitation, speech restoration.

Афазия является одним из наиболее тяжелых расстройств высших психических функций, вызванных локальными повреждениями мозга. Она основана на нарушении как нейрофизиологических, так и нейропсихологических предпосылок, что приводит к системным нарушениям всех аспектов речевой деятельности. Поражение определенной области мозга может привести к нарушению устной речи, письма, чтения, счета и памяти,

поскольку они вовлечены в общий процесс. Аналогично, одна и та же функция может быть нарушена при повреждении разных областей мозга, так как она имеет сложную структуру, и различные аспекты ее реализуются разными областями мозга [5].

Афазия как сложное нарушение речи привлекает внимание исследователей с разных научных позиций. В рамках медицинского подхода стоит отметить работы таких ученых, как M. L. Albert (1988 г.) и S. L. Small, которые акцентировали внимание на нейробиологических аспектах нарушения и его коррекции с помощью фармакотерапии [8, с.1003]. Подходы, основанные на нейропсихологических исследованиях, представлены именами А. Р. Лурии, Е. Д. Хомской и Л. С. Цветковой, которые изучали взаимосвязь между локализацией поражений мозга и спецификой речевых нарушений [3].

Педагогический аспект афазии нашел отражение в работах М. К. Шохор-Троцкой, С. В. Волковой. Авторами разработаны методики специального обучения для людей с афазией, направленные на восстановление речевых навыков в процессе обучения. Существование разных подходов к проблеме афазии обогащает современное понимание этого сложного расстройства и создает многослойную картину для ее изучения и преодоления, подтверждая, что лишь интеграция всех подходов может привести к эффективным результатам в реабилитации пациентов [7].

Современные подходы к диагностике и коррекции афазии значительно эволюционировали, перейдя от преимущественно симптоматического лечения к более целостному и персонализированному подходу. Диагностика стала более комплексной, а коррекция фокусируется на восстановлении функциональных коммуникативных навыков, а не только на изолированных языковых компонентах.

Современная комплексная диагностика афазии включает в себя несколько этапов и методов, направленных на получение максимально полной картины нарушений:

1. Анамнез: врач собирает информацию о характере и времени возникновения заболевания, о сопутствующих заболеваниях, лечении, образовании и профессиональной деятельности пациента, а также о его преморбидном уровне языковых способностей. Важно учесть социальную и семейную среду, чтобы оценить влияние этих факторов на реабилитацию.

2. Неврологическое обследование: оценивается состояние нервной системы в целом, включая двигательную активность, чувствительность, рефлексы, чтобы выявить локализацию поражения головного мозга и исключить другие неврологические нарушения. МРТ или КТ головного мозга являются необходимыми методами для визуализации поражения.

3. Психометрическое обследование: оценка когнитивных функций, таких как внимание, память, исполнительные функции, является необходимой, так как когнитивные нарушения часто сопутствуют афазии и влияют на эффективность коррекции. Используются стандартные нейропсихологические тесты.

4. Логопедическое обследование: это центральный этап диагностики, включающий:

- оценку спонтанной речи: анализируется плавность, грамматическая правильность, наличие парафазий (замен слов), неологизмов (выдуманных слов), аграмматизмов (нарушение грамматики);

- оценку понимания речи: проверяется как понимание устной, так и письменной речи на разных уровнях сложности (от отдельных слов до сложных предложений);

- оценку чтения и письма: анализируется способность читать вслух и про себя, а также писать под диктовку и самостоятельно;

- оценку номинативной функции: способность называть предметы, картинки;

- оценку праксиса: способность выполнять целенаправленные движения (нарушения праксиса могут влиять на речь и письмо) [4].

Вместе с традиционными методиками диагностики речи при афазии, предлагаемыми современным логопедам, появляются инновационные подходы и инструменты её коррекции. Однако новые средства не исключают классические методы, а лишь дополняют их. Эффективное восстановление возможно при грамотном сочетании известных и инновационных техник работы логопеда-афазиолога.

Современное развитие афазиологии тесно связано с внедрением и использованием новых технических средств, включая возможности дистанционного консультирования. Применение телемедицинских технологий в коррекции речи у пациентов с афазией расширяет их восстановительный потенциал за счет использования комплексного системного программного обеспечения для дистанционного предоставления логопедических услуг и обеспечения взаимодействия работников разных отраслей с помощью телекоммуникационных технологий [2].

Отечественные и зарубежные методики коррекции афазии, разработанные в XIX и XX веках, претерпели значительные изменения. К классическим методам многократных повторений и увеличения амплитуды артикуляционных движений добавлены новые более эффективные способы коррекционного воздействия. Например, использование иллюстрационных карточек для более полного погружения в реабилитацию, а также использование геометрических фигур и математических примеров [2]. Помимо простого пения, в практику введены инновационные упражнения и специализированные методы терапии, такие как терапия мелодической интонацией (МИТ). Эта терапия включает использование таких терапевтических приемов, как постукивание левой рукой при повторении мелодичных произношений и замедление скорости речи [5].

Коррекционно-педагогическая работа при афазии определяется и осуществляется в зависимости от локализации, степени и типа афазии. Основной целью такой работы является компенсация за счёт сохранных функций у пациентов. Компенсаторные механизмы могут быть активированы как непосредственно, так и опосредованно. Кроме того, восстановительная

система должна быть направлена на восстановление коммуникативных навыков у больных. Очень важно вовлекать пациента в общение не только в учебной среде, но и в семье, а также в общественных местах. Существует несколько основных направлений коррекционно-педагогической работы при афазии, которые включают:

1. Медицинское направление – главная задача здесь заключается в непосредственном восстановлении нарушенных функций при помощи лекарственных препаратов. Создается специальный курс лечения, которое осуществляется под наблюдением врача. Следует отметить, что результаты обычно более успешны при параллельном проведении работы с логопедом и медикаментозного лечения.

2. Логопедическое направление – главная задача этого направления заключается в восстановлении активного и пассивного словарного запаса. Для достижения этой цели проводятся специальные занятия, где используются различные логопедические упражнения и массажи. Чем раньше начать занятия, тем легче предотвратить возникновение вторичных нарушений и закрепить патологические проявления.

3. Блок коррекционно-педагогических занятий – главная задача которого заключается в организации системы вмешательств с помощью специально разработанных методов. Эта система предполагает выбор методов работы, которые позволят частично восстановить нарушенные функции или перестроить сохранившиеся связи речевой функции. Занятия могут состоять из ряда направлений: образовательные и развивающие игры, восстановление словарного запаса через упражнения на ассоциации, а также обучение навыкам коммуникации в повседневных ситуациях.

4. Независимо от нервно-психического расстройства, проводится работа над всеми аспектами речи при любой форме афазии: выражение, понимание, письмо и чтение.

5. При всех формах афазии восстанавливается коммуникативная функция речи и развивается самоконтроль над ней. Только когда пациент осознает суть своих ошибок, ему могут быть предоставлены условия для контроля над своей речью и планирования высказываний [1].

Сегодня в медицине информационные технологии (ИТ) активно внедряются во все области. Специализированные компьютеры становятся основой лечебно-диагностического медицинского оборудования, в то время как компьютеры, получая новые функции, превращаются в полноценные медицинские приборы. За последние 30 лет, благодаря быстрому развитию технологий и компьютерной техники, мы все больше осознаем, что коррекция афазии в логопедии требует не только использования языковых упражнений для тренировки и улучшения языковых навыков.

Для улучшения эффективности коррекционно-восстановительных работ с пациентами с афазией, а также для сокращения времени восстановления, разработаны и продолжают разрабатываться различные инновационные технологии. Среди них компьютерные программы, такие как «Выбор фразы», «Выбор буквы», «Работа над составом слова», «Восстановление речи»,

StepByStep и «Афазиям.нет», а также компьютерные и телефонные приложения, включая Linguagraphics и Thuis Taal Oefen Programma [6].

Реабилитация и особенно, нейрореабилитация, представляет собой сложный и осмысленный процесс комплексного лечения и восстановительных мероприятий с использованием различных методов медицинского, медико-психологического, медико-педагогического воздействия и социального взаимодействия. Значение и интенсивность этих методов меняются на разных этапах заболевания. Основное внимание в этом процессе уделяется личности пациента.

В условиях развития информационно-телекоммуникационных технологий возникло совершенно новое направление в организации и предоставлении медицинской помощи населению – дистанционное консультирование. Теперь это не просто перспективная технология, а неотъемлемая часть современной системы здравоохранения, обеспечивающая положительные клинические, экономические, моральные и организационные результаты [5].

Отсюда следует, что методики и приемы реабилитационной работы с пациентами, страдающими афазией, постоянно пополняются и совершенствуются, что в свою очередь повышает эффективность лечения и сокращает время восстановления лингвистических функций.

Ключевым моментом современной коррекции афазии является индивидуализация программы реабилитации с учетом специфики поражения, когнитивных способностей, личности и мотивации пациента. Реабилитационная команда, включающая логопеда, невролога, психолога и эрготерапевта, разрабатывает программу, адаптированную к конкретным потребностям пациента. Регулярная оценка эффективности лечения и корректировка программы также являются важными компонентами успешной реабилитации [3].

Афазия как нарушение речи представляет собой сложную проблему, требующую внимательного подхода к диагностике и коррекции. Одной из ключевых инноваций является использование нейровизуализации, что позволяет более точно локализовать повреждения мозга и их влияние на восстановление речевых функций. Кроме того, активное применение компьютеризированных программ и мобильных приложений для тренировки речи значительно увеличивает эффективность коррекционных занятий. Эти технологии создают интерактивные платформы, что делает процесс восстановления более увлекательным и доступным. Ключевым аспектом является также междисциплинарное сотрудничество: логопеды, нейропсихологи и неврологи и другие специалисты работают совместно, что способствует комплексному анализу и усовершенствованию программ диагностики и коррекции.

Важно отметить, что прогноз восстановления после афазии индивидуален и зависит от многих факторов, включая характер и тяжесть поражения мозга, возраст пациента, его мотивацию и своевременность начала реабилитации.

Раннее начало интенсивной терапии значительно увеличивает шансы на успешное восстановление.

Необходимо отметить, что для успешной реабилитации пациентов с речевыми расстройствами необходимо правильно поставить цели и задачи терапевтического процесса. Важно помнить, что главная цель речевой реабилитации – не только успешная реализация отдельных аспектов языка и механическое воспроизведение необходимых компонентов речи, но и восстановление эффективной коммуникации с окружающими людьми для достижения независимости и успешной адаптации в повседневной жизни. Результаты восстановления речи при афазии могут варьироваться в зависимости от степени и характера повреждения мозга, а также от индивидуальных особенностей пациента. Однако современные методы и подходы в области речевой реабилитации непрерывно развиваются и позволяют достичь значительных успехов в улучшении коммуникативных навыков пациентов с афазией.

Список использованных источников

1. Газиева Я. З. Афазия. Причины возникновения афазии // Шаг в науку: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов, Грозный, 10 октября 2020 года. Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет, 2020.– С. 85-87.
2. Ларина О. Д. Роль логопеда в коррекции афазии и дисфагии на первом этапе реабилитации пациентов с ОНМК // Лечащий врач. 2022. Т. 25, № 10. С. 21-29.
3. Рудзинская Т. Ф. Комплексный подход к анализу речевых и неречевых функций при афазии у молодых пациентов // Диалектическое единство клинического и психолого-педагогического подходов в теории и практике специального и инклюзивного образования: Сборник научных трудов по материалам XVII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной, Курск, 28–29 февраля 2024 года. Курск: Курский государственный университет, 2024. С. 265-268.
5. Рудзинская Т. Ф. Дифференциальная диагностика разных форм // Диалектическое единство клинического и психолого-педагогического подходов в теории и практике специального и инклюзивного образования : Сборник научных трудов по материалам XVII Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов, посвященной памяти профессора Р.Е. Левиной, Курск, 28–29 февраля 2024 года. Курск: Курский государственный университет, 2024. С. 260-264.
6. Харитошина А. А. Основные подходы к комплексной реабилитации лиц с афазией // Научный Лидер. 2021. № 30(32). С. 27-29.
7. Щербакова М. М. Совершенствование нейрореабилитации больных с грубой степенью тяжести афазий // Журнал экспериментальной, клинической и профилактической медицины. 2023. Т. 111, № 4. С. 63-80.
8. Шохор-Троцкая М. К. Коррекционно-педагогическая работа при афазии. М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2002. 182 с.
9. Vitti E, Hillis AE. Treatment of post-stroke aphasia: A narrative review for stroke neurologists. Int J Stroke. 2021 Dec;16(9):1002-1008. doi: 10.1177/17474930211017807. Epub 2021 Jun 6. PMID: 33949274; PMCID: PMC8645656.

Особенности и причины нарушения процесса социально-психологической адаптации у старших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Екатерина Анатольевна Сень,

ассистент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия,
e-mail: Sen.Katya.2000@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности и причины нарушения процесса социально-психологической адаптации у старших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Данный процесс у испытуемых продиагностирован через механизмы социально-психологической адаптации, где были учтены социальные и биологические факторы, что позволила сделать методика К. Роджерса и Р. Даймонд.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, старшие подростки, ограниченные возможности здоровья, социальные и биологические факторы, инклюзия, исследование, особенности, причины.

E. A. Sen,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The article examines the features and causes of disruption of the process of socio-psychological adaptation in older adolescents with disabilities in inclusive education. This process was diagnosed in the subjects through the mechanisms of socio-psychological adaptation, where social and biophysiological factors were taken into account, this was made possible by the methodology of K. Rogers and R. Diamond.

Key words: socio-psychological adaptation, older adolescents, limited health opportunities, social and biophysiological factors, inclusion, research, features, causes.

Социально-психологическая адаптация старших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии имеет свои трудности, этот вопрос не раз поднимался в исследованиях ученых [2]. Так, Т. А. Власова в своей работе смогла сгруппировать трудности, относящиеся в целом к процессу адаптации, выделив одним из пунктов «социально-психологические трудности» [1, с. 20]. А. Г. Смирнов определил, что существует несколько причин, вызывающих трудности в социально-психологической адаптации старших подростков к условиям среднего профессионального образования. Таким образом, можно отметить, какие причины вызывают трудности социально-психологической адаптации (рисунок 1) [6].

Рассматривая выстроенную нами систему в градации, становится понятно, что и у самих причин трудностей социально-психологической адаптации должен быть свой фактор – воздействие, от которого они возникли. А. М. Павлова в своей статье проанализировала научную литературу и выделила два таких основных фактора, связанных с системой среднего профессионального образования и инклюзией [4].

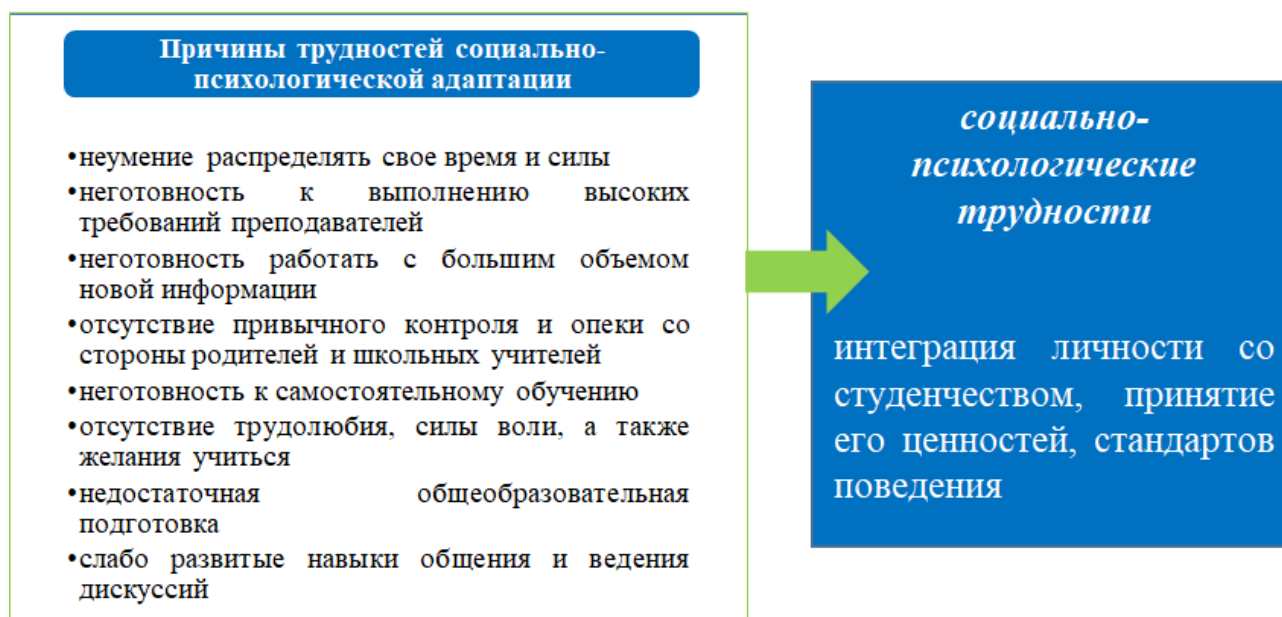


Рисунок 1 – Причины трудностей социально-психологической адаптации в системе среднего профессионального образования

Первый – «внешний», он подразумевает все, что относится к материально-техническому и кадровому обеспечению, оказывает воздействие на процесс приспособления старшего подростка к новым условиям жизни и обучению. Это связано, прежде всего, с недостаточной оснащенностью образовательных организаций в плане их подготовленности принять обучающихся с разными нозологиями, т.е. создать для них безбарьерную среду. Данный аспект касается и кадрового состава, а именно: наличие определенных специалистов в образовательной организации, которые бы помогли справиться обучающемуся с ОВЗ с возникшими трудностями, что также говорит и о важности их профессионального опыта.

Стоит отметить, что хоть данный фактор имеет значение в научной литературе, он не будет рассматриваться в исследовании как источник возникновения нарушений процесса социально-психологической адаптации, так как не имеет весомой значимости, потому что база исследования – колледж-интернат, предназначенный для обучения всех категорий лиц с ОВЗ, в достаточной мере оснащен и адаптирован.

Второй – «внутренний» фактор, являющийся следствием «биофизиологического» и «социального», которые раскрываются как причины недоразвития, так и особенности протекания процесса социально-психологической адаптации в старшем подростковом возрасте [4].

Согласно исследованиям Т. П. Хохловой, к социальным факторам можно отнести психологическую основу, в которую входят механизмы, принадлежащие к высшим уровням личностной структуры, влияющие на процесс выстраивания отношений с внешней средой [7]. Анализ научной литературы, касающейся социально-психологической адаптации, дает нам основания выделить эти механизмы:

- эмоциональный комфорт – это состояние, при котором личность находится в здоровой коммуникации с собой и с окружающей средой, при этом человек чувствует уверенность и спокойствие;

- эмоциональный дискомфорт – состояние, при котором «внешние» и «внутренние» связи претерпевают изменение, личность не находится в гармонии, а испытывает страх, тревогу, неуверенность и т.д., что нарушает нормальную деятельность;

- внутренний контроль – состояние, характеризующиеся тем, что человек видит, событие является следствием его собственного действия или его собственных относительно устойчивых свойств, это заставляет личность быть мобильнее, благодаря чему человек производит контроль над окружающей средой.

- внешний контроль – состояние, при котором человек уверен, что не имеет никакой власти над собственной жизнью, все дело случая, стечение обстоятельств.

Стоит отметить, что высокий уровень и внутреннего и внешнего контролей не является положительным. В первом случае человек принимает на себя ответственность даже за вещи, которые он не в силах изменить, такие как смерть, неудачи, во втором же случае человек беспечен, он не берет жизнь в руки, а опирается на волю судьбы. Поэтому здесь важно соблюдать «золотую середину».

- принятие себя – состояние полного и безусловного принятия себя таким, какой человек есть, со всеми своими положительными и отрицательными качествами, чертами и склонностями;

- неприятие себя – ровно противоположное состояние предыдущему – отрицание себя;

- принятие других – состояние, при котором человек понимает ценность другого человека, он готов к взаимодействию и партнерскому отношению;

- неприятие других – состояние, определяющееся как склонность выбирать линию поведения, в основном выраженную в отказе в приёме, уклонении от принятия кого-либо взаимодействия с ним;

- доминирование – состояние, при котором человек стремится устанавливать и поддерживать контроль в отношениях;

- ведомость – состояние открытости, характеризующееся тем, что человек приспособливается к реальным потребностям или потребностям и интересам других людей;

- эскапизм – это состояние, при котором человек уходит от реальной жизни (проблем) в мир иллюзий;

- лживость – состояние стремления создать у других неправильное впечатление о фактах и событиях для каких-либо целей;

- адаптивность – состояние, при котором человек способен справляться с изменяющимися условиями внешней среды;

- дезадаптивность – состояние, которое противоположно предыдущему. Человек не способен поддерживать стабильные социальные отношения, справляться с проблемами и приспособливаться к меняющейся среде [3].

Рассматривая выбранный нами контингент для исследования (старшие подростки разных нозологических групп), можно выделить следующие биофизиологические факторы. В первую очередь, это возраст. Ведущий вид деятельности у подростков – интимно-личностное общение со сверстниками. Для них важно иметь авторитет среди ровесников, что может как положительно, так и отрицательно отразиться на процессе социально-психологической адаптации. В лучшем случае подросток примет себя и примет других, в худшем же он может начать избегать проблем, лгать, подчиняться интересам других людей или доминировать. Последний важный биофизиологический фактор – это категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, влияющие на путь, время и способы развития социально-психологической адаптации.

Таким образом, можно заметить, что биофизиологические факторы (причины) рассматривались и с позиций особенности социально-психологической адаптации, и с позиции механизмов адаптации, которые были выделены нами в социальных факторах (причинах), которые аналогично описаны с точки зрения особенностей, что еще раз доказывает тесную связь этих двух компонентов. Поэтому при проведении исследования мы должны опираться на социальные факторы, а биофизиологические рассматривать, интерпретируя полученные результаты.

Для исследования уровня социально-психологической адаптации старших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования использовалась методика К. Роджерса и Р. Даймонд [5].

Методика диагностики социально-психологической адаптации представлена в виде опросника, состоящего из 101 вопроса, которые делятся по показателям (механизмам адаптации): эмоциональный комфорт/дискомфорт, внутренний/внешний контроль, принятие/непринятие себя, принятие/непринятие других, доминирование, ведомость, эскапизм, лживость, адаптивность, дезадаптивность.

Испытуемым предлагается ознакомиться с высказываниями о человеке, его образе жизни, примерить его к своим привычкам, своему образу жизни и оцените: в какой мере это высказывание может быть отнесено к ним. Для этого нужно выбрать один из семи вариантов ответа, пронумерованных цифрами от «0» до «6», которые имеют соответствующие утверждения, типа «это ко мне совершенно не относится», «это на меня похоже» и др.

Полученные результаты интерпретируются сначала по каждому показателю, которые были изложены выше, где сумма баллов на плоскости определяет свое среднее значение согласно промежутку: чрезвычайно низкий результат, зона неопределенности, высокий результат. Далее показатели формируются по шкалам и рассчитываются по формулам: интегральный показатель адаптации ($A1/(A1+A2)$), интегральный показатель самопринятия ($S1/(S1+1.6S2)$), интегральный показатель принятия других ($1.2L1/(1.2L1+L2)$), интегральный показатель эмоциональной комфортности ($E1/(E1+E2)$),

интегральный показатель интернальности ($P1/(P1+1.4I2)$), интегральный показатель стремления к доминированию ($2D1/(2D1+D2)$).

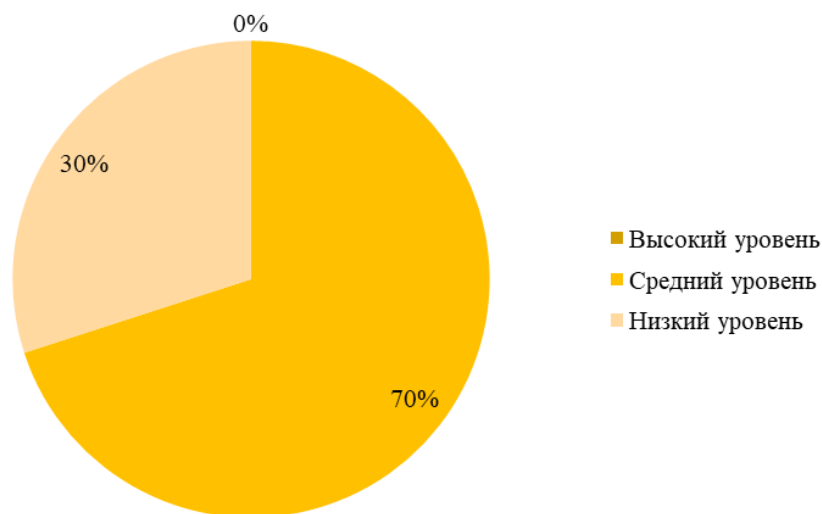


Рисунок 2 – Уровни социально-психологической адаптации у старших подростков с ОВЗ

Итак, согласно полученным данным (рисунок 2), всего старших подростков с низким уровнем социально-психологической адаптации 9. Если анализировать полученные баллы по шкалам, то можно отметить, что показатели примерно одинаковые, т.к. расположены возле друг друга на оси значений. Единственный нюанс, который свидетельствует о возможной положительной динамики в будущем, это то, что баллы, входящие в промежуток низкого уровня, находятся на границе низкий-средний, а значит, старшим подросткам будет проще повысить свой уровень по некоторым шкалам. Низкий уровень больше всего присутствует в шкалах эскапизм и интернальность. Старшие подростки стараются скрывать от проблем, не в полной мере владеют внутренним или же внешним контролем.

Средний уровень социально-психологической адаптации демонстрируют старшие подростки в количестве 21 человека. Их показатели также находятся в близких пределах, а баллы, стремящиеся к низкому значению, фиксируются в тех же шкалах, что у старших подростков с низким уровнем социально-психологической адаптации.

Анализ полученных результатов исследования показал, что со старшими подростками с ограниченными возможностями здоровья необходимо провести коррекционную работу по развитию социально-психологической адаптации, сделав акцент на факторы, которые влияют на данный процесс.

Список использованных источников

1. Власова Т. А. Особенности сопровождения адаптационного периода студентов младших курсов в вузе // Психологические проблемы профессионального развития и профессионального образования личности: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Мозырь, 20-21 мая 2010 г.). Мозырь: Мозыр. гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина, 2010. С. 241-242.

2. Грозная Н. Развитие инклюзивного образования: международный опыт // Обзор материалов специального выпуска журнала «InternationalJournalofInclusiveEducation». 2011. № 14. URL: http://eduopen.ru/Portals/0/Documents/international/SD_XXI_2010_n5_Groznaya.
3. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 16-25.
4. Павлова А. М. Субъективные особенности студентов с ограниченными возможностями здоровья, препятствующие их успешной адаптации // Молодой ученый. 2016. № 18. С. 193-196.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред. Д. Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». 1998. 672 с.
6. Смирнов А. Г. Вопросы динамики протекания социально-психологической адаптации студентов к вузу: монография. М.: Наука, 2000. 107 с.
7. Хохлова Т. П. Педагогическое сопровождение адаптации учащихся профильных классов к профессиональному образованию: дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01 Омск, 2009. 267 с.

Формирование мотивации к речи у детей раннего возраста с нарушениями слуха в условиях семьи

Мария Вячеславовна Слесарева,

учитель-логопед,
МБДОУ Детский сад № 156 «Волжаночка» г. Ульяновск, Россия,
e-mail: marjavp@mail.ru

Аннотация: В статье раскрываются возможности применения мотивационных игр и приёмов по активизации речи детей раннего возраста с нарушениями слуха. В ней представлены различные подходы к исследованию проблемы овладения словесной речью детьми раннего возраста с нарушениями слуха в условиях семьи.

Ключевые слова: дети раннего возраста с нарушениями слуха, развитие речевой активности, мотивация, приемы и игры по развитию речи у детей с нарушениями слуха.

Formation of speech motivation in children with hearing impairments in family environment

M. V. Slesareva,

MBDOU Kindergarten No. 156 "Volzhanochka" Ulyanovsk, Russia

Annotation: The article reveals possibilities of motivational games and techniques to activate the speech of young children with hearing impairments. It presents different approaches to exploring the problem of mastering verbal speech by young children with hearing impairments in a family setting.

Key words: children of early age with hearing impairments, speech activity development, motivation, speech development techniques and games in children with hearing impairments.

Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, количество детей, имеющих проблемы слухового анализатора, значительно увеличивается. Рождение детей преждевременно, нарушения и травмы в натальном и постнатальном периодах, перенесенные инфекционные заболевания в раннем возрасте, наследственная тугоухость и глухота являются основными причинами ограничения возможностей развития речи, препятствует развитию когнитивных функций, познанию окружающего мира [1, 3].

Своевременно выявленная проблема нарушения слуха у детей в раннем возрасте может предотвратить необратимые последствия развития речи и психических функций ребенка. Ранняя диагностика, построение индивидуального коррекционного маршрута, регулярная коррекционная работа в комплексе со специалистами (сурдопедагог, логопед, психолог) помогают восполнить утраченные навыки, влиться в свой эффективный ритм развития.

В нашей стране каждый год проводятся операции по слухопротезированию детей раннего возраста с диагнозами глухота и пограничные с глухотой степени тугоухости (исследования Национального медицинского исследовательского Центра оториноларингологии ФМБА России). Известна необходимость проведения комплекса реабилитационных / абилитационных процессов после операции КИ.

Важным пусковым механизмом развития речевой системы ребенка раннего возраста с нарушениями слуха является построение грамотного процесса обучения с постепенным усложнением эмоционального общения, основанного на сенсорном подходе. В данном процессе огромную роль играет создание мотивационных условий, поддерживающих психоэмоциональный настрой ребенка с нарушенным слухом, направленных на речевую активность.

Российские ученые Р.М. Боскис и Л. С. Выготский считали, что в основе методики освоения словесной речи детьми с нарушениями слуха важны компенсаторные возможности ребёнка. Зрительные, кинестетические процессы раскрываются наиболее широко у детей с нарушенным слухом. На данной основе созданы многие игры, дидактические пособия. Однако следует помнить, что родителю важно из основных игрушек создать развивающую речевую среду, опираясь на данные компенсаторные процессы.

Ученые зарубежных стран особенно отмечали работу Х. Г. Фурта, где отмечается, что ребенок с нарушением слухового анализатора нуждается, в первую очередь, в развитии мышления, формировании понятий, поддерживающихся повторениями, подкреплениями, а не единичными наглядными впечатлениями. Х. Г. Фурт изучал методологию овладения словесной речью глухими детьми и позитивно подходил к организации и способности их обучения. Особенно он отмечал важность работы над развитием активного словаря и постепенного его расширения, подчеркивая многократность различного повторения изучаемого предмета в разных ситуациях [10].

В настоящее время в России специалистами в областях сурдопедагогики и логопедии применяется слуховой метод и слухоречевая реабилитация ребёнка с КИ, разработанные И. В. Королевой. В её основу вошли разработки западных и отечественных методик для развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха [8].

В результате более чем двух десятилетий исследований в разных областях была предложена реабилитация нового типа, получившая название «ЗП-реабилитация». Методологическими основами данного подхода служили:

- Представления о социальной природе вторичных нарушений развития у детей с тяжелыми нарушениями слуха (Выготский Л. С);
- Представления о роли раннего аффективного развития в общем психическом развитии ребенка (Никольская О. С., Баенская Е. Р.);
- Представления о точке запуска естественного развития слухового восприятия и спонтанного освоения речи у детей после КИ (Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И.) [6].

Для активизации речевой деятельности детей раннего возраста с нарушениями слуха важна мотивация. Сложность и тайна возникновения первых слов заключается в зарождении, стимулировании потребности общения. Ребенок еще не знает, что говорить – это здорово, а общаться, обмениваться опытом – особое счастье! Задача логопедов, сурдопедагогов – научить пробуждать мотивы для активного общения с ребенком раннего возраста, имеющим нарушения слуха.

При построении коррекционно-педагогического процесса особая роль в обучении ребенка общению принадлежит родителям. Именно родители, по мнению Королёвой И. В., становятся основным проводником к познанию звуков внешнего мира ребенком [7]. Именно от родителей зависит запуск мотивационных механизмов общения. Родные люди окружают ребенка с рождения, и от того, какой будет их реакция, манера общения с ним, зависит возникновение желания приложить усилие, чтобы малыша понимали.

Но зачастую логопеды слышат от родителей, которые столкнулись с проблемой нарушения слуха у ребенка, что для семьи это большая беда, они не знают, как общаться с особенным ребенком, играть, научить его говорить – всё это кажется невозможным.

Приведем пример. Мама Дениса В., 1г. 8мес., двухсторонняя сенсоневральная тугоухость 4 степени: «Мне кажется это не мой ребенок, он меня не слышит, не понимает. Мне очень тяжело с ним дома и на людях. У меня нет надежды на то, что он когда-нибудь заговорит и услышит меня».

Познакомившись ближе с данной семьей, мы выявили способы общения членами семьи с особенным ребёнком. Фразы использовались длинные, малоэмоциональные, голос маловыразительный, отсутствовал контакт лицо в лицо. Нужно сказать, что уныние в общении с малышом господствовало над верой и вдохновением на тот момент. Через месяц ребенок был слухопротезирован слуховыми аппаратами на оба уха. В течение восьми занятий с ребенком вместе с мамой логопед проводила занятия по 45 минут, показывала основные приёмы и игры. Специалисты и члены семьи видели, как ребенок обращал внимание на определенные звуки, игрушки, музыкальные инструменты, появилась условно-двигательная реакция на разночастотные звуки, определение направления звучания, предмета звука, а также интерес к карточкам, игрушкам, и, самое главное, к звукам и звукоподражаниям, стали появляться гласные звуки, жесты, указывающие на желаемый предмет или действие («дай!», «иди!», «тут!» и др.) Родителям давались определенные рекомендации по общению с ребенком при проведении самостоятельных занятий с ним, а также при соблюдении определенной тактики общения в быту со всеми членами семьи. Проведенные исследования в ходе логопедической работы с семьями детей, имеющими нарушения слуха раннего возраста, определили основные направления по развитию мотивации к собственной речевой активности у ребенка с нарушением слуха.

Э. И. Леонгард писала, что с ребенком, имеющим нарушения слуха, в семье важно заниматься развитием речи с первых дней жизни. Важно уметь правильно ставить вопрос, вызывая ответную реакцию для построения диалога родителей с малышом: «Тут Аня! У Ани нос! У тебя есть нос?» вызывая двигательную активность, подтверждающие звук или слог: «Тут!», «А!», «Да!», «Нос» [9].

Для создания интереса к речевому процессу важно использовать разные игровые приемы: сюрпризные моменты (спрятать игрушку, новые образы себя или игрушки, необычное появление или уход). Важно помочь ребёнку лучше понять и представить происходящие события при чтении художественной

литературы (сказки, стихи, потешки). Для повышения интереса показ картинок недостаточен, важно применение методов чтения и представления: применения сенсорных материалов (кукольный театр из вязаных фигур, реальные предметы – скалка, ложка, яйцо, природные материалы: шишки, фасоль, пшено). Музыкальное сопровождение (детские песенки с кратким и понятным речевым сопровождением) также важно для наилучшего детского восприятия и мотивационного запуска речевого развития детей раннего возраста с нарушенным слухом. Важно отметить индивидуальный подход к выявлению мотивационных струн каждого ребенка. Кому-то нравятся динозавры, а другой малыш может испугаться, но он очень любит играть с котёнком. Девочкам неожиданно могут нравиться машинки, а мальчикам – посуда. Учет индивидуальных особенностей детей ускорит процесс запуска речи и поможет построить занятие и просто общение наиболее эффективно.

Поощрение каждой попытки имеет огромное значение и помогает ребенку закрепить ситуацию успеха и желание ребенка ее повторить. В качестве поощрения можно использовать наклейки, цветные печати, маленьких рыбок в виде печенья и обязательно улыбку и искреннюю радость родителя или специалиста.

Учитывая наиболее пластичный период детей раннего возраста с нарушениями слуха, логопед при комплексной работе с другими специалистами и родителями помогает ребенку создать живой интерес к речи за счет формирования сенсорных эталонов.

Сенсорные игры при взаимодействии слабослышащих и глухих детей с водой, песком, крупами, наклейками, льдом, снегом, желе, вязаными, природными материалами формируют у детей представления о качестве предметов, свойствах, форме, цвете, величине, положении в пространстве.

Когда дети раннего возраста с нарушениями слуха учатся сравнивать предметы, находя их общие и различные качества, активизируется мыслительная деятельность, помогающая запоминать и производить умственные действия, положительно влияя на речевое развитие. Соотнесение объекта с наглядным материалом, предметом, сенсорной игрушкой помогает запустить мыслительный процесс памяти и смыслового кода, который при следующем опыте с тем же объектом применит его в словесном образе [4].

Многие родители и специалисты задаются вопросом, как заинтересовать ребёнка с нарушениями слуха и речи во время общения, игры, занятия. Мы рекомендуем использовать 10 ключей, открывающих замочки детских сердец и позволяющих заинтересовать ребенка процессом общения:

- Проведение качественного медико-педагогического обследования. Диагностика обозначит зоны настоящего и ближайшего развития, наметит потенциальные возможности ребёнка. Педагоги и родители каждый раз при встрече с малышом отслеживают динамику, искренне радуются пониманию и появлению в самостоятельной речи ребенка нового слова, фразы;

- Структура занятия поможет создать уверенность при проведении упражнений, предотвратит ошибки и приблизит неуклонно к поставленной цели;

- Выявление интересов ребёнка поможет включать в занятия его любимых героев, обыгрываться с ними сюжеты по намеченным заданиям;
- Использование сенсорного опыта помогает обогатить восприятия по доступным сферам восприятия: игры с водой, использование природных материалов, игры со льдом и пеной, игры с крупой и песком. Например, игры и упражнения с продуктами помогут лучше создать образ признаков знакомых продуктов и перенести их с наглядного и вкусового образа через мышление на символ – слово (кислый, сладкое, горький, солёная);
- Соблюдение режимных моментов поможет в течение определенного времени закрепить называние определенных действий от простых до сложных (положи мяч, или помой руки, где нужно взять мыло, открыть кран с водой, вытереть руки полотенцем, обозначая словами и фразами действия и предметы);
- Общение с ребёнком должно приносить наслаждение взрослому. Дети сами, порою, ведут взрослых к познанию мира звуко-речевого поведения при позволении им мыслить свободнее, особенно если они замотивированы, вовлечены, выдают необычные образы или схемы взаимодействия («Нет, лиса не съела колобка. Он убежал!»);
- Стоит найти золотую середину при построении общения, чтобы не быть слишком дидактичными, строгими, но и быть последовательными в своих словах («Это моя корзина игрушек, мы договорились сегодня играть с животными, они у нас ходят только в этом лесу, в корзине море, они могут утонуть!»);
- Сюрпризные моменты помогают удержать внимание ребенка и могут помочь проявить нужные эмоциональные реакции, которые станут базовыми для процесса запоминания звуков, слов, фраз;
- Учет особенностей освоения устной речи детьми с нарушениями слуха имеет огромное значение. Так, слышащие дети умеют из речевого потока схватывать фонетический образ слова, выделять его, потом говорить, и только потом грамотно воспроизводить морфемно и в письменной речи. Дети же, имеющие нарушения слуха, с раннего возраста наилучшим образом способны уловить морфемный образ слов, их рано учат читать, что помогает с наглядного образа перенести его структуру в зону переработки информации, памяти и воспроизведения за счет системы компенсаторных возможностей;
- Нейропсихологический подход помогает наилучшим образом построить занятия для детей раннего возраста с нарушениями слуха, т.к. общая, мелкая моторика, межполушарное взаимодействие детей с системными нарушениями страдают особенно. Пальчиковая гимнастика, упражнения на нейродорожках, различные нейротренажеры помогут более эффективно отработать слуховое восприятие, слоговую структуру слов, поработать над ритмом, над речедвигательными навыками, где произносительная сторона речи как наиболее трудоемкая работа у данной категории детей отрабатывается спокойно и последовательно. Использование элементов дактильной речи и

РЖЯ также помогают детям воспроизводить полный образ слова, понять более сложные моменты в звучании, например, в слове яблоко – звук [Я] - [ЙА].

Таким образом, анализ современной проблемы помощи семьям, имеющим ребенка раннего возраста с нарушениями слуха, позволяет сделать вывод, что зачастую отсутствие важнейших составляющих коррекционного процесса становления речи – мотивации ребенка, интереса и подкрепления, поощрения собственной речевой активности могут быть тормозящими процесс развития. И напротив, понимание важности создания побуждения к речи, применения мотивационных приёмов и игр индивидуально к каждому ребенку помогут предотвратить осложнения и улучшат качество, эффективность, скорость сложного и обязательного в жизни каждого ребенка чуда – рождения речи.

Список использованных источников

1. *Богданова Т. Г.* Типы соотношений в развитии мышления и речи лиц с нарушениями слуха // «Преподаватель XXI век», МПГУ, Москва, 2009 г. с. 164-174. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/typy-sootnosheniy-v-razvitiy-myshleniya-i-rechi-lits-s-narusheniyami-sluha/viewer>,
2. *Боскис Р. М.* Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1988. 128 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь: психологические исследования. М.: Издательство «Национальное образование», 2019. 368 с.
4. *Георгица Е. А., Слесарева М. В.* Учебно-методическое пособие «Сенсорные радости». Москва: Перо, 2023. 164 с.
5. *Головщиц Л. А.* Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами, имеющих дополнительные нарушения // Дефектология. 2020. № 1. С. 43 - 50.
6. *Гончарова Е. Л., Кукушкина О. И.* Изменение статуса ребенка с кохлеарным имплантом в ходе реабилитации // Вестник оториноларингологии. 2015; 80(3). С. 23-24.
7. *Градусова Л. В., Левшина Н. И., Санникова Л. Н.* Мотивация как залог успеха развития речевой активности дошкольников. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-kak-zalog-uspeha-razvitiya-rechevoy-aktivnosti-doshkolnikov/viewer>
8. *Королева И. В.* Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста / И.В. Королева. СПб: КАРО, 2017. 176 с.
9. *Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г.* Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. Задания для родителей глухих и слабослышащих дошкольников, воспитывающихся и обучающихся в семье по методу Леонгард. Издание 2-е дополненное и переработанное. Москва, 2018. 333 с.
10. *Furt H.* Deafness and Learning: a Psychosocial Approach. Belmont, USA, 1973.

Особенности психоэмоционального состояния родителей, воспитывающих детей с синдромом дауна

Наталья Валерьевна Утяганова,

студентка ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов, Россия,
e-mail: atali30@mail.ru

Марина Дмитриевна Коновалова,

канд. психол. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики,
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»
г. Саратов, Россия,
e-mail: mdkonovalova@gmail.com

Аннотация: данная статья посвящена психологическим проблемам семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна. Авторами приведены факторы, влияющие на психологический климат в семьях, воспитывающих детей с синдромом Дауна. В статье представлена краткая клиничко-психологическая характеристика детей с синдромом Дауна, приведена динамика психологических состояний родителей детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: дети с синдромом Дауна, дети с особыми потребностями, ментальные нарушения, психологическая поддержка, стресс, психотравма.

Features of the psycho-emotional state of parents raising children with Down syndrome

N. V. Utyaganova, M. D. Konovalova,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: this article is devoted to the psychological problems of families raising children with Down syndrome. The authors present the factors influencing the psychological climate in families raising children with Down syndrome. The article presents a brief clinical and psychological characteristics of children with Down syndrome, the dynamics of the psychological states of parents of children with Down syndrome.

Key words: children with Down syndrome, children with special needs, mental disorders, psychological support, stress, psychotrauma.

Рождение ребенка с синдромом Дауна, как и рождение ребенка с любой другой патологией, является серьезной психотравмой для всех членов семьи, в которой появляется такой ребенок, а особенно для его родителей. Степень и продолжительность переживаний, связанных с рождением нездорового ребенка, носит индивидуальный характер и зависит от множества факторов, таких как внутрисемейные отношения, состояние здоровья родителей, их психоэмоциональные особенности, социальное и материальное положение семьи, культурные и религиозные традиции и т.п.

Постановка ребенку неизлечимого диагноза, к которым относится синдром Дауна, является для родителей не только стрессом, но и ситуацией,

предполагающей пересмотр жизненных планов, изменение привычного уклада жизни, перераспределение внутрисемейных ролей, что часто воспринимается родителями как жизненный кризис и выступает дополнительным травмирующим обстоятельством.

Каждая семья, оказавшаяся в подобной ситуации, нуждается в психологической поддержке, от ее полноты и своевременности зависит продолжительность и глубина переживаний родителей, скорость и степень принятия ими диагноза ребенка, течение иных негативных процессов, явившихся следствием появления в семье больного ребенка.

Согласно статистике, каждый 700-800-й ребенок на Земле рождается с синдромом Дауна. Это соотношение неизменно в разных странах и не зависит от состояния здоровья родителей, от их образа жизни, расы и национальности. Синдром Дауна – это хромосомная патология, наличие которой предопределяет не только умственную отсталость, но и целый ряд заболеваний и нарушений, негативно влияющих на психофизическое развитие ребенка. Степень и выраженность нарушений могут значительно варьироваться.

В первую очередь, такие дети подвержены определенным соматическим патологиям, таким как сердечно-сосудистые, эндокринные заболевания, проблемы со слухом, зрением, опорно-двигательным аппаратом, а также у них отмечается повышенный риск инфекций. Перечисленные соматические патологии, как утверждает Е.В. Поле, замедляют процесс развития ребенка, в том числе, потому что часто требуют оперативного вмешательства, продолжительной госпитализации, применения медицинских препаратов, оказывающих угнетающее действие с центральную нервную систему и т.п. [3].

А. Е. Киртоки отмечает, что все обладатели синдрома Дауна имеют интеллектуальную недостаточность, при этом степень ее выраженности зависит как от врожденных факторов, так и от среды, в которой растет ребенок, от качества, объема и своевременности коррекционной помощи, в том числе, получаемой в ходе семейного воспитания [5].

Эмоционально-волевая сфера у таких детей формируется с определенными искажениями. Несмотря на то, что детям с синдромом Дауна часто свойственны такие качества, как общительность и дружелюбность, они испытывают трудности с регулированием своих эмоций и поведения. Также имеются коммуникативные сложности, которые обусловлены в том числе задержкой речевого развития или полным отсутствием речи.

Таким образом, наличие у ребенка синдрома Дауна, являющегося хромосомной патологией, исключает возможность полного выздоровления ребенка, предопределяет задержку психофизического развития ребенка, сниженный темп формирования высших психических функций, и, как следствие, проблемы обучения, социализации и адаптации.

Воспитание ребенка с синдромом Дауна требует от родителей регулярного принятия важных решений, связанных с его здоровьем, образованием и развитием. Родители пожизненно вынуждены уделять ребенку дополнительное внимание, регулярно повышать свой уровень знаний в вопросах лечения,

воспитания и развития ребенка, обеспечивать своевременную коррекционную помощь.

Еще одним обстоятельством, негативно влияющим на психоэмоциональное состояние родителей, является нередко возникающее ухудшение материального положения семьи. Особенности физического и ментального здоровья ребенка с синдромом Дауна не всегда позволяют матери продолжить работать.

У работающего родителя, пребывающего в подавленном психоэмоциональном состоянии, несмотря на повышенную, казалось бы, мотивацию, значительно снижается эффективность труда и удовлетворенность рабочим процессом. Хронический стресс и усталость не позволяют человеку адекватно коммуницировать с коллегами и руководством, кроме того, ухудшаются внимание, память, что влияет на исполнение им рабочих обязанностей.

Ухудшение материального положения в семьях, воспитывающих детей с особыми потребностями, том числе происходит по причине того, что родители вынуждены существенную часть дохода направлять на медицинские обследования ребенка, его лечение и оплату развивающих занятий. Следует отметить, что немалая часть таких трат происходит необдуманно. Родители готовы сделать все возможное, чтобы их ребенок максимально приблизился к условной норме. В поисках «волшебной таблетки» они часто становятся жертвами шарлатанов и мошенников, использующих их отчаяние и доверчивость. Безусловно, осознав недостижение результата, родители испытывают разочарование, которое их дополнительно травмирует.

Также родители, у которых рождается ребенок с ограниченными возможностями здоровья, могут испытывать проблемы со здоровьем, в том числе с психическим. Причины этого явления кроются в накопленной усталости, нарастающей тревоге, отсутствии возможности полноценно своевременно заниматься собственным здоровьем.

Все эти факторы усиливают невротизацию родителей, препятствуя сохранению межличностных отношений как внутри семьи, так и вне ее, выстраиванию стратегии помощи ребенку, полноценной социальной жизни всех членов семьи, участвующих в воспитании особенного ребенка.

В нашей стране в последнее время существенно возросла актуальность предоставления психологической поддержки родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья. Родителям детей с синдромом Дауна, учитывая сложность диагноза, психологическая помощь требуется с момента установления ребенку диагноза, т.е. с младенческого возраста, и далее регулярно, включая подростковый и взрослый возраст.

Неоспоримым фактом является то, что для полноценного и гармоничного развития любого ребенка семья, являющаяся первым и ближайшим социальным окружением, имеет важное значение. Роль родителей для детей с синдромом Дауна и степень участия семьи в их жизни имеет более выраженный и пролонгированный характер.

Поскольку данный диагноз хорошо изучен и описан, родители, узнав о нем, сталкиваются с реальностью ограничения возможностей развития не только своего ребенка, но своих жизненных перспектив. Семье не удается сохранить диагноз ребенка в тайне от окружающих, так как внешность детей специфична, а поведенческие проявления ребенка с возрастом все более контрастно отличаются от поведения обычных детей.

Таким образом, перед родителями ставится непростая задача – принять диагноз ребенка, адаптироваться ко всем изменениям, возникшим в связи с рождением особого малыша и выстроить систему медицинской, психологической и педагогической помощи своему ребенку на протяжении всей жизни. В то время как сами родители нуждаются в поддержке.

Родители особенного ребенка либо сразу после рождения погружаются в хронический стресс, либо, временно справившись с первоначальной психологической травмой, связанной с постановкой диагноза, на протяжении всей жизни испытывают психологические трудности в процессе воспитания.

О.В. Югова подчеркивает, что травма, связанная с рождением неизлечимо больного ребенка, не может быть полностью преодолена. Воспитание ребенка с особыми потребностями – это не единичное травмирующее событие, а длительный, зачастую пожизненный процесс, в ходе которого возникают ситуации, способные повторно травмировать родителей. Ребенок взрослеет, но по-прежнему требует повышенного внимания и заботы со стороны родителей [7].

Кроме того, дополнительным фактором, отягощающим родительскую травму, является то, что взрослеющий ребенок с синдромом Дауна не может следовать тем же жизненным путем, что и его сверстники, жизнь которых развивается по предсказуемому сценарию. Ребенок же, имеющий выраженные ментальные нарушения, не может пойти в обычный школьный класс, обрести полную самостоятельность, создать семью и так далее. Каждое такое событие, наблюдаемое в жизни сверстников у родителей особенного ребенка, вызывает горечь и приводит к ретравматизации.

Также нельзя не отметить существенное влияние на родительский стресс негативной терминологической коннотации, преследующей людей с синдромом Дауна. Родители часто сталкиваются с некорректным обращением к ребенку «Даун». Родителей травмирует тот факт, что слово «Даун» является общепринятым оскорблением, указывающим на слабоумие, несообразительность, нерасторопность.

Принятие родителями диагноза ребенка проходит в несколько этапов. Их количество и последовательность могут варьироваться, но в целом существует определенная закономерность.

Сразу после того, как родителям сообщают диагноз ребенка, наступает первый неизбежный этап – шоковое состояние. На этом этапе родители испытывают страх, растерянность, чувство вины, неполноценности и переживания, связанные с утратой надежд на беззаботное родительство. Именно на этом этапе родители получают первоначальную информацию об особенностях синдрома Дауна, изучают пугающие фотографии и описания в

интернете. Как правило, этот этап непродолжительный, но именно в этот период, не справившись с разрушающими эмоциями, родители могут принять решение отказаться от ребенка.

Следует отметить, что подозрение на наличие у ребенка синдрома Дауна сообщается матери, как правило, еще в роддоме. Так как в настоящее время в нашей стране отсутствует система корректного сообщения диагноза матери, получив эту информацию от врача, мать остается один на один со своими страхами и переживаниями. В эти несколько дней пребывания в родильном доме мать, как правило, успевает достаточно глубоко погрузиться в стрессовое состояние. Нервное потрясение негативно влияет на ее здоровье, часто пропадает лактация. Сильнейшее эмоциональное потрясение испытывает и отец ребенка, оно усиливается невозможностью быть рядом и поддержать ребенка и его маму.

Далее, как правило, наступает стадия отрицания. На этой стадии страх родителей сопровождается гневом и раздражением. Непринятие изменений в жизни часто приводит к деструктивным мыслям и действиям. Родители начинают искать виновных в том, что их ребенок родился нездоровым, обвиняя врачей в ошибках и друг друга в «неправильной» генетике.

Многие родители отказываются принимать правильность диагноза или сомневаются в официальных медицинских исследованиях, касающихся неизлечимости болезни. Именно на этом этапе родители максимально склонны к созданию и реализации ложных сценариев излечения синдрома Дауна, поиску нетрадиционных методов и подходов. Этот период может существенно затянуться вплоть до очевидных проявлений отставания ребенка относительно его сверстников.

На следующем этапе родители сталкиваются с депрессивным состоянием, апатией и пассивностью. Они испытывают отчаяние и безнадежность. Родители начинают осознавать особенности ребенка, сталкиваются с повышенным бестактным вниманием к его внешности и особенностям поведения. Депрессивное состояние усугубляется усталостью, вызванной постоянной зависимостью от нужд ребенка. Растущий ребенок демонстрирует значительное отставание от сверстников. Несмотря на сложности этого этапа, его наступление дает надежду на дальнейшее полное принятие ребенка и его диагноза.

Переход к этапу принятия и адаптации, к сожалению, наступает не во всех семьях. В этот период у родителей снижается эмоциональное напряжение и тревожность, уменьшается уровень хронической печали, который сопровождал их на предыдущем этапе, и возрождается интерес к окружающему миру. Родители начинают строить новые планы, взаимодействуют со специалистами и следуют их рекомендациям, восстанавливают старые или создают новые социальные связи.

На этом этапе происходит адаптация родителей к особенностям ребенка и жизненным условиям, связанным с его диагнозом. Семья наконец находит силы для формирования реалистичной оценки возможностей ребенка и выработки оптимального стиля жизни и общения.

Как показывают многочисленные исследования В.В. Ткачевой, психологическая помощь родителям ребенка с ограниченными возможностями здоровья базируется на нейтрализации или снижении фрустрирующего эмоционального стресса путем переключения с предмета переживаний на деятельность, направленную на преодоление данной проблемы, в частности приобщение родителей к коррекционно-образовательному процессу своего ребенка [8, 9].

Выраженный эффект снижения остроты психотравматизации наблюдается также у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих опыт ответственного социального проектирования и реализации адаптированного образовательного маршрута и системы адресной поддержки для своих детей [10].

Таким образом, рассмотрение причин и факторов, влияющих на психоэмоциональное состояние родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, подводит нас к выделению трех типов этих причин:

- 1) причины, связанные с трудностями воспитания любого ребенка;
- 2) причины, связанные с трудностями воспитания ребенка, имеющего инвалидность и ограниченные возможности здоровья;
- 3) причины, непосредственно связанные с конкретным диагнозом ребенка (синдром Дауна).

Изучение специфики эмоционального реагирования родителей, воспитывающих детей с синдромом Дауна, на указанные группы трудностей позволяет более четко организовать эффективную систему психологической поддержки родителей на различных этапах функционирования семьи.

Список использованных источников

1. Айвазян Е. Б. Особенности общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна и его матери в зависимости от некоторых социально-демографических и психологических факторов. Дефектология. 2017. №5. С.29-35.
2. Приходько О. Г. Система ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. С. 179–183.
3. Поле Е. В. Синдром Дауна. Факты. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2022. – 44 С.
4. Титеева Т. А. Родителям, воспитывающим детей с синдромом Дауна. Методические рекомендации. Южно-Сахалинск: ИРОСО, 2016, 28 С.
5. Киртоки А. Е. Ребенок с синдромом Дауна и особенности его развития. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. 48 С.
6. Крылов В. И. Расстройства эмоций // Психиатрия и психофармакотерапия. 2010. №1. С.32-38.
7. Югова О. В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2(77). С. 195–203.
8. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. М.: ИНФРА-М, 2017. 281 с. URL: <https://doi.org/10.12737/21495>

9. *Ткачева В. В.* Этапы травмирования семьи ребенка с нарушениями развития // Дефектология. 2021. № 2. С. 3-13.

10. *Коновалова М. Д.* Изучение психологического состояния матерей на базе Центра поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. 2023. № 6. С. 153-164.

Потенциал нейрорепки в развитии пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития

Дарья Фадеева,

Студентка 4 курс, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия,
e-mail: darafadeeva838@mail.ru

Екатерина Сергеевна Фоминых,

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

Аннотация: Статья посвящена анализу проблемы развития пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития. В фокусе исследования – потенциал нейрорепки в преодолении нарушений пространственных представлений при задержке психического развития. Раскрыта сущность нейрорепки как инструмента коррекционно-развивающей работы. Представлены результаты апробации программы развития пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития на основе нейрорепки.

Ключевые слова: нейрорепка, дошкольный возраст, задержка психического развития, коррекционно-развивающая работа, пространственные представления.

The potential of neuromodeling in the development of spatial representations in older preschool children with mental retardation.

D. Fadeyeva, E. S. Fominykh,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The article is devoted to the analysis of the problem of the development of spatial representations in older preschoolers with mental retardation. The research focuses on the potential of neuroleptics in overcoming violations of spatial representations with mental retardation. The essence of neuroleptics as a tool of correctional and developmental work is revealed. The results of the approbation of the program for the development of spatial representations in older preschoolers with mental retardation based on neuroleptics are presented.

Key words: neuromodeling, preschool age, mental retardation, correctional and developmental work, spatial representations.

Проблема пространственной ориентации и формирования адекватных пространственных представлений является одной из важных в дефектологии, поскольку данный феномен является фундаментом познавательной активности дошкольников. Главная цель развития пространственных представлений заключается в расширении чувственного опыта пространственного восприятия и создании основы для отражения пространства в форме понятийно-логических структур.

Исследования, проведенные В. И. Лубовским, Т. П. Артемьевой, С. Г. Шевченко, М. С. Певзнер и Н. В. Бабкиной позволили глубже понять особенности развития пространственных представлений у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Было установлено, что ЗПР проявляется в неравномерном прогрессе познавательных процессов, а также в

недостаточном развитии речи, мышления и эмоционально-волевой сферы. У детей с ЗПР восприятие может быть поверхностным, что приводит к пропуску ключевых характеристик явлений и объектов, а также к ограниченному, фрагментарному и нестабильному восприятию. Замедленное формирование связей между анализаторами является значимой особенностью их развития, что может приводить к затруднениям в слухо-зрительно-двигательной координации. Недостаточное развитие пространственно-временных представлений у рассматриваемой категории детей связано с дефицитом полноценного зрительного и слухового восприятия [3].

Практический запрос на решение вопросов развития пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития актуализирует необходимость поиска эффективных методов их развития и совершенствования. В качестве одного из методов работы в данном направлении используется нейролепка.

«Нейролепка» – это методика сенсомоторной коррекции, позволяющая преодолевать дисфункции и нормализовать морфофункциональное созревание мозговых структур. Нейролепка – это инновационный метод развития мелкой моторики и когнитивных навыков у детей дошкольного возраста, основанный на сочетании двух компонентов — нейропластики и лепки. Благодаря использованию специальных материалов и комбинации упражнений нейролепка способствует активизации развития психических процессов у дошкольников, включая развитие пространственных представлений. В целом, потенциал нейролепки позволяет решать задачи развития восприятия, внимания, креативности и социальных навыков у обучающихся.

Одним из главных элементов работы на основе нейролепки является активизация мелкой моторики. Процесс работы с пластилином требует от детей манипуляций с материалом: его раскатывания, сжатия, формирования различных фигур. Эти действия активируют мелкие мышцы рук и развивают координацию движений. Исследования показывают, что форма мелкой моторики непосредственно влияет на развитие когнитивных и речевых навыков у детей, что подтверждается практикой в дошкольных учреждениях [7].

Среди множества техник нейролепки можно выделить следующие:

1. *Свободная лепка* – детям предлагается создать свои собственные фигуры или объекты без строгих инструкций. Такой подход развивает творческое мышление, воображение и индивидуальность. Свободная лепка способствует созданию нейронных связей, так как дети экспериментируют с формами и текстурами, принимая решения самостоятельно.

2. *Лепка по образцу* – в этой технике педагог демонстрирует, как создать определённый объект (например, животное или предмет), а дети повторяют процесс. Это помогает развивать навыки наблюдения, усвоение последовательности действий и точность. Такая деятельность способствует укреплению памяти и внимательности.

3. *Комбинированная лепка* – смешивание различных материалов (например, пластилина, бумаги, тканей) позволяет детям исследовать разные

текстуры и формы. Это развивает тактильные ощущения и креативность, способствуя сенсорному восприятию.

4. *Лепка с использованием шаблонов* – педагог может использовать шаблоны для создания персонажей или фигур. Дети обводят шаблон и затем лепят элементы. Это развивает пространственное восприятие, координацию движений и навыки работы с инструментами.

5. *Игровая лепка* – интеграция игры в процесс лепки (например, создание объектов для игры в сюжетно-ролевые игры) делает занятие более увлекательным и способствует социальному взаимодействию среди детей. Это развитие сотрудничества, коммуникационных навыков и эмоционального интеллекта.

6. *Лепка в движении* – включение элементов физической активности, например, совместная лепка на воздухе или использование больших движений. Это может быть полезно для развития крупной моторики и общей физической активности, что также положительно сказывается на когнитивных функциях.

7. *Темы и истории* – создание объектов на основе определенной темы или сюжета (например, «подводный мир» или «сказочные герои») позволяет детям развивать воображение и креативное мышление, а также способствует укреплению связи между различными знаниями.

С целью проверки эффективности нейролепки в развитии пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. Экспериментальную группу составили 10 старших дошкольников с ЗПР (возраст испытуемых 6 лет). Для выявления особенностей развития пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития мы использовали следующие методики: «Проба Хэда», нацеленная на исследование зрительно-пространственной организации движений; «Комплекс методик для изучения пространственных представлений детей», включающий в себя четыре блока заданий [1; 6]:

- 1) ориентировка в «схеме собственного тела»;
- 2) ориентировка на плоскости;
- 3) целостный образ предмета;
- 4) понимание и употребление предлогов, обозначающих пространственные отношения между предметами.

Результаты диагностического обследования на основе методики «Проба Хэда» показали, что большая часть старших дошкольников с ЗПР (8 испытуемых) безошибочно выполняют задание, но при введении двуручных проб совершают ошибки и поднимают другую руку. Только два респондента совершали ошибки как при проведении одноручных проб, так и двуручных, но они самостоятельно исправляли свои ошибки.

По результатам методики «Комплекс методик для изучения пространственных представлений детей» было установлено, что вся экспериментальная выборка испытывает трудности подбора нужного предлога и в ориентировке на плоскости. У 7 респондентов возникали существенные

трудности и была необходима помощь экспериментатора. Трудности ориентировки в «схеме собственного тела» и понимании целостного образа предмета характерны для 3 респондентов.

Выявленные в исследовании особенности развития пространственных представлений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития послужили основой для разработки развивающей программы. Программа развития пространственных представлений включает 10 тематических занятий с использованием нейрорепки. Занятия проходили в игровой форме. Содержание занятий спроектировано с учетом фундаментальных положений отечественной науки и практические разработки в данной области [2; 4; 5; 6]. План занятий составлен с учетом календарно-тематического планирования дошкольной образовательной организации. В программе представлены следующие темы: «Перелетные птицы», «Овощи», «Животные». Основные задачи программы [6]:

- развитие пространственных представлений;
- формирование представлений о собственном теле и объектах, расположенных по отношению к телу; овладение пространством собственного тела;
- формирование представлений о расположении объектов в пространстве, формирование пространственного воображения;
- развитие пространственных ориентировок и навыков практической ориентировки на плоскости;
- формирование представлений о целостном образе предмета.

Развивающие занятия со старшими дошкольниками с задержкой психического развития проводились в индивидуальной форме. Комплекс развивающих занятий включал следующие варианты работы:

- «Лепка с использованием шаблонов» с уклоном на развитие пространственных представлений. Детям предлагались карточки с изображением птиц и животных, на которых пунктиром были выделены пропущенные части (левое крыло, правый глаз, верхняя лапа и т.д.). Дошкольники поочередно заклеивали части изображений по указаниям педагога.
- «Свободная лепка» (детям предлагалось слепить самый вкусный овощ, самую красивую птицу и т.д.).
- «Лепка по образцу» (дошкольники лепили овощ такого же размера, какой был представлен на образце).
- «Комбинированная лепка» (дополнение слепленных фигур другими материалами: семечками, листьями, ватой и т.д.). Для закрепления выполненных заданий в конце занятий проводились беседы по выполненной работе.

Динамика реализованных занятий оценивалась на основе сравнения результатов первичной и повторной диагностики. Результаты методики «Проба Хэда» показали, что вся выборка испытуемых справились с заданием (7 респондентов безошибочно выполнили одноручные и двуручные пробы; 3 респондента выполняли верно одноручные пробы, при введении двуручных проб возникали ошибки и трудности в выполнении задания). По результатам

методики «Комплекс методик для изучения пространственных представлений детей» отмечены трудности у 5 испытуемых при подборе нужного предлога и в понимании целостного образа предмета; 3 респондента испытывали трудности в ориентировке в «схеме собственного тела» и ориентировке на плоскости; 2 респондента выполнили задания с минимальной помощью экспериментатора.

Обобщение полученных данных позволило отметить положительную динамику развития пространственных представлений у старший дошкольников с ЗПР: уменьшилось количество испытуемых, испытывающих трудности ориентировки в «схеме собственного тела», понимании целостного образа предмета, в подборе нужного предлога и в ориентировке на плоскости. Наши результаты не претендуют на исчерпывающее освещение вопроса, в связи с чем перспективна дальнейшая теоретико-эмпирическая разработка заявленного вопроса.

Список использованных источников

1. *Забрамная С. Д.* Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей М.: Владос, 2008. 115 с.
2. *Комарова Л. Д.* Игры и упражнения по обучению математике детей 5–7 лет. М.: ГНОМ, 2022.
3. *Маливанова Е. Л.* Развитие пространственных представлений как профилактика неуспеваемости // Дошкольное воспитание. 2008. № 11. С. 67-74.
4. *Езикеева А. А., Комарова Т. С., Лебедева Е. В., Халезова Н. Б.* Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. М., 1991. 256 с.
5. *Павлова Т. А.* Развитие пространственного ориентирования у дошкольников и младших школьников. М.: Школьная пресса, 2004. 60 с.
6. *Семаго Н. Я.* Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст. М.: Айрис-пресс, 2005. 189 с.
7. *Шайдунова А. В.* Нейропсихологические методы при формировании школьной готовности у детей с задержкой психического развития // В сборнике: Актуальные научные исследования. сборник статей XX Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 154-159.

Формирование функциональной речевой грамотности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Елена Юрьевна Филатова,

канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования,
Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный
исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»,
Саратов, Россия,
e-mail: filatova.t2011@yandex.ru

Ирина Александровна Романова,

учитель-логопед, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад
комбинированного вида «Космос», Балашов, Россия,
e-mail: Lobanova.irene.a@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается вопрос формирования функциональной речевой грамотности детей с речевыми нарушениями в условиях дошкольного образования. Особое внимание обращается на формирование речевых компетентностей детей с ОНР, коррекцию основных компонентов речевой деятельности, стимулирование речевого развития в процессе коммуникации посредством современных методов обучения. Отдельный акцент делается на важность проведения логопедической работы с использованием игровой деятельности.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, функциональная речевая грамотность, общее недоразвитие речи, речевая компетентность, логопедическая работа.

Formation of functional speech literacy of preschool children with a general underdevelopment of speech

E. Y. Filatova,

Saratov State University, Saratov, Russia

I. A. Romanova,

Municipal preschool educational institution "Kindergarten of the combined type "Cosmos" of the city of Balashov, Russia

Abstract: The article considers the issue of the formation of functional speech literacy of children with speech disorders in pre-school education. Special attention is paid to the formation of speech competencies of children with ONR, correction of the main components of speech activity, stimulation of speech development in the process of communication through modern teaching methods. A separate emphasis is placed on the importance of conducting speech therapy using gaming activities.

Key words: senior preschool age, functional speech literacy, general underdevelopment of speech, speech competence, speech therapy work.

Формирование функциональной грамотности считается актуальным в период дошкольного возраста, так как необходимо сформировать все предпосылки к успешному школьному обучению. Можно выделить следующие виды функциональной грамотности: математическая, экологическая, финансовая, правовая, социально-коммуникативная, экономическая, цифровая

и другие. В дошкольном возрасте развиваются предпосылки элементарной грамотности для последующего овладения в школе функциональной грамотностью [3].

Функциональная грамотность детей дошкольного возраста является важнейшим аспектом их общего развития и подготовки к школьному обучению. Она включает в себя не только навыки чтения и письма, но и умение применять знания на практике, анализировать информацию и взаимодействовать с окружающим миром. На этом этапе развития особое внимание следует уделять созданию развивающей образовательной среды, где дети смогут через игру и практическое действие осваивать базовые концепции. Например, использование сюжетно-ролевых игр способствует формированию социальных навыков, а также помогает детям осознать важность общения и совместной деятельности. Значимыми являются занятия, направленные на развитие критического мышления. Предоставляя детям различные ситуации для решения, взрослые не только стимулируют их любознательность, но и учат разрабатывать собственные стратегии мышления.

В старшем дошкольном возрасте формируются базовые основы чтения, письма, математики, что помогает будущему ученику приобретать знания и учиться самостоятельно, уметь жить и социализироваться среди людей. Функциональная грамотность становится основой для успешного дальнейшего обучения и социальной интеграции, создавая базу для формирования уверенной, творческой и самостоятельной личности в условиях современного мира.

Грамотная речь помогает ребенку эффективно и точно выразить свои мысли; способствует повышению самооценки ребёнка и улучшению его взаимодействия с окружающими. Поэтому задача педагогов – создать благоприятные условия для полноценного развития речевой грамотности, обеспечить разнообразный речевой опыт в процессе коммуникации и социального взаимодействия в группе сверстников.

Большинство исследований специалистов (Ю. Н. Гостевой, М. И. Кузнецовой, Л. А. Рябининой, Г. А. Сидоровой, Е. Э. Кочуровой, О. М. Анищенко, Н. Е. Колгановой, Е. Л. Гончаровой и других) направлено на изучение формирования функциональной грамотности детей в школьный период, оставляя в стороне период формирования важнейших предпосылок функциональной грамотности детей в период дошкольного развития.

Проблематика детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями является одной из наиболее актуальных тем в областях педагогики и психологии. Речевые нарушения могут проявляться в различных формах, включая фонетические и лексические ошибки, а также трудности в восприятии и понимании речи. Эти нарушения оказывают значительное влияние на социализацию ребенка, его эмоциональное развитие и успешность в обучении.

Одной из главных задач в работе с такими детьми является ранняя диагностика и коррекция речевых проблем. Важно понимать, что чем раньше будет выявлено нарушение, тем выше вероятность его успешного преодоления. Методики работы с дошкольниками с речевыми нарушениями должны быть

разнообразными и учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Использование игровых форм обучения, творческих заданий и активного взаимодействия с окружающей средой способствует развитию речевых навыков и формирует уверенность у ребенка.

Существуют различные подходы и стратегии, которые помогают в данном процессе, однако ключевым остается взаимодействие между родителями, педагогами и логопедами. Тщательное внимание к потребностям ребенка и создание поддерживающей среды являются залогом успешной коррекции речевых нарушений.

Как показывает статистика, в дошкольных образовательных учреждениях прослеживается положительная динамика в развитии речи детей с речевыми нарушениями. Особую настороженность вызывает проблематика речевого развития детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Речевое развитие у детей с ОНР часто сопровождается недостатками в словарном запасе, ограниченной грамматической структуре и нарушением произносительных навыков. Эти сложности могут негативно сказываться как на общении, так и на восприятии окружающего мира. Дети с ОНР часто испытывают трудности в понимании речи, что затрудняет их социальную адаптацию. Недостаточная речевая активность может привести к возникновению проблем в межличностных отношениях с ровесниками и взрослыми. Также недостатки в речевом развитии влияют на последующее обучение, особенно в школе, где успешность учебного процесса тесно связана с уровнем речевых навыков.

Для решения этих проблем необходим комплексный подход, включающий как логопедические занятия, так и индивидуальную работу с родителями. Важно создать развивающую среду, способствующую активному языковому взаимодействию, где дети смогут безопасно экспериментировать с речью, что в свою очередь повысит их уверенность и стимулирует развитие коммуникативных навыков. У обучающихся с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы лексико-грамматические категории, нарушено звукопроизношение, фонематическое восприятие, связная речь значительно отстает от возрастных норм, дети испытывают трудности в овладении грамотой [1].

Дети с ОНР также сталкиваются с трудностями описания картины, составления рассказа по серии сюжетных картин, сочинения сказок и рассказов вследствие недостаточного объема словарного запаса, несформированности речевого мышления, отсутствия коммуникации с сверстниками и взрослыми. У детей наблюдается нарушение ориентировки на плоскости бумаги, неправильное положение руки во время графической деятельности, слабая дифференцированность мелкой моторики. Все это обуславливает трудности процесса формирования графических навыков, а именно: его медленное формирование, трудности запоминания общего образа букв, их последовательности, трудностей написания букв.

По мнению таких ученых, как Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина функциональная речевая грамотность рассматривается как набор определенных речевых и коммуникативных умений, включающих речь в приобретение

базовых речевых компетенций дошкольника. Основной функциональной речевой грамотности является правильное речевое развитие устной и письменной речи, владение навыками речевой активности; построение коммуникации со сверстниками и взрослыми; соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной речи и правил русского речевого этикета. Если недоразвиты компоненты речевой деятельности, то невозможно сформировать функциональную речевую грамотность, так как нарушены звукопроизношение, фонематика, лексика, грамматика, связность речи, а в последующем все виды письменной речи [4].

Функциональная речевая грамотность у дошкольников представляет собой ключевой аспект их общего развития, поскольку именно в этот период закладываются основы для успешного общения и освоения знаний в будущем. Она включает в себя не только умение говорить и слушать, но также навыки понимания и использования речи в разных ситуациях. Функциональная речевая грамотность является одним из базовых факторов, способствующих активному участию детей в социально-коммуникативной и речевой деятельности.

Важность речевой грамотности в дошкольном возрасте сложно переоценить. Во-первых, она способствует развитию когнитивных способностей, помогает детям лучше осваивать окружающий мир и формировать комплексные понятия. Во-вторых, речевая грамотность является основой для социальных взаимодействий, что помогает детям устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми, развивая эмоциональный интеллект. Становясь более уверенными в своих речевых навыках, дошкольники учатся выражать свои мысли и чувства, что способствует эффективному разрешению конфликтов и улучшению навыков сотрудничества. Формирование функциональной речевой грамотности способствует успешной адаптации детей в социальную среду и закладывает прочный фундамент для дальнейшего обучения в школе и жизни в целом. В свою очередь, недостаточное внимание к развитию речевой грамотности может привести к трудностям обучения в школе и проблемам социализации.

Именно поэтому, в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи целью ставится коррекция нарушенных компонентов речевой деятельности, приобретение речевого и коммуникативного опыта, формирование психологической базы речи.

Для осуществления коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи предлагается следующий алгоритм деятельности: с опорой на зрительный анализатор; с опорой на зрительно-двигательный комплекс; с опорой на зрительно-слуховой анализаторы; с опорой на двигательно-слуховой комплекс; с опорой на слуховой анализатор.

Формирование функциональной речевой грамотности на логопедических занятиях заключается в формировании у ребёнка практических речевых навыков и в выработке способности у ребенка эти речевые навыки применять в своей самостоятельной речи, в коммуникативной деятельности на занятиях и в общении с окружающими.

Основными направлениями формирования речевой активности дошкольников с общим недоразвитием речи является:

1. Коррекция правильного звукопроизношения;
2. Развитие фонематического восприятия;
3. Обогащение словарного запаса;
4. Формирование логико-грамматических средств языка;
5. Развитие связной речи: практическое усвоение диалогической и монологической речи;
6. Обучение элементам грамоты на материале сохранных звуков.

Логопед воздействует не только на нарушенные компоненты речи, но акцентирует внимание на развитие предпосылок речевой грамотности в процессе разных видов детской деятельности, прямо и косвенно способствующих развитию речевых компетентностей детей.

Обзор научной литературы позволил отметить, что наибольший эффект по формированию функциональной речевой грамотности на логопедических занятиях у детей с ОНР дает работа с использованием сказки.

Знакомство со сказкой должно происходить поэтапно. Вначале ребёнок знакомится с содержанием сказки. Во время чтения педагог показывает иллюстрации, которые должны быть красочными, яркими. Цвета предметов окружающего мира и животных должны соответствовать реальным цветам. Также хорошо создать картотеку загадок, пальчиковых и дидактических игр на знание героев сказки, например, «Назови меня», а также на знание названия самой сказки «Из какой сказки герой». Для лучшего запоминания содержания детям можно предложить раскраски с любимыми героями, рисование по сказке. В вечернее время можно дать прослушать звукозапись детских сказок или песенок из фильмов, мультфильмов, снятых по сюжетам сказок. На занятиях по лепке, рисованию, аппликации, конструированию детям предлагаем передать образ героя сказки, его характер, место обитания. Важную роль в развитии любви к сказкам играет театральная деятельность. Сюда отнесём показ сказки на фланелеграфе, пальчиковый театр, настольный, театр, конусный театр, театр масок, сюда же мы отнесём драматизацию сказки. Этот вид деятельности помогает передавать характеры героев, учит выражать эмоции, чувство сопереживания героям. Ребята учатся входить в образ, произносить реплики героев. Красочные иллюстрации позволяют повысить эффект визуального восприятия текста.

Можно использовать цветовой игротренинг формирования функциональной речевой грамотности дошкольников. Цветовой игротренинг представляет собой уникальный метод, направленный на гармоничное сочетание игры и обучения. Он помогает детям осваивать основные языковые навыки через увлекательные занятия с использованием цветных материалов. В ходе таких занятий дети знакомятся с различными цветами, формами и текстурами, развивая не только речевую активность, но и творческое мышление. Игры с цветами могут включать в себя сортировку объектов по цвету, создание цветных групп, а также использование цветных карточек для формирования словарного запаса [2].

Например, в одном из упражнений педагог предлагает детям назвать предметы определённого цвета, тем самым стимулируя их речевую активность. Процесс игротренинга активизирует внимание, развивает память и воображение, а также формирует коммуникативные навыки.

Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР имеет свою специфику, так как представляет собой сложный и многоступенчатый процесс, требующий комплексного подхода со стороны логопеда, родителей и других специалистов. Одним из основных методов коррекции звукопроизношения у детей с ОНР является артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Это комплекс упражнений, направленных на развитие точности и скорости движений артикуляционного аппарата и их координация с психомоторикой. Такие упражнения помогают укрепить мышцы и нервную связь, что способствует улучшению произношения.

Для успешной коррекции звукопроизношения также важна работа над фонематическим слухом – способностью дифференцировать звуки, близкие по акустике и артикуляции. Детям с ОНР сложно правильно услышать и вызвать нарушенные звуки, и поэтому требуется индивидуальный подход для развития слуховой дифференциации и отработки воспроизведения сложных звуков. Для эффективной коррекции звукопроизношения у детей с ОНР также можно использовать игровые методики, аудиовизуальные материалы, компьютерные программы и другие современные средства обучения. Важно создавать максимально комфортные и интересные условия для работы с ребенком, чтобы он мог мотивированно преодолевать трудности и успешно развивать навыки произношения, Важно учитывать психоэмоциональное состояние ребенка, его внутренние мотивы и стремление к прогрессу.

Роль родителей и педагогов в формировании предпосылок речевой грамотности у дошкольников с ОНР является ключевой. Родители должны создать обогащенную языковую среду, стимулировать речевую активность, способствовать развитию навыков восприятия и понимания текстов художественной литературы. Совместная работа логопеда, родителей и других специалистов позволит эффективно развивать речевую функцию у детей с ОНР, помочь им преодолеть трудности в обучении грамоте, сформировать предпосылки функциональной речевой грамотности.

Список использованных источников

1. Волкова Л. С. Логопедия: учебник. М.: Владос, 2009. 703 с.
2. Погосова Н. М. Цветовой игротренинг. СПб.: Речь, 2007. 152 с.
3. Савченко М. В. Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31030>.
4. Филичева Т. Б. Логопедия. Теория и практика. М.: Эксмо, 2021. 608 с.

Особенности творческого воображения дошкольников с общим недоразвитием речи

Елизавета Рамильевна Хуснутдинова,

педагог-психолог Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения
"Детский сад №2 "Ласточка", г. Балаково, Россия,
e-mail: liza771392@gmail.com

Аннотация: В статье рассмотрены особенности и трудности, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи в процессе формирования их творческого воображения. Обсуждаются вопросы развития воображения у детей дошкольного возраста. Проведено диагностическое обследование для определения уровня развития творческого воображения. Также выполнен анализ данных, полученных в результате эмпирического исследования особенностей воображения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: дошкольник, общее недоразвитие речи, творческое воображение, познавательная сфера, диагностика.

Features of creative imagination of preschoolers with general speech underdevelopment

E. R. Khusnutdinova,

Municipal Autonomous Preschool Educational Institution "Kindergarten No. 2 "Swallow",
Balakovo, Russia

Abstract: The article examines the characteristics and difficulties that children with general speech underdevelopment face in the process of developing their creative imagination. The issues of imagination development in preschool children are discussed. A diagnostic examination was conducted to determine the level of creative imagination development. An analysis of data obtained as a result of an empirical study of the imagination characteristics in older preschool children with general speech underdevelopment is also performed.

Key words: preschooler, general speech underdevelopment, creative imagination, cognitive sphere, diagnostics.

Для дошкольного образования важной целью является содействие развитию познавательной активности детей. Эта задача становится особенно важной при взаимодействии с детьми, имеющими общее недоразвитие речи. У детей данной группы часто наблюдаются не только проблемы с речью, но и различные сопутствующие вторичные отклонения в развитии психических процессов.

К числу показателей готовности ребенка к школе относится также степень развития его воображения. Высокий уровень развития воображения позволяет ребёнку легче усваивать абстрактные понятия, участвовать в игровой деятельности, необходимой для социального и эмоционального развития, а также более эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Проблема развития воображения не остается без внимания в психолого-педагогической науке, поскольку воображение является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности ребенка. Ключевым элементом изучения воображения является его роль в когнитивных процессах.

Воображение, которое имеет тесную связь как с чувственным, так и с опосредованным познанием, фактически проникает во все познавательные процессы, функционируя как интегративный элемент. Нарушения речи ограничивают доступ к информации, необходимой для обогащения представлений о мире, что негативно сказывается на развитии мышления и воображения. Л. С. Выготский, выдающийся психолог, справедливо отмечал, что воображение следует воспринимать как более комплексную форму умственной активности, которая представляет собой слияние различных функций в их уникальных взаимодействиях [1].

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) обладают некоторыми психологическими особенностями, которые создают трудности для формирования речевой деятельности, поэтому требуется целенаправленная коррекционная работа [9]. Психологическое состояние ребенка с общим недоразвитием речи (ОНР) обычно проявляется в недостаточной устойчивости внимания, а также в слабом умении распределять и переключать его. У детей этой категории наблюдаются проблемы с развитием различных видов восприятия, таких как слуховое, зрительное и кинестетическое, что затрудняет их понимание окружающих предметов и явлений. Хотя смысловая и логическая память у них остаются сохраненными, уровень вербальной памяти значительно ниже, что негативно сказывается на способности к запоминанию. Взаимосвязь между нарушениями речи и различными аспектами психического развития также проявляется в характеристиках мышления. Несмотря на наличие необходимых условий для развития мыслительных процессов, соответствующих возрасту, такие дети отстают в области вербально-логического мышления и сталкиваются с трудностями в таких навыках, как анализ, синтез, сравнение и обобщение.

В. П. Глухов изучал воображение у детей с общим недоразвитием речи, применяя рисуночные пробы, предназначенные для оценки творческих способностей. В ходе исследования он обнаружил, что эти дети демонстрируют меньшую продуктивность в творческих задачах по сравнению с их сверстниками, развивающимися в норме [2]. Они с трудом воспринимают символическое значение слов, метафор и сталкиваются с проблемами при создании творческих рассказов. Дети с ОНР часто склонны копировать изображения и вещи из своего окружения, повторяют свои прежние работы или уклоняются от поставленных задач.

В. И. Селиверстов подчеркивает, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются недостаточная активность и быстрое утомление во время процессов воображения. Они имеют склонность к более низкому уровню манипуляции пространственными образами, что приводит к неточным и неполным представлениям о предметах. Практический опыт у таких детей не всегда эффективно закрепляется и обобщается в вербальной форме, в результате чего задерживается процесс формирования понятий. Им сложно создавать новые поделки или строения, что указывает на трудности в этом направлении [8].

Особенности творческого воображения у детей с речевыми расстройствами в значительной степени связаны как с самим речевым дефектом, так и с особенностями их жизненного опыта, представлениями о мире и характеристиками других познавательных процессов. У детей с недостатками в речевом развитии существенно снижена способность использовать механизмы воображения. В частности, они испытывают трудности с активацией комбинирования, особенно в отношении вербальных задач. Образы, создаваемые такими детьми, зачастую не оригинальны, а описания их практически отсутствуют из-за ограниченного словарного запаса. Проблемы с импрессивной речью приводят к некорректному пониманию творческих заданий, стереотипности их выполнения. При выполнении творческих упражнений многим из них часто необходима поддержка и помощь взрослых.

У таких детей отсутствует яркость воображения и легкость при появлении новых идей, которые часто лишены оригинальности и выразительности. Кроме того, можно заметить снижение желания общаться с ровесниками, искаженную самооценку, а также неравномерность в развитии мотивационных аспектов их деятельности [7]. Вместе с тем довольно редко наблюдаются активное проявление творчества в различных формах деятельности. Это отражается на характере их нервной системы: у них отмечаются инертность, замедленность и сложности с переключением внимания.

У детей с речевыми нарушениями часто наблюдается трудности с полноценным выражением словами практического опыта, что затрудняет формирование у них понятий о разных предметах и объектах. Быстрое наступление утомления приводит к тому, что они не в состоянии завершить начатые задания. При выполнении задач они сталкиваются с проблемами на этапе понимания, что свидетельствует о наличии определенных трудностей. Недостаток навыков планирования приводит к хаотичным действиям. В процессе работы дети часто задают уточняющие вопросы, но игнорируют рекомендации взрослых и не замечают своих ошибок. Уровень самоконтроля у них значительно ниже, что приводит к некритичному отношению к результатам своей деятельности. Воображение является необходимым условием эффективного усвоения новых знаний и условием творческого преобразования умений и навыков детей. Она способствует саморазвитию, определяет эффективность образовательного процесса [9].

Мы провели эмпирическое исследование на базе МАДОУ № 2 г. Балаково. В исследовании участвовали 25 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) с общим недоразвитием речи.

Цель – определить уровень развития творческого воображения у старших дошкольников.

Для проведения диагностики мы выбрали и применили такие методики:

1. Методика «Дорисовывание фигур» О. М. Дьяченко [4];
2. Методика «Свободный рисунок»;
3. Методика «Вербальная фантазия» [6];

4. Тест креативности П. Торренса. Задание «Закончи рисунок» [10].

С помощью данных методик можно рассмотреть несколько ключевых аспектов: оригинальность, которая заключается в умении предложить уникальную концепцию для игры; скорость, отражающая способность быстро приспосабливаться к текущим обстоятельствам; гибкость, означающая умение найти новое применение для уже знакомого объекта; вариативность, то есть стремление предложить разнообразные идеи в различных ситуациях.

В процессе анализа результатов исследования и для получения количественных данных были выделены три уровня развития творческого воображения у детей дошкольного возраста. Низкий уровень характеризуется тем, что ребенок не в состоянии предложить оригинальную идею и обращается к знакомым вариантам. Средний уровень — это когда ребенок испытывает трудности в предложении новых способов использования предметов. Высокий уровень подразумевает, что ребенок способен выдвигать множество новых идей и применять известные объекты в необычных контекстах.

При проведении методики «Дорисовывание фигур» выяснилось, что 11 детей, что составляет 44%, демонстрируют низкий уровень воображения. Средний уровень в данной методике показало восемь детей (32%), тогда как высокий уровень был отмечен у 6 детей (24%).

У детей с низким уровнем наблюдается частое повторение, и их работы не отличаются оригинальностью. Они создают лишь контурные, схематичные изображения, лишённые деталей. Способности к представлению предметов и явлений проявляются крайне слабо. Установлены недостатки на внутренних стадиях творческого процесса: отсутствуют сосредоточенность и целеустремленность в выполнении заданий. Также отмечается отвлекаемость и недостаточная проработка деталей в их рисунках.

Можно отметить, что по результатам диагностики творческого воображения, осуществленной по методике Е. Торренса, в исследуемой группе наблюдаются показатели, соответствующие среднему уровню. У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечалось создание образов на основе ранее усвоенных структур, а также применение аналогичных методов для решения задач.

В методике «Свободный рисунок» оригинальность в сюжете картины отмечалась у 5-х детей (высокий уровень). Одновременно с этим средний уровень продемонстрировали 11 старших дошкольников. У 9-х — низкий уровень, так в рисунках испытуемых просматривались обычные стандартные рисунки дома, солнца, машины, которые порой встречаются очень часто.

Методика «Вербальная фантазия» показала, что в данной группе у 12-х детей — низкий уровень воображения, у 9-х — средний уровень, вместе с тем высокий уровень воображения был зафиксирован у 4 дошкольников.

По данным исследования можно сделать следующие выводы: у большинства дошкольников с ОНР наблюдается характерная стереотипность воображения, его условность, а также желание к прямому заимствованию и подражанию. Зафиксирован феномен настойчивости, который проявляется в повторении одних и тех же образов с минимальными вариациями.

Отметим, что степень заинтересованности в заданиях, которые способствуют развитию творческого воображения, зависит от их сложности. У дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно сформировано визуальное восприятие предполагаемых ситуаций; наблюдается низкий уровень сочетания различных навыков; воображение проявляется в сочетании с подражанием; у дошкольников с нарушением речи часто возникают трудности как в выполнении творческих заданий, где требуется изменять и комбинировать предложенные сюжеты или образы, так и в процессе создания собственных идей.

Следует отметить, что развитие воображения у дошкольников очень зависит от окружения и стимулов со стороны взрослых. Игрушки, книги, а также занятия музыкой и искусством способствуют раскрытию творческого потенциала. В то же время различные методики работы должны учитывать индивидуальные особенности детей и создавать условия для активного самовыражения. К тому же для развития творческого воображения у детей необходимо развитие познавательных психических процессов, обогащение словарного запаса детей и использование художественных средств, дивергенция мышления, инициативности и самостоятельности, творческой эмоциональности. Поддержка и вовлечение в творческую деятельность могут способствовать гармоничному развитию воображения и речи у детей с общим недоразвитием.

Таким образом, общее недоразвитие речи включает в себя ряд сложных нарушений, которые мешают детям развивать речевую систему, связанную как со звуками, так и со смыслом, даже при нормальном слухе и умственном развитии. У таких детей наблюдаются специфические психологические особенности и отклонения в когнитивных процессах, что сильно влияет на уровень их творческого воображения.

Список использованных источников

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологические очерки: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2019. 193 с.
2. *Глухов В. П.* Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи URL: <https://sv-scena.ru/Buki/Logopatopsikhologiya-uchebnoye-posobiye.44.html>.
3. *Дьяченко О. М.* Об основных направлениях развития воображения дошкольников. М.: Просвещение, 2020. 223 с.
4. *Дьяченко О. М.* Методика «Дорисовывание фигур». URL: <http://psylist.net/praktikum/00148.htm>.
5. *Калягин В. А., Овчинникова Т. С.* Логопсихология. М.: Академия, 2006. 320 с.
6. *Немов Р.С.* Психология. В 3-х книгах. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психолингвистическое исследование с элементами математической статистики. М.: ВЛАДОС, 2001. 631 с.
7. *Рыжова Н. В.* Развитие творчества детей 5–6 лет с ОНР. М., 2009. 64 с.
8. *Селиверстов В. И.* История логопедии. Медико-педагогические основы. М., 2003. 384 с.

9. *Снегирева Т. В., Новикова Е.А.* Теоретические аспекты проблемы творческого воображения в научном знании // XXI Международная научно-практическая конференция *Мировая наука: Проблемы и инновации*. 2018. С.145–150.
10. *Туник Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: методическое руководство. СПб.: Речь, 1998. 174 с.
11. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В.* Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 2000. 80 с.
12. *Эльконин Д. Б.* Психологическое развитие в детском возрасте. М.: Просвещение, 1995. 416 с.

Проектирование контрольно-измерительных материалов по русскому языку, осваиваемому обучающимися с нарушениями слуха на уровне основного общего образования

Татьяна Юрьевна Четверикова,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации и реабилитации детей с нарушениями слуха, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики», Москва, Россия,
e-mail: tata634518@mail.ru

Аннотация: В статье отражены особенности и результаты проектирования контрольно-измерительных материалов по русскому языку, подлежащему освоению на уровне основного общего образования по вариантам 1.2 и 2.2.2 Федеральной адаптированной образовательной программы. Данные материалы предназначены для оценки предметных результатов обучающихся с нарушениями слуха в ходе промежуточной диагностики. Обоснованы причины запроса такого инструментария педагогической практикой. Это обусловлено иным распределением программного материала по русскому языку по классам в связи с пролонгацией сроков обучения школьников с нарушенным слухом, а также необходимостью учёта их возможностей и особых потребностей. Представлена информация о реализованном подходе к выбору речевого материала. Он потребовал учёта психологического возраста, возможностей и интересов подростков. Также сообщается об этапах апробации подготовленных контрольно-измерительных материалах и её участниках.

Ключевые слова: контрольно-измерительные материалы, промежуточная диагностика, диагностический инструментарий, контрольная работа по русскому языку, основное общее образование, обучающиеся с нарушениями слуха.

Design of control and measuring materials for the Russian language, mastered by students with hearing impairments at the level of basic general education

T. Yu. Chetverikova,

The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Special Education»,
Moscow, Russia

Abstract: The article reflects the features and results of designing control and measuring materials for the Russian language, subject to acquisition at the level of basic general education according to options 1.2 and 2.2.2 of the Federal adapted educational program. These materials are intended to assess the subject results of students with hearing impairments during the intermediate diagnostics. The reasons for the request for such tools are substantiated by pedagogical practice. This is due to a different distribution of the program material for the Russian language by classes due to the extension of the terms of study of schoolchildren with impaired hearing, as well as the need to take into account their capabilities and special needs. Information is presented on the implemented approach to the selection of speech material. It required taking into account the psychological age, capabilities and interests of adolescents. It also reports on the stages of testing the prepared control and measuring materials and its participants.

Key words: control and measuring materials, intermediate diagnostics, diagnostic tools, control work in Russian, basic general education, students with hearing impairments.

Центральной, не утрачивающей актуальности на протяжении многих десятилетий, задачей образовательно-коррекционной работы с обучающимися,

имеющими нарушения слуха, является развитие у них словесной речи. Будучи инструментом познания, выполняя функцию общения, словесная речь обеспечивает кохлеарно имплантированным и слабослышащим, глухим и позднооглохшим обучающимся возможность инкультурации, успешной интеграции в систему общественных отношений, обретения определённой степени самодостаточности в обретении опыта и освоении знаний, определяющих формирование картины мира.

На овладение учениками с нарушениями слуха словесной речью ориентированы все учебные предметы, а также мероприятия, реализуемые в рамках внеурочной деятельности. Не составляют исключения и коррекционные курсы в связи с их направленностью на удовлетворение особых образовательных потребностей (ООП) обучающихся [3]. Среди таковых, включённых в содержание образования учеников с нарушениями слуха, особое значение имеет «Развитие восприятия и воспроизведения устной речи», специфика которого довольно полно отражена в материалах исследования Е. З. Яхниной [6]. Однако главную роль в этом сложном процессе, безусловно, по-прежнему играет дисциплина «Русский язык». Она занимает центральное место в содержании образования разных микрогрупп школьников с нарушениями слухового анализатора.

Выдающимися учёными-сурдопедагогами ещё в прошлом столетии осуществлена разработка уникальных систем, методик, подходов, технологий обучения русскому языку глухих (С. А. Зыков, Т. А. Зыкова, И. В. Колтуненко, Л. П. Носкова и др.) и слабослышащих (А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, К. Г. Коровин, И. А. Шаповал и др.) школьников [1; 2].

Подавляющее число исследований учёных посвящено особенностям реализации образовательно-коррекционной работы на уроках русского языка с обучающимися с нарушениями слуха младшего школьного возраста. При этом особого внимания заслуживает специфика этой деятельности на уровне основного общего образования (ООО): и в дидактическом аспекте, и в диагностическом плане – для определения стратегии осуществления мониторинговых мероприятий. Это, с одной стороны, обусловлено недостаточной степенью проработанности вопросов обучения русскому языку на уровне ООО; с другой, – обновлением содержания образования, в частности, в связи с внедрением Федеральной адаптированной образовательной программы (ФАОП) ООО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). На этапе подготовки названного документа было, помимо прочего, осуществлено программирование результатов ООО обучающихся с ОВЗ [4]. Это в полной мере коснулось и оценки достижения учащимися предметных результатов по русскому языку, осваиваемому по вариантам 1.2, 2.2.1, 2.2.2 указанной выше адаптированной программы.

Результаты, полученные благодаря организованному в 2023 году в Институте коррекционной педагогики исследованию, позволили в значительной мере компенсировать дефицит ресурсов, в которых излагаются подходы к проектированию контрольно-измерительных материалов (КИМ) по русскому языку и техники их использования в образовательно-коррекционном процессе

для оценки образовательных достижений школьников с ОВЗ разных нозологических групп [5]. В 2024 году данная деятельность была продолжена с целью оформления пакета КИМ, предназначенного для использования в рамках промежуточной диагностики: при проведении годовых контрольных работ по указанному учебному предмету – в соответствии с требованиями ФАОП ООО (варианты 1.2 и 2.2.2).

Отметим, что реализация 1-го этапа апробации КИМ в 2023 году осуществлялась с участием разных микрогрупп обучающихся с нарушениями слуха в составе 132 человек второго и предпоследнего годов обучения на уровне ООО из 10-и образовательных организаций, расположенных в разных регионах страны. В 2024 году, в рамках 2-го этапа апробации КИМ, проводилась оценка предметных результатов по русскому языку, достигаемых учениками с патологией слухового анализатора первого, третьего, четвертого и шестого годов обучения на уровне ООО. Участниками исследования явились 295 обучающихся из 15-и образовательных организаций.

В целом, результатом процесса апробации явился сбалансированный пакет КИМ по русскому языку, подготовленный с учётом ООП разных микрогрупп, обучающихся с нарушениями слуха, прежде всего, нуждающихся в пролонгированных сроках обучения на уровне ООО по причине недоразвития устной и письменной речи.

Отметим: помимо собственно диагностического материала в виде комплекса заданий, пакет КИМ дополнен инструктажем для учителей (сурдопедагогов) с указанием критериев оценивания, а также схемой анализа контрольных работ.

Охарактеризуем основные подходы, реализованные при проектировании КИМ, а также особенности использования в образовательно-коррекционном процессе подготовленного диагностического инструментария при проведении годовых контрольных работ по русскому языку.

Как показывает сурдопедагогическая практика, обычно обучающиеся с нарушениями слуха (как правило, глухие) не успевают справиться с выполнением контрольной работы в течение 40 минут, что составляет продолжительность одного урока. При этом объём контрольной работы должен быть таким, чтобы у учителя имелась возможность осуществить проверку предметных результатов по ключевым темам курса: в рамках конкретного года обучения. В этой связи мы пришли к заключению о том, что наиболее оптимальным вариантом предъявления содержания контрольной работы и фиксации учениками ответов будет являться бланковый. В этом случае школьники не затрачивают время на переписывание заданий, включая речевой материал к ним. Будучи напечатанным и представленным в виде индивидуального раздаточного материала, бланки с полным текстом контрольной работы более удобны для использования, по сравнению с фиксацией контрольных заданий на доске. Более того, такой вариант организации работы позволяет при необходимости индивидуализировать деятельность обучающихся. Прежде всего, это касается школьников с низкими образовательными результатами, а также с дополнительными первичными

нарушениями, например, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и др.

Задания на бланке размещаются таким образом, чтобы школьники с нарушениями слуха имели возможность делать записи непосредственно на нём, осуществляя, например, подчёркивание членов предложения, постановку пропущенных букв и запятых, составление схем, вписывание слов, графическое обозначение морфем и т.д.

Представленные на бланке задания предваряются короткой инструкцией для обучающихся. В ней сообщается о продолжительности контрольной работы, а также даётся установка относительно особенностей фиксации ответов. Более того, указано на допустимость внесения исправлений, в т.ч. на этапе самопроверки.

Особый подход при проектировании КИМ был реализован к выбору речевого материала, на котором обучающимся с нарушениями слуха предлагалось выполнение контрольной работы. Как и обучающий материал, он представлен таким контентом, который обладает коммуникативной значимостью, отвечает возрастным интересам учеников (в частности, их психологическому возрасту), а также несёт познавательную информацию о природной и (или) социальной действительности, что предстаёт в виде дополнительного стимула, позволяющего мотивировать учеников на осуществление предложенной им деятельности,

Укажем, что контрольная работа по русскому языку для обучающихся каждого класса начинается с текста. Соответственно, первое задание связано с его чтением. Продолжительность этой деятельности не превышает 3-х минут. Преимущественно тексты являются извлечениями из произведений (рассказов) отечественных писателей.

Все тексты, включённые в содержание контрольных работ, предварительно подвергались адаптации, связанной с упрощением структурной организации синтаксических конструкций, что обусловило уменьшение их длины. Также производилась замена отдельных лексем синонимами, чтобы максимально сократить количество слов, понимание семантики которых может вызывать у обучающихся с нарушениями слуха сложности и, соответственно, приведёт к неверному толкованию.

По завершении знакомства с содержанием текста ученикам с нарушениями слуха (в логике подготовленных КИМ) предлагается выполнить блок грамматических заданий: в соответствии с освоенным программным материалом по русскому языку. Порядок, в котором будет осуществляться эта деятельность, определяется обучающимися по личному усмотрению. В тех случаях, когда в содержание контрольной работы входит морфологический разбор лексемы, ученикам предлагается его алгоритм. В частности, ответы следует фиксировать непосредственно в таблице, в левой части которой уже перечислены (требующие характеристики) постоянные и непостоянные морфологические признаки лексемы – с учётом того, к какой части речи она принадлежит. Отметим, что подобной потребности слышащие обучающиеся не имеют.

Завершающим заданием в контрольной работе по русскому языку для каждого года обучения является такое, которое маркируется как имеющее повышенный уровень сложности. В частности, школьникам предлагается самостоятельно осуществить структурно-семантическое оформление связного высказывания по результатам прочтённого ранее текста. При этом ученики с нарушениями слуха могут осуществлять чтение исходного текста либо отдельных фрагментов из него неоднократно. Такая возможность предусмотрена изначально – в соответствии с ООП этих подростков.

Степень сложности завершающего задания зависит от года обучения на уровне ООУ. Так, например, ученикам 5 класса предлагается ответить на вопросы по содержанию прочитанного текста, установить причинно-следственную связь. В свою очередь, ученикам 10 класса следует придумать продолжение рассказа.

В результате полученной по завершении 1-го этапа апробации обратной связи от педагогических работников (сурдопедагогов) было обеспечено сопровождение текстов, включённых в структуру контрольных работ, опорными изображениями.

Например, обучающимся с нарушениями слуха 1-го года обучения на уровне ООУ, что соответствует 5-му классу, предлагался текст «Медведица» по рассказу Н.И. Сладкова. На предметной картинке к рассказу представлено такое изображение бабочки-медведицы, которое позволяло ученикам воспринять её окрас.

В свою очередь, для учеников 4-го года обучения на уровне ООУ (8 класс) запланировано использование рассказа о медвежонке из сборника повестей Г. Я. Снегирёва «Голубая Тува». Иллюстрация отображала медведицу с медвежонком в дикой природе – в соответствии с описываемым местом действия, в котором с рассказчиком произошло соответствующее событие.

По сообщению отдельных учителей русского языка из образовательных организаций-апробантов, представленное на бланке цветное изображение к тексту облегчило обучающимся решение коммуникативно-речевой задачи, связанной с построением рассуждения об опасности той ситуации, в которую попал герой-повествователь.

Отметим, что включение в содержание контрольной работы задания, обозначенного как имеющее повышенный уровень сложности, является неслучайным. В курс русского языка, подлежащего освоению обучающимися с нарушениями слуха на уровне ООУ, введён специальный раздел «Развитие речевой деятельности». Он является сквозным. Это означает, что входящий в него материал равномерно распределяется среди грамматического.

В рамках указанного раздела обучающимся предлагаются виды деятельности следующего типа: анализ текста, включая выделение главной мысли; прогнозирование содержания повествования с опорой на заголовок текста; выделение из структуры сложного синтаксического целого элементов описания, рассуждения; выражение личного отношения к тому, что было прочитано; редактирование связных высказываний, построенных одноклассниками; составление плана к заданному рассказу и т.п. Благодаря

реализации образовательно-коррекционной работы по данному разделу обеспечивается преодоление (минимизация) вторичных нарушений, совершенствование их устной и письменной речи обучающихся. Результаты этой деятельности также требуют контроля, равно как и успешность освоения учениками собственно лингвистического материала – в соответствии с программными требованиями. Данные, полученные в ходе анализа выполненных обучающимися с нарушениями слуха годовых контрольных работ, свидетельствует о том, что проверочные задания к разделу «Развитие речевой деятельности» вызывают у обучающихся, прежде всего, у глухих, особые сложности.

Как сообщалось выше, КИМ по русскому языку, предназначенные для осуществления промежуточного контроля на каждом году обучения на уровне ООО, содержат инструктаж для учителя (сурдопедагога). Инструктаж отражает особенности всех этапов проведения контрольного мероприятия, а именно: организацию, непосредственное проведение с оказанием ученикам направляющей и стимулирующей помощи (при необходимости), оценку деятельности учащихся.

Отметим, что каждое задание контрольной работы подлежит оцениванию в баллах. Набранные обучающимися баллы (как правило, в совокупности они составляют от 14 до 16) переводятся в традиционную отметочную шкалу. Каждой отметке соответствует определённая сумма баллов. Их количество применительно к тому или иному заданию находится в зависимости от степени его сложности. Например, при осуществлении морфологического разбора начисление баллов (их определённой доли от 1) происходит за верное указание постоянных и непостоянных морфологических признаков лексемы.

Традиционно контрольные работы обучающихся подлежат анализу в качественном и количественном аспекте. Это также является важной задачей специалистов. Её решение позволяет спроектировать дальнейший ход образовательно-коррекционной работы, установить не только очевидные, но и порой латентные проблемные вопросы, без решения которых удовлетворение ООП обучающихся с нарушениями слуха оказывается затруднительным. Для поддержки деятельности учителей русского языка по этому направлению им предложена схема анализа.

В схеме, помимо фиксации сурдопедагогами общей информации (класса, реализуемого варианта ФАОП ООО, количества обучающихся) отражена необходимость предоставления сведений об абсолютной успеваемости и качестве знаний учеников, о типах ошибок, о наиболее сложных и доступных для обучающихся с нарушениями слуха заданиях. Отдельным пунктом схемы является такой, с учётом которого надо отразить информацию об особенностях выполнения обучающимися задания, связанного с самостоятельной структурно-смысловой организацией высказывания. Кроме того, предусматривается фиксация сведений об эмоциональном настроении учеников на выполнение контрольной работы, о наличии у них потребности в том или ином виде помощи, о необходимости в дополнительном времени для выполнения предложенных заданий либо для самопроверки.

Также в виде обратной связи учителям из образовательных организаций-апробантов предлагалось сформулировать предложения по поводу целесообразности внесения изменений (дополнений, корректив) в представленные КИМ по русскому языку. Это является важным для дальнейшего совершенствования КИМ с последующей возможностью широкого использования в образовательно-коррекционном процессе – в соответствии с требованиями ФАОП.

Подытоживая, укажем, что проектирование КИМ по русскому языку, осваиваемому обучающимися с нарушениями слуха на уровне ООО, обусловлено потребностями, запросами педагогической практики. Аналогичные материалы, ориентированные на обучающихся возрастной нормы, не применимы в системе образования школьников с нарушениями слуха, что не позволяет осуществить их прямое заимствование. Это, с одной стороны, объясняется иным распределением программного материала по русскому языку по классам в связи с пролонгацией сроков обучения по вариантам 1.2 и 2.2.2 ФАОП ООО. С другой стороны, диагностический инструментарий, особенно по такому учебному предмету как «Русский язык», требует подготовки с учётом возможностей и ООП школьников с патологией слухового анализатора. Только при соблюдении этих условий КИМ будут применимы в образовательно-коррекционном процессе.

Список использованных источников

1. Книга для учителя школы слабослышащих: Обучение русскому языку, чтению, произношению. М.: Просвещение, 1995. 160 с.
2. Методика преподавания русского языка в школе глухих. М.: ВЛАДОС, 2002. 396 с.
3. *Синевиц О. Ю., Тимошенко Л. В., Чернявская Е. А. и др.* Проектирование содержания коррекционной работы на уровне основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // *Мать и дитя в Кузбассе*. 2021. № 4(87). С. 53–57.
5. *Соловьева Т. А.* Программирование результатов основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // *Дефектология*. 2019. № 6. С. 7–12.
6. *Соловьева Т. А., Абкович А. Я.* К вопросу об оценке образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2023. № 8. С. 7–18.
7. *Яхнина Е. З.* Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих обучающихся при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2020. № 7. С. 16-24.

Опыт разработки и использования метафорических (ассоциативных) карт в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с нарушением слуха

Мария Дмитриевна Чухлатова,

студентка 4 курса, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Россия,

e-mail: mchukhlatova@inbox.ru

Екатерина Сергеевна Фоминых,

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский
государственный педагогический университет, Оренбург, Россия,

e-mail: fominyh.yekaterina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема использования метафорических (ассоциативных) карт в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с нарушением слуха. Раскрыта сущность метафорических (ассоциативных) карт как инструмента коррекционно-развивающей работы. Систематизированы данные об использовании метафорических (ассоциативных) карт в работе педагога-дефектолога. Представлен опыт разработки, создания и использования авторской колоды метафорических ассоциативных карт «Тайны воображения».

Ключевые слова: метафорические (ассоциативные карты), дошкольный возраст, нарушения слуха, коррекционно-развивающая работа, воображение.

Experience in the development and use of metaphorical (associative) maps in correctional and developmental work with preschoolers with hearing impairment

M. D. Chukhlatova, E. S. Fominykh,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

Abstract: The article deals with the problem of using metaphorical (associative) maps in correctional and developmental work with preschoolers with hearing impairment. The essence of metaphorical (associative) maps as a tool of correctional and developmental work is revealed. The data on the use of metaphorical (associative) maps in the work of a speech pathologist are systematized. The experience of developing, creating and using the author's deck of metaphorical associative cards "Secrets of imagination" is presented.

Key words: metaphorical (associative maps), preschool age, hearing impairment, correctional and developmental work, imagination.

Поиск эффективных методов и средств коррекционно-развивающей работы – актуальный вектор современных теоретико-эмпирических исследований. В настоящее время актуализировался научный интерес к анализу возможностей использования метафорических (ассоциативных) карт в решении коррекционно-развивающих задач, так как данный инструмент позволяет работать с образами и ассоциациями, значение которых стремительно возрастает в условиях цифровой социализации личности. Каждая ассоциация, любое сравнение – это метафора, имеющая субъективное личностное значение, в связи с чем использование их находит широкое применение не только в

психологии, но и педагогике и дефектологии.

Изначально метафорические (ассоциативные) карты являлись исключительно инструментом психологической и психотерапевтической работы, который использовался для выявления скрытых (неосознаваемых) проблем личности. В этой связи широко представлены синонимичные понятия данного термина – «терапевтические карты», «проективные карты» или «Oh-карты». В настоящее время метафорические карты широко используются в педагогической деятельности и образовательном процессе, а также в практике комплексного сопровождения личности [2].

Создателем первой колоды метафорических карт считается Моритц Эгетмейер, который указывал на использование колоды карт как игры, где сами карты – инструмент самопознания. Первоначальную концепцию процедур и принципов применения ассоциативных карт разработал Джо Шлихтер [3]. Представленные в современной практике метафорические карты условно дифференцируются на несколько категорий: по принципу создания (фото-колоды и рисованные колоды); по содержанию (картинки, картинка-слова и слова); по применению (универсальные, персонифицированные и специальные).

Правила, которые необходимо соблюдать при работе с метафорическими (ассоциативными) картами, включают ряд базовых положений:

1) карточки являются источником информации о человеке, и всю представленную информацию можно интерпретировать, а не применять как средство постановки диагноза;

2) не существует правильных и неправильных карт, нет верного и неверного выбора;

3) не существует универсального набора карт, которые охватили все возможные ситуации и проблемы, возникающие в работе в определенный момент.

А.Е. Горобченко в своих исследованиях выделяет особенности и преимущества использования метафорических ассоциативных карт. Ассоциативные карты могут быть использованы как при работе с отдельной группой, так и в индивидуальной форме. Также карты способствуют формированию доверительной, положительной коммуникативной атмосферы и помогают преодолеть внутреннее сопротивление, которое сложно изменить другими методами, в связи с чем являются экологичным инструментом работы. Использование метафорических карт позволяет увидеть настоящую картину отношений с окружающей действительностью и системой представлений индивида, в связи с чем минимизируется нацеленность испытуемого на «правильный ответ» [1].

Использование метафорических карт считается целесообразным и при решении профессиональных задач педагога-дефектолога. Основным преимуществом является тот факт, что у ребенка есть возможность осуществить выбор карты. А работа с материалом, который субъективно важен и понятен испытуемому, повышает эффективность реализуемых мероприятий. Ключевым аспектом работы с детьми является отбор метафорических карт в

соответствии с возрастом: не стоит использовать колоды, в которых имеются либо пугающие карты, либо не интересующие детей.

При работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья метафорические карты можно применять как игровой, диагностический и коррекционно-развивающий инструмент. В целом, диапазон применения метафорических карт в групповой и индивидуальной работе с дошкольниками включает:

- творческое самовыражение личности, развитие творческого потенциала;
- развитие интереса к самопознанию и саморазвитию, исследование ценностных ориентаций, установок, образа «Я», самоотношения;
- гармонизация межличностные отношения; коррекция отношений и разрешения конфликтов;
- развитие познавательных процессов.

Метафорические ассоциативные карты эффективно используются в работе педагога-дефектолога, так как предоставляют визуальные и символические средства для работы с детьми, имеющими особенности развития. Так, метафорические карты помогают детям с нарушениями речи выражать свои мысли и чувства. Визуальные образы могут служить поддержкой для вербального общения, помогая детям формулировать связные высказывания. Дети с эмоциональными нарушениями могут использовать метафорические карты для выражения и понимания своих эмоций. Помимо этого, карты могут служить инструментом для саморефлексии и обсуждения эмоциональных состояний, что способствует развитию эмоционального интеллекта.

Техники работы с метафорическими (ассоциативными) картами весьма разнообразны, могут модифицироваться и адаптироваться под различные коррекционно-развивающие задачи, ситуации, запросы, использоваться в сочетании с традиционными и инновационными технологиями коррекционно-развивающей работы [5]. Остановимся на некоторых техниках:

- 1) *Составление историй и рассказов*: рассказ в группе по кругу, составление индивидуальной истории из 2-3 карт, внесение изменений в существующую историю;
- 2) *Создание картин социальной ситуации ребенка*: работа заключается в принципе «познакомь меня с семьей»;
- 3) *Дорисовка*: карта как элемент картины, которую необходимо дорисовать;
- 4) *Представление проблемы с разных точек зрения*: предполагает выбор карты, символизирующей проблему.

Рассмотрим универсальные приемы в работе с метафорическими (ассоциативными) картами:

- «*Работа с одной картой*», при котором одна карта из любой колоды рассматривается как ответ на вопрос, который волнует ребенка;
- «*Работа с деталями*» предполагает уже работу не с целым изображением, а с его элементами, что позволяет увидеть детали, которые не были очевидны в жизненной ситуации;

– «*Выкладывание историй*» осуществляется с использованием нескольких карт, при этом можно составлять рассказы и по одной карте. Работа проводится по определенной схеме.

Метафорические карты могут применяться в диагностических целях для оценки когнитивных, эмоциональных и социальных навыков, что является важным компонентом разработки индивидуальных образовательных программ. Стоит отметить потенциал метафорических (ассоциативных) карт как практического инструмента, используемого для решения смежных задач образовательного процесса:

1. Развитие креативности: карты стимулируют воображение и помогают обучающимся находить нестандартные решения;

2. Развитие когнитивных процессов: памяти, внимания, логического мышления;

3. Повышение самосознания: понимание эмоций, чувств, мыслей и поведения;

4. Развитие критического мышления: работа с картами требует умение анализировать и интерпретировать изображения, что способствует развитию критического мышления и навыков анализа;

5. Развитие навыков коммуникации: работа с ассоциативными картами требует от детей умения объяснять свои идеи и интерпретации, что способствует развитию вербальной и невербальной коммуникации;

6. Социальное взаимодействие: карты могут использоваться в групповой работе, что способствует развитию навыков сотрудничества и взаимодействия. В процессе работы дети учатся слушать и уважать мнения других, что способствует формированию социальных навыков и улучшению взаимоотношений в группе [4].

Использование метафорических карт в решении задач профессиональной деятельности дефектолога, их интегративное использование в совокупности с другими методами и приемами коррекционно-развивающей работы демонстрирует положительную динамику. Ранее нами был представлен анализ эффективности использования метафорических (ассоциативных) карт в процессе развития воображения дошкольников, имеющих нарушение слуха [6]. Полученные результаты показали, что работа с метафорическими картами значительно расширяет возможности выражения неслышащими дошкольниками эмоций, чувств, мыслей, позволяет преодолевать стереотипность, снимает нервно-психическое напряжение.

Опыт работы с авторскими колодами метафорических (ассоциативных) карт, понимание актуальных проблем дошкольников с нарушением слуха, а также учет современной социальной ситуации развития дошкольников послужили основой для разработки нами колоды метафорических (ассоциативных) карт «Тайны воображения». Процесс создания метафорических (ассоциативных) включал несколько последовательных элементов:

– Определение целевой аудитории, выделение основных задач, для решения которых необходимы метафорические карты;

– Выбор символов и образов, которые передадут основную идею карт. Основой для проектирования содержания создаваемых нами карт была нацеленность на активизацию творческого потенциала детей, использование элементов в необычных сочетаниях и комбинациях, что в совокупности позволяет абстрагироваться от существующих шаблонов и стереотипов, создать пространство для фантазии и творчества;

– Создание образов: при выборе карт учитывается значимость образов для детей, уникальность и красочность элементов. Колода метафорических карт «Тайны воображения» создавалась с помощью искусственного интеллекта fashionbrain.ai. На сайте искусственного интеллекта вводился текст, на основе заданных элементов генерировалась картинка. Варианты метафорических карт «Тайны воображения», направленные на развитие воображения у дошкольников с нарушением слуха, представлены на рисунке.

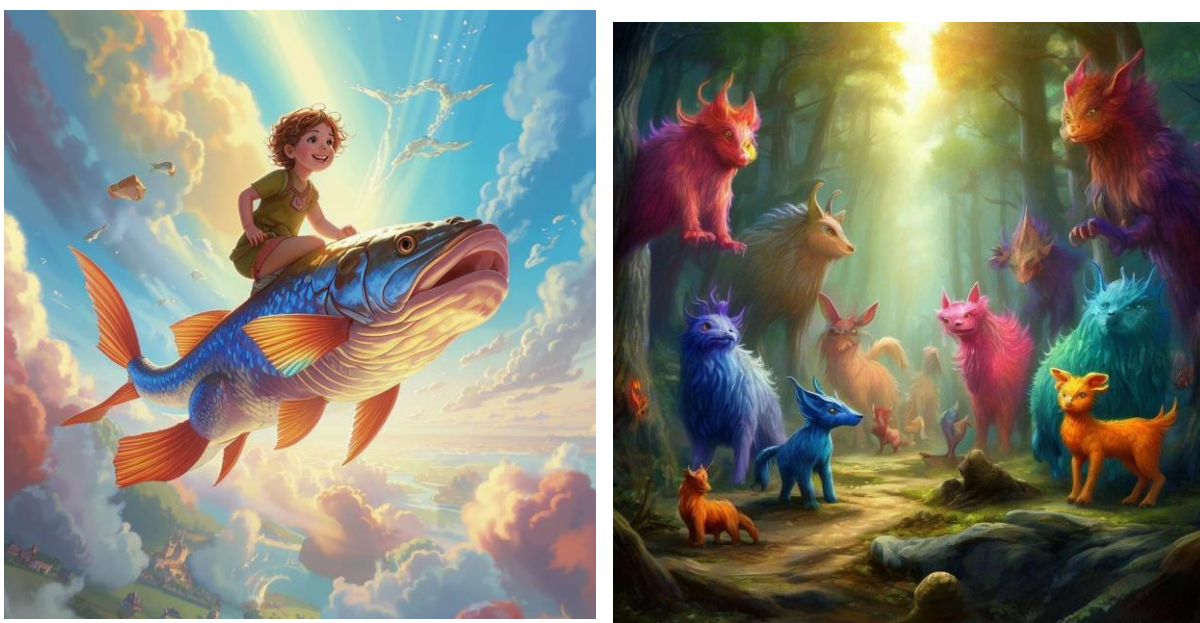


Рисунок – Метафорические карты «Тайны воображения»

Метафорические карты используются в практической деятельности дефектолога в совокупности с традиционными элементами работы. Поэтому важным аспектом коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с нарушением слуха с использованием метафорических карт является включение словарной работы на занятии. Словарь состоит из трех видов слов:

- 1) Слова, имеющие связь со спецификой деятельности (названия материалов – «это карта»);
- 2) Слова-названия предметов, изображенных на картах («волшебный лес», «рыба летает», «волшебные животные» и т.д.);
- 3) Слова для руководства («посмотри, подумай, придумай и т.д.) [5].

Итак, использование метафорических карт позволяет активизировать и расширить словарный запас детей, осмыслить и проанализировать изображения, способствует развитию умений в выражении эмоций, чувств, мыслей. Применение метафорических карт в работе с дошкольниками с

нарушением слуха предоставляет уникальные возможности для развития их коммуникативных навыков и творческого потенциала, преодоления трудностей, повышения уверенности в своих силах. Метафорические карты, представленные в простой и яркой форме, отличаются экологичностью, эффективностью, дают возможность адаптации материала под индивидуальные запросы и особенности. Работа реализуется в игровой форме и безопасной обстановке, что значительно повышает ценность данного инструмента коррекционно-развивающей работы. Метафорические карты могут быть использованы в комплексе с другими технологиями и методами работы в целях расширения возможностей решения профессиональных задач дефектолога. Перспективой дальнейших исследований является апробация разработанной колоды метафорических карт на в выборках испытуемых с речевыми, интеллектуальными и двигательными дефектами.

Список используемых источников

1. Горобченко А. Е. Евменчик М. С. Метафорические ассоциативные карты в работе практического психолога // Психология. 2010. № 1.
2. Ингерлейб М. Метафорические ассоциативные карты. Полный курс для практики. СПб.: Питер, 2021. 189 с.
3. Лукьянова Л. С. Теоретико-исторический анализ использования метафорических карт // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XIV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 14.
4. Милорадова Н. Е., Попова Г. В. Об алгоритме создания новых колод метафорических ассоциативных карт // Научный журнал «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири», 2016. № 3. С.149-161.
5. Фоминых Е. С. Инновационные технологии сенсорного развития детей с ограниченными возможностями здоровья // В сборнике: Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения. Материалы Международной научно-практической конференции. Калуга, 2023. С. 317-324.
6. Чухлатова М. Д. Возможности метафорических (ассоциативных) карт в развитии творческого воображения у дошкольников с нарушениями слуха // Международная студенческая научно-практическая конференция «Молодежь. Наука. Будущее» / Оренбургский государственный педагогический университет, 2024. С. 288-290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68015107>

Развитие лексической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами песочной терапии

Елена Викторовна Шуваева,

ассистент кафедры специальной педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
учитель-логопед МДОАУ «Детский сад № 116», Оренбург,
e-mail: lena.shuvaeva.1999@mail.ru

Аннотация: Исследовательская работа посвящена коррекции лексической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью песочной терапии. Представлены примеры игр и упражнений по лексическим темам, направленные на развитие лексической стороны речи.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, лексика, песочная терапия.

The development of the lexical side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment by means of sand therapy

E. V. Shuvaeva,

Orenburg State Pedagogical University,
MDOAU "Kindergarten No. 116", Orenburg, Russia

Annotation: The research work is devoted to the correction of the lexical side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment using sand therapy. Examples of games and exercises on lexical topics aimed at developing the lexical side of speech are presented.

Key words: senior preschoolers, general speech underdevelopment, vocabulary, sand therapy.

На сегодняшний день одной из главных проблем современной логопедии является преодоление общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева) [3].

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи центральным дефектом в структуре нарушения являются трудности в овладении лексической системой языка. Лексическая система, будучи основой речевого общения, предполагает умение не только понимать, но и использовать слова, что является существенным для формирования связной и выразительной речи. Исследования В. К. Воробьевой, Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой и других ученых показывают, что нарушения лексической стороны ведут к ограничениям в развитии других компонентов речи, а также усложняют процесс коммуникации со сверстниками и взрослыми [3, 4].

Ограниченность словарного запаса приводит к тому, что дошкольники с ОНР не могут точно и ясно сформулировать свои мысли, при поступлении в школу у детей появляются трудности в усвоении информации и ответах на

уроках. Развитие лексической стороны речи у дошкольников с ОНР имеет большое значение для межличностных отношений, психологического комфорта и формирования предпосылок успешного обучения в школе.

Исследованием формирования лексической стороны речи в онтогенезе занимались такие ученые, как Т. Г. Аркадьева, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, И. Н. Горелов, М. М. Кольцова, А. Р. Лурия, Ф. А. Сохин, Н. В. Уфимцева, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович. Они определили, что развитие лексической стороны речи осуществляется последовательно при общении со взрослыми, в игровой и предметно-практической деятельности детей. Установлено, что значительную роль в этом процессе играют как социальные взаимодействия, так и индивидуальный опыт [7, 8].

«На ранних этапах онтогенеза дети подражают речевым образцам, усваивая лексемы не только в контексте словесной инструкции, но и через наблюдение за поведением взрослых. Впоследствии они начинают активно использовать эти единицы в речи, что способствует формированию семантических связей и расширению словарного запаса». Игровая деятельность, в частности, создает идеальные условия для экспериментирования с языком, позволяя детям в безопасной обстановке исследовать различные смысловые значения и функции слов [6].

Большинство ученых (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. Н. Моторина, Л. Ф. Спирина, Н. В. Серебрякова) отмечают, что недостаточное развитие лексической стороны речи дошкольников с ОНР приводит к существенным отклонениям от возрастных нормативов: снижению словарного запаса, ограничению бытовой лексики. Дети не знают значения многих слов, часто не умеют правильно употреблять их. Распространены замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Возникают трудности при подборе антонимов и синонимов, употреблении предлогов [3, 4].

Эффективным методом коррекционного воздействия, используемым на логопедических занятиях, является песочная терапия, разработанная К. Г. Юнгом. Данная технология представляет собой уникальный подход к коррекционному влиянию на детей с речевыми нарушениями. С помощью песочной терапии ребенок познает окружающий мир и одновременно развивает речевые умения, коммуникативные навыки, согласованность движений, зрительно-двигательную координацию, когнитивные функции, предметно-игровую деятельность. Данный метод позволяет не только создать комфортную атмосферу для занятий, но и способствует развитию творческого мышления и эмоциональной устойчивости у ребёнка [1, 2, 5].

Игровые упражнения и игры с песком помогают стимулировать речевую активность, повысить мотивацию речевого общения и интерес к занятию, активизировать словарный запас (Э. Э. Большебратская, Е. В. Гарнова, О. Б. Сапожникова) [5].

На базе МДОАУ «Детского сада №116» г. Оренбурга нами было проведено исследование с целью определения уровня развития лексической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня

в количестве 25 человек. Для обследования использовались задания методики изучения лексики Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [2, 3].

Таблица 1 - Результаты исследования уровня развития лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР III уровня

И.Ф. ребенка	Задания		Баллы	Уровень
	1	2-11		
1. София Б.	2	2	4	средний
2. Салават Г.	0	0	0	низкий
3. Тимур А.	1	1	2	ниже среднего
4. Иван П.	0	0	0	низкий
5. Арсений Б.	0	0	0	низкий
6. Камилла К.	0	0	0	низкий
7. Сергей И.	1	1	2	ниже среднего
8. Паша С.	0	0	0	низкий
9. Алиса У.	0	0	0	низкий
10. Софья М.	1	1	2	ниже среднего
11. Амелия Т.	0	0	0	низкий
12. Филос Т.	1	1	2	ниже среднего
13. Денис К.	0	0	0	низкий
14. Саша П.	1	1	2	ниже среднего
15. Савелий В.	0	0	0	низкий
16. Никита З.	1	1	2	ниже среднего
17. Радмир Т.	1	1	2	ниже среднего
18. Артем О.	0	0	0	низкий
19. Яна Д.	0	0	0	низкий
20. Гордей Л.	1	1	2	ниже среднего
21. Милена Г.	1	1	2	ниже среднего
22. Миша В.	2	2	4	средний
23. Лера У.	0	0	0	низкий
24. Аня О.	0	0	0	низкий
25. Олег Б.	0	0	0	низкий

Анализ данных таблицы 1 позволил сделать вывод, что у старших дошкольников с ОНР III уровня имеются нарушения в развитии лексико-семантической стороне речи. Со всеми заданиями не смог справиться ни один из испытуемых. В данной выборке не было выявлено высокого и выше среднего уровней. У 56% испытуемых был определен низкий уровень состояния лексико-семантической стороны речи. Два ребенка имеют средний уровень (София Б., Миша В.), 36 % – ниже среднего.

Показатели экспериментального исследования позволили сделать вывод о необходимости проведения коррекционно-логопедической работы по развитию лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с ОНР.

Коррекционная работа предполагала составление и апробацию комплекса игр и упражнений, направленных на развитие лексикой стороны речи у старших дошкольников с ОНР. Для повышения эффективности коррекционно-логопедической работы мы решили использовать песочную терапию.

Учитывая адаптированную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи детского сада и используя рекомендации Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, В. И. Логиновой, Н. В. Серебряковой,

Е. М. Струниной, Т. Б. Филичевой, был составлен комплекс логопедических игр с использованием песочной терапии для развития лексико-семантической стороны речи у дошкольников ОНР III уровня [4, 7].

Работа по развитию лексической стороны речи строилась с учетом индивидуальных и возрастных особенностей дошкольников и проходила с постепенным усложнением лексического материала. Важным аспектом данного процесса стало создание стимулирующей и увлекательной среды, способствующей активному участию детей в речевой деятельности. Постепенно пространство для речевой активности старших дошкольников расширялось, что способствовало не только развитию лексической стороны речи, но и формированию интереса к языку, готовности к коммуникации и самовыражению. На каждом подгрупповом занятии использовались две игры.

С помощью игр на песке дошкольники с ОНР III уровня развивали интерес к языку и языковую способность, воспитывали лингвистическое отношение к слову, учились работать с различным языковым материалом, старались говорить правильно.

В таблице 2 представлены примеры логопедических игр и упражнений по лексическим темам.

Таблица 2 – Логопедические игры и упражнения для развития лексической стороны речи у дошкольников с ОНР III уровня

Название игры	Цели	Словарь	Оборудование. Ход игры
Лексическая тема «Перелетные птицы»			
«Назови одним словом»	Употребление обобщающего слова.	Перелетные птицы	Оборудование: ламинированные картинки с изображением перелетных птиц, песочница, трубочки для коктейля. Ход игры: логопед засыпает картинки тонким слоем песка и предлагает детям найти картинки. Для этого нужно с помощью трубочки сдуть с картинок песок. После того, как все картинки будут найдены, дети называют каждую птицу, а затем определяют, каким «одним словом» их можно назвать (перелетные птицы).
«Расскажи про птиц»	Активизация словаря, уточнение названий действий птиц.	Кукушка – кукует, соловей – поет, трясогузка бежит, скворец – летит, грач – ходит, утка – плавает, ласточка – ловит (мошек), журавли – улетают.	Оборудование: ламинированные картинки с изображением перелетных птиц, выполняющих разные действия, песочница, кисточки. Ход игры: логопед засыпает картинки тонким слоем песка и предлагает детям с помощью кисточки смести песок с картинок, назвать птицу и ее действие.

«Скворец»	Употребление приставочных глаголов и предлогов.	Летать – прилетел, перелетел, облетел, залетел, вылетел, слетел, улетел.	Оборудование: фигура скворца, макет дерева, скворечник. Ход игры: логопед совершает действия со скворцом, а дети рассказывают, какие действия совершает скворец. Дети: «Скворец из скворечника вылетел. Скворец вокруг дерева облетел. Скворец на ветку прилетел. Скворец с ветки на ветку перелетел» И т.п.
«Кто больше назовет?»	Активизация словаря	Крылья, клюв, нос, хвост, перья, иллюминаторы, лапы, шасси, живая, сделан человеком, бензин, керосин, зёрна.	Оборудование: части разрезных картинок самолет и птица, песочница. Ход игры: логопед прячет в песке части картинок с изображением самолета и птицы. Дети находят части картинок в песке, складывают картинки и называют, чем похожи и чем отличаются птица и самолет.
Лексическая тема «Одежда»			
	Употребление слов, обозначающих признаки	Красная, синяя, зеленый, коричневое, теплая, новая, красивая,	Оборудование: ламинированные картинки, песочница, счетные палочки. Ход игры: логопед раскладывает картинки на песке и предлагает детям
«Подбери признак»	предмета (форму, цвет, размер, материал)	осенняя, шерстяной, атласное, праздничное, детское.	описать одежду, изображенную на картинках. На каждое слово возле картинки, кладут счетную палочку. Дети: куртка (какая?) – красная, теплая, новая, красивая, осенняя ... Шарф (какой?) – теплый, длинный, шерстяной, новый. Платье (какое?) – новое, красивое, атласное, детское... Пальто (какое?) - Рубашка (какая?) - Свитер (какой?) - ... Логопед: «Посмотрите, сколько слов мы подобрали к каждой картинке».
«Расскажи про маму и бабушку»	Употребление глаголов совершенного и несовершенного вида.	Шьет – сшила, вяжет – связала, гладит – погладила, вышивает – вышила.	Оборудование: ламинированные картинки, песочница. Ход игры: логопед выкладывает на песке парные картинки, на которых нарисованы законченные и незаконченные действия. Дети соединяют картинки линиями и составляют сочетания. Например: мама шьет платье – мама сшила платье; бабушка вяжет шарф – бабушка связала шарф и т.д.

«Сравни одежду»	Активизация в словаре названий частей одежды.	Рубашка, футболка, рукав, пуговицы, воротник, карман, манжеты, длинный, короткий, темный, светлый.	Оборудование: ламинированные картинки с изображением рубашки и футболки, камешки Марблс, стаканчики. Ход игры: логопед прячет в песке камешки Марблс. Логопед: «Назовите, что изображено на картинках?» Дети: рубашка и футболка. Логопед: «Ребята, я вам предлагаю сравнить чем похожи и чем отличаются рубашка и футболка. Для Этого вам нужно найти в песке камешек и назвать, одно отличие. Камешек положить в свой стакан. У кого больше камешков, тот и победил».
«Скажи наоборот»	Употребление антонимов	Длинный – короткий; грязные – чистые; светлая – темная; детская – взрослая; большая – маленькая; новая – старая.	Оборудование: мнемодорожки, песочница, кисточка. Ход игры: логопед засыпает картинки тонким слоем песка. Дети сметают с картинки песок кисточкой и сравнивают одежду по мнемодорожкам. Дети: «Плащ длинный, а куртка – короткая; брюки грязные, а комбинезон – чистый; футболка – светлая, а пальто – (темное); у дочки блузка детская, а у мамы – (взрослая)».
Лексическая тема «Обувь»			
«Что к чему подходит?»	Подбор недостающих слов и употребление их в нужном падеже.	Кроссовки, сапоги, туфли, валенки, тапочки, сандалии, ботинки	Оборудование: ламинированные картинки, песочница, шнурки. Ход игры: логопед выкладывает на песке картинки. Логопед: «Обувь бывает разная, ее мы надеваем в зависимости от времени года, погоды и подбираем к одежде. Давайте шнурочком соединим обувь с одеждой и скажем, что к чему подходит». Дети: «К спортивному костюму подходят кроссовки. К плащу подходят резиновые сапоги. К вечернему платью надевают туфли. К шубе я надену валенки. К куртке я надену теплые ботинки. К халату я надену тапочки. К сарафану подходят сандалии».

«Из чего какой?»	Образование прилагательных от существительных.	Кожаные, меховые, войлочные, замшевые, резиновые	Оборудование: кусочки материала, песочница, ламинированные картинки. Ход игры: логопед прячет в песке кусочки материала. Дети находят в песке материал, кладут его возле подходящей картинки с обувью и образуют прилагательное. Дети: туфли из кожи – кожаные туфли. Сапоги из меха – меховые сапоги. Сапоги из резины – резиновые сапоги. Валенки из войлока – войлочные валенки. Тапочки из замши – замшевые тапочки.
Игра «Скажи наоборот»	Употребление антонимов	Чистые – грязные, новые – старые, высокий – низкий,	Оборудование: песочница, ламинированные картинки, плоскостные изображения папы и мальчика. Ход игры: логопед на песочницу выкладывает картинки. Логопед: «Папа и сынок носят разную обувь. Посмотрите на картинки, обувь папы и сына имеет отличия. Давайте расскажем, какая обувь у папы, а какая у сына. Если вы скажете правильно, то картинки можно засыпать песком». Дети: «У сына чистые ботинки, а у папы – грязные ботинки. У сына новые сапоги, а у папы – старые сапоги. У папы валенки темные, а у сына светлые. У ботинок папы широкие носы, а у ботинок сына – узкие. У папы большие сапоги, а у сына маленькие. Кроссовки у папы тяжелые, а кеды ... Босоножки на тонкой подошве, а кроссовки на ...»

На основе лексических тем игры в песочнице помогают:

- уточнять названия действий;
- усваивать приставочные глаголы, глаголы совершенного и несовершенного вида;
- подбирать антонимы и синонимы к словам;
- употреблять слова обобщающего значения;
- образовывать прилагательные от существительных, наречия от прилагательных;
- подбирать слова, подходящие по смыслу;
- объяснять значения слов;
- активизировать словарь.

Старшие дошкольники выполняли действия с песком, искали спрятанные картинки и предметы, употребляли существительные, прилагательные, глаголы.

Таким образом, песочная терапия на логопедических занятиях является эффективным методом коррекционно-развивающего воздействия, которая одновременно развивает лексическую сторону речи, коммуникативные навыки и помогает познавать окружающий мир. Представленные логопедические игры могут быть использованы на логопедических занятиях в дошкольных образовательных учреждениях.

Список использованных источников

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Коррекционные, развивающие игры. СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2004. 64 с.
2. Елеукая О. В., Логинова Е. А., Пеньковская Г. А., Смирнова В. П., Тараканова А. А., Тимакова С. М., Шукина Д. А. Мониторинг коррекционно-логопедической работы: учебно-методическое пособие. М. : ФОРУМ ИНФРА-М, 2016. 400 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. СПб.: СОЮЗ, 2004. 224 с.
4. Микляева Н. В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2024. 450 с.
5. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников. М.: Сфера, 2017. 64 с.
6. Цейтлин С. Н. Семантические категории в детской речи. СПб. : «Нестор-История», 2007. 436 с.
7. Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики. М. : Ин-т языкознания РАН, 1999. 165 с.
8. Шуваева Е. В. Развитие лексическо-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами песочной терапии // Актуальные проблемы социализации личности в условиях нормативного и нарушенного развития: сборник статей участников Международного конкурса студенческих научно-исследовательских работ по педагогике, психологии и дефектологии. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. С. 502-513.

Актуальные проблемы логопедического терминоведения: между Сциллой и Харибдой

Иван Евгеньевич Юсов,

кандидат филологических наук; доцент кафедры логопедии,
Московский психолого-социальный университет, Москва, Россия,
e-mail: yusovy@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы возникновения и формирования терминов логопедии как науки, подчеркивается синкретичный характер терминологического тезауруса. Объяснение этого феномена дается сквозь призму исторических тенденций развития логопедии. Делается вывод о слабой разработке вопроса функционирования терминосистемы, ставятся актуальные задачи ее изучения.

Ключевые слова: терминосистема, терминология, логопедия, история логопедии, сленг, лексикография, языковая картина мира.

Terminology in speech therapy discourse: origin, structure, functioning

I. Yusov,

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia

Abstract: The article deals with the problem of the emergence and formation of speech therapy terms as a science, and emphasizes the syncretic nature of the terminological thesaurus. This fact is explained through the prism of historical trends in the development of speech therapy. A conclusion is made about the weak development of the issue of the terminology system functioning, and current tasks for its study are set.

Key words: terminology system, terminology, speech therapy, history of speech therapy, slang, lexicography, linguistic picture of the world.

Что такое логопедия с точки зрения лексикографии?

Обратившись к данным русских толковых словарей [3, 4, 10, 11], мы увидим, что этот термин имеет два варианта ударения: на третьем слоге (*логопéдия*) и на четвертом (*логопедíя*). Последний характерен для устной речи. Вероятно, такая вариативность связана с ударением в языке-источнике. «Греческий» вариант с ударением на *и* включает лексему в группу медицинских терминов типа *пневмония*, *психиатрия*, а «латинский» (точнее, немецкий) вариант с ударением на *е* соотносится с *нем. Logopädie*. Заметим также, что в разных европейских языках аналоги термина различны: *англ. Speech-Language Pathology*, *франц. L'orthophonie*, *итал. Logopedia*, *исп. La terapia del lenguaje*, *порт. Fonoaudiologia*. Всё это в совокупности свидетельствует о различном понимании предмета и задач логопедии.

Не так легко увидеть однозначную трактовку понятия и в профессиональных руководствах. Классический советский учебник Л. С. Волковой рассматривает логопедию как «специальную педагогическую науку о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания» [7, с. 14]. Во многом устаревший, но не утративший своего эвристического потенциала учебник

К. П. Беккера и М. Совака определяет ее следующим образом: «наука об этиологии, клинике и терапии нарушений голоса и речи... эта наука объединяет в себе две основные части – медицинскую и педагогическую. Обе эти части, несмотря на специфику, тесно связаны между собой» [6, с. 11].

В чем причина этой, если угодно, синкретизации значений термина и самого предмета логопедии?

Естественный ход истории был таков, что наука о речевых нарушениях, зародившись в недрах классической медицины, постепенно перешла в более широкую область исследований. В тени трудов выдающихся неврологов, фониатров, нейропсихологов и психолингвистов логопедии была отведена скромная, хотя и достойная роль хранительницы тайн практического ремесла восстановления и исправления речи. Между тем отсутствие собственного, только ей принадлежащего предмета, вынужденная «игра на чужих территориях» предопределили своеобразную драму развития логопедии, которой далеко не всегда удавалось успешно проскользнуть между Сциллой врачевания и Харибдой интерпретации, между медициной и лингвистикой. Едва ли случайными видятся терминологические колебания в период самоопределения этой дисциплины (20-40-е гг. XX века): *логопедия*, *психоортопедия*, *логотерапия*. Наука о речевых нарушениях всегда сохраняла свой изначальный терапевтический посыл.

В 1950 г. распоряжением Минздрава СССР были упразднены должности врачей-логопедов (логотерапевтов) [9, с. 597]. Однако в исторической перспективе дальнейшие попытки ограничить сферу усилий логопедов исключительно педагогическим поприщем оказались безуспешными. На настоящий момент логопед в России – специалист, работающий как в сфере образования, социального обеспечения, так и в сфере здравоохранения.

Поскольку речевое нарушение является феноменом медико-лингвистическим, его интерпретация, изучение и преодоление чрезвычайно сложны. Требуется многогранный творческий подход, учитывающий огромное количество как объективных, так и субъективных факторов. Логопед, имеющий дело одновременно и с акустико-артикуляторной данностью, и с реальностью психолого-лингвистической, оказывается врачевателем и истолкователем – в подлинно сосюрловском смысле – *речевой деятельности* своего подопечного, целиком погружаясь в «кипучий котел» здесь и сейчас произносимого и слышимого.

Насколько разработана проблема терминологии логопедии и функционирования ее терминосистемы в современном логопедическом русскоязычном дискурсе?

Отвечая на этот вопрос, мы вынуждены констатировать, что с указанной точки зрения несомненно богатый и интересный лексикографический материал фактически не изучался. Несмотря на существующие довольно солидные по объему словари [8, 12, 13], полноценно он еще не проанализирован. Согласимся с автором одного из этих изданий: «Часть терминологических определений, относящихся к логопедии, широко используется в иных научно-практических областях, граничащих с логопедией... Логопедический тезаурус переполнен

синонимами, и отобрать из всего разнообразия, привести в систему, наиболее употребляемые термины – достаточно непростая задача» [12, с. 3].

В связи с вышесказанным, мы предлагаем считать актуальными задачами логопедического терминоведения следующие:

- 1) создание тезауруса (корпуса) терминов (пресловутое отделение «зёрен от плевел»);
- 2) систематизацию терминологии (изменение, уточнение, углубление содержания и сферы употребления терминов);
- 3) стандартизацию и унификацию написаний и (прежде всего) значений;
- 4) описание системных отношений терминов (синонимические, антонимические, лексико-тематические, частотные и стилистические группы);
- 5) внедрение в процесс обучения логопедов тезауруса терминов через специальные курсы и словари (важную роль здесь должны играть этимологизация значений с привлечением данных языков-источников, различные мнемотехники, творческие задания).

Отдельно укажем на проблему фиксации и изучения синкретичного профессионального сленга логопедов, в котором сочетаются элементы и медицинского, и педагогического, и психологического жаргонов.

Нами было проведено лингвистическое интервьюирование, цель которого формулировалась так: изучить отображение терминосистемы в ментальном лексиконе (языковой картине мира) логопедов. Были выбраны 2 группы респондентов: студенты-логопеды II-IV курсов (26 чел.) и специалисты-логопеды со стажем работы более 1 года (30 чел.). Опрос проводился анонимно. Кроме того, оговаривалось, что пользоваться какими-либо источниками нельзя. Перед респондентом ставилась следующая задача: в течение 10 минут необходимо было дать определение (написать на листе бумаги) 6-ти распространенным терминам логопедического тезауруса, из них 3 медицинских (СУПИНАЦИЯ, ПЛАЦЕБО, ЛИКВОР) и 3 лингвистических (ФОНЕМА, ОМОНИМИЯ, АГРАММАТИЗМ). Рабочая гипотеза: с увеличением стажа респонденты дают всё более адекватные ответы. Методика анализа ответов: словарные дефиниции (кодифицированное языковое значение) исследуемых терминов разложены на компоненты (семантические множители), далее ответы респондентов (субъективное толкование) сопоставлены со структурой дефиниции для определения индекса семантической адекватности (уровня понимания) данного респондента (%). Источниками послужили словари В. И. Селиверстова, Л. Ф. Чупрова, О. С. Ахмановой, Большой медицинский словарь, Большой энциклопедический словарь [1, 2, 5, 8, 12].

Пример интегральной (составленной на материале нескольких словарей) дефиниции: ФОНЕМА – минимальная (1) смыслоразличительная (2) единица (3) звукового строя (4) языка (5). Пример данного респондентом толкования: *различимый (1) звук (2) со смыслом (1)*. Здесь 2 компонента указаны верно, индекс семантической адекватности 40 %. ЛИКВОР – спинномозговая (1) жидкость (2). Толкование: *жидкость (1) в головном и спинном мозге (2)*, индекс семантической адекватности 100 %.

Обращало на себя внимание различие в характере ответов специалистов и студентов. Специалисты чаще сомневались, боясь дать неверное толкование (*непосильная задача вспомнить определение понятия; не помню*), студенты чаще оставляли пустые поля, не давая толкования, либо списывали друг у друга (более 10 идентичных ответов) или из интернет-источников (толкования, идентичные словарным). Также наблюдался феномен «фантастических толкований»: ЛИКВОР – *межмозговая жидкость мозга, бело-желтого цвета*; ОМОНИМИЯ – *отмирание клеток мозга*; АГРАММАТИЗМ – *лексический недостаток*.

Результаты представлены в таблицах 1-4.

Таблица 1

Специалисты со стажем 1-5 лет (10 чел.)

Индекс адекватности	ФОН	СУП	ОМО	ПЛА	АГР	ЛИК
\bar{x}	30 %	12 %	87 %	44 %	55 %	90 %

Таблица 2

Специалисты со стажем 5-10 лет (5 чел.)

Индекс адекватности	ФОН	СУП	ОМО	ПЛА	АГР	ЛИК
\bar{x}	36 %	15 %	50 %	30 %	75 %	90 %

Таблица 3

Специалисты со стажем более 10 лет (15 чел.)

Индекс адекватности	ФОН	СУП	ОМО	ПЛА	АГР	ЛИК
\bar{x}	45 %	20 %	83 %	23 %	62 %	77 %

Таблица 4

Студенты (26 чел.)

Индекс адекватности	ФОН	СУП	ОМО	ПЛА	АГР	ЛИК
\bar{x}	55 %	12 %	54 %	35 %	47 %	73 %

Как мы видим, тенденция повышения семантической адекватности при толковании терминов с увеличением стажа специалиста слабая и неравномерная, четкой корреляции нет. Также заметна существенная разница в понимании медицинских и лингвистических терминов. Наш опыт активного профессионального общения со специалистами и обучения студентов подтверждает это.

Сегодня, когда российская логопедия переходит на новую ступень развития [14], когда уверенное владение терминологией является инструментом восхождения специалиста к новым высотам знаний и навыков, необходимо преодолеть разрыв между теперешним уровнем включения в терминосистему логопедии и тем, который требует от нас современность. Это – задача ближайшего будущего.

Список использованных источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М.: УРСС, 2004. 607 с.
2. Большой медицинский словарь. URL: <https://rus-big-medical.slovaronline.com/>
3. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С. А. Кузнецов]. СПб.: Норинт; М.: Рипол классик, 2008. 1534 с.
4. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. М.: Дом Славянской книги, 2008. 959 с.
5. Большой энциклопедический словарь. А-Я / главный редактор: А. М. Прохоров. М.: Большая российская энциклопедия, 2001. 1434 с.
6. Логопедия / К.-П. Беккер, М. Совак; пер. с нем. Г. В. Барышниковой. М.: Медицина, 1981. 288 с.
7. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2006. 703 с.
8. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст]: А-Я / [сост. В. И. Селиверстов и др.]; под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманитарно-изд. центр «Владос», 1997. 398 с.
9. Селиверстов В. И., Гринштун Б. М., Шаховская С. Н. Формирование научной школы кафедры логопедии (К 35-летию образования вузовского отделения логопедии) // Хрестоматия по логопедии. Извлечения и тексты. В 2 томах. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 томах. Т. II / под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1997. 656 с.
10. Словарь русского языка: в 4 т. / Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз.; [гл. ред. А. П. Евгеньева; выполн. Л. П. Алекторовой и др.]. Изд. 3-е, стер. М.: Русский язык, 1985–1988.
11. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений: [новое издание] / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и образование, 2015. 1375 с.
12. Чупров Л. Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие). М.: Из-во, 2012. 184 с.; Репринт РЕМ, 2013.
13. Энциклопедический словарь логопеда. СПб.: Детство-Пресс, 2014. 254 с.
14. Юсов И. Е. Дизартрия. Апраксия. Дисфагия: методическое пособие. 4-е изд. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2023. 104 с.

ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Особенности формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи

Майя Игоревна Бабанова,

аспирант лаборатории специального образования ГУО «Академия образования», Минск, Беларусь; преподаватель кафедры специальных педагогических дисциплин УО «БрГУ имени А.С. Пушкина», Брест, Беларусь,
e-mail: babanovamaya@yandex.by

Аннотация: В данной статье дан обзор и анализ актуальных исследований по проблеме формирования пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Представлены определения понятий «общее недоразвитие речи», «пространственные представления», раскрыто влияние общего недоразвития речи на формирование пространственных представлений у дошкольников, а также механизм их нарушения в сравнении с детьми с нормально развивающейся речью. Описаны трудности в формировании пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи, которые находят отражение в лексико-грамматической стороне речи, ориентации в пространстве, в схеме собственного тела, в рисовании и копировании изображений.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, пространственные представления, пространственные отношения, лексико-грамматический строй речи.

Features of the formation of spatial representations in children with general speech underdevelopment

M. I. Babanova,

Academy of Education, Minsk, Belarus; BrSU named after A.S. Pushkin, Brest, Belarus

Annotation: This article provides an overview and analysis of current research on the problem of formation of spatial representations in children with general speech underdevelopment. The definitions of the concepts "general speech underdevelopment", "spatial representations" are presented, the influence of general speech underdevelopment on the formation of spatial representations in preschoolers is revealed, as well as the mechanism of their violation in comparison with children with normally developing speech. The difficulties in the formation of spatial representations in children with general speech underdevelopment are described, which are reflected in the lexical and grammatical side of speech, orientation in space, in the scheme of one's own body, in drawing and copying images.

Key words: general speech underdevelopment, senior preschool age, spatial representations, spatial relations, lexical and grammatical structure of speech.

Формирование пространственных представлений играет ключевую роль в когнитивном развитии ребенка, особенно если речь идет о детях с общим недоразвитием речи. Эти представления служат основой для успешного освоения окружающей среды, а также способствуют развитию логического мышления и коммуникативных способностей.

Общее недоразвитие речи оказывает значительное влияние на формирование пространственных представлений у детей, препятствуя полноценному освоению языковых средств, необходимых для обозначения и

понимания пространственных категорий. Эти сложности могут приводить к замедлению процесса формирования адекватных пространственных схем и затруднениям в выполнении задач, требующих пространственного ориентирования.

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов [1].

Авторы Р. Говорова и О. Дьяченко подчеркивают, что несмотря на раннее формирование пространственных представлений, этот процесс является более сложным по сравнению с восприятием качеств предметов. Формирование пространственных представлений и механизмов ориентации в пространстве включает взаимодействие различных сенсорных систем, таких как кинестетическая, тактильная, визуальная, аудиальная и обонятельная. На ранних этапах развития у детей особое значение приобретают кинестетические и визуальные анализаторы [5].

Термин «общее недоразвитие речи» охватывает широкий спектр сложных речевых расстройств, характеризующихся нарушением формирования всех компонентов речевой системы, включая ее звуковую и смысловую составляющие, при сохранном слухе и интеллекте. У детей с данным речевым нарушением отмечаются разнообразные дефекты, затрагивающие как артикуляционные навыки, так и фонематическое восприятие. Это приводит к неполноценному овладению морфологической структурой языка, что отражается на процессе словоизменения и словообразования. Их словарный запас заметно уступает возрастным нормам как по количеству, так и по качеству лексических единиц. Связная речь у этих детей зачастую остается неразвитой, что осложняет выражение мыслей и понимание сложных конструкций [3].

Теоретические положения Л. С. Выготского занимают центральное место в многочисленных психологических исследованиях, посвященных изучению формирования психических процессов у детей с речевыми нарушениями. Выготский акцентирует внимание на социальной природе высших психических функций, подчеркивая их сложную системную организацию и решающую роль речи в процессе становления этих функций [4]. Данные положения легли в основу глубокого анализа и понимания специфики развития детей с патологией речи.

Процесс развития восприятия пространства у детей с тяжёлыми нарушениями речи следует тем же закономерностям, что и при нормотипичном развитии, однако он протекает медленнее, начинается позже и сопровождается определёнными отклонениями, обусловленными особенностями психического развития этой группы детей. Недостатки в развитии восприятия пространства и пространственных представлений обычно имеют вторичный характер [6].

Исследования психических функций у детей с общим недоразвитием речи, выполненные учёными Л. И. Беляковой, О. Н. Усановой, Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, проливают свет на особенности их психического развития. У

данной категории детей выявлены существенные дефициты в различных видах восприятия, особенно в слуховом, зрительном и пространственном аспектах.

Особое внимание уделяется анализу пространственной ориентации, который показывает, что дети с речевыми нарушениями испытывают трудности при различении понятий «справа» и «слева», применяемых для описания расположения объектов. Они также сталкиваются с проблемами в осознании собственного тела, особенно при усложнении заданий. Выраженные пространственные нарушения проявляются, например, в процессе рисования человека: рисунки таких детей часто характеризуются примитивизмом и отсутствием детализации [3].

Недостаточность пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи проявляется в неспособности ориентироваться по сторонам собственного тела и определять точку отсчета, что усваивается ими гораздо позже, чем детьми с нормальным речевым развитием.

У детей с общим недоразвитием речи возникают сложности с ориентировкой на листе бумаги, при рассматривании сюжетных картинок и составлении рассказов по ним. Дети часто просматривают изображения слева направо или снизу вверх, вследствие чего их рассказы превращаются в простое перечисление отдельных деталей.

Наиболее серьезные нарушения пространственных представлений выявляются при исследовании оптико-пространственной деятельности. Так, при копировании рисунков обнаруживаются фрагментарность и хаотичность действий: воспроизведение изображений происходит бессистемно, отдельными элементами, нарушается целостность, элементы смещаются друг относительно друга, линии пересекаются неправильно, расположение оказывается неточным [9].

Дети, у которых не сформированы пространственные представления, не употребляют в речи предлоги, обозначающие пространственные отношения между предметами, людьми и животными. Например, в их речи часто отсутствует предлог «над». Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают затруднения в дифференциации предлогов «к — у», «в — на» (например, «к магазину» — «у магазина», «в тумбочке» — «на тумбочке»). Часто они путают предлоги «перед — после — за», что свидетельствует о несформированности пространственных отношений, например: «Кровать стоит после стола» вместо «Кровать стоит за столом». Такие дети также испытывают трудности при употреблении прилагательных «широкий — узкий», «толстый — тонкий», заменяя их словами «большой» или «маленький»: широкая река — большая река, тонкий стебелек — маленький стебелек [11].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина выделяют следующие признаки несформированности лингвистического уровня пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. На втором уровне речевого развития дети демонстрируют незнание значительного числа слов, обозначающих части тела (такие как туловище, локоть, плечи, шея и т.д.). Отмечаются ограниченные возможности использования лексики признаков: дети плохо осведомлены в названиях

цветов, форм и размеров объектов. Наблюдаются серьёзные трудности в применении грамматических структур: путаница падежных окончаний («едет машину» вместо «на машине»). Возникают проблемы с использованием предложных конструкций: предлоги часто опускаются, а существительные используются в исходной форме («книга идет то» вместо «книга лежит на столе»). Возможна замена предлогов и искажение предложных форм.

2. На третьем уровне речевого развития дети не знают названия многих частей предметов; они слабо различают формы объектов, испытывая трудности с идентификацией овальных, квадратных и треугольных фигур. Характерны ошибки в использовании предлогов: пропуски («даю тетитькой» вместо «с сестричкой я играю»; «платок лезиттумпе» вместо «платок находится в сумке») и замены («кубик упайи тая» вместо «кубик упал со стола») [12].

По мнению Н. Я. Семаго, у детей с общим недоразвитием речи визуальное восприятие развивается медленнее по сравнению с детьми, развивающимися в норме. Оно характеризуется слабым целостным представлением о предметах, особенно тех, которые не обладают явно выраженными пространственными признаками, такими как наличие противоположных сторон: передняя и задняя, верхняя и нижняя, правая и левая. Различение пространственных характеристик объектов часто вызывает у детей замешательство (например, при работе с некоторыми видами дидактических материалов, такими как пирамиды, башни, кубы). Определённые игрушки, изображающие птиц или животных, могут не соответствовать реальной пространственной структуре тела, что затрудняет их узнавание ребёнком при непосредственном восприятии и требует дополнительной наглядности (например, через изображение в виде рисунков) [10].

На основе исследования Н. Н. Китаевой и С. О. Емельяновой можно выделить следующие выводы о состоянии пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня:

1. У 60% детей с общим недоразвитием речи пространственные представления находились на низком уровне, тогда как у 40% – на среднем. Любое усложнение материала приводило к увеличению числа ошибок и отказам от выполнения заданий.

2. Все дети с общим недоразвитием речи III уровня демонстрировали различной степени нарушения в понимании и вербализации пространственных отношений.

3. Наиболее значительные трудности у дошкольников с общим недоразвитием речи возникали при использовании предложно-падежных конструкций, отражающих пространственные отношения. Проблемы с актуализацией предложно-падежных форм проявлялись в пропуске, замене предлогов, опущении окончаний. Неправильное использование падежей с предлогами встречалось у детей с общим недоразвитием речи гораздо чаще, чем неправильное понимание аналогичных конструкций.

4. У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня было выявлено несовершенство базовых уровней пространственных представлений, таких как соматогнозис (осознание собственного тела), восприятие

пространства внутри тела и взаимодействие с окружающим пространством «от тела» [7].

Зрительное восприятие у дошкольников с речевой патологией отстает в развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Простое зрительное распознавание реальных объектов и их изображений у этих детей не отличается от нормы. Однако дети с недоразвитием речи часто ориентируются не на форму фигур, а на цвет. Большинство из них имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса, что мешает им успешно освоить письмо [8].

Исследование, проведенное О. В. Бурачевской, показало наличие определённых закономерностей и типичных трудностей в формировании восприятия пространства и пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи. Было установлено, что способности к обработке оптической информации у детей с общим недоразвитием речи ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием. Выявлены трудности в понимании и использовании предлогов и конструкций, обозначающих пространственные отношения. Кроме того, у детей с общим недоразвитием речи отмечены затруднения в ориентировании на схеме тела и в различении понятий «право» и «лево». Способность ориентироваться на плоскости (листе бумаги) также представляет значительную сложность для этой категории детей [2].

Таким образом, формирование пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи следует тем же закономерностям, что и у детей без речевых нарушений, однако протекает медленнее и с определенными отклонениями. У них наблюдаются трудности в ориентации в собственном теле и от него, в определении точки отсчета, в понимании сторон и направлений. Что касается лексико-грамматического выражения пространственных отношений, то объем словаря, отображающего части тела и предметов, формы, величины, недостаточен, а в грамматическом оформлении речи присутствуют неточности, в частности, в употреблении предложно-падежных конструкций, обозначающих направление. Недостаточность сформированности пространственных представлений находит отражение и в рисовании: дети с общим недоразвитием речи плохо ориентируются на листе бумаги, фрагментарно, хаотично и недостаточно детализированно копируют рисунки.

Список использованных источников

1. *Белошистая А. В.* Развитие пространственных представлений и пространственного мышления младших школьников. М.: Пресс, 2009. 160 с.
2. *Бурачевская О. В.* Особенности восприятия пространства старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 840-846. URL: <https://moluch.ru/archive/88/17551/>.
3. *Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х.* Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Национальный книжный центр, 2014. 96 с.
4. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. 326 с.

5. *Говорова Р., Дьяченко О.* Формирование пространственной ориентировки у детей // Дошкольное воспитание. 2005. № 9. С. 21–25.
6. *Инишаква О. Б., Колесникова А. М.* Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией. М.: В. Секачев, 2006. 80 с.
7. *Китаева Н. Н., Емельянова С. О.* Состояние пространственных представлений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi/viewer>.
8. *Косякова О. О.* Логопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 254 с.
9. *Майнагашева Г. Т.* Освоение пространственных представлений детьми с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой ученый. 2016. № 15 (119). С. 469-471. URL: <https://moluch.ru/archive/119/32903/>.
10. *Семаго Н. Я.* Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: АЙРИС ПРЕСС: АЙРИС Дидактика, 2007. 105 с.
11. *Сивцова В. А.* Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи в дошкольном образовательном учреждении // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф., г. Санкт-Петербург, июль 2014 г. Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. С. 93-100. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5883/>.
12. *Филичева Т. Б.* Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Логопедия сегодня. 2008. № 3. С. 36-41.

Тьюторское сопровождение детей со статусом ОВЗ в общеобразовательном учреждении

Надежда Владимировна Бедова,

магистрант профиля «Олигофренопедагогика (образование детей с интеллектуальной недостаточностью)», ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», Высшая школа образования и психологии, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, Калининград, Россия,
nadinbedova@gmail.com

Анна Андреевна Власова,

магистрант профиля «Олигофренопедагогика (образование детей с интеллектуальной недостаточностью)», ОНК «Институт образования и гуманитарных наук», Высшая школа образования и психологии, Балтийский федеральный университет имени И. Канта, Калининград, Россия,
nadinbedova@gmail.com

Аннотация: В статье представлен опыт организации тьюторского сопровождения детей со статусом ограниченные возможности здоровья на базе МБОУ «Классическая школа» г. Гурьевска. Актуальность информации обусловлена ростом детей с ОВЗ в общеобразовательных школах, не способных самостоятельно овладеть учебным материалом в силу своих психофизиологических возможностей. Тьютор – это своего рода, проводник, помогающий детям овладевать знаниями, познавать мир, социализироваться, раскрыть личностный потенциал каждого вне зависимости от его индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, ОВЗ, психолого-медико-педагогический консилиум, психолого-педагогический консилиум, адаптированная основная общеобразовательная программа.

Tutor support for children with HIA status in a general education institution

N. V. Bedova, A. A. Vlasova,

I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Abstract: The article presents the experience of organizing tutor support for children with the status of limited health opportunities on the basis of MBOU «Classical School» in Guryevsk. The relevance of the information is due to the growth of children with disabilities in second ary schools who are no table to in dependently master the education al material due to their psychophy siological capabilities. A tutor is a kind of guide, helping children to master know ledge, explore the world, socialize, and discover the personal potential of everyone, regardless of their individual chara cteristics.

Key words: tutor, tutor support, HIA, psychological, medical and pedagogical council, psychological and pedagogical council, adapted basic general education program.

Система российского образования даёт детям с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) обучаться не только в специализированных учреждениях, но и в общеобразовательных. В свою очередь общеобразовательная школа позволяет не только получить образование, но и лучше адаптироваться к жизни. Обучающимся с особыми образовательными потребностями наравне со здоровыми детьми гарантировано доступное получение образования через индивидуальный образовательный маршрут согласно ФГОС обучающихся с ОВЗ [8].

Вишнякова Е.А. считает, что тьюторство в качестве новой в российском образовании педагогической деятельности является важным ресурсом для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребёнка с ОВЗ системы сопровождения в условиях школ, реализующих инклюзивное образование [1].

На сегодняшний день от школы требуется новая система обучения, при которой ребёнок со статусом ОВЗ мог бы быстрее адаптироваться в образовательном пространстве, пройти все этапы социализации и эффективно освоить один из вариантов адаптированной основной общеобразовательной программы (далее АООП). С новой тенденцией в образовании появилась необходимость в ведении должности «тьютор».

Тьютор – это связывающее звено между педагогами и обучающимся. Тьютор отслеживает и анализирует дефициты ребёнка, его способности к усвоению программного материала, помогает сформировать учебные навыки. Тьютор – это наставник, который корректно и чётко помогает ребёнку стать полноправным участником учебного процесса в общеобразовательном учреждении. Специальность «тьютор» внесена в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»)[3].

Цель деятельности тьютора – это успешно включить обучающегося с ОВЗ в образовательную среду. Успешность включения ребёнка в процесс должна рассматриваться со следующих сторон его развития:

- сформированности познавательных способностей, коммуникативных умений и возможностей;
- эмоциональной сферы;
- самостоятельности.

Достижение данной цели возможно при решении следующих задач:

- создание условий для успешного обучения и социализации ребёнка;
- реорганизации учебного пространства обучающегося;
- совместная работа тьютора, учителей и законного представителя ребёнка.

Более конкретные задачи перед тьютором ставятся, исходя от возможностей и личных качеств его подопечного. Постановкой задач занимаются специалисты школьного консилиума. Каждый обучающийся уникален, как и собственно образовательная среда, окружающая его.

В тьюторском сопровождении выделяются такие направления:

- Диагностико-оценочное направление – первоначальный этап поддержки тьютора. Для проектирования наилучшей стратегии для сопровождения обучающегося с ОВЗ, тьютору необходимо определить особенности психофизического развития ребёнка и его нарушения, выявить уровень мотивации, а также определить его особые образовательные потребности;
- Проектнорочное направление основывается на данных диагностико-оценочного этапа. Здесь определяются границы, объём, необходимость и периодичность коррекционной помощи;
- Консультативное направление. Тьютор консультирует обучающегося, его родителей, а также педагогов на протяжении всего учебного процесса.

Находясь в роли наставника для ребёнка, он выступает для него также образцом поведенческой модели;

– Информационно-просветительское направление. Участие тьютора в работе методического объединения, педагогических советов, психолого-педагогического консилиума школы (далее ППк) с целью ознакомления педагогов с особенностями детей с особыми образовательными потребностями.

Самым главным направлением деятельности тьютора является непосредственно само тьюторское сопровождение, где реализуется индивидуальная образовательная программа ученика. В содержание этого направления входит координация различных программ обучающегося.

Ковалевой Т. М. и другими авторами выделяется несколько моделей тьюторского сопровождения, которые условно можно подразделить на следующие направления деятельности:

– Экспертная деятельность. Дети инклюзивной группы, члены их семей направляются педагогами к тьютору, с целью разрешения конкретной проблемы и определению образовательного маршрута.

– Опекунская деятельность. Осуществляется курирование тьютором на протяжении всего периода обучения ребенка с ОВЗ или инвалидностью.

– Деятельность в одной группе (классе) детей. Тьюторская поддержка осуществляется в рамках инклюзивной группы, где ведётся работа как с детьми с ОВЗ и инвалидами, так и с нормотипичными детьми для создания комфортных условий обучения и развития.

– Секционно-групповое взаимодействие. Группа педагогов осуществляет тьюторскую поддержку, интегрируя её в образовательный процесс [2].

В МБОУ «Классическая школа» г. Гурьевска реализуется опекунская модель тьюторского сопровождения. В 2020 году статус ОВЗ был у 17 обучающихся, у 16 из них в заключении психолого-медико-педагогической комиссии (далее ПМПК) была рекомендована адаптированная программа для обучающихся с задержкой психического развития (далее ЗПР), одному человеку было рекомендовано организовать обучение по адаптированной программе для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В силу того, что у этого самого обучающегося была диагностирована лёгкая степень умственной отсталости и не было поведенческих проблем, он не нуждался в тьюторской поддержке. На сегодняшний день статус ОВЗ имеется у 56 обучающихся. На 2024-2025 учебный год тьюторским сопровождением на постоянной основе будет охвачено трое обучающихся.

В 2021 году в учреждение поступил в 1 класс ребёнок с заключением ПМПК, в котором была указана Адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития (вариант 2) (далее АООП с обучающихся ИН (вариант 2)). После диагностики всеми специалистами ППк (дефектолог, логопед, психолог) администрации школы была дана рекомендация об открытии ставки тьютора для организации качественного

обучения по специальной индивидуальной программе развития (далее СИПР) данного обучающегося в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [9]. Специалиста извне администрация не стала приглашать, а приняла решение обучить педагога-организатора на тьютора. Согласно профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания код 01.005» от 30 января 2023 № 53 должность тьютора имеет права занимать педагогический работник, имеющий «Высшее образование или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального образования «Образование и педагогические науки» [6]. Также в разделе «6.1. Трудовая функция» обозначен функционал тьютора, где перечислены подробные трудовые действия в области работы с обучающимися ОВЗ и инвалидностью. Важным пунктом, на наш взгляд, является следующее: «Участие в реализации адаптивных образовательных программ обучающихся с ОВЗ и инвалидностью» [6].

Для полного понимания своих трудовых функций администрацией школы было принято решение отправить педагога на получение дополнительного профессионального образования в области тьюторского сопровождения обучающихся. Через 4,5 месяца обучения в марте 2022 года был получен диплом о профессиональной переподготовке с присвоением квалификации «Тьютор», 340 часов.

Консилиум школы разработал программу индивидуального тьюторского сопровождения обучающихся со статусом ОВЗ. В рамках СИПР также были разработаны и утверждены программы по социально-бытовому ориентированию (далее СБО) и арт-терапии, которые были реализованы тьютором в течение 2021-2022 учебного года.

В этом же году также в 1 класс поступает ребёнок с поведенческими проблемами. В декабре 2021 года по направлению консилиума школы родители проходят ПМПК. Ребёнку рекомендовали обучение по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (вариант 8.2) (далее АООП обучающихся с РАС (вариант 8.2)).

В разделе ФАОП НОО для обучающихся с РАС (вариант 8.2) «Особые образовательные потребности обучающихся с РАС» указаны специфические нужды «... может возникнуть необходимость во временной и индивидуально дозированной поддержке как тьютором, так и ассистентом (помощником) организации всего пребывания ребёнка в школе и его учебного поведения на уроке; поддержка должна постепенно редуцироваться и сниматься по мере привыкания ребёнка, освоения им порядка школьной жизни, правил поведения в школе и на уроке, навыков социально-бытовой адаптации и коммуникации» [5]. Согласно данному пункту на школьном консилиуме в присутствии родителей было принято решение об организации тьюторской поддержки обучающегося с января по май 2022 года.

В задачи тьютора входила помощь в организации учебного процесса для учащегося с РАС в рамках урока. Был изучен личностный профиль ребёнка,

тьютор нашла контакт. Итогом стало понимание ребёнком инструкций учителя, был отработан алгоритм «Звонок – урок – звонок – перемена – звонок – урок»). Учащийся не уходил больше во время урока из класса и не перебивал учителя.

На временном тьюторском сопровождении по решению ППк школы в 2022-2023 и 2023-2024 учебных годах находились обучающиеся с проблемами в пространственном ориентировании. В задачи тьютора входило объяснить расположение помещений в школах (кабинеты, столовая, гардеробная, туалет и т.д.), помогать детям добираться из столовой до класса, из класса до кабинета специалиста.

На 2024-2025 учебный год на постоянном тьюторском сопровождении будут находиться трое обучающихся. Для обучающегося по СИПР реализуются Программа тьюторского сопровождения и программа по арт-терапии. Обучающаяся по АООП обучающихся с НОДА (вариант 6.3), также идёт по этим двум программам. В данном случае помощь тьютора является обязательной согласно приказу об утверждении ФАОП [4]. Для ученицы надомного обучения (АООП обучающихся с НОДА (вариант 6.4) педагог реализуют программы из предметных областей «Изобразительная деятельность» и «Предметные действия». На 1 четверть на временное сопровождение педагогу поручено помочь с адаптацией ученице 5-го класса в связи с трудностями ориентирования по школе, а также необходимостью наладить контакт с педагогами среднего звена.

Тьютор входит ежегодно в состав ППк школы, который утверждается директором в соответствии с распоряжением Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. N P-93 [7]. Педагог проводит индивидуальные консультации с родителями детей, держит связь со всеми коллегами, задействованными в обучении детей с ОВЗ, находящимися на сопровождении у тьютора.

В таблице 1 представлены варианты тьюторского сопровождения по годам и нозологиям, организованные в учреждении.

Таблица 1. Варианты тьюторского сопровождения по годам и нозологиям

Учебный год	Вариант сопровождения	Программа обучения	Реализация тьюторских программ	Класс
2021-2022	На постоянной основе / временно	1 человек – АООП с ИН (вариант 2), СИПР / 1 человек полгода на уроках – АООП с РАС (вариант 8.2);	Программа тьюторского сопровождения СБО	1
2022-2023	На постоянной основе / временно	1 человек – АООП с ИН (вариант 2), СИПР / 1 человек – АООП с ЗПР (вариант 7.2) – ориентация по школе	Программа тьюторского сопровождения СБО Арт-терапия	2 1 доп.
2023-2024	На постоянной основе / временно	1 человек – АООП с ИН (вариант 2), СИПР / 1 человек – АООП с ИН (вариант 1) – ориентация по школе	Программа тьюторского сопровождения Арт-терапия	3 1 доп.
2024-2025	На постоянной основе / временно	1 человек – АООП с ИН (вариант 2), СИПР; 1 человек АООП с НОДА (вариант 6.3); 1 человек - АООП с НОДА (вариант 6.4) / 1 человек на 1 четверть	Программа тьюторского сопровождения Арт-терапия Предметные действия Изобразительная деятельность	4; 3; 2; 5

Таким образом, для обеспечения максимально эффективного интегрирования обучающегося со статусом ОВЗ в образовательное пространство тьютору необходимо донести до всех участников образовательного процесса понимание потенциальных возможностей ребёнка, а также принятие его особых образовательных потребностей. Для детей с психофизиологическими нарушениями в развитии необходим индивидуальный подбор методов и средств работы для достижения положительной динамики в обучении и развитии.

Список использованных источников

1. *Вишнякова Е. А.* Методические рекомендации с моделями тьюторского сопровождения по обучению детей с ОВЗ. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. 1 с.
2. *Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю.* Профессия «Тьютор». М.: МПГУ, 2012. 216 с.
3. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н, г. Москва. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=184188>. (Дата обращения: 11.10.2024).
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 "Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)". URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/>. (Дата обращения: 15.10.2024).
5. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья". URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/>. (Дата обращения: 15.10.2024).
6. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания код 01.005» от 30 января 2023 № 53н. URL: <https://profclick.ru/doc/profstandart/education-specialist>. (Дата обращения: 17.10.2024).
7. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. N P-93 "Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации". URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/6f205375c5b33320e8416ddb5a5704e3/download/2269/>. (Дата обращения: 18.10.2024).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19 декабря 2014 года №1598. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/e2bb03c57325d29c7fef3910a36d9a30/download/2377/>. (Дата обращения: 18.10.2024).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19 декабря 2014 года №1599. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1599/>. (Дата обращения: 18.10.2024).

Обучение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) диалогической речи

Елена Владимировна Дударева,

магистрант факультета начального дошкольного и специального образования Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия,
e-mail: elena-veber90@mail.ru

Аннотация: В статье представлено содержание логопедической работы по обучению детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) постановке вопросов в диалоге. Предложены различные методы и приёмы обучения детей вопросительным высказываниям в диалоге, включая сюжетно-ролевые игры, неподготовленный и подготовленный диалог. Обозначена эффективность использования театрализованных игр, игр со словами, дидактических игр.

Ключевые слова: логопедическая работа, дошкольники с общим недоразвитием речи (III уровень), постановка вопросов в диалоге, вопросительные высказывания, вопросительные предложения, диалогическая и монологическая речь.

Teaching dialogic speech to senior preschool children with general underdevelopment of speech (level III)

E. V Dudareva,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract: The article presents the content of speech therapy work on teaching preschool children with general underdevelopment of speech (level III) to ask questions in a dialog. Various methods and techniques of teaching children question statements in dialog, including role-playing games, unprepared and prepared dialog, are proposed. The effectiveness of using theatrical games, word games, didactic games is outlined.

Key words: speech therapy work, preschoolers with general underdevelopment of speech (level III), questioning in dialog, questioning statements, questioning sentences, dialogic and monologic speech.

Старшие дошкольники осваивают речь, учатся формулировать и задавать вопросы для получения интересующей их информации. Однако у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) (ОНР) этот процесс затруднен. Речь дошкольника с ОНР (III уровень) носит, в большей степени, ситуативный характер, у детей нарушена способность и умение связно выражать собственные идеи, грамотно и последовательно строить выражения. Такие дети пользуются лишь односложными словосочетаниями и несвязными предложениями при ответе на вопросы, им сложно задавать вопросы к тексту, строить вопросительный план, что затрудняет взаимодействие с окружающими. При построении вопросительных высказываний, дети старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) испытывают сложности в формулировании вопроса, они, чаще всего, используют однотипные вопросы, не понимая, что существуют разные способы получения информации.

Н.Ю. Баюкова отмечает, что диалогическая речь развивается у дошкольников только тогда, когда ребенок умеет задавать вопросы. Дети,

освоившие вопросительные слова (кто, что, где, когда, почему, как и т.д.), получают инструмент для активного исследования окружающего мира и построения сложных коммуникативных актов. Эффективное усвоение вопросительных слов напрямую связано с развитием логического мышления. Активное использование вопросительных предложений напрямую связано с осознанием ребенком проблемной ситуации [1].

У детей с ОНР (III уровень) диалоги недостаточно информативны, в них нарушена логика и взаимосвязанность высказываний. Поэтому необходимо развивать способности у детей с ОНР к построению диалога, правильному формулированию вопросов для конкретизации, умение выстраивать противоречия.

Н. М. Путкова предложила структурировать обучение постановке вопросов старших дошкольников с ОНР. По ее мнению, этот процесс должен проходить в три этапа: подготовительный, основной и заключительный [2].

На подготовительном этапе важно научить детей активно вступать в диалог, использовать зрительный контакт. Когда ребенок поддерживает зрительный контакт, он лучше понимает собеседника, его эмоции. В свою очередь, понимание эмоций позволяет правильно строить диалог, задавать вопросы и использовать соответствующую интонацию. Использование вопросительной интонации помогает отличить вопрос от утверждения.

На этом этапе целесообразно использовать упражнения и игры, направленные на развитие невербальных сигналов, на разгадывание эмоций с применением мимики и жестов. Например, можно использовать упражнения, где дети должны задать вопрос сначала жестами, а затем словами. Это помогает укрепить связь между невербальными и вербальными средствами выражения. На подготовительном этапе будет эффективным использование метода «Маленький учитель». Поручая роль ведущего ребёнку, мы предоставляем ему возможность практического применения усвоенных знаний и навыков в безопасной и поддерживающей среде. Это способствует развитию уверенности в себе и мотивации к обучению. Этот метод может включать следующие шаги:

- подготовка ребенка к роли ведущего (объяснение его функций, поддержка и поощрение);
- ведение занятия ребенком-ведущим (постановка вопросов, управление ходом занятия, подведение итогов);
- анализ работы ребенка-ведущего (обратная связь, выявление сильных и слабых сторон). В рамках этого метода важно не просто назначать ребенка ведущим, а тщательно готовить его к этой роли, обеспечивая необходимую поддержку.

Основной этап обучения включает практическую отработку постановки разных типов вопросов (открытые, закрытые, уточняющие, альтернативные). Важно использовать, театрализованные игры, игры со словами, дидактические игры, составление диалогов, решение проблемных ситуаций, а также работу с картинками и схемами.

В театрализованной постановке дети с ОНР учатся изложению сценария сказок, стихотворений. Игры-драматизации положительно влияют на развитие

тональной стороны речи, на ведение диалога в целом и на умение задавать вопросы. Например, инсценировка сказки «Зимовье зверей», когда ребенок озвучивает роль животных, разнообразит не только речь дошкольников, но и звукопроизношение. Диалоги детей при постановке сказок будут более содержательными, дети будут использовать прямую речь, задавать вопросы. Развитие диалогической речи эффективно, когда организован комплекс игр-драматизаций и инсценировок, включающих три уровня взаимоотношений между взрослым и ребенком: взрослый – ребенок, ребенок – взрослый, ребенок – ребенок.

Первый уровень – взрослый – ребенок. Взрослый демонстрирует образцы ролевого взаимодействия в его наиболее специфичном виде – в виде ролевого диалога; создание взрослым ситуации игры-образца. На данном уровне взрослый вовлекает ребенка в диалог, расширяя его словарный запас, учит строить вопросительные высказывания, предлагая игру-образец. В театрализованной деятельности целесообразно использовать приемы подбора синонимов к характеристикам героев сказок с использованием вопросов «какой, как, почему, кто». Так, например, в сказке «Заюшкина-избушка» (зайка серенький, косой, маленький, трусливый; лиса хитрая плутовка, злая, обманщица; петух храбрый, удалой, смелый и т.д.). С целью побуждения детей к созданию самостоятельных высказываний следует использовать готовые ситуации. Ребенок сам участвует в рассказывании, дополняя «забытые или пропущенные» слова и фразы логопеда. И задавал вопросы к этим фразам

Л.- Была у зайца изба лубяная, а у лисы?

Р.- Какая избушка? – Ледяная.

Л.- Пришла весна избушка у лисы...?

Р.- Что сделала? – Растаяла

Л.- Наступила весна, солнышко пригрело

Р.- Почему избушка у лисы растаяла?

Л.- Лиса попросилась к зайке и выгнала его

Р.- Как поступила лиса, когда ее избушка растаяла? Она поступила плохо

Л.- Но зайчик попросил помощи у друзей

Р.- Кто помогал зайчику? Собака, медведь, петух.

Второй уровень – ребенок – взрослый. Ребенок начинает применять на практике полученные знания и умения, подражает взрослому; взрослый выполняет роль активного участника инсценировки, но не является инициатором. Приведем фрагмент занятия по мотивам сказки «Лиса и журавль». Цель: развивать речевую выразительность, активизировать речь, развивать умения строить вопросительные высказывания, закреплять навыки манипуляции куклами би-ба-бо.

Логопед предлагает ребенку озвучить главного персонажа из сказки, обращая внимание дошкольника на особенности выбранного героя.

Л.- Расскажи про лису, задай вопрос.

Р.- Какая лиса? Лиса хитрая и жадная.

Л.- Опиши журавля, задай вопрос.

Р.- Какой журавль? С длинным носом и тонкой шеей.

Совместно составляют план последовательности действий.

1. Лиса зовет журавля в гости.
2. Лиса угощает кума манной кашей с блюда.
3. Голодный журавль приглашает на обед лису.
4. Журавль угощает лису из кувшина.
5. Журавль и лиса ссорятся.

Третий уровень – ребенок – ребенок: ролевой диалог переносится в самостоятельную деятельность детей; словесное творчество в развитии диалога. Взрослый являлся наблюдателем. Упражнения в рамках этого уровня направлены на активизацию речевой деятельности детей, с использованием новым для дошкольников видов персонажей – «Куклы-люди». Дети учатся активизировать собственную актерскую деятельность и усовершенствовать мастерство с учетом выбранного для проигрывания героя. Логопед выступает в роли сказочника.

Игры со словами содействуют приучению детей к внимательному прослушиванию реплик партнера и соблюдению последовательности в этих репликах. При проведении дидактических игр можно использовать серию картинок, рассказывающих историю, и попросить детей составить вопросы, которые помогут понять, что произошло. Это помогает развитию навыков логического мышления и анализа информации, необходимых для правильной постановки вопросов.

Правила в дидактических играх имеют положительный эффект для развития диалогической речи, т.к. ребенок слушает, задает вопросы, выражает одобрение, либо разногласие с игровыми и речевыми поступками партнера, придерживаясь очереди.

Развитию связной диалогической речи способствует составление диалогов с ровесниками: один ребенок приступает к рассказу, задает вопрос в конце, второй его продолжает, заканчивая так же вопросом, а третий – заканчивает рассказ. Дети предпочитают сами выбрать партнера, договариваются о содержании, последовательности рассказа. Это может быть сочинение по картинке, по серии картинок. Кроме того, детям можно предложить коллективное изображение картинок к повествованиям.

На заключительном этапе обучения постановке вопросов проводится закрепление полученных навыков. Здесь важно организовать свободные игры и диалоги, где ребенок будет применять полученные знания, и закреплять их. Так же эффективным будет групповое создание проектов, где дети сами смогут ставить цели, при поиске информации последовательно составлять вопросы, на которые они захотят получить ответы и представляют результаты своей работы. Это позволит закрепить практические навыки в естественном коммуникативном контексте.

Таким образом, принципиальным моментом порождения вопросительных высказываний в диалоге является наличие четко осознаваемых мотивов вступления в речевое взаимодействие. Среди основных средств и приемов обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) постановке вопросов в диалоге выделяют сюжетно-ролевую игру,

неподготовленный и подготовленный диалог. Активизация речевой деятельности обеспечивается в ходе создания развивающей предметно-пространственной среды. Развитию постановки вопроса в диалоге способствует и создание проблемных ситуаций, использование ролевых игр в сочетании со словесными и наглядными приемами.

Список использованных источников

1. *Баюкова Н. Ю.* Научно-педагогический вклад Е.А. Флёриной в теорию и практику речевого развития детей в дошкольном образовании // Амурский научный вестник. 2014. №2. С. 31-41.

2. *Путкова Н. М.* Формирование вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 23 с.

Языковая личность и речевой портрет: соотношение понятий в концепции К.Ф. Седова

Татьяна Владимировна Есипова,

ассистент кафедры логопедии и психолингвистики,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: etv2022@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена краткому анализу включения в научный лингвистический оборот терминов *языковая личность* и *речевой портрет* и вклада К.Ф. Седова в изучение «человека говорящего» под углом зрения психолингвистики, онтолингвистики и некоторых других сопредельных наук. Дается описание предложенных ученым объемных голографических речевых портретов, моделей коммуникативной компетенции индивида.

Ключевые слова: Языковая личность, речевой портрет, К.Ф. Седов, голографические речевые портреты.

Linguistic personality and speech portrait: the problem of the correlation of concepts in the concept of K.F. Sedov

T. V. Esipova,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article is devoted to a brief analysis of the inclusion of the terms linguistic personality and speech portrait in scientific linguistic turnover and the contribution of K.F. Sedov to the study of the "speaking person" from the point of view of psycholinguistics, ontolinguistics and some other related sciences. The description of the three-dimensional holographic speech portraits and models of the individual's communicative competence proposed by the scientist is given.

Key words: linguistic personality, speech portrait, K.F. Sedov, holographic speech portraits.

Как утверждают ученые, коллеги и друзья К. Ф. Седова, список конкретных лингвистических проблем, которыми он занимался, «оригинальных и плодотворных идей, которыми обогатил науку, внушитель» [4, с. 25], особенно значим в его творческом наследии интерес к изучению «человека говорящего», более того, совершенно справедливо мнение В. В. Дементьева, что «К. Ф. принадлежит пальма первенства в комплексном изучении **речежанровой компетенции языковой личности** лингвистическими, психолингвистическими и онтолингвистическими методами» [4, с. 31].

Концепция *языковой личности* в отечественном языкознании в свое время разрабатывалась В. В. Виноградовым, однако ученый не давал определения данному понятию, рассматривая две стороны художественной *языковой личности* – личность автора и личность персонажа [2].

В диссертации Г. И. Богина «Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов» *языковая личность* стала центральным понятием и имела такое содержание – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать

произведения речи» [1, с. 3], термин активно вошел в научный оборот, после чего его «подхватил и канонизировал в своей книге Ю. Н. Караулов» [13, с. 6].

Ю. Н. Караулов трактует языковую личность как «совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью» [6, с. 245] и предлагает структуру *языковой личности*, рассматриваемую как совокупность трех уровней (вербально-семантического, лингво-когнитивного и мотивационного) [6, с. 238].

Изучению *языковой личности* посвящены также работы следующих ученых: В. И. Карасика [5], О. Б. Сиротининой [15], Т. П. Тарасенко [16], и мн. др.

С понятием *языковая личность* тесно связано и такое понятие, как *речевой портрет*, считается, что ввел его в научный оборот М. В. Панов [11], им была выдвинута идея фонетического портрета и описано произношение ряда ученых, писателей и политических деятелей. Идеи М. В. Панова в дальнейшем были развиты в трудах таких ученых, как Т. М. Николаева [10], М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова [7], С. В. Леорда [9] и др.

Так, например, в книге М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой читаем: «речевой портрет – это функциональная модель языковой личности» [7, с. 15]. Ученые, опираясь на фонозаписи речи, рассмотрели произносительные особенности ряда индивидуумов [7]. С. В. Леорда определяет *речевой портрет* как «воплощенную в речи языковую личность» [9, с. 6]. Т. П. Тарасенко понимает под речевым портретом «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определенного социума в отдельно взятый период существования» [16, с. 8]. Исследования в основном были посвящены детальному изучению особенностей речевого портрета на конкретном языковом уровне: фонетическом, лексическом, синтаксическом.

Остановимся на вкладе К. Ф. Седова в изучение «человека говорящего». Представление о *языковой личности* в его соотношении с понятием *речевой портрет* наиболее полно представлено в следующих работах ученого: монографии «Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции» [12]; и в статьях «К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования)» [13]; «Теоретическая модель психолингвоперсонологии» [14].

Довольно объемное определение понятия «языковая личность» находим в книге И. Н. Горелова, К. Ф. Седова «Основы психолингвистики»: «... Языковая личность – это человек, рассматриваемый с точки зрения его способности совершать речевые действия – порождения и понимания высказываний. Говоря о языковой личности индивида, мы затрагиваем одну из граней личности индивида, ту, что показывает его отношение к языку и речи» [3, с. 113]. В монографии «Дискурс и личность» К. Ф. Седов дает краткое определение понятию: «языковая личность – человек в его способности к порождению и пониманию речи» [12, с. 3].

К. Ф. Седов считает, что в поле зрения исследователей «человека говорящего» находятся такие понятия, как «языковая (речевая, коммуникативная) личность; языковое (речевое, коммуникативное) сознание; языковое (речевое, коммуникативное) поведение; языковая (речевая) деятельность; а также коммуникативная компетенция (индивида, личности, человека); идиостиль; речевой (языковой, коммуникативный) портрет и мн. др.» [13, с. 6]. Большое количество возникших синонимических обозначений вынуждает К. Ф. Седова предложить отказаться от использования большинства из них и ограничиться некоторыми: «Гораздо больше соответствуют русскому языку номинации «речевой портрет личности»; коммуникативная (жанровая, текстовая, статусно-ролевая, ортологическая и т.д.) компетенция личности; коммуникативное поведение личности и т.п. Возможно, я не прав» [13, с. 7]. Однако, несмотря на то что К. Ф. Седов указывает на утрату четкости в употреблении терминологического словосочетания *языковая личность* и тот факт, что с понятием *речевой портрет* они становятся частично синонимами, сам ученый активно использует в своих работах оба термина. Например, в монографии, где предлагается исследование трех взрослых языковых личностей (X, Y, Z) и даются наброски их речевых портретов, это особенно заметно: «...вначале постараемся дать набросок речевых портретов взрослых носителей языка, и лишь затем сделаем попытку проекции черт этих портретов на речевую биографию языковой личности» [12, с. 244]; «Число объектов исследования в этом случае ограничено тремя языковыми личностями. Речевые портреты, нарисованные нами в данном разделе, не претендуют на исчерпывающую полноту; они представляют собой своего рода контурные наброски наиболее показательных особенностей речевого поведения носителей языка» [12, с. 245]; «Критерии, на основании которых дается изображение языкового портрета, описаны в 6-м разделе 1-й главы работы» [12, с. 245].

Несомненной заслугой ученого является предложенные им параметры «для создания объемных голографических речевых портретов» [14, с. 22]. Такая объемная модель коммуникативной компетенции индивида, по мнению К. Ф. Седова, предположительно должна включать следующие аспекты:

«1. Уровень врожденных предпосылок формирования коммуникативной компетенции.

2. Уровень формирования коммуникативных черт характера.

3. Уровень сформированности речевого мышления.

4. Уровень жанрово-ролевой компетенции.

5. Уровень культурно-речевой компетенции» [14, с. 13].

При анализе коммуникативного поведения на первом уровне предполагается учет психофизиологических свойств человека, передающихся генетически. В статье 2007 года «К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования)» предлагается отнести к числу таких задатков темперамент и профиль функциональной асимметрии мозга [13, с. 10], а в статье 2008 года «Теоретическая модель психолингвоперсонологии» они были дополнены особенностями конституции (телосложения), т. к. определенному конституционному типу (при

рассмотрении обычных здоровых людей) соответствуют определенные психические особенности [14, с. 14]. Несмотря на то, что данные параметры как будто далеки от лингвистики, обращать внимание на них при составлении речевого портрета, по мнению К. Ф. Седова, важно, так как они отвечают за создание предпосылок к успешности в тех или иных видах коммуникации, а также составляют базовый слой становления коммуникативной компетенции [14, с. 13].

На втором уровне ученым выделяются следующие параметры для анализа коммуникативных черт характера: доминантность/недоминантность, мобильность/ригидность, экстраверсия/интроверсия, конфликтность/неконфликтность, центрация/кооперативность [14, с. 15]. К. Ф. Седов подчеркивает очевидность взаимосвязи характера и дискурсивного поведения человека: «В общении характер находит выражение в стратегических и тактических предпочтениях говорящего, в том, какой путь он избирает для достижения той или иной коммуникативной цели» [14, с. 15].

На третьем уровне внимание обращается на речевое мышление личности, т.к. у разных людей коммуникативная компетенция отличается по степени совершенства у них операций порождения дискурса и операций декодирования речевого сообщения [14, с. 17].

Далее, на четвертом уровне, предлагается для анализа коммуникативной компетенции статусно-ролевая составляющая личности, которая связана с ее жанровым мышлением: «Причем каждая языковая личность будет высвечиваться уникальным сочетанием огней, ибо жанровое сознание каждого человека неповторимо» [14, с. 20].

На пятом уровне модели коммуникативной компетенции отражается общий уровень культуры человека. *Языковая личность*, существуя в конкретном этносе, неизбежно является носителем того или иного типа национальной речевой культуры. На этом же уровне предлагается учитывать способность *языковой личности* к речетворчеству, т.е. лингвокреативность [14, с. 20].

Разработанная К. Ф. Седовым модель коммуникативной компетенции не является жестко организованной структурой, однако, по его мнению, даже в несовершенном виде она уже может «работать» [14, с. 22].

Заключая изложенное, можно сказать о том, что в концепции К. Ф. Седова понятия *языковая личность* и *речевой портрет*, несмотря на их тесную взаимосвязь, являются самостоятельными феноменами. В русле таких активно разрабатываемых им направлений лингвистики, как психолингвистика, нейропсихолингвистика, онтопсихолингвистика, жанроведение, лингвокультурология ученый предложил параметры «для создания объемных голографических речевых портретов, отражающих коммуникативную уникальность человека и служащих для решения задач коммуникативной диагностики и самодиагностики» [14, с. 22].

Совершенно справедливо мнение В. П. Крючкова о нашем знаменитом земляке: «... Имя Константина Федоровича Седова, его книги уже вошли в историю психолингвистической науки и не только в историю, так как новые

поколения исследователей обращаются к ним, продолжают начатый им диалог, а студенты штудируют его труды, осваивая ту или иную гуманитарную профессию» [8, с. 274].

Список использованных источников

9. *Богин Г. И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук. Л., 1984. 32 с.
10. *Виноградов В. В.* О художественной прозе. М.; Л., 1930. 190 с.
11. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики. Учебное пособие. Издательство «Лабиринт», М., 1997. 224 с.
12. *Дементьев В. В.* Творческое наследие К.Ф. Седова: попытка осмысления // Коммуникация. Мышление. Личность: Матер. междунар. науч. конференции, посвященной памяти профессора И.Н. Горелова и К.Ф. Седова. Саратов: Изд. центр "Наука", 2012. С. 25–41.
13. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
8. *Китайгородская М.В., Розанова Н.Н.* Русский речевой портрет. М.: Просвещение, 1995. 432 с.
9. *Крючков В. П.* Филолог, психолингвист, исследователь детской речи Константин Федорович Седов (памяти коллеги, друга, к 70-летию со дня рождения) // Наука и школа. 2024, №5. С. 273–282.
10. *Леорда С. В.* Речевой портрет современного студента: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006. 19 с.
11. *Николаева Т.М.* «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: докл. всесоюз. науч. конф. М., 1991. Ч. 2. С. 73–75.
12. *Панов М. В.* История русского литературного произношения XVIII-XX вв. Москва: Наука, 1990. 453 с.
13. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.
14. *Седов К. Ф.* К основаниям лингвистики индивидуальных различий (о принципах речевого портретирования) // Проблемы речевой коммуникации. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. Вып. 7. С. 6–29.
15. *Седов К. Ф.* Теоретическая модель психолингвоперсонологии // Вопросы психолингвистики. 2008. № 7. С. 12–23.
16. *Сиротинина О. Б.* Языковая личность и факторы, влияющие на её становление // Термин и слово. Н. Новгород, 1997. С. 7–12.
17. *Тарасенко Т. П.* Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. канд. филол. наук // Краснодар, 2007. 26 с.

Групповая работа как способ развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра

Анастасия Витальевна Жалейко,

магистрант 2 года обучения ФГБОУ ВО «СГУ им. Н.Г. Чернышевского»,
ассистент кафедры иностранных языков ФГОУ ВО «СГЮА», Саратов, Россия,
e-mail: azhaleiko@bk.ru

Аннотация: Групповая работа в процессе обучения и воспитания является одной из основополагающих форм, предусмотренных новыми стандартами Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Работа в группе способствует развитию межличностных отношений, позволяя учитывать социальный статус каждого ученика. Она помогает ему утвердиться в коллективе, что в свою очередь способствует повышению самооценки. Групповая деятельность играет важную роль в развитии детей с расстройством аутистического спектра, так как она помогает формировать навыки социального взаимодействия в ходе совместной предметной, игровой или учебной деятельности, а также положительно влияет на развитие коммуникативных навыков ребенка. В данной статье рассматриваются различные способы включения детей с аутистическими особенностями в групповую работу и даются рекомендации по организации учебного процесса.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, инклюзивное образование, групповая деятельность, социальные навыки, коммуникативные навыки, коммуникация, английский язык.

Group work as a way to develop communication skills for children on the autism spectrum

A. V. Zhaleiko,

Saratov State University, Saratov, Russia

Annotation: Group work is a fundamental form of education and upbringing, as outlined in the new standards of the Federal State Educational Standard. It promotes the development of interpersonal relationships and allows teachers to consider the social status of each student. Group work helps students to establish themselves in the team, which in turn boosts self-esteem. Group activity plays a crucial role in the development of children with autism spectrum disorder. It helps them develop social interaction skills through joint subject, game, or educational activities. Additionally, group work has a positive impact on the development of communication skills in children with autism. This article explores various ways to include children with autistic characteristics in group work and provides recommendations for organizing the educational process effectively.

Key words: autism spectrum disorder, ASD, inclusive education, group activities, social skills, communication skills, communication, English

Коммуникация – это особая форма взаимодействия между людьми, которая возникает в процессе их познавательной и трудовой деятельности. Обычно она осуществляется с помощью языка, но иногда могут использоваться и другие знаковые системы [4]. Без обмена информацией, её накопления и передачи следующим поколениям человечество оказалось бы перед угрозой

исчезновения. Коммуникация, или же общение – это решающее условие как выживания, так и развития человечества [1]. Коммуникация является ключевым фактором социализации и успешной адаптации человека к жизни в обществе. Однако у людей с расстройством аутистического спектра область взаимодействия с окружающими сильно ограничена.

Аутизм – неврологическое расстройство, влияющее на способность человека взаимодействовать с окружающим миром, которое характеризуется трудностями в установлении контактов с другими людьми, понимании и выражении эмоций, принятии вербальных и невербальных сигналов [5]. Помимо прочего, люди с аутизмом могут испытывать трудности в развитии речи, использовании жестов и мимики. К сожалению, эти особенности развития могут вызывать у окружающих людей отторжение, заставляя их быть неоправданно грубыми или холодными по отношению к ребёнку или взрослому с аутизмом. Для нормализации нетипичного поведения в обществе необходимо не только просвещать общественность об особенностях во взаимодействии с людьми с ограниченными возможностями, но и активно развивать социально-коммуникативные навыки ребенка для успешной адаптации к школьному обучению, содействовать личностному развитию в целом.

Групповая учебная деятельность – организация учебных занятий, при которой группе обучающихся ставят единую познавательную задачу, для решения которой необходимо объединение усилий и знаний всех ее членов и их тесное взаимодействие [2]. Групповая работа обладает рядом преимуществ, которые способствуют:

1. Усвоению большего объема учебного материала.
2. Формированию культуры общения и навыков командной работы.
3. Повышению познавательной активности и развитие творческих способностей учащихся.
4. Укрепление самодисциплины и развитие навыков самостоятельной работы [3].

Однако при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра не стоит рассчитывать на моментальное включение обучающегося в групповую работу и быстрое развитие всех изложенных выше навыков и способностей. Для детей с таким расстройством может быть особенно сложно адаптироваться к новой обстановке и к людям, с которыми им предстоит работать в команде. Чтобы привыкнуть к коллективу, может потребоваться несколько занятий, причем перерывы между ними должны быть непродолжительными, чтобы ребёнок не успел забыть ощущение совместной работы.

В нашей статье мы предлагаем рассмотреть ряд рекомендаций для организации групповых занятий по английскому языку для детей с расстройством аутистического спектра.

Первая и наиболее значимая особенность групповых занятий для детей с расстройствами аутистического спектра – это их регулярность. Чтобы ребёнок мог быстрее адаптироваться к новому коллективу и темпу урока, занятия должны проводиться в одно и то же время, без каких-либо изменений. Перерывы между уроками по английскому языку могут составлять 2-3 дня без

потери основной части изученного на занятии материала. Практические занятия показали, что при регулярности занятий 70% материала сохраняется в памяти обучающихся, они без особых трудностей переводят предложения с русского языка на английский и наоборот, отвечают на общие и специальные вопросы с использованием новой лексики, проводят параллели между новым и ранее изученным материалом.

Когда учащиеся привыкают к работе в коллективе, начинают отвечать на вопросы и не испытывают психологического и физического дискомфорта от шума и внимания окружающих, можно постепенно переходить к групповой работе.

Начинать следует с малого – с парной работы. Одним из первых шагов к налаживанию коммуникации между учащимися может стать упражнение «Ask your neighbors about». В рамках этого упражнения дети по очереди задают друг другу общие или специальные вопросы, связанные с пройденной темой. Например, они могут спросить: «What technology do you have?», «Do you prefer to work on a computer, laptop or tablet?» и так далее. Если у ученика возникают трудности или он чувствует скованность при ответе на вопрос, учитель должен мягко подтолкнуть его к ответу, переспросить или дать подсказку. Следует отметить, что на всех этапах обучения крайне важно поддерживать доверительные отношения между учителем и учащимися с расстройством аутистического спектра. Сначала дети задают вопросы своему соседу по парте, а затем опрос распространяется за её пределы, превращая простое упражнение в своеобразную эстафету.

В качестве проверки запоминания новой лексики можно использовать не потерявшее со временем свою актуальность упражнение «snowball» или «снежный ком». Это упражнение не потеряло свою актуальность и до сих пор пользуется популярностью. Дети с удовольствием участвуют в этой игре, а выполняя простые правила, они развивают память, практикуют речевую деятельность, внимательность и спонтанную речь. Упражнение можно проводить в двух вариантах: составлять словесную цепочку или текст. Первый вариант отлично подходит для проверки лексического материала. Дети по очереди называют слова, изученные в теме, стараясь не забыть всё, что было сказано до них. Для проверки грамматики можно использовать более сложную форму упражнения – составление текста. Детям с расстройством аутистического спектра может быть сложно запомнить большой объём информации за один раз. Поэтому во время выполнения упражнения рекомендуется использовать визуальные опоры, которые помогут им продолжить работу, если они не могут вспомнить нужные слова. Так как проверка знаний проходит в игровом формате, нарушений поведения и нестабильности психолого-эмоционального состояния обнаружено не было: учащиеся включились в работу без каких-либо трудностей. Проверка знаний проходит в игровой форме, что помогает избежать нарушений поведения и нестабильности психолого-эмоционального состояния. Учащиеся легко включаются в работу и не испытывают трудностей. Однако важно следить за тем, чтобы ребенок не выходил за рамки своего ответа. После того, как он

выскажет своё предложение, он должен выслушать предложения остальных, не вмешиваясь и не пытаясь перекричать выступающего. Чтобы добиться этого, можно дать задание, направленное на механическую работу: записать ответы других учеников, выписать понравившуюся часть истории или придумать альтернативный финал.

Подобные задания учат ребенка прислушиваться к тому, что говорят другие, вступать в диалог по сигналу и придерживаться заданной темы. Данный тип работы еще нельзя назвать истинно групповым, но он максимально к ней приближен. Следующим шагом будет разделение класса на группы по 4-5 человек, в которой учащиеся должны будут не только обсудить вопросы, но и выразить единое мнение по заданной теме. Учащийся с расстройством аутистического спектра может выразить свое мнение в качестве участника обсуждения или послушать мнения других, важно чтобы ребенку было комфортно в созданных условиях, не стоит принуждать его к действиям, к которым он не готов психологически. Если ребенок наоборот ведет себя крайне активно, ему следует выделить роль ведущего, который будет не только задавать и фиксировать ответы обучающихся, но и представлять их общее мнение перед всем классом. Такая важная роль при групповой работе только способствует развитию социально-личностных качеств ребенка с расстройством аутистического спектра, помогает развивать его лидерские навыки.

Важно также помнить, что дети с расстройством аутистического спектра лучше всего чувствуют себя, когда работа структурирована и предсказуема. Чтобы добиться успеха в групповой деятельности, недостаточно просто разделить учащихся на группы. Необходимо четко объяснить задачу, которую они будут выполнять, придать ей структуру и обеспечить наглядную поддержку, также ребенку необходимо знать свои функции в коллективе [3]. Чтобы достичь этой цели, можно использовать метод прямого разделения ролей. В зависимости от количества участников в группе, можно выделить каждому из них конкретные обязанности. Например:

Student 1: The illustrator has great drawing skills (художник с лучшими художественными навыками).

Student 2: The writer has good penmanship (текст мейкер с лучшим почерком).

Student 3: The researcher looks up facts on the internet (исследователь, который ищет информацию в интернете) и так далее.

Такое распределение ролей поможет детям с аутизмом осознать свои возможности и внести свой вклад в жизнь группы. Они обретут уверенность в своих навыках и обменяются опытом с другими детьми.

Дети с расстройством аутистического спектра сталкиваются с трудностями в понимании того, как действовать и реагировать в различных ситуациях общения. В государственных школах, где основной формой обучения является групповая работа, это может стать серьезной проблемой. Чтобы такие дети могли полноценно участвовать в учебном процессе, необходимо выполнить несколько ключевых условий:

1. Установить полное взаимопонимание между обучающимся с расстройством аутистического спектра и педагогом, а также всем школьным коллективом;

2. Следовать единой схеме работы: двигаться от простого к сложному, начиная с индивидуальных заданий и постепенно переходя к групповым;

3. Определить роли каждого члена группы, чётко разъяснив их задачи и полномочия в коллективе;

4. Структурировать этапы решения задачи, наглядно показывая, какие результаты должны быть достигнуты в процессе групповой работы, а также использовать наглядные материалы для устранения трудностей.

Доказано, что групповая работа способствует развитию социальных и коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра. Однако даже в рамках такой работы необходимо применять индивидуальный подход к обучению каждого ребёнка, которым не стоит пренебрегать.

Список использованных источников

1. Жуков И. Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации: словарь. Москва: ФЛИНТА, 2017. 632 с.

2. Кислякова О. П. Групповая учебная деятельность обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-1. С. 184-187.

3. *Melissa Dubie*. Group Work in a General Education Classroom for Students with ASD // Indiana Resource Center for Autism, 2023.

4. Морозова О. Н. Определение понятия коммуникации в современной лингвистике // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. Т. 7. № 1. С. 204-211.

5. Мурзина Ж. В., Кузнецова А. В. Социально-педагогические вопросы образования и воспитания // материалы всерос. науч.-практ. конф., Чебоксары, 16 февраля 2024 г. Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования, 2024. 300 с.

Центры дополнительного образования как элемент системы поддержки для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России

Жанна Владимировна Кириллова,

магистрант, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, заведующий отделом МУДО «Центр дополнительного образования», Саратов, Россия,
zhanna.ananeva@gmail.com

Аннотация: в статье анализируется роль учреждений дополнительного образования в социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, состояние системы социально-психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в РФ, описаны цели и задачи организации социально-психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в МУДО «Центр дополнительного образования» г. Саратова. Определены как сильные, так и слабые стороны системы социально-психологической поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, как в целом в Российской Федерации, так и в конкретной организации.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дополнительное образование, социально-психологическая адаптация.

Additional education centers as an element of the support system for families with children with disabilities in Russia

Z. V. Kirillova,

Saratov State University, Saratov, Russia
MUDO "Center for Additional Education" Saratov, Russia

Abstract: the article analyzes the role of institutions of additional education in the socio-psychological adaptation of children with disabilities, the state of the system of socio-psychological assistance to families with children with disabilities in the Russian Federation, describes the goals and objectives of the organization of socio-psychological assistance to families with children with disabilities in the MUDO "Center for Additional Education". Saratov. Both the strengths and weaknesses of the system of socio-psychological support for families raising children with disabilities have been identified, both in the Russian Federation as a whole and in a specific organization.

Key words: children with disabilities, additional education, socio-psychological adaptation.

Существующая в настоящее время система социально-психологической помощи семьям с детьми, имеющими ограничения по здоровью в Российской Федерации, является важным элементом поддержки этих семей. Важно, чтобы такие семьи имели доступ к сети организаций, предоставляющих необходимую помощь. У них возникают различные социально-психологические проблемы, которые зачастую требуют профессионального вмешательства. Основная цель этих организаций — помочь семьям справиться с трудностями, связанными с воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья, через взаимодействие с учителями, социальными педагогами, психологами и другими

специалистами. Одним из практических способов интеграции детей с ограниченными возможностями является дополнительное образование. Оно дает возможность детям с особенностями психофизического развития выйти за рамки своего окружения, почувствовать себя равноправными членами общества и раскрыть свой потенциал. В последние годы дополнительное образование стало важным компонентом системы социально-психологической помощи таким семьям. Педагогический опыт показывает, что наличие ограничений не делает детей «необучаемыми», и развитие их творческих способностей возможно и нормально.

Цель дополнительного образования – создать условия для полного раскрытия потенциала каждого ребенка, особенно тех, кто имеет ограничения по здоровью. Образовательные программы дополнительного образования ориентированы на развитие творческих способностей учащихся, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, художественно-эстетическом и нравственном развитии, а также в физической культуре и спорте. Они направлены на формирование культуры здорового образа жизни, личностный рост, профессиональное самоопределение и творческую деятельность учащихся, а также на социализацию и адаптацию к обществу.

Дополнительное образование способствует социальной интеграции детей. В центрах они могут общаться с ровесниками, что помогает развивать социальные навыки и формировать дружеские отношения. Это особенно важно для детей, испытывающих трудности в общении или имеющих низкую самооценку.

Кружковая деятельность и центры дополнительного образования играют важную роль в создании инклюзивной и более эффективной системы поддержки для семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России.

Развитие дополнительного образования детей является в настоящее время одним из приоритетных направлений политики Российской Федерации, что подтверждается Приказом Минпросвещения России от 27.07.2022 № 629 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [5]; Письмом Минобрнауки России от 18.11.2015 N 09-3242 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) [3]; Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года [2]. В Концепции развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г.) отмечается, что преимущества системы дополнительного образования заключаются в нескольких аспектах:

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья (или родители, воспитывающие такого ребенка) имеет возможность выбора вариативных развивающих образовательных программ в соответствии с собственными интересами, склонностями и ценностями;

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья (или родители, воспитывающие такого ребенка) имеет возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальной образовательной траектории;

- ребенок с ограниченными возможностями здоровья (или родители, воспитывающие такого ребенка) имеет возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций [2].

Система дополнительного образования включает в себя различные социальные институты, которые создают условия для развития, обучения и защиты всех детей, включая тех, кто имеет нарушения в развитии. Эти учреждения располагают множеством методов и приемов, позволяющих интегрировать детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников, вовлекать их в совместные активности, приучать к общепринятым нормам поведения и общения, а также раскрывать их таланты и помогать им осознать свою значимость. Для детей с серьезными психофизическими нарушениями учреждения дополнительного образования часто становятся единственным местом, где они могут социализироваться через досуговые и индивидуальные образовательные программы, учитывающие их познавательные и эстетические потребности.

Помимо этого, дополнительное образование также отличается неформальным подходом к содержанию и организации учебного процесса, а также более гибкой структурой учреждений. Оно предоставляет детям возможность общения с ровесниками разных возрастов и сразу применять приобретенные знания и навыки на практике [1].

Эти положения легли в основу деятельности МУДО «Центр дополнительного образования» г. Саратова.

Муниципальное учреждение дополнительного образования «Центр дополнительного образования» Заводского района муниципального образования «Город Саратов» является бюджетной, некоммерческой организацией. Центр начал свою работу 6 апреля 1954 г. и продолжает ее по настоящее время. Основным видом деятельности Центра является реализация дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ.

«Центр дополнительного образования» предлагает гибкий график занятий, что позволяет родителям выбирать наиболее удобное время для своих детей. Это особенно актуально для семей с рабочими графиками, когда стандартное школьное время не всегда совпадает с возможностями родителей.

На базе «Центра дополнительного образования» реализуются программы различных направленностей: физкультурно-спортивная, техническая социально-гуманитарная, художественная, естественнонаучная. Обучение детей с ОВЗ проводится по любой выбранной направленности.

Ежегодно учащимися Учреждения являются около 4-х тысяч детей от 5 до 18 лет, из них детей с ОВЗ, которые посещают объединения не более 3% ежегодно. В настоящий момент Центром реализуется более 100 программ ежегодно, из них лишь 3 адаптивные программы, которые разработаны для учащихся с ОВЗ: «Адаптивный хоккей», «Мой мир. ЗПР», «Мой мир. Аутизм».

В группах детей с ОВЗ численность, согласно программам, не должна составлять более 4-х человек, занятия проводятся по заявлению законных представителей ребенка. При составлении адаптивных программ педагог учитывает возрастные и индивидуальные характеристики учащихся, медицинские рекомендации, советы ПМПК, запросы родителей. Педагог формулирует цели и задачи, обсуждает необходимость изменения или дополнения учебного плана, определяет формы получения образования и режим посещения занятий, включая как групповые, так и индивидуальные занятия, рассматривает дополнительные виды психолого-педагогического сопровождения, промежуточные и итоговые результаты и другие аспекты.

Помимо занятий детей с ОВЗ по адаптивным программам некоторое количество детей с ОВЗ занимается по общеобразовательным программам. В ходе занятий педагог старается учитывать особенности развития ребенка. Как правило, это программы декоративно-прикладной и художественной направленности. Такая форма организации дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья способствует реализации принципов инклюзивного образования, обеспечивая равный доступ к обучению для всех учащихся с учетом их уникальных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Организация дополнительного образования, основанная на принципах инклюзии, предполагает активное вовлечение этих детей в образовательный процесс и их взаимодействие со сверстниками, что содействует социокультурной интеграции и инклюзии детей с ОВЗ.

В Центре действует практика привлечения учащихся с ОВЗ и их родителей к посещению досуговых мероприятий, концертов, спектаклей, выступлений других объединений.

Низкий охват программами дополнительного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может быть обусловлен целым рядом факторов, включая:

- недостаток адаптированных программ: некоторые объединения и мероприятия могут не быть адаптированы для потребностей детей с ОВЗ, что делает участие в них более сложным или невозможным. На данный момент в учреждении разработаны и реализуются только 3 адаптивные программы;

- страх и предубеждения: родители и опекуны детей с ОВЗ сталкиваются с предубеждениями или страхом со стороны общества, что может ограничить участие детей в объединениях;

- недостаток информирования: родители могут не знать о доступных объединениях и мероприятиях для детей с ОВЗ из-за недостатка информации или коммуникации;

- транспортные проблемы: доступность объединений и мероприятий может быть затруднена из-за проблем с транспортом, особенно для детей с мобильными или физическими ограничениями;

- недостаток специализированных кадров: недостаток специалистов, обученных работе с детьми с ОВЗ, приводит к отсутствию достаточного количества подходящих кружков и мероприятий.

Для увеличения охвата детей с ОВЗ необходимо развивать специализированные программы, обеспечивать доступность и адаптированность кружков, повышать информирование и образование общества о потребностях детей с ОВЗ, а также обеспечивать поддержку родителям и опекунам.

Организация социально-психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в Центре имеет ряд целей и задач, направленных на поддержку семей и обеспечение полноценного развития детей:

1. Создание инклюзивной среды, где дети с ограниченными возможностями здоровья могут участвовать в дополнительном образовании наравне с другими детьми;

2. Содействие социальной адаптации детей с ограниченными возможностями через участие в различных программах дополнительного образования;

3. Содействие развитию творческих способностей детей с ограниченными возможностями через участие в различных программах дополнительного образования.

Задачи:

- обеспечение доступности различных кружков и программ дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья;

- разработка и внедрение адаптированных программ для детей с различными видами ограничений здоровья;

- проведение психолого-педагогического сопровождения детей и их родителей в процессе участия в программах дополнительного образования;

- помощь в развитии социальных навыков у детей через участие в коллективных занятиях и мероприятиях;

- поддержка интеграции детей с ограниченными возможностями в общество через участие в различных программах дополнительного образования и мероприятиях [4, 6].

Центр предоставляет психологическую поддержку семьям детей с ОВЗ. Она включает консультации специалистов, проведение групповых занятий для родителей и создание сообщества поддержки.

Психологическая поддержка направлена на помощь семьям в преодолении трудностей, связанных с воспитанием ребенка с ОВЗ, а также на построение позитивных отношений внутри семьи.

Для эффективной работы центр активно развивает партнерские отношения с медицинскими учреждениями, образовательными организациями и общественными организациями, чтобы обеспечить комплексную поддержку детей с ОВЗ и их семей.

Это позволяет создать систему поддержки, которая охватывает все аспекты жизни таких детей и их родителей.

Эффективная организация социально-психологической помощи семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья в центрах дополнительного

образования способствует созданию благоприятной среды для развития детей и поддержке их родителей. процессе вовлечения своих детей в различные виды досуга и развития.

МУДО «Центр дополнительного образования» Заводского района г. Саратова, взявший вектор на интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в социум и оказание психологической поддержки их семьям, стоит перед важной и сложной задачей.

Несмотря на существующие сложности, центр стремится создать инклюзивную среду, где каждый ребенок, независимо от своих особенностей, может развиваться, общаться и обучаться.

Прежде всего, Центр фокусируется на создании специальных программ и мероприятий, которые способствуют интеграции детей с ОВЗ в общество.

Это включает в себя разработку инклюзивных образовательных курсов, спортивных мероприятий и творческих занятий, которые учитывают потребности каждого ребенка.

Целью является не только обеспечение доступа к образованию и развлекательным мероприятиям, но и создание условий для активного включения детей с ОВЗ и их семей в жизнь общества.

Несмотря на сложности, связанные с организацией такой работы, центр дополнительного образования нацелен на создание инклюзивной и поддерживающей среды, где каждый ребенок имеет возможность раскрыть свой потенциал, а его семья получить необходимую помощь и поддержку.

Таким образом, мы приходим к выводу о важной роли системы социально-психологической помощи для семей, у которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации. Дополнительное образование как часть этой системы предоставляет детям с особыми потребностями возможность развивать свои способности, участвуя в различных видах деятельности вместе со здоровыми детьми, таких как художественная, физкультурно-спортивная, культурно-досуговая, прикладная и другие виды деятельности. Это образование, выходящее за рамки стандартной школьной программы, имеет большой потенциал в организации социально-значимых мероприятий и досуга для детей и подростков, включая тех, у кого есть особые образовательные потребности. Дополнительное образование способствует повышению самооценки и укреплению личностного достоинства каждого ребенка через опыт успеха. Оно не только помогает «особым» детям почувствовать себя полноправными членами общества, но и учит обычных детей проявлять сочувствие, помогать и видеть в своих сверстниках равных партнеров.

Одним из ключевых преимуществ дополнительного образования является возможность индивидуального подхода к каждому ребенку. Программы, разработанные специально для детей с ОВЗ, учитывают их уникальные потребности и способности. Это позволяет детям развиваться в комфортной обстановке, что, в свою очередь, снижает стресс как для них, так и для их родителей.

Занятия в «Центре дополнительного образования» позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья взаимодействовать с ровесниками и взрослыми в непринужденной атмосфере, позволяют участвовать в совместных мероприятиях различных объединений. Это способствует развитию социальных навыков, таких как коммуникация, сотрудничество и умение работать в команде. Для родителей это также означает возможность наладить связи с другими семьями, столкнувшимися с похожими трудностями.

Программы дополнительного образования часто включают элементы психологической поддержки. Педагоги и психологи помогают детям справляться с эмоциональными трудностями, связанными с их состоянием. Для родителей это может стать источником надежды и уверенности в том, что их ребенок находится в руках профессионалов.

Объединения «Центра дополнительного образования» предлагает разнообразные занятия – от художественных кружков до спортивных секций. Это не только развивает таланты ребенка, но и обогащает его досуг. Для родителей это означает возможность немного расслабиться, зная, что их дети заняты чем-то полезным и интересным.

Дополнительное образование способствует инклюзии детей с ОВЗ в общество. Программы направлены на то, чтобы показать, что такие дети могут быть активными участниками жизни сообщества. Это важно как для самих детей, так и для их семей, так как помогает разрушить стереотипы и предвзятости.

Несмотря на сложности, «Центр дополнительного образования» нацелен на создание инклюзивной и поддерживающей среды, где каждый ребенок, независимо от своих особенностей, может развиваться, общаться и учиться. Целью является не только обеспечение доступа к образованию и развлекательным мероприятиям, но и создание условий для активного участия детей с особыми образовательными потребностями и их семей в жизни общества.

Дополнительное образование оказывает значительное влияние на поддержку семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Оно не только способствует развитию индивидуальных навыков и талантов ребенка, но и создает поддерживающую атмосферу для всей семьи. Развитие системы дополнительного образования может стать важным шагом на пути к более полноценной жизни для детей с ОВЗ и их родителей.

Список использованных источников

1. Карбушко А. Ю., Кульчицкая И. Ю., Сергеева Л. А. Роль учреждений дополнительного образования в социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья URL: https://www.stavcvt.ru/search/Статья_Роль%20учреждений%20дополнительного%20образования%20в%20социальной%20интеграции%20детей%20с%20ОВЗ.pdf.
2. Концепцией развития дополнительного образования детей до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г.) URL: <http://static.government.ru/media/files/3fIgkklAJ2ENBbCFVEkA3cTOsiypicBo.pdf>.

3. Письмо Минобрнауки России от 18.11.2015 N 09-3242 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_253132/.

4. Положение о структуре, порядке разработки и утверждения дополнительных общеразвивающих программ МУДО «Центр дополнительного образования» URL: <https://cs.cdozavodskoy.ru//5CR8hFJjDhd63NwcOH6YoQ/sv/document/61/00/64/709436/2104/>.

5. Приказ Минпросвещения России от 27.07.2022 № 629 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209270013>.

6. Устав муниципального учреждения дополнительного образования «Центр дополнительного образования» URL: <https://cs.cdozavodskoy.ru/-/r8Iap1XBFdYHjXuoI-w1dQ/sv/document/f7/cc/40/709436/2845/%D1%83%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%20%D0%BD%D0%BE%D0%B2.pdf?1697785876>

Особенности развития у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) вопросительных моделей реплицирования

Елена Станиславовна Крачевская,

магистрант, факультет начального, дошкольного и специального образования
Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия,
e-mail: elenakaz_7911@mail.ru

Аннотация: В статье изложена сравнительная характеристика особенностей развития социально-коммуникативных и познавательных вопросительных моделей реплицирования детей с общим недоразвитием речи (III уровень) и нормотипичных детей старшего дошкольного возраста, выявленных в ходе диагностического обследования. Описаны нарушения коммуникативной стороны речи, присущие данной нозологической группе. Полученные данные подтверждают мнение ученых, исследовавших данный аспект, о необходимости проведения специальной логопедической работы с детьми шестого года жизни с системным нарушением речи.

Ключевые слова: особенности развития, общее недоразвитие речи, вопросительные модели реплицирования, диагностическое обследование, старшие дошкольники, вопросительные высказывания.

Features of the development of interrogative replication models in older preschoolers with general speech underdevelopment (level III)

E. S. Krachevskaya,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstracts: The article presents a comparative characteristic of the features of the development of socio-communicative and cognitive interrogative models of replication of children with general speech underdevelopment (level III) and normotypic children of senior preschool age identified during a diagnostic examination. Violations of the communicative side of speech inherent in this nosological group are described. The data obtained confirm the opinion of scientists who have studied this aspect about the need for special speech therapy work with children of the sixth year of life with systemic speech impairment.

Key words: eatures of development, general underdevelopment of speech, interrogative replication models, diagnostic examination, older preschoolers, interrogative statements.

Развитие ребенка происходит в ходе общения с людьми, окружающими его, через процессы личностного познания и познания людей, с которыми ребенок осуществляет коммуникативную деятельность, на всех этапах онтогенеза речи как в норме, так и в патологии, как средства общения, совершенствуясь и усложняясь, способствуя его социальной адаптации. Вопросительные высказывания, используемые в речи, выполняют функцию запроса информации и играют важную роль в коммуникативной деятельности детей, поскольку умение формулировать различные модели вопросительного реплицирования выступает в качестве основы диалоговых взаимоотношений между людьми.

Овладение данными навыками у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР III уровень) происходит в течение всего дошкольного периода, поэтому формирование вопросов остается важной

задачей в системе логопедической помощи. Обучение детей с патологией речи употреблению различных вопросительных моделей реплицирования является одним из основных этапов логопедической технологии в системе специального обучения детей данной категории.

Необходимым условием овладения диалогической формой речи является умение воспринимать, понимать обращенную к нему речь, умение мыслить, владеть анализом и синтезом. Все эти способности зависят от уровня развития речи ребенка.

Т. Б. Филичева отмечает у детей данной группы речевого развития относительно развитую фонемную систему, где недостатки в виде пропуска звуков, замены, перестановки, повторения возникают в управлении ею [1].

Общение детей с ОНР (III уровень) обычно носит бытовой характер и имеет ситуативную форму. Медленно увеличивающийся словарный запас, проявляющийся в незнании многих слов и оборотов, нечеткая речь, недостаточность познавательной деятельности, краткость и фрагментарность высказываний, преобладание вопросов предполагающих односложный ответ, сложность в формулировании вопросительных предложений вызывают затруднения в общении со сверстниками, что в свою очередь, порождает у детей с данной патологией неуверенность, замкнутость, обидчивость, раздражительность.

Все эти нарушения, в сочетании со сниженным пониманием речи собеседника и ограниченными возможностями собственной речи, создают препятствия для социальной адаптации детей с ОНР в окружающем мире.

Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова и многие другие ученые в своих трудах указывают нарушения, присущие данной нозологической группе [1].

Проблему формирования и особенности развития вопросительных моделей реплицирования рассматривали в своих работах Н. М. Путькова, Н. К. Усольцева и другие [2; 3]. Ими была доказана необходимость проведения специальной логопедической работы по преодолению нарушений коммуникативного и речевого развития, направленной на формирование диалогической речи у дошкольников с ОНР (III уровень).

Дети с ОНР, развиваясь, идут теми же этапами овладения речью, что и дети с возрастной нормы, но замедленным темпом и некоторым своеобразием.

По мнению Н. М. Путьковой, при реплицировании вопросительных высказываний детьми с ОНР, трудности появляются на этапе замысла, что объясняется малой потребностью задавать вопросы и недостаточностью использования данной формы речи [2]. Н. К. Усольцева отмечает недостаточность познавательной и мыслительной деятельности у старших дошкольников с ОНР в построении предложений, содержащих вопрос, в связи с чем дети сталкиваются с трудностями применения их в речи [3].

Для выявления особенностей различных вопросительных моделей реплицирования у старших дошкольников с ОНР (III уровень), нами было проведено диагностическое исследование по методике, разработанной Н. М. Путьковой, с соблюдением основных принципов логопедии [2].

Для участия во входной диагностике были привлечены нормотипичные дети и дети с ОНР старшего дошкольного возраста, составившие контрольную и экспериментальную группы, соответственно, посещающие старшие общеразвивающие группы детского сада.

Нами применялись три блока заданий диагностического обследования методики Н. М. Путковой для обеих экспериментальных групп:

- 1) наблюдение за умением задавать вопросы и отвечать на них в общении детей между собой во время игровой деятельности;
- 2) обследование развития социально-коммуникативных вопросительных моделей реплицирования;
- 3) обследование развития познавательных вопросительных моделей реплицирования [2].

Первый блок заданий имеет цель получения данных об уровне общения и речевой активности детей. Учитывалась потребность в речевой активности, адекватность задаваемых вопросов и ответов испытуемых; функциональная направленность вопроса; имеющиеся лексические и грамматические ошибки в предложении; использование вопросительного интонирования. Принимались во внимание высказывания детей, объединяющихся в небольшие группы по интересам.

Цель второго блока заданий, состоящего из четырех этапов, заключается в исследовании степени развития социально-коммуникативных вопросительных высказываний. Принималась во внимание мотивация и побуждение к диалогу со сверстниками; использование соответствующей мимики, жестов, интонации, поддержание зрительного контакта; адекватное восприятие и понимание обращенной речи поставленной задаче; правильное построение лексической и грамматической конструкции предложения; самостоятельность продуцирования вопросов в речи, модель вопроса, потребность в помощи при выполнении заданий.

Задачей третьего блока заданий является изучение уровня развития познавательных вопросительных высказываний. В расчет брались такие показатели, как соответствие смыслу; познавательная функция вопроса; правильное построение лексической и грамматической конструкции предложения; использование соответствующей мимики, жестов, интонации. Оценивалась возможность ребенка исследовать содержание сюжетной картины с помощью вопросов познавательного характера.

В ходе каждого из этапов описанной диагностической методики при появлении каких-либо затруднений дети нуждались в определении логопедом темы вопроса или лексико-грамматического образца высказывания. Оценка проводилась исходя из суммы баллов за все выполненные задания, по итогам которых ребенку присваивался уровень развития вопросительных высказываний: старшим дошкольникам с нормальным речевым развитием соответствует высокий уровень (100%); старшим дошкольникам с ОНР (III уровень) соответствуют средний (50%) и низкий (50%) уровни.

Анализ результатов проведенного исследования позволил нам выявить неоднородность нарушений при составлении испытуемыми обеих

экспериментальных групп вопросительных предложений, а также выявить особенности использования детьми вопросительных слов.

Так, у испытуемых с ОНР выявлена малая потребность и недостаточность мотивации к общению. Как отмечают Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и Т. В. Туманова: «Без специального побуждения к речи дети малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, что обуславливает недостаточную коммуникативную направленность речи» [1].

В результате обследования у детей с ОНР (III уровень) выявлены трудности с подбором слов при построении предложений, вследствие не соответствующего возрастной норме словарного запаса и забывчивости, (например, «*Есть же такая штука желтая, мы еще прицепили ее, где ключи. Желтая такая, там еще нарисована пушистая такая...ну, как ее...*» (желтый брелок с изображением белки)). Ответы детей на вопросы в основном односложные. Так, при показе сюжетной картинки, где медведь уронил на пол банку с вареньем, на вопрос: «*Что сделал Мишка?*», дети отвечают: «*Уронил*» или «*Разбил*».

При попытках формулирования развернутых предложений у детей с ОНР отмечались лексические замены по смыслу, (например, «*цветок*», вместо «*роза*», «*птичка*», вместо «*ворона*», «*мусор*», вместо «*урна*»); аграмматизмы (например, «*Вон побежали двое кошков*», «*Падают листьях*»). Наиболее часто в свободном общении детей использовались вопросы «*почему? что? чего? куда?*». Несмотря на ошибки, у всех детей присутствует смысловая адекватность между вопросами и ответами.

Отметим, что у всех детей с ОНР (III уровень) при обследовании выявлена общая закономерность – вопросительные местоимения «*почему? что? чего? куда? чей? зачем?*» употребляются ими в определенных значениях. Так, вопрос «*зачем?*» имеет значение вопроса «*почему?*» и наоборот, заменяя друг друга (например, «*Зачем заяц сидит?*», вместо «*Почему заяц сидит?*», «*Почему строят дома?*», вместо «*Зачем строят дома?*»); вопросительное слово «*чего?*» употребляется в значении «*что?*» и «*почему?*» (например, «*Она чего делает?*», вместо «*Она что делает?*», «*Это чего, вон там ... в окне?*», вместо «*Это что, вон там ... в окне?*»). Аналогичным образом вопрос «*чей?*» заменяется вопросом «*кого?*», (например, «*Это кого сок?*», вместо «*Это чей сок?*», «*Кого сапоги?*», вместо «*Чьи сапоги?*»). Вопросительное местоимение «*что?*» употребляется в значении «*что это?*», «*что делает?*» (например, «*Что это у тебя?*», «*А что он мне сказал?*»); вопрошающее слово «*куда?*» выражает запрос действия в пространстве, (например, «*А куда он пошел?*», «*Куда ставить?*»). Вопросительные местоимения «*какой? кого? кем? сколько? чей? когда? как? зачем? кому?*» используются детьми в речи значительно реже.

Кроме того, у нескольких дошкольников экспериментальной группы установлена стереотипия одного и того же вопросительного слова. Дети сначала употребляли его верно, а затем строили с этим словом предложения, неадекватные по смыслу, (например, «*На чем дерево стоит?*», «*На чем пол стоит?*», «*Дождь чего делает?*», «*Цветок чего делает?*»). Выявлена стереотипия контактоустанавливающих вопросов, (например, «*А котенок тебе*

нравится?», «А рыбки тебе нравятся?», «А врач тебе нравится?», «А ты любишь птиц?», «А ты кормишь птиц?», «А ты зимой гуляешь?»).

В то же время у детей с нормальным речевым развитием отмечается высокая потребность и мотивация к общению, смелость, поддержание зрительного контакта, выраженное вопросительное интонирование. Речь детей содержит значительное число предложений, содержащих вопросительные местоимения, в том числе встречные и уточняющие вопросы. При построении вопросительных предложений дети используют развернутые предложения, различные правильные лексико-грамматические структуры (например, на вопрос: *«Сколько тебе лет?»*, один ребенок ответил: *«Мне пять лет. У меня много друзей. Мой друг Петя приходит ко мне играть. Мы играем в машинки, строим крепость из кубиков. А у вас есть дети? А у них есть машинки и кубики? Мама говорит, что когда я пойду в школу, то должен хорошо учиться, чтобы стать умным»*), в отличие от детей с ОНР (III уровень), которые пользуются одно-двусоставными предложениями. Нормотипичным дошкольникам также присуща стереотипия вопросительного местоимения о времени и причине *«почему?»* (например, *«Почему мальчик такой веселый?»*, *«Почему детки принесли щеночка к врачу?»* или *«Почему вчера дул очень сильный ветер?»*).

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в процессе диагностики выявлена множественность нарушений постановки вопросов при ОНР (III уровень). Речь дошкольников возрастной нормы характеризуется инициативностью, развернутостью, разнообразием лексико-грамматических структур, речь же дошкольников с ОНР малоинициативна, чрезвычайно бедна, с наличием множества аграмматизмов и односложными ответами. В то время как у детей экспериментальной группы еще не сформированы контактоустанавливающие модели вопросов, у дошкольников возрастной нормы уже сформированы социально-коммуникативные вопросы, а познавательные модели вопросительных высказываний находятся на сенситивном этапе развития. Полученные данные указывают на необходимость проведения специальной логопедической работы, направленной на постановку, развитие и введение в жизненные ситуации различных моделей вопросительного реплицирования у старших дошкольников с ОНР (III уровень).

Список использованных источников

1. *Путкова Н. М.* Формирование вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2008. 156 с.
2. *Усольцева Н. К.* Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Москва, 1996. 144 с.
3. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. М.: Дрофа, 2009. 189 с.

Исследование особенностей развития устной связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня на примере творческого рассказывания

Анна Юрьевна Левицкая,

магистрант, факультет начального, дошкольного и специального образования
Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия,
e-mail: anna_levitskay@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены особенности и отображены результаты исследования по изучению процесса развития у старших дошкольников возрастной нормы и детей с общим недоразвитием речи III уровня навыков продуцирования творческих рассказов. Приводится программа диагностики и результаты обследования творческого рассказывания у детей двух экспериментальных групп.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, развитие устной речи, связная устная речь, творческое рассказывание.

The study of the features of the development of oral coherent speech in older preschoolers with general underdevelopment of speech of the III level on the example of creative storytelling

A. Yu. Levitskaya,

Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia

Abstract: The article discusses the features and displays the results of a study on the development process in older preschoolers of the age norm and children with general speech underdevelopment of the III level of skills for producing creative stories. The diagnostic program and the results of the examination of creative storytelling in children of two experimental groups are presented.

Key words: general underdevelopment of speech, development of oral speech, coherent oral speech, creative storytelling.

Неотъемлемой составляющей работы логопеда с детьми дошкольного возраста, страдающими речевыми нарушениями, выступает развитие связной устной речи и творческих навыков рассказывания. Это важно как для глубокой коррекции системных речевых недостатков, так и для успешной подготовки детей с общими речевыми нарушениями к последующему обучению в школе (В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева и др.).

Согласно данным исследовательской работы, проведенной В. П. Глуховым, дети с общим недоразвитием речи (III уровень) испытывают проблемы с последовательностью и связностью изложения, наблюдаются смысловые пропуски, присутствует выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность. Также отмечается недостаточный уровень применения фразовой речи [1].

По мнению Т. Б. Филичевой, развитие и становление связной речи у таких детей осуществляется медленными темпами и характеризуется рядом

особенностей. Дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня сталкиваются с различными трудностями, которые связаны с недостаточным развитием ключевых элементов языковой системы. К таким элементам относятся фонетико-фонематическая, грамматическая, лексическая и семантическая части речи, а также недостаточная сформированность произносительных навыков. Исследователи отмечают, что у этих детей также наблюдаются вторичные нарушения в развитии основных психических процессов, таких, как восприятие, внимание, память и воображение. Это, в свою очередь, приводит к дополнительным сложностям в освоении связной речи [3].

Характерными отличительными чертами самостоятельного творческого рассказывания дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) являются: отсутствие навыков выделять главное; сжатость рассказа; несдержанность. Зачастую в речи можно услышать речевые штампы или устойчивые выражения. Главной ошибкой в творческом рассказывании данной категории детей является отсутствие творческого начала [3].

Основные направления работы по формированию связной речи и творческого рассказывания у детей с ОНР определяются в том числе в русле взглядов К. Ф. Седова на виды связной речи, типы текстов, трактовку основных характеристик текстов – связности и цельности [2].

С учётом достижений отечественной логопедии и необходимостью для педагогической практики в мониторинговых материалах, опираясь на современные представления о творческом рассказывании в психолого-педагогической литературе у детей в норме и у детей с нарушением речи, в рамках проводимого исследования нами был подобран диагностический материал. Он позволил определить ряд особенностей и уровень развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) устной связной речи и навыков продуцирования рассказов по сравнению с нормотипичными детьми.

На констатирующем этапе эксперимента в диагностику вошли четыре задания: Первое диагностическое задание: «Придумай и расскажи, что произошло до того, как...?»

Для проведения обследования был подобран картинный материал, на котором изображен падающий с велосипеда мальчик. Картинка не даёт полной и точной информации о том, что же происходило до случившегося момента и что может произойти позже. Сначала ребенка просят внимательно рассмотреть представленный визуальный материал, затем самостоятельно придумать, развить события и рассказать. Просят описать, что изображено, что произошло до того, как мальчик упал, где он взял велосипед, куда и зачем поехал, почему упал?»

Цель – выявить способны ли дети сохранять тему своего рассказа, выражать композицию рассказа. Выявить возможность реализации творческих способностей и собственного опыта. А также оценить, с помощью каких речевых средств дошкольники описывают сюжет.

Второе диагностическое задание: «Составь рассказ, связующий начало и конец истории».

Ребенку предъявлялась серия из двух картинных изображений, на первой гнездо на дереве, из которого выпал птенец, на другой – мальчик, сидящий на дереве рядом с гнездом. После рассмотрения картинок ребенку предлагается описать историю, которая изображена и придумать, что же было?

Цель этого задания – в сочинении отсутствующего сюжета в серии представленных сюжетных картинок.

Третье диагностическое задание: «Составь рассказ по трем предложенным словам».

Здесь ребятам предлагалось придумать рассказ, используя три опорных слова «зарядка», «завтрак», «умывание» с демонстрированием соответствующих им изображений в любой последовательности в своем рассказе.

Цель – определить, насколько дети умеют выбирать образы, события и предметы для создания творческого рассказа. Также важно развивать действия персонажей с помощью выразительных средств, которые помогают лучше передать образ. Кроме того, необходимо выяснить, способны ли дети соблюдать композиционную структуру в своих рассказах.

Четвертое диагностическое задание «Самостоятельный рассказ на предложенную тему».

В ходе обследования ребенку предлагалось составить рассказ, используя тему, предложенную педагогом: «Первый снег».

Цель – определить навыки детей в повествовании, проявление их креативности, интерес к изложению и умение развивать сюжет.

Полученные нами данные (по каждой из четырех диагностических проб) были подвергнуты анализу в качественном и количественном аспектах, где дошкольники группы 1 (дети возрастной нормы) показали следующие результаты:

В ходе первого задания, направленного на составление рассказа по картинке (с придумыванием зачина) ребятам предлагалось рассмотреть картинный материал и ответить: «Придумай и расскажи, что произошло до того, как...?» В результате выполнения задания дошкольники возрастной нормы успешно справились с творческим рассказыванием, и дети (100%) показали способность к повествованию. Встречались незначительные ошибки в грамматической структуре слова, например: «*Мальчик взял евовный велосипед и решил покататься*».

В результате выполнения второго задания «Составь рассказ, связующий начало и конец истории», дети возрастной нормы успешно справились с творческим рассказыванием. Данный вид исследования позволил ознакомиться со способностью детей к обозначению и сохранению сюжетной линии, а также введением в творческий рассказ новых героев и предметов. Дети (94%) имели незначительные ошибки в построении предложения, например: «*Прибежала кошка внезапно*».

В ходе работы над третьим заданием «Составь рассказ по трем предложенным словам» детям предлагалось придумать рассказ, используя три картинки в любой последовательности в своем повествовании. В творческом

рассказе детей (95%) отмечалось умение выбирать образы и события для рассказа, а также развивать действия обозначенных героев. Дошкольники умело придерживались композиционной линии в рассказе. Незначительные ошибки присутствовали в структуре предложения, например: *«Утром мальчик умылся и зарядкой начал заниматься»*.

Следующим заданием стало составление рассказа на предложенную тему: «Первый снег». В ходе его выполнения были выявлены затруднения: дети (75%) имели сложности касательно реализации замысла, однако самостоятельное рассказывание и отражение личного опыта отвечали требованиям выполнения задания, например: *«В городе выпал первый снег. Снега выпало много и теперь можно слепить снеговика и покататься на санках»*.

Старшие дошкольники возрастной нормы в результате выполнения заданий успешно справлялись с творческим рассказыванием и показали способность к повествованию, обозначению и сохранению сюжетной линии, а также введению в творческий рассказ новых героев и предметов. Также в творческом рассказе детей отмечалось умение выбирать образы и события для рассказа, развивать действия героев. Дошкольники достаточно успешно следили за основной структурой рассказа. Их творческий подход к развитию сюжета и логика изложения соответствовали их возрасту. Все дети продемонстрировали хороший уровень навыков в творческом рассказе.

В сравнении с детьми, соответствующими возрастной норме, вторая группа старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) имеет свои особенности. В результате эксперимента в ней были выявлены трудности в творческом рассказывании.

В ходе первого диагностического задания, где детям предлагалось рассмотреть картинку и ответить на вопрос: «Придумай и расскажи, что произошло до того, как...?», творческий рассказ детей отличался скудностью содержания и своей нераспространенностью. Прослеживался недостаток у детей языковых средств, что приводило к частым повторам – (75%) детей. Например: *«Мальчик ехал на велосипеде. Он поехал кататься. Мальчик упал»*; *«Мальчик катался и упал, когда катался»*. Дети (25%) имели сложности в сочинении предложений, обозначая лишь отдельные части картинки, например: *«Мальчик. Велосипед. Камень»*, *«Мальчик упал»*.

Следующее задание, связанное с созданием отсутствующего сюжета для серии сюжетных изображений, показало, что у детей в (100%) наблюдается сложность в введении новых персонажей и объектов в свои рассказы. Дошкольники (77%) продемонстрировали однообразие языковых средств и бедность эмоционального фона, например: *«Птенчик упал. Мальчик вернул его»*, *«Птенец упал. Кошка увидела птенца. Мальчик вернул его в гнездо»*. Ребята в (33%) показали неумение раскрыть сюжетные линии, например: *«Птенчик упал. Мальчик шел мимо и помог»*.

В ходе диагностического задания на составление рассказа по трем опорным словам: «зарядка», «умывание», «завтрак», с демонстрацией наглядного пособия – трех соответствующих картинок, было выявлено, что

дети в (50%) используют частые и резкие переходы от одного действия в рассказе к другому в следствии чего рассказ перестает быть понятен окружающим, например: *«Кушает мальчик и умывается, делает зарядку.»*, *«Ребенок утром умывается, зарядка, кушать нужно»*. Также в (50%) дошкольники проявляли неумение выбирать образы для творческого рассказа, например: *«Ребенок моет лицо, занимается спортом и ест»*, *«Утром ребенок покушал, умылся. Сделал зарядку»*.

Заключительным заданием являлось составление рассказа на предложенную тему «Первый снег». Исследование позволило выявить сниженную способность детей к самостоятельному рассказыванию в (100%). Все дети имели в своих рассказах скудность содержания и незавершенность в повествовании, например: *«Идет снег»*, *«Снег выпал сегодня»*, *«Первый снег идет. На улице холодно»*, *«На улице выпал снег. Он белый. Снега много»*.

Полученные результаты показали ряд отличий детей с речевой патологией от старших дошкольников возрастной нормы. Нами были выявлены следующие проблемы в творческом рассказывании у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень):

- скудность содержания (100%);
- нераспространенность (100%);
- недостаток языковых средств (75%);
- бедность эмоционального фона (33%);
- нераскрытость сюжетных линий (33%);
- неумение введения новых героев и предметов в рассказ (77%);
- частые и резкие переходы от одного действия в рассказе к другому (50%);
- неумение выбирать образы для творческого рассказа (50%);
- незавершенность в повествовании (100%).

Исходя из всего вышесказанного, мы сделали вывод: исследование позволило выяснить, что творческий рассказ детей с ОНР III уровня отличается своей незавершенностью, скудностью содержания, нераскрытостью сюжетных линий, скупостью и нераспространенностью. В рассказе четко прослеживается недостаток языковых средств, их однообразность. Эмоциональный фон беден (частые повторы действий, длительные паузы при подборе слов). Присутствуют в рассказе резкие переходы от одного действия к другому, большое количество ошибок в построении предложения, что затрудняет понимание речи таких детей.

Благодаря полученным данным и результатам исследования, в своей дальнейшей работе мы можем выделить основные направления и методы логопедической работы по формированию навыка творческого рассказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Список использованных источников

1. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. М.: В. Секачев, 2014 – 537 с.
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. Учебное пособие. Третье, переработанное и дополненное издание. М.: Издательство "Лабиринт", 2001. 304с.
3. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990. 239 с.

Развитие чувства ритма как средство гармонизации эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с ЗПР

Александра Сергеевна Морозова,

аспирант 4 курса, заочного отделения, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, институт дефектологического образования и реабилитации, кафедра олигофренопедагогики, г. Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: night775@gmail.com

Аннотация: В статье представлены результаты контрольного эксперимента, определяющие эффективность психокоррекционной программы по формированию чувства ритма, направленной на развитие и гармонизацию эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития. Рассмотрены такие параметры исследования как уровень тревожности и способность к восприятию, пониманию и воспроизведению графическими средствами эмоций дошкольниками с задержкой психического развития. Значимость имеющихся в эмоционально-личностном развитии дошкольников изменений подтверждается статистическим анализом по t-критерию Стьюдента.

Ключевые слова: эмоционально-личностная сфера, эмоциональное развитие, дошкольники, задержка психического развития, тревожность, восприятие и понимание эмоций.

The development of a sense of rhythm as a means of harmonizing the emotional and personal sphere of older preschoolers with ZPR

A. S. Morozova,

Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

Abstract: The article presents the results of a control experiment determining the effectiveness of a psychocorrective program for the formation of a sense of rhythm aimed at the development and harmonization of the emotional and personal sphere of older preschoolers with mental retardation. Such research parameters as the level of anxiety and the ability to perceive, understand and reproduce emotions by graphic means by preschoolers with mental retardation are considered. The significance of the changes in the emotional and personal development of preschoolers is confirmed by statistical analysis according to the Student's t-criterion.

Key words: emotional and personal sphere, emotional development, preschoolers, mental delay, anxiety, perception and understanding of emotions.

Формирование базиса личности ребенка происходит в дошкольном детстве в результате его активного взаимодействия с окружающим миром, в процессе получения социального опыта [4]. Одной из форм отражения в сознании ребенка реального мира являются эмоции, играющие существенную роль в его личностном развитии. Средствами эмоций ребенок выражает свое отношение к окружающему, а затем учится воспринимать отношение окружающих, различать модальность этого отношения и проникать в смысл происходящего [3].

Известно, что у ребенка проявления любой ритмичности сопровождаются выраженными положительными эмоциями, а развитие чувства ритма оказывает положительное воздействие на все сферы психики ребенка, в том числе и на эмоционально-личностную сферу [1, 5, 6].

Ребенок с рождения имеет способность воспринимать и воспроизводить ритмические построения окружающего. Это происходит на основе развивающегося у него чувства ритма или ритмической способности, которая зарождается на основе элементарной ритмичности, заданной генетически и разворачивающейся на первом году жизни ребенка [6].

В понимании В. А. Кручинина (1991), ритм – это явление, которое лежит в основе всей жизни: «В общем понятии ритм может быть определен как закономерное чередование элементов, составляющих процессы, широко распространенные в природе и обществе, соизмеримые во времени и в пространстве» [5, с. 4].

А. И. Берзницкас при изучении интеллектуальных эмоций выделил такой интегративный структурный признак, как ритмический строй эмоций, отражающий ядерные свойства переживания, носящие временной характер. Ритм, по его мнению, следует признать сквозной родовой характеристикой эмоций. Используя методы пиктографии, цветовых ассоциаций, он показал, что ритмические характеристики эмоций проявляются в конкретных признаках формы, в особенностях композиции, а также в чередованиях цвета [2].

Стоит отметить, что исследований, посвященных вопросу влияния чувства ритма на эмоционально-личностную сферу детей, существует не так много. О.В. Барановой были проанализированы литературные источники, позволяющие выявить и структурировать средства ритмизации деятельности младших дошкольников, оказывающие влияние на их эмоциональное развитие. К таким средствам можно отнести колыбельные песни, пестушки, попевки, кумулятивные сказки, вальс, марш, ритмы природы и жизненные ритмы. Ею было показано, что специально подобранная музыка и организация движений с помощью музыкального ритма позволяет дозированно «тренировать» эмоциональный мир ребенка; устанавливать равновесие в деятельности нервной системы ребенка – умирять слишком возбужденные темпераменты и растормаживать заторможенных детей; снимать психоэмоциональное напряжение; регулировать неправильные и лишние движения [1].

Кроме того, Барановой О. В. [1] было высказано предположение о соответствии известных ритмов 4/4, 2/4, 3/4, 6/8 ритмам жизненных процессов человека и их прямое воздействие на все функции в организме человека, их влияние на эмоции и чувства.

Анализ литературных источников, данные констатирующего эксперимента по проблеме [7] позволили нам выдвинуть предположение о том, что коррекционно-развивающая работа с детьми, основу которой составляет методическая система, включающая использование интерсенсорного моделирования структур ритма, обеспечивает не только развитие моторики, познавательной сферы, но и оказывает положительное влияние на эмоциональное развитие ребенка.

По итогам экспериментального обучения был проведен контрольный эксперимент, целью которого стала проверка эффективности программы по коррекции и гармонизации эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития на основе формирования у них чувства ритма.

Результаты эксперимента показали, что в экспериментальной группе благодаря проведенным занятиям по развитию чувства ритма у детей снизился уровень тревожности, улучшилось психоэмоциональное состояние дошкольников. Это можно объяснить тем, что на занятиях по развитию чувства ритма дошкольники учились понимать эмоции другого и открыто выражать свои чувства с помощью ритмических игр и упражнений. Это способствовало созданию более доверительной атмосферы в группе, а специально подобранные песни и организация движений с помощью музыкального ритма способствовали снятию психоэмоционального напряжения.

Больше половины детей (66,7%) стали менее раздражительными, они лучше справлялись с возникающими проблемными ситуациями и реагировали на них более спокойно и чаще в положительном ключе. Это может свидетельствовать о том, что работа по развитию чувства ритма позволяла детям расслабиться, снять зажатость, научиться понимать собственные эмоциональные состояния и почувствовать эмоциональное состояние других детей, проявить большую готовность к конструктивному взаимодействию.

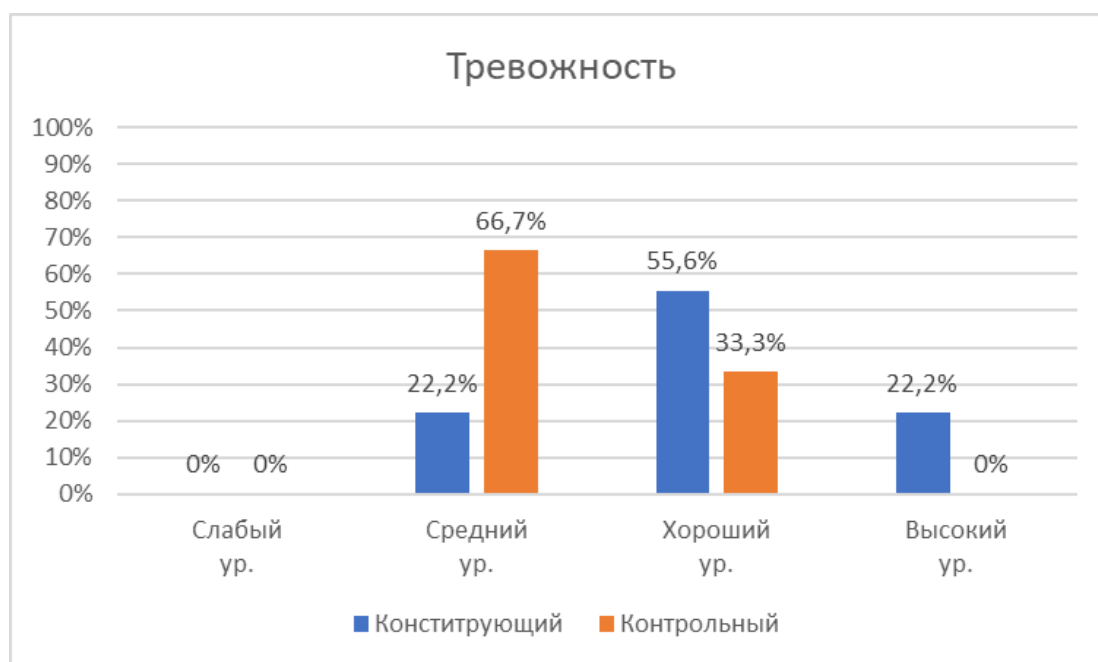


Рис.1. Распределение дошкольников по уровням тревожности в экспериментальной группе

Положительная динамика в эмоциональном развитии детей подтверждается результатами проверки по t-критерию Стьюдента ($p=0,0039$).

У дошкольников, участвовавших в формирующем эксперименте, повысился уровень эмоционального развития в целом (см. Рис.2). Дошкольники

(100%) стали адекватно изображать эмоции через экспрессивный эталон (мимику и пантомимику), а также вербализировать более 4-6 эмоциональных состояний, что, в свою очередь привело к лучшему пониманию эмоциональных проявлений сверстников и своих собственных эмоций.

При графическом изображении (кодировании) эмоции на листе дошкольники стали чаще описывать и объяснять то, что они изображают. Это привело к тому, что в дальнейшем детям было легче называть нарисованные ими эмоции. То есть при выборе рисунка для кодирования эмоции, дети осознавали то, что изображают и то, как выглядит та или иная эмоция.

До проведения формирующего эксперимента, у дошкольников возникали проблемы при кодировании и запоминании многих эмоций. Например, эмоцию «зависть» дети вообще не понимали и не могли описать словами, вследствие чего они не могли запомнить и назвать эту эмоцию по своему рисунку в дальнейшем. Также у них возникали проблемы с изображением и объяснением таких эмоций, как «стыд» и «обида». Эмоцию «радость» дети чаще всего называли «веселое», «улыбается» или «хорошее». Эмоцию «страх» объясняли как «шокирован» или «пугающее».

После проведения экспериментальных занятий большая часть дошкольников стали различать и запоминать эмоции «обида», «страх», в некоторых случаях «зависть». Если раньше дети не часто связывали нарисованные эмоции с запоминаемым словом, то теперь их рисунки отражали ту эмоцию, которую они пытались запомнить с помощью изображения и правильно обозначали ее словом.

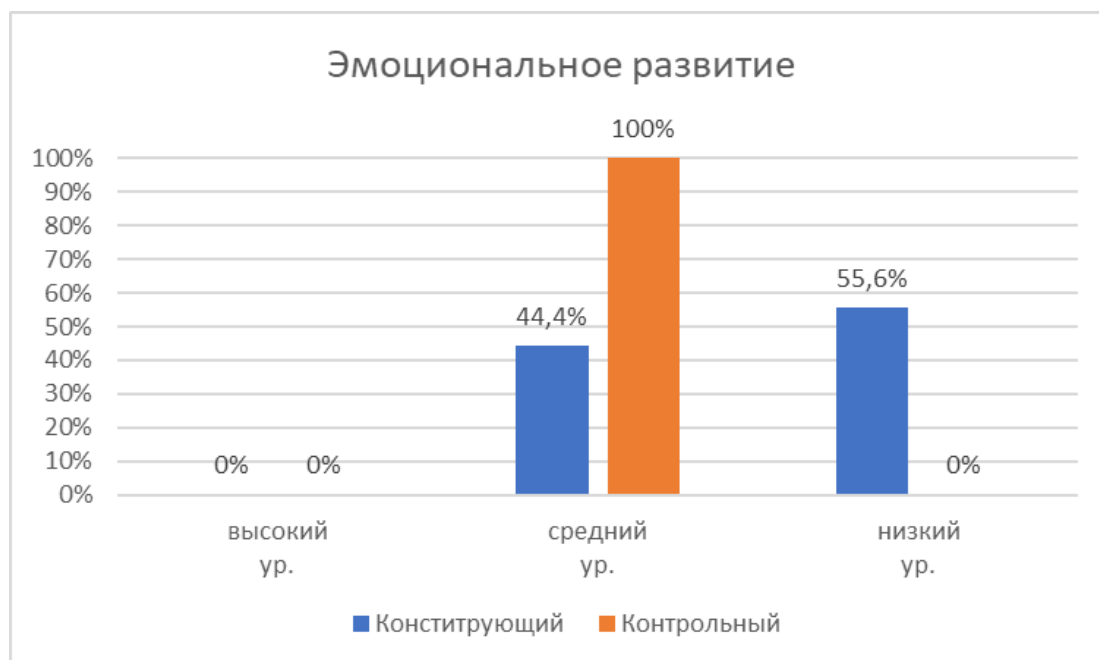


Рис.2. Распределение дошкольников по уровням эмоционального развития в экспериментальной группе

Результаты проверки по t-критерию Стьюдента ($p=0,0133$), также показали, что проводимые занятия с детьми, положительно сказались на

эмоциональном развитии старших дошкольников с задержкой психического развития.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что проводимые с дошкольниками, имеющими задержку психического развития, занятия по развитию чувства ритма, способствовали в значительной мере коррекции и гармонизации эмоционально-личностной сферы детей.

Список использованных источников

1. Баранова О. И. Ритм как фактор эмоционального развития детей младшего дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 10. С. 26–30.
2. Берзницкас А. И. Экспериментальное исследование некоторых характеристик интеллектуальных эмоций: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Л., 1980. 23 с.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика Мн.: Харвест, 2003. 973 с.
5. Джисоева Г. Х., Джисоева А. Р. К вопросу о формировании личности ребенка дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №. 2 (23). С. 217-220.
6. Кручинин В. А. Ритмика в специальной школе: Метод, рекомендации // Педагогическое общество РСФСР, Горьковское отделение. Горький., 1990. 52 с.
7. Медникова Л. С. Концептуальные основы развития элементарной ритмической способности детей раннего возраста // Дефектология, 2010. № 4. С.3-10.
8. Медникова Л. С., Морозова А. С. Особенности эмоционального и коммуникативного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2023. № 209. С. 117-131.

Формирование социокультурной коммуникативной компетенции в речи детей (на материале советской и современной российской мультипликации)

Алина Романовна Нигметулина,

магистрант кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: a.nigmatulina@yandex.ru

Аннотация: В статье на материале ценностных картин мира, представленных в речи персонажей советской и современной российской мультипликации, анализируются механизмы формирования социокультурной коммуникативной компетенции разных поколений детей. Комплексная методика анализа ценностных доминант, актуализирующихся в анимационных фильмах разного времени, позволяет выявить устойчивые и трансформирующиеся под влиянием новых условий жизни современного человека компоненты социокультурной коммуникативной компетенции в детской речи.

Ключевые слова: коммуникативная онтолингвистика, языковое сознание, социокультурная коммуникативная компетенция, ценностная картина мира, ценностная доминанта, мультипликация, детская речь.

Formation of sociocultural communicative competence in children's speech (based on the material of Soviet and modern Russian animation)

A. R. Nigmatulina,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article analyzes the mechanisms of formation of sociocultural communicative competence of different generations of children based on the material of value pictures of the world presented in the speech of characters of Soviet and modern Russian animation. A comprehensive methodology for analyzing the value dominants that are actualized in animated films of different times allows us to identify stable and transforming components of socio-cultural communicative competence in children's speech under the influence of new living conditions of a modern person.

Keywords: communicative ontolinguistics, linguistic consciousness, sociocultural communicative competence, value picture of the world, value dominant, animation, children's speech.

Одной из важных задач коммуникативной онтолингвистики является, по мнению К. Ф. Седова, детальное исследование воздействия на формирование индивидуального стиля речевого поведения носителя языка ранних социально-коммуникативных впечатлений [8]. Социокультурная компетенция, то есть знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения [7], является важнейшей составляющей коммуникативной компетенции ребёнка. «Вместе с расширением социального опыта становящейся личности происходит формирование ассоциативных связей в её языковом сознании, которые всё больше отражают национальную языковую картину мира» [2, с. 237].

«Языковая картина мира – ментально-лингвальное образование, информация об окружающей действительности, запечатлённая в индивидуальном или коллективном сознании и репрезентирующаяся средствами языка» [1, с. 400]. По определению Ю. В. Костиковой, языковая картина мира, материализуясь на разных уровнях, вербализируется, переводится из внутреннего во внешнее. В такой форме передаются различные, исторически сложившиеся элементы культурно-национальной картины мира [5].

Языковое сознание становящейся личности ребёнка, отражая национальную картину мира, воспринимает также и важнейшую её часть – ценностную картину мира, фиксирующую упорядоченное множество оценочных суждений, систему—моральных ценностей, этических норм и поведенческих правил [3], в которых наиболее ярко воплощены специфические черты национального менталитета [11].

Одним из способов описания ценностной картины мира является выделение наиболее существенных для данной культуры смыслов [9] – ценностных доминант, совокупность которых и образует определенный тип культуры, поддерживаемый и сохраняемый в языке [4].

Важную роль в формировании ценностной картины мира в сознании ребёнка играет мультипликация. Яркие, наполненные красками, действиями, образами мультфильмы по своим развивающим и воспитательным возможностям близки к игре и живому человеческому общению. Они формируют у ребенка первичные представления о добре и зле, эталоны хорошего и плохого поведения. Персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют юным зрителям самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Отождествляя себя с любимыми героями, ребенок может научиться позитивно воспринимать себя, справляться с трудностями, уважительно относиться к другим. Мультфильмы передают нравственные понятия и чувства ребенку в ясной по смыслу и одновременно захватывающей форме. Идентификационные механизмы позволяют ему развиваться в направлении ожиданий общества [12].

Задача данной статьи – на основе сопоставления ценностной картины мира, представленной в речи персонажей советской и российской мультипликации, выяснить, какие ценностные доминанты формируют социокультурную компетенцию разных поколений детей в нашей стране. Актуальность исследования обусловлена общественно-политическими преобразованиями конца XX – начала XXI века, результатом которых стала трансформация национальной ценностной картины мира.

В работе используется комплексная методика, в основе которой исследование в речи персонажей мультфильмов ценностных доминант, способами и средствами создания которых выступает аксиологический потенциал лексики, фразеологии, прецедентных текстов, морфосинтаксис, оценочных суждений, текста-дискурса в целом [6].

Материалом для анализа являются советские и российские мультфильмы: трилогия о «Простоквашино» («Трое из Простоквашино» (1978), «Каникулы в

Простоквашино» (1980), «Зима в Простоквашино» (1984)), «Тайна третьей планеты» (1981), тетралогия «Приключения поросенка Фунтика» («Неуловимый Фунтик» (1986), «Фунтик и сыщики» (1986), «Фунтик и старушка с усами» (1987), «Фунтик в цирке» (1988), «Простоквашино» (2018 – наст. вр.), «Приключения Пети и Волка» (2018 – наст. вр.), «Детектив Финник» (2022 – наст. вр.).

Произведённый анализ показал, что ценностные картины мира мультфильмов разного временного периода характеризуются общими чертами. Так, например, неизменным в каждом фильме остаётся присутствие ценностных доминант *Дружба, Семья, Родина*.

Различия в содержании ценностных картин связаны, во-первых, с трансформацией содержания традиционных доминант, и во-вторых, с появлением в современных мультфильмах новых ценностных доминант.

Доминанта *Дружба* в советских мультфильмах обладает самыми широкими средствами языковой реализации и актуализирует когнитивные признаки *бескорыстная помощь* и *доброта*. В постсоветских мультфильмах доминанта представлена в меньшем объёме, а в её содержании актуализируются когнитивные компоненты *напарники по работе; шеф – подчинённый*. На смену ценностной доминанте *Дружба* в мультфильмах постсоветского периода приходит доминанта *Социальное неравенство*, аксиология которой обнаруживается, например, в новом статусе кота Матроскина, который именуется иноязычным словом *босс*, то есть *хозяин, владелец, а также вообще делец* [10].

Следующая ценностная доминанта, присутствующая во всех мультфильмах – *Семья* – в советских мультфильмах представлена разнообразными аксиологическими средствами. В современных мультфильмах является доминантой второго плана, плотность оценочных номинативных объектов которой существенно снижена. Если в советских мультфильмах о ребенке заботятся родители, дедушки, бабушки, друзья семьи (Капитан Зелёный), незнакомые добрые люди (дядюшка Мокус), то в российских родители заняты карьерой, воспитывают ребёнка по видеосвязи. А в некоторых мультфильмах доминанта *Семья* или вообще отсутствует («Детектив Финник») или заменена доминантой *Школа*, важным когнитивным аксиологическим компонентом которой является *хорошая успеваемость*.

Ценностная доминанта *Родина*, реализующаяся в советской трилогии о Простоквашино, в современном мультфильме «Детектив Финник» модифицируется и предстаёт в виде ценностной доминанты *Дом*, которая реализуется с помощью оценочной квалификации лексем *домовой*, а также лексемами, называющими заграничную городскую среду: *городская баня*. Местом проживания современного человека становится не деревня Простоквашино, но зарубежный город с характерной архитектурой.

Важные изменения связаны с доминантой *Деньги*. В советском мультфильме о Простоквашино её замещает доминанта *Хозяйственность*. В другом советском мультфильме «Приключения поросенка Фунтика» доминанта *Деньги* противопоставлена доминанте *Честность*. В современном продолжении

«Простоквашино» доминанта *Деньги* является одной из центральных: заработать хотят все герои мультфильма и аксиологический потенциал устойчивого выражения *Дополнительный доход лишним не бывает* сводится к тому, что иметь деньги, быть богатым – хорошо.

Ценностная доминанта *Природа* встречается во многих советских мультфильмах, но отсутствует в современных мультфильмах. На её месте оказывается доминанта *Современные технологии*, что, на мой взгляд, является следствием изменения среды проживания людей.

Ценностная доминанта *Фантастика* в советском мультфильме «Тайна третьей планеты» реализуется с помощью семантического поля «Космос», которое составляют названия фантастических животных (*птица говорун*), звёздных систем, планет (*планета Шелезяка*). В современном мультфильме проникновение сказочных героев в реальный мир объясняется с помощью доминанты *Болезнь*, средством выражения которой является семантическое поле «Психиатрия», в которое входят разговорная *психушка*, *псих*, *буйный*, иностранная: *монстры*, *депрессия* лексика; сниженное выражение *Все ли у меня дома*.

Помимо сходства и различия в содержании доминант в современной ценностной картине мира, воспроизводимой в мультфильмах, изменился набор ценностных доминант. В советских мультфильмах важная роль принадлежит следующим доминантам: *Дружба*, *Природа*, *Семья*, *Родина*, *Хозяйственность*, *Фантастика*, *Честность*, *Деньги*. В постсоветских мультфильмах имеют место: *Родина*, *Дружба*, *Деньги*, *Любовь*, *Школа*, *Семья*, *Болезнь*, *Современные технологии*, *Игромания*, *Детектив*, *Социальное неравенство*.

Изменения коснулись также и комбинаторики ценностей. Центральной ценностной доминантой во всех советских мультфильмах является доминанта *Дружба*. Центральной доминантой современных мультфильмов является новая доминанта *Современные технологии* и её важный когнитивный аспект – *Игромания*. Доминанта *Деньги*, в советских мультфильмах противопоставленная доминанте *Честность*, в современных мультфильмах не имеет альтернативы, занимает одно из важных мест и оценивается положительно. Ценностная доминанта *Любовь*, средством реализации которой являются аксиология словосочетаний *курортный роман*, *брак по расчету* становится этически допустимой в детских мультфильмах с возрастным ценз +0.

Различия ценностных картин мира обнаруживаются также и в средствах их языкового выражения. Советские мультфильмы богаче по набору аксиологических языковых средств, к которым относятся: оценочная семантика отдельных лексических единиц, оценочная номинативная плотность объектов семантические поля, ценностный диалог, оценочные суждения – морфосинтаксемы, аксиология метафор, аксиологический потенциал стилистически маркированной лексики; аксиологические противопоставления, прецедентные тексты, внутренняя форма топонимов, ассоциативные связи имён собственных персонажей, тексты песен. Ценностные доминанты в современных мультфильмах в языковом плане выражены беднее.

Доминанты современных мультфильмов содержат оценочные суждения, соотносимые с западной культурой: *брак по расчёту*; *обращение дорогой*; *создавать внутри себя монстров*. Современные мультфильмы включают больше лексики разговорного и сниженного характера.

В современных мультфильмах на первый план выходят приключения, перевоплощения, технические эффекты. Взаимоотношения людей уходят на второй план. Ликвидированы многие моральные запреты, стало возможным в анимационном фильме, предназначенном для детской аудитории, объяснять многие реалии взрослой жизни людей, таких, например, как отношения мужчин и женщин, манипуляция сознанием.

Таким образом, сопоставляя ценностные доминанты, выделенные в советских и современных мультфильмах, можно сделать вывод, что под влиянием социально-экономических факторов и новых условий жизни современного человека ценностная картина мира, содержание социокультурной компетенции, представленной в современной мультипликации, трансформируется. Изменения социально-экономических условий жизни обнаруживаются в появлении доминанты *Социальное неравенство*. Развитие науки обусловило появление доминанты *Современные технологии*. Изменения в морали и этике приводят к актуализации доминанты *Любовь*. Манипуляции с сознанием, внедрение в психику человека обусловили использование доминанты *Болезнь*.

В то же время, переживая трансформации, наиболее значимые моральные и этические ценности русской культуры, формирующие социокультурную компетенцию детей, - *Родина, Семья, Дружба* - современные анимационные произведения сохраняют, что позволяет утверждать, что в своей основе ценностная картина мира в современной мультипликации остаётся неизменной.

Список использованных источников

1. Гончарова Н. Н. Языковая картина мира как язык лингвистического описания // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. №2. С. 396–405.
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2008. 237 с.
3. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: ИЯ: Перемена, 1992. 329 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
5. Костикова Ю. В. Языковая картина мира как предмет изучения в теориях современной коммуникации // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 123–132.
6. Милованова М. С., Сигал К. Я., Карасик В. И. Общая и русская лингвоаксиология: коллективная монография. М.; Ярославль: Канцлер, 2022. 390 с.
7. Попова Н. Е., Григорьева Ю. В., Дубовская В. А. Особенности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня // Вестник Курганского государственного университета. 2018. №4. С. 26–28.
8. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004. 317 с.
9. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Лебедево, З. Г. Прошиной. М., 2013. 632 с.

10. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. М.: Азъ, 1994. 907 с.
11. Трипольская Т. А. Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. 166 с.
12. Щуклина Е. С. Роль современной мультипликации в воспитании ребенка // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 4. С. 12–14.

Особенности развития навыков продуцирования повествовательных рассказов у старших дошкольников с задержкой психического развития

Ольга Алексеевна Ренда,

магистрант 2 курса кафедры дефектологического образования,
Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия,
e-mail: olga.a30@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты изучения состояния навыков продуцирования повествовательных рассказов старших дошкольников с задержкой психического развития. Эти дети имеют различные трудности при продуцировании повествовательных рассказов, а именно: замена, неточное употребление слов, неправильный порядок слов, несоблюдение единства видо-временных форм глаголов, ошибки словоизменения, пропуск слов из числа предложенных, не несущих основной смысловой нагрузки, неправильное употребление предлогов, пропуск слов в предложении, что делало его непонятным, искажения замысла и многое другое.

Ключевые слова: задержка психического развития, дошкольники, повествовательный рассказ, связная речь.

The study of the state of the skills of producing narrative stories by children with normal psychophysical and speech development and older preschoolers with mental retardation

O. A. Renda,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia
e-mail: olga.a30@mail.ru

Annotation: The article presents the results of studying the state of the skills of producing narrative stories of older preschoolers with mental retardation. These children have various difficulties in producing narrative stories, namely: substitution, inaccurate use of words, incorrect word order, non-observance of the unity of the type-temporal forms of verbs, inflection errors, omission of words from among the proposed ones that do not carry the main semantic load, incorrect use of prepositions, omission of words in a sentence, which made it incomprehensible, distortion of the idea and much more.

Keywords: mental retardation, preschoolers, narrative narrative, coherent speech.

С проблемами развития связной речи, а именно: формированием навыка продуцирования повествовательных рассказов, сталкиваются многие дети дошкольного возраста. Это в полной мере относится и к детям с задержкой психического развития (ЗПР).

Е. С. Слепович говорит о том, что связная речь, которая является самым сложным видом речевой деятельности, нарушена у всех детей с ЗПР, независимо от этиологии и тяжести нарушения. Основные проблемы в формировании связной речи у детей с ЗПР связаны с недостаточным развитием основных компонентов языка [3].

Л. В. Ковригина отмечает, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются трудности в формировании связной речи, к числу которых относятся:

- скудность монологической речи;
- сложности в освоении навыков составления повествовательных рассказов;
- неспособность составления распространенные сложные предложения;
- проблемы с логическим продолжением фразы;
- затруднения при пересказе текстов, рассказывании по серии сюжетных картинок [1].

Пересказ повествовательных текстов представляет собой одну из самых трудных задач для детей с задержкой психического развития, особенно в отличие от других видов рассказывания. Например, пересказ по сюжетным картинкам или на свободную тему.

Нами было организовано и проведено исследование с участием 12 старших дошкольников, имеющих задержку психического развития. Его целью являлось изучение навыков продуцирования повествовательных рассказов старших дошкольников названной категории.

Для реализации исследования был подготовлен диагностический инструментарий, который состоял из трех заданий [2].

Первое задание было нацелено на выявление способности детей к грамматико-семантическому построению высказываний с опорой на контекст, а также на умение устанавливать связи и порядок слов для наилучшего выражения мысли в определенном контексте. Детям предлагалось составить предложение, продолжающее по смыслу текст. При этом слова были даны в нарушенной последовательности.

Частично справились с предложенным заданием 33,3% детей с ЗПР. Они допускали следующие семантические ошибки:

- неправильный порядок слов в предложении. Например, *«Ухаживали заботливо ученики за ними»*;
- несоблюдение единства видо-временных форм глаголов. Например, *«Ученики за ними ухаживают»*;
- замена, неточное употребление слов. Например, *«Он за ними заботливо ухаживал»*.

Также можно выделить лексико-грамматические ошибки, которые допускали дети с ЗПР:

- ошибки словоизменения. Например, *«Ученики заботливо ухаживали за деревками»*, *«За деревьями ухаживали ученики заботно»*;
- пропуск слов из числа предложенных, которые не имеют основного смыслового значения, в основном это касается наречия «заботливо». Например, *«Ученики ухаживали за ними»*;
- неправильное употребление предлогов в предложении. Например, *«Ученики за ними заботились»*.

Не справились с заданием 66,7% детей с ЗПР. Из данного количества детей, все нуждались в повторном предъявлении задания, направляющей помощи (*О ком должно говориться в предложении?*). При наличии помощи от экспериментатора наиболее распространенными ошибками были следующие:

- пропуск слов в предложении, что делало его неясным. Например, *«Ухаживали заботливо...»*; *«Ухаживать заботливо за ними»*;
- искажения замысла. Например, *«Дети посадили в школе...»*; *«Учитель ухаживал за ними»*.

Таким образом, установить причинно-следственную зависимость между происходящими событиями оказалось сложным для значительного числа детей с ЗПР. Семантические ошибки привели к возникновению лексико-грамматических затруднений.

При выполнении второго задания оценивалось умение строить текст с опорой на слуховое восприятие и отражать в тексте основные смысловые звенья, а также умение воспроизводить по памяти литературный текст с разнообразным лексико-синтаксическим содержанием.

Ребенку предлагалось прослушать текст, а далее пересказать его.

Частично справились с заданием 33,3 % детей с ЗПР. Рассмотрим ошибки, выявленные в пересказах детей.

Отмечалось разнообразие семантических и лексико-грамматических ошибок при пересказе обоих текстов:

- ошибки в несоблюдении единства видо-временных форм глаголов. Например, *«Бабушка хотела вывести утят»*; *«... пришла домой и хотела развести утят»*; *«Они видели пруд и полетели в пруд»*;

- пропуски важных фактов в тексте. Например, *«В стручке были горошины. Потом стручок расцвел и горошины упали на землю. Горох катился на крышу. Горошина упала в канаву, и из нее вылезло деревце гороха»*;

- искажения фактов и привнесение несуществующих деталей для пересказов. Например, *«Горох вырос, открылся и покатился к птицам, к голубям. Голуби съели горох. Скоро мальчик нашел одну горошинку, взял ее и выстрелил. Горошинка укатилась в яму и выросла кустиком гороха»*; *«...Один мальчик одну горошину засунул в пистолет и выстрелил»*.

Преимущественно дети использовали простые малораспространенные предложения (*«Смотрят что ...и захотели искупаться, полезли в воду и стали плескаться»*) или незаконченными, обрывочными высказываниями (*«Она купила яйца, положила ...курица высиживала яйца...»*).

Мы отметили, что не справились с заданием 66,7% детей. Дети демонстрировали все вышеупомянутые семантические и лексико-грамматические ошибки. Также, данную группу детей отличали в процессе пересказа обоих текстов такие ошибки как:

- частое использование нелогичных, абсурдных предложений: *«Мама высидела утят»*;

- искажение основной идеи рассказа, переключение на другую тему: *«Он разбил яйцо, пожарил и съел»*.

Анализ результатов второго задания показал, что оба рассказа оказались труднодоступными для пересказа детям с ЗПР. В обоих случаях наблюдается значительное нарушение семантического компонента при формировании связных речевых высказываний. Это указывает на то, что недостаточный

словарный запас детей с ЗПР является не единственной причиной, лежащей в основе трудностей при пересказе текста.

Третье задание было направлено на выявление способности детей устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями и выражать в виде связных высказываний.

В данном задании используется серия из шести сюжетных картинок, которые ребенок должен расположить в правильной последовательности и составить по ним рассказ.

Частично с предложенным заданием справились 25% детей с ЗПР. У учеников отмечались частые и специфичные семантические ошибки:

– замена слов, нарушения порядка слов в предложении, нарушение причинно-следственных связей при составлении текста. Например, *«Они пришли на место. Девочка и мальчик спрятались у кустов. Охотник целился...»*;

– пропуск и замена предлогов: *«Ой и побежали из лесу на помощь»*; *«Около дерева увидели глаза чьи-то»*; *«Дети увидят на дереве горели глаза ...»*.

Не справились с заданием 75% детей. Дети не смогли установить причинно-следственные связи и отношения и составить рассказ при наличии помощи со стороны экспериментатора. В рассказах учеников наблюдались искажения первоначального замысла.

Рассказы детей с ЗПР преимущественно опирались на вопросы экспериментатора. В результате, детям было сложно установить внутривидимые связи и отношения, что отражалось на составлении ими высказываний. Составленные детьми предложения оказались неточными, местами абсурдными, несформированными как с семантической, так и с лексико-грамматической точки зрения.

Например, *«Девочка и мальчик пошли в лес за грибами и ягодами, собирать их. И испугались. Побежали и увидели охотника»*. (- О чем дети попросили охотника?) *«Чтобы он пошел в... за совой»*. (- Что сделал охотник?) *«Охотник увидел кошку и хотел ее убить»*.

Данное задание, связанное с составлением рассказа по картинкам, оказалось более доступным для детей с ЗПР, в отличие от предыдущего задания. Это подтверждается тем, что гораздо меньшее число детей отказались от его выполнения. Несмотря на наличие различных семантических ошибок, дети старались составить рассказы. Соответственно, использование визуального подкрепления в виде серии картинок существенно упрощает процесс составления рассказов для детей с задержкой психического развития.

Подытоживая, укажем, что у детей с ЗПР отмечаются следующие особенности и трудности, свидетельствующие о недоразвитии навыков повествовательных рассказов:

– частые ошибки семантического характера, которые «порождают» лексико-грамматические трудности;

– нарушение семантического компонента связного речевого высказывания;

– недостаточный словарный запас, который обуславливает трудности при пересказе текста.

Список использованных источников

1. *Ковригина Л. В.* Механизмы нарушения описательного рассказа у детей дошкольного возраста с ЗПР // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017. – № S11. – с. 1-8.
2. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под. ред Г. В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2005. 240 с.
3. *Слепович, Е. С.* Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с ЗПР // Дефектология. 1981. № 1. С. 68-74.

Возможности использования нейроигр для развития внимания у старших дошкольников с ЗПР

Виктория Алексеевна Салина,

бакалавр 4 курс, Институт специальной педагогики и психологии,
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия,
e-mail: salinanail123456@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования нейроигр как эффективного инструмента для развития внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития. Нейроигры представляют собой инновационное сочетание игровых элементов и нейропсихологических методов, способствующих коррекции когнитивных функций.

Ключевые слова: внимание, нейроигры, дети с задержкой психического развития.

The possibilities of using neurogames for the development of attention in older preschoolers with ZPR

V. A. Salina,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The article discusses the possibilities of using neurogames as an effective tool for the development of attention in older preschoolers with mental retardation. Neurogames are an innovative combination of game elements and neuropsychological methods that contribute to the correction of cognitive functions.

Key words: attention, neurogames, children with mental retardation.

Задержка психического развития (далее ЗПР) у детей представляет собой сложное и многоаспектное явление, способное оказывать заметное влияние на их умственные способности, включая внимание. Традиционные методы коррекции и старые подходы к обучению часто оказываются неэффективными для детей с ЗПР. В результате многие из таких детей испытывают трудности в освоении учебного материала, социализации и формировании основных навыков, что приводит к проблемам в их будущем.

Одной из основных проблем является недостаток внимания, который усложняет процесс обучения и общения с окружающим миром. Поэтому поиски новых способов и методов его развития становятся важной задачей для учителей и психологов.

На фоне активного внедрения технологий в нашу повседневную жизнь нейроигры выступают в качестве многообещающих средств, которые могут сформировать игровую и мотивирующую атмосферу для корректировки проблем с вниманием. Эти игры не только развлекают детей, но и способствуют их активному участию в образовательном процессе, развитию когнитивных способностей через интерактивные задачи и игровые элементы.

Следовательно, важность данной статьи заключается в необходимости анализа и описания потенциала нейроигр для развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Цель

этого исследования состоит в обосновании эффективности применения нейроигр как нового подхода и их возможного влияния на образовательный процесс и социализацию детей, что может существенно повысить качество их обучения и способствовать более успешной интеграции в общество.

Можно выделить основные задачи, анализируемые в статье:

1. Анализ проблемы: изучить и проанализировать особенности внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития и выявить существующие трудности в его развитии;

2. Исследование нейроигр: рассмотреть понятие нейроигр, их структуру и механизмы воздействия на когнитивные функции с особым акцентом на внимание;

3. Оценка эффективности использования: провести анализ существующих исследований и практик, связанных с использованием нейроигр в работе с детьми с ЗПР, с целью определения их использования в работе с дошкольниками с ЗПР;

4. Индивидуальный подход: подчеркнуть важность индивидуализации использования нейроигр с учетом особенностей и потребностей каждого ребенка.

При задержке психического развития низкий уровень внимания является одной из самых значительных и очевидных черт познавательной активности. В ходе специализированных психолого-педагогических исследований могут быть выделены ключевые особенности развития внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития:

– нестабильность (вариативность) внимания, которая приводит к падению эффективности, вызывает сложности в выполнении задач, требующих регулярного контроля, и указывает на незрелость нервной системы;

– пониженная способность к концентрации. Это проявляется в затруднениях при фокусировке на задачах и их выполнении, а также в быстром наступлении усталости. Данный симптом может свидетельствовать о наличии органических причин, связанных с соматическими или церебральными нарушениями;

– уменьшение объема внимания. Ребенок способен одновременно обрабатывать меньшую часть информации, чем требуется для успешного решения игровых, учебных и жизненных задач, что затрудняет полное восприятие ситуации;

– уменьшенная способность к концентрации внимания. Ребенок словно окружен множеством раздражителей, что усложняет определение главной цели и условий ее достижения на фоне ненужных второстепенных деталей;

– уменьшенная способность к распределению внимания. Ребенок не может осуществлять несколько действий одновременно, особенно когда каждое из них требует осознанного контроля и находится на этапе освоения;

— сложности с переключением внимания. Это проявляется в затруднениях при смене одного типа или метода деятельности на другой, а также в неспособности гибко адаптироваться к меняющимся обстоятельствам;

– усиленная способность к отвлечению внимания [1].

Таким образом, можно заключить, что указанные характеристики подчеркивают настоятельную потребность в развитии всех аспектов внимания для повышения эффективности дальнейшего обучения детей. Один из эффективных методов работы с детьми дошкольного возраста заключается в применении нейроигр.

Нейроигры – это различные телесно-ориентированные упражнения, которые позволяют через тело воздействовать на мозговые структуры. Известно, что мозг ребенка анатомо-морфологически мало отличается от мозга взрослого человека, однако в функциональном отношении различия велики. Детский мозг, имея те же блоки и зоны, что и «взрослый», включает их в работу постепенно. Говоря иными словами, многие мозговые структуры у ребенка, присутствуя, не «работают» или «работают» не в полном объеме. При этом необходимо знать, что, не получив определенных стимулов внешней среды, они могут вовсе остаться бездействующими, несмотря на отсутствие тех или иных анатомических повреждений. В этом и заключается главная угроза для развивающейся психики. Большая часть участков мозга способна включиться в функционирование только в детстве. В зрелом возрасте они лишь дозревают, опираясь на приобретенное в детские годы [6].

Чем больше нейронных связей образуется в мозге ребенка в дошкольном возрасте, чем шире спектр деятельности, в которую вовлечён ребёнок, тем продуктивнее работают высшие психические функции (ВПФ). Именно поэтому вовлечение ребенка дошкольного возраста в занятия, включающие в себя нейроигры, имеет основательное значение.

Использование нейропсихологических игр – одно из инновационных направлений работы педагогов. Они повышают интерес и мотивацию, помогают достичь целей, развивают коммуникабельность дошкольников.

Современные служители науки нейропсихологии, например, А. Р. Лурия, А. В. Семенович, с опорой на мозговую организацию ребенка констатируют, что с помощью обусловленных нейроигр развиваются и, если это необходимо, корригируются несформированные или нарушенные функции головного мозга ребенка [2].

Главная цель нейроигр – развивать высшие психические процессы и стимулировать синхронизацию работы полушарий головного мозга. Нейроигры существенно влияют на развитие всех свойств внимания детей с ЗПР.

Нейроигры представляют собой удивительное сочетание технологий и игровой деятельности, создавая захватывающую среду для дошкольников и обеспечивая необходимые условия для развития их внимания. Эти игры, которые часто используются в образовательных учреждениях и реабилитационных центрах, предлагают детям множество взаимодействий, направленных на улучшение их когнитивных навыков. Например, игре может потребоваться концентрация на различных визуальных и аудиовходах, что организует практику многозадачности и тренирует способность сосредотачиваться в условиях отвлекающих факторов [4].

Одним из главных преимуществ нейроигр является их способность превращать процесс обучения в игру, что особенно важно для дошкольников. В

этом возрасте дети обладают естественным желанием исследовать мир, и нейроигры позволяют им удовлетворить это желание, одновременно развивая навыки внимания. Например, в игре «Поймай шар» ребенок должен фиксировать внимание на движущемся объекте, который меняет направление и цвет. Это не только развивает зрительное восприятие, но и способствует улучшению слухового внимания. Живой отклик от игры, будь то изменение уровня сложности или обратная связь о достигнутых успехах, мотивирует детей продолжать играть и учиться. Важно отметить, что игры создают позитивное эмоциональное окружение, что облегчает удержание внимания и делает обучение менее стрессовым [3].

Не менее важным элементом в использовании нейроигр является возможность персонализированного подхода. К каждому ребенку можно подойти с учетом его индивидуальных потребностей и темпа восприятия информации. Все дети разные, и то, что подходит одному, может не сработать с другим. Некоторые нейроигры предлагают возможность настройки уровня сложности, что позволяет каждому ребенку проходить через процесс обучения в своем собственном темпе. Например, нейроигры могут включать в себя различные уровни сложности, начиная от простого сбора предметов до выполнения более сложных заданий, привлекающих внимание и способствующих критическому мышлению [5].

Такой подход не только помогает задерживать внимание детей, но и повышает общую мотивацию к обучению, создавая у них позитивное отношение к учебному процессу.

Исследования, посвященные использованию нейроигр для развития внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития, демонстрируют ряд положительных результатов:

1. Увеличение уровня внимания: у детей, участвующих в занятиях с нейроиграми, наблюдается значительное улучшение уровня концентрации внимания. Тесты, проводимые до и после занятий, показывают более высокие показатели в выполнении заданий, требующих сосредоточенности;

2. Развитие устойчивости внимания: нейроигры, благодаря своей интерактивной и вовлекающей форме, способствуют развитию устойчивости внимания. Дети могут гораздо дольше сосредотачиваться на заданиях, сопоставляя их с традиционными методами обучения;

3. Повышение мотивации к обучению: использование игрового формата способствует росту интереса и мотивации детей к обучению. Это, в свою очередь, позитивно сказывается на их общей активности и желании участвовать в занятиях;

4. Улучшение когнитивных навыков: проведенные тестирования показывают, что нейроигры не только развивают внимание, но и положительно влияют на другие когнитивные функции, такие как память, восприятие и скорость реакции;

5. Социальные навыки и взаимодействие: некоторые нейроигры предусматривают совместные задания, что способствует развитию социальных навыков, умения работать в группе и взаимодействовать с другими детьми;

6. Эмоциональное состояние: в процессе игры у детей снижается уровень тревожности и стресса, что также положительно влияет на их внимание и общее состояние;

7. Индивидуальный подход: исследования показывают, что адаптация нейроигр под индивидуальные потребности и особенности детей с ЗПР позволяет добиться еще лучших результатов.

В целом, результаты исследований подтверждают, что использование нейроигр является эффективным инструментом для развития внимания у дошкольников с ЗПР, способствуя как исправлению дефицитов, так и общему развитию личностных и социальных навыков.

Таким образом, нейроигры – это мощный инструмент, который может не только улучшить внимание дошкольников, но и сделать обучение более увлекательным и персонализированным. Они не только развивают когнитивные навыки, но и создают позитивный эмоциональный климат, открывая перед детьми новые возможности.

Педагогам, родителям и специалистам важно использовать эти инструменты осознанно и с пониманием их потенциала. Невероятно, но именно игра становится тем движущим механизмом, который может запустить волшебство обучения у детей с ЗПР.

Список использованных источников

1. *Лебединский В. В.* Нарушение психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ, 1985. 168 с.
2. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии // Учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
3. *Праведникова И.* Нейропсихология // Игры и упражнения. М.: АЙРИС пресс, 2018. 112 с.
4. *Семёнович А. В.* «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте // Метод Замещающего онтогенеза: Учебное пособие. М.: Генезис, 2017. 474 с.
5. *Сиротюк А. Л.* «Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения». М.: ТЦ Сфера, 2003. С. 17 - 38.
6. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология. М.: Изд-во МГУ, 1987. 288 с.

Особенности интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией

Анастасия Юрьевна Ступникова,

магистрант факультета начального, дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»,
Омск, Россия,
e-mail: chupic55@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются специфические особенности интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии. Проведен качественный и количественный анализ результатов обследования интонационной выразительности речи у детей указанной категории, раскрыты основные специфические нарушения интонационного профиля при стертой форме дизартрии.

Ключевые слова: интонация, интонационная выразительность речи, старшие дошкольники, стертая дизартрия

Features of intonation expressiveness of speech in older preschool with erased dysarthria

A. Y. Stupnikova,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract: The article deals with the specific features of intonational expressiveness of speech in children of senior preschool age with a severe form of dysarthria. The qualitative and quantitative analysis of the results of the examination of intonational expressiveness of speech in children of this category is carried out, the main specific violations of the intonation profile in the erased form of dysarthria were revealed.

Key words: intonation, intonation expressiveness of speech, older preschoolers, erased dysarthria

Интонация представляет собой одно из базовых понятий в логопедии, средство выразительности устной речи, которое придает сообщению особое семантическое и эмоциональное значение; благодаря разделению речевого потока на ритмико-смысловые отрезки, интонационно оформленное высказывание разграничивает предложения по цели высказывания и детализирует смысловые отношения внутри них. Интонация может помочь ясно и однозначно выразить идею речевого сообщения, донести необходимую информацию, различить смысл фраз одной и той же лексико-грамматической наполненности. Кроме того, интонация может выступать средством создания персонального стиля говорящего. Чаще всего в научной литературе выделяют следующие компоненты интонации: мелодика речи, темп, ритм, тембр, ударение и пауза.

Представляя собой одну из базовых характеристик структуры языковой способности, онтогенетически интонация появляется на более раннем этапе развития речи в предречевых вокализациях, и в ее основе лежит прирожденная программа голосовой активности ребенка. В процессе речевого онтогенеза ребенок прежде всего оказывается способным усвоить интонационные

характеристики речи, затем – ритм, далее – звуковой состав слова. Как отмечает Н. И. Жинкин, невербальный «интонационный язык» зарождается в мотивационной эмоциональной сфере и служит средством общения, выражения потребностей и эмоций ребенка [2]. При этом важно подчеркнуть, что готовность к овладению интонационной выразительностью речи во всем ее многообразии возможна только при наличии регулярных ситуаций межличностного общения ребенка со значимыми взрослыми, при наличии установленного между ними эмоционального контакта, в разнообразных коммуникативных ситуациях. В первую очередь ребенок учится воспринимать различные типы интонации, это характерно для лепетного периода речевого развития. Примерно до года в ситуации общения со взрослым ребенок ориентируется, прежде всего, именно на интонацию говорящего, а не на вербальные элементы речи, смысловое содержание сообщения. Иными словами, интонация опережает развитие вербальных средств общения и выступает важной предпосылкой языкового развития ребенка. Развитие интонационных способностей ребенка с нормальным речевым развитием начинается от первого рефлекторного крика, проходит необходимые этапы развития и заканчивается в возрасте 4-5 лет, когда интонационные возможности ребенка становятся полностью соответствующими возможностям взрослого.

Одним из основных симптомов при стертой дизартрии выступает нарушение интонационной выразительности речи, которое, наряду с недостатками звукопроизношения, является ведущим в структуре речевого дефекта, и оказывает отрицательное воздействие на процесс развития других компонентов речевой системы.

Исследования отечественных ученых [1, 3, 4] показывают, что чаще всего для детей со стертой формой дизартрии характерна недостаточная модуляция голоса по высоте и силе, монотонность речи, слабый и глухой голос, часто – с назальным оттенком. Кроме того, для детей указанной категории характерны трудности при дифференциации интонационных различий высказывания, отсутствие вопросительной или восклицательной интонации, попытки воспроизвести различные типы интонации исключительно посредством варьирования громкости голоса. Ребенку недоступно выражение различных эмоциональных состояний на примере одной и той же фразы. Также дошкольники часто сталкиваются с трудностями при выборе логического ударения в высказываниях, при воспроизведении ритмов.

Особая значимость проблемы преодоления нарушений интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией убедительно указывает на актуальность настоящего экспериментального исследования.

С целью установления уровня и особенностей развития интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией в 2024 году на базе МАДОУ г. Югорска «Детский сад комбинированного вида «Радуга» было организовано и проведено эмпирическое обследование 12 детей со стертой дизартрией, посещающих подготовительную группу детского сада.

Обследование осуществлялось по методике скрининг-диагностики интонационной выразительности речи Е. А. Лариной [3]. Указанная методика включает обследование следующих компонентов интонации: 1) мелодика – это движение частоты основного тона, соотношенное с колебаниями голосовых связок; служит для объединения разных частей высказывания, определяет тип сообщения (повествовательный, вопросительный, утвердительный); 2) интенсивность – динамический компонент интонации, который субъективно воспринимается как громкость; 3) темп – скорость произнесения тех или иных отрезков речи во времени, которая зависит от содержания высказывания, эмоционального настроения говорящего и др.; 4) ритм – интонационный регулятор, позволяющий объединять элементы ритмической системы; представляет собой последовательное чередование ударных и безударных элементов речи; 5) логическое и словесное ударение: словесное ударение представляет собой постоянный признак слова, его акцентную структуру; логическое ударение – это выделение отдельного элемента фразы, определяющего ее тип; 6) паузирование – перерыв в звучащей речи; прием, который используется для деления высказывания на более мелкие отрезки; 7) тембр – качество, индивидуальная окраска голоса [3, 6].

Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально, как в первой, так и во второй половине дня. Длительность обследования одного ребенка варьировалась от 20 до 30 минут, в зависимости от индивидуальных особенностей обследуемого. Работа с каждым ребенком начиналась со знакомства, установления психологического контакта, уточнения анкетных данных. Активно использовался наглядный материал. Таким образом, особенности проведения диагностики исключали возможность снижения ее результатов по причине переутомления ребенка. По итогам проведенного обследования особенностей и уровня развития интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стертой дизартрией были получены следующие результаты.

Обследование *мелодики* показало, что детям со стертой дизартрией свойственен несколько «сглаженный» характер мелодики вопросительных предложений, в ряде случаев отмечается замена вопросительной интонации на повествовательную (зафиксировано в 58,33% случаев), несформированность восклицательной интонации в самостоятельной речи (75%), недостаточно четкая реализация интонационной мелодики (83,33%). Также отмечается скандированность, нарушение акцентуации (66,66%). Ошибки при восприятии различных интонационных структур чаще всего заключаются в трудности дифференциации повествовательных и вопросительных конструкций (отмечается у 41,66% обследуемых), повествовательных и восклицательных конструкций (33,33%). Часто отмечалась потребность в дополнительных объяснениях при выполнении задания, более активном использовании наглядного материала.

При обследовании *интенсивности* у детей со стертой дизартрией отмечается недостаточная сила голоса (в 75% случаев), эпизоды необоснованного повышения и понижения голоса внутри фразы сочетаются с

вариантами полного отсутствия модуляции голоса. Усиленное выделение не только ударных, но и безударных частей высказывания приводит к напряженности речи. При выполнении диагностических проб наибольшую сложность вызывала необходимость воспроизводить контрасты, менять силу голоса, воспроизводить необходимую интенсивность (отмечается у 75% обследуемых).

По результатам обследования отмечается нарушение *темпа* речи. Как правило для детей данной группы характерен ускоренный темп собственной речи (отмечается у 66,66% обследуемых), в следствие чего в некоторых случаях происходит выпадение некоторых звуков в речи, реже встречается замедленный темп (за счет удлинения гласных звуков, 25% обследуемых), либо чередование замедленного и ускоренного темпа (8,33%); для 50% обследуемых характерна низкая способность варьировать темп в самостоятельной речи. Значительную трудность для детей со стертой дизартрией представляли задания на скоординированность движений тела с темпом речи, также отмечаются сложности при воспроизведении речевого материала в заданном темпе.

У детей со стертой дизартрией отмечается нерегулярный и изменчивый *ритм* самостоятельной речи, что затрудняет плавное голосоведение. Наибольшие трудности вызвали задания, направленные на воспроизведение ритма (ошибки встречаются у 58,33% обследуемых), отмечаются неоднократные ошибки при повторе заданного ритмического рисунка как при использовании речевых, так и неречевых звуков. В ряде случаев (41,66%) отмечается невозможность воспроизведения акцентированных ударов, воспроизведение всех ударов в одинаково быстром темпе без соблюдения заданного ритмического рисунка, хаотичные и неупорядоченные удары, неправильное определение количества простых ударов в составе ритмической серии. 75% обследуемых прибегали к повторному прослушиванию ритмических серий для выполнения диагностических проб, однако, это не оказало значимого влияния на правильность выполнения заданий. У 16,66% обследуемых отмечались синкинезии в виде наклона головы и чрезмерное напряжение мышц плечевого пояса.

Диагностика выявила отсутствие либо неправильную передачу *логического ударения* в самостоятельной речи. При выполнении проб дошкольники со стертой дизартрией столкнулись с трудностью при передаче правильного логического ударения (в 58,33% случаев), испытывали стойкие трудности при определении места логического ударения (33,33%), одновременно обнаруживая нарушение понимания смысла высказывания. Для 16,66% обследуемых характерно интонационное оформление высказывания с выделением логического ударения на последнее слово, вне зависимости от поставленной задачи.

Также в 16,66% случаев наблюдается неспособность ребенка объяснить различие в звучании одинаковых сообщений с разным логическим ударением (при этом дети самостоятельно указали на наличие таковой разницы), сформулировать суть различия удалось только с помощью дополнительных

вопросов и подсказок логопеда.

Исследование *паузирования* доказывает наличие у детей со стертой дизартрией нарушения возможности производить реальную интонационную разметку в 58,33% случаев, отсутствие обязательной паузы в 33,33% случаев, некорректность ее использования в 25% случаев, неправильно выбранная длина паузы в 25% случаев.

У детей со стертой дизартрией отмечается нарушение качеств *тембраречи*, для 83,33% обследуемых характерна придыхательность, шепотная окраска голоса, охриплость и приглушенность; в 33,33% случаев отмечаются сложности в произвольном изменении тембра голоса, передающим субъективное отношение к высказыванию, вплоть до невозможности узнавания эмоциональной окрашенности речевого материала. Процесс восприятия тембра голоса у дошкольников со стертой дизартрией остается более сохранным, чем процесс его воспроизведения. При выполнении диагностических проб наибольшую трудность у абсолютного большинства детей (у 91,66% обследуемых) вызвало самостоятельное воспроизведения различных эмоциональных состояний (грусть, радость, испуг и др.); даже после предъявления образца логопедом у значительной части детей сохранились трудности с выполнением диагностической пробы.

Проведенное обследование позволяет сделать вывод, что у детей со стертой дизартрией наблюдаются стойкие нарушения интонационной выразительности речи. Все эти недостатки интонационной выразительности оказывают влияние на внятность и разборчивость речи детей со стертой дизартрией, на ее эмоциональную выразительность. При этом с возрастом указанные недостатки не имеют тенденции к произвольной компенсации и улучшению [1]. Таким образом, очевидно, что старшим дошкольникам со стертой дизартрией требуется логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи.

Список использованных источников

1. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 343 с.
2. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
3. *Ларина Е. А.* Диагностика интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста // Специальное образование. 2021. №1 (69). С. 19-33.
4. *Позднякова Л. А.* Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: дис. ... канд. пед. наук. СПб, 2004. 349 с.
5. *Сорочинская Т. В.* Оптимизация логопедической работы по формированию фонетической и просодической стороны речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии: дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1999. 187 с.
6. *Шевцова Е. Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи. М.: АСТ: Астрель, 2009. 222 с.

Семейные ценности в представлении школьников (по результатам ассоциативного эксперимента)

Мария Васильевна Суркова,

аспирант кафедры современного русского языка, речевой коммуникации и русского как
иностранного,

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: marysinv@gmail.com

Аннотация: В статье анализируется содержание концепта «Семья» в представлении современных школьников, приведены результаты ассоциативного эксперимента, проведенного среди восьмиклассников. Ассоциации проанализированы с точки зрения лингвокультурологического, социолингвистического и аксиологического аспектов.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциации школьников, социолингвистика, лингвокультурология, концепт, языковая картина мира.

Family values in schoolchildren's view (based on the results of an associative experiment)

M. V. Surkova,

Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article analyzes the content of the concept «Family» in the view of modern schoolchildren, presents the results of an associative experiment conducted among eighth-graders. Associations are analyzed from the point of view of linguoculturological, sociolinguistic and axiological aspects.

Key words: associative experiment, associations of schoolchildren, sociolinguistics, linguoculturology, concept, linguistic picture of the world.

«... Социальное по своей природе, человеческое в человеке порождается его жизнью в условиях общества, в условиях созданной человечеством культуры» [5, с. 3]; «человек говорящий, человек – носитель сознания, человек – личность, формирующийся в рамках некоторого сообщества, есть объект (творение) языка, культуры, лингвокультуры, коммуникации» [4, с. 23]. Ребенок – личность, находящаяся в процессе формирования, в возрасте 10 – 15 лет у него складывается представление о мире как о социальной среде, в которой ему предстоит взаимодействовать с равными и неравными ему по статусу людьми. Сознание школьника, таким образом, всегда культурно обусловлено и культурно маркировано.

В данной статье предлагается рассмотрение одного из важнейших концептов сферы социального взаимодействия – концепта «Семья» в восприятии школьников. Материалом исследования стали результаты ассоциативного эксперимента, проведенного среди восьмиклассников.

Исследование языковой личности старшеклассников в аспекте ее речевых реализаций посредством проведения ассоциативного эксперимента проводилось саратовскими учеными (см.: [1; 2; 3]). В.Е. Гольдин и А.П. Сдобнова среди факторов, влияющих на специфику ассоциаций, в качестве наиболее значимого выделяли возраст, ученые акцентировали

внимание на том, что возрастная динамика иллюстрирует изменения в мышлении и мировосприятии школьников, обусловленные социокультурными и психофизиологическими процессами: «В возрастной динамике ассоциаций проявляется, конечно, не возраст сам по себе, а соответствующие ему, связанные с ним социокультурные и психофизиологические особенности учащихся» [3, с. 179].

Создание речевого портрета школьника принадлежит, например, Т. П. Тарасенко. Ученый отмечает: «Речевой портрет старшеклассника позволяет судить о базовых и периферийных ценностных ориентирах, составляющих ту аксиологическую основу, от которой зависит уровень гармонизации языковой личности в социумном общении» [9, с. 6].

К. Ф. Седов писал, что в подростковый период совершенствуется аппарат внутренней речи: «К старшему подростковому возрасту (15 – 16 лет) происходит формирование стадии смыслообразования, которая включает в себя сложные семантические процессы перевода знаковой информации с языка словесных значений на универсально-предметный код интеллекта и обратные перекодировки личностных смыслов в вербально-линейную структуру» [8, с. 31].

Методика исследования

Среди обучающихся 8 классов был проведен ассоциативный эксперимент, в качестве слов-стимулов предложены слова *дети, родители, любовь, жизнь, нежность, забота, труд, старики, предки*, на наш взгляд, репрезентирующие концепт «Семья». В эксперименте приняли участие 128 школьников, каждый из которых по условиям эксперимента должен был дать 1 реакцию на слово-стимул. В список слов-стимулов не были включены слова *мама* и *папа* во избежание этического конфликта. Включение в список идеографических синонимов (*родители, старики, предки*) было направлено на выявление разницы в восприятии этих слов, обладающих в некоторых значениях общим денотатом, но имеющих разную стилистическую окраску и отличающихся оттенками значения. Частотность проанализирована при помощи программы для создания конкордансов AntConc (частотными считаются ассоциации, которые встречаются 2 и более раз).

Результаты эксперимента

Наиболее частотными реакциями на слово-стимул «дети» оказались следующие ассоциации: *радость* – 16, *цветы/ цветы жизни* – 10, *семья* – 8, *счастье* – 8, *маленькие* – 6.

Положительные реакции на слово-стимул «дети» значительно преобладают над негативными: положительные эмоции выражены в 50 (39%) ассоциациях (*радость* – 16, *счастье* – 8, *любовь* – 5, *любимые, веселые, радостные* – по 4; *веселье* – 3, *запоминающиеся моменты, положительные эмоции, улыбка, радостные, круто* – по 1), негативные ассоциации выражены в 7 (5%) случаях: *сложно с ними/сложно* – 4, *шум* – 1, *крик* – 1, *громкие* – 1.

Десять школьников предложили в роли ассоциации номинации из синонимического ряда (*чадо* – 2, *карапузы, детеныши, малыши, ребенок, школьники, потомство* – 1); 5 школьников привели антонимы: *мамуля,*

взрослые – 1; *родители* – 4. Ассоциации, связанные с возрастом или периодом жизни, дали 12 школьников (*маленькие* – 6, *малыши* – 2, *младшее поколение, детство, возраст, молодые старики* – по 1).

Слово-стимул «родители» вызвало более разнообразный спектр реакций. Самая частотная ассоциация – *любовь*, она встречается 36 раз (28%), также частотны следующие реакции: *забота* – 9, *взрослые* – 8, *семья, дети, поддержка, мама* – по 6. Тот факт, что слово «родители» ассоциируется у детей с любовью, доверием, поддержкой, иллюстрирует отношение детей к родителям как к людям, которые дают им опору, обеспечивают любовью, заботой. Эта же идея реализуется и в единичных ассоциациях: *родные люди, близкие люди, объятья, любимая семья, самое главное, доброта, самые, хорошие, опора, искренность*. Родители воспринимаются как безусловная ценность, об этом свидетельствуют и такие ассоциации: *важное* – 4, *ценные люди* – 3. Слово «родители» вызывает у детей и более прагматичные ассоциации, связанные с обеспечением быта и жизни: *зарплата, работа* – по 3; *кто тебя родил, документы, обеспечение* – по 1. Роль родителей, их главенствующее положение в семье отражены в ассоциациях: *власть, воспитание, контроль, советы* – по 4. В целом, позитивные ассоциации (84%) существенно преобладают над негативными (6%): *злые* – 3, *строгие* – 2, *тираны* – 1.

Слово-стимул «предки» было воспринято в трех разных значениях: а) «лицо, являющееся предшественником в семье, роде, племени по отцовской или материнской восходящей линии, обычно далее деда или прадеда» [6, с. 138]; б) «люди, жившие задолго до настоящего времени» [там же]; в) мн. Родители (жарг.) [7, с. 561].

Слово «предки», воспринятое в значении «предшественники по роду», вызвало 97 реакций (76%). Наиболее частотны ассоциации, которые можно объединить в группу реакций, связанных со временем и сменой поколений: *старые* – 16, *прошлое* – 12, *СССР* – 7; *родители родителей, корни, родня, родственники, родные* – по 4; *дерево, семейное древо* – по 3; *старшие, дом, очень старые люди, предшественники, время* и др. Предки в значении «предшественники по роду» наделены такими качествами, как мудрость и честность (*мудрость, мудрые* – по 2, *честность* – 3), они передают опыт и традиции из поколения в поколение (*опыт, память* – по 3, *традиции* – 2; *основатели, основа* – по 1), находятся с детьми в родственных отношениях (*бабушка, правнуки, прабабушка, прадедушка* – по 2, *дедушка, связи, род* – по 1).

Воспринятое в значении «люди, жившие задолго до настоящего времени» слово «предки» (всего 26 реакций – 20%) вызвало следующие частотные реакции: *динозавры, древность, древний* – по 4; *древние люди, камень* – по 3 и др. Частотность реакций, связанных с восприятием слова «предки» в значении «люди, жившие задолго до настоящего времени», связана с актуализацией и высокой частотностью именно этого лексико-семантического варианта анализируемого слова-стимула в речи носителей языка. Такое

восприятие отчетливо отражено в ассоциациях: *наскальные рисунки, пещерные, пещера, люди до нашей эры, каменный век, начало, основа, история* – по 1.

Слово «предки», воспринятое в шуливо-пренебрежительном значении «родители», вызвало немногочисленные реакции (5 реакций – 4 %): *оскорбление, ругают, бесят, безразличие, непонимание* – по 1. Эти реакции имеют негативную оценочность.

Слово-стимул «старики» имеет два релевантных для нашего исследования значения: а) родители, б) старые люди. В значении «родители» слово «старики» имеет те же характеристики, что и слово «предки» (в аналогичном значении), его восприятие отражено в реакции: *оскорбление* – 1. Все остальные участники эксперимента отталкивались от значения «старые люди». Наиболее частотны следующие ассоциации: *дедушка* – 26, *бабушка* – 22; *уважение* – 17; *пожилые, забота, помощь* – по 9; *старые, помогать, помощь, забота* – по 6; *пенсия, пенсионеры, огород* – по 4. Как видим, для детей старики – это, прежде всего, их родные бабушки и дедушки: *дедушка* – 26, *бабушка* – 22 (диминутивы: *бабуля, дедуля*), *деды, бабки на скамейке у подъезда* – по 1. В сознании детей представление о бабушке и дедушке связано с пенсией и огородом (*пенсия, пенсионеры, огород* – по 3, *помидоры* – 2, *еда* – 1). Содержащееся во внутренней форме слова «старики» значение «старые, старость» отразилось в группе ассоциаций по возрасту: *старые* – 6, *пожилые* – 5, *престарелые* – 2, *молодые, возраст, старые люди, предки, старость, старшие* – по 1. Среди ассоциаций представлены признаки, которые, по мнению детей, сопровождают стариков: *играют в шахматы, трость, костыли, скамейка, квартира, подъезд* – по 1). Дети наделяют стариков такими качествами и свойствами, как *усталость, мудрость, ум, доброта, бедность, плохое здоровье: мудрые* – по 2; *усталые, умные, добрые, доброта, бедность, болезнь* – по 1). В ассоциациях дети демонстрируют бережное и уважительное отношение к старикам: *помощь, забота, помогать* – по 6, *любовь* – 2, *оберегают, неравнодушные* – по 1.

Для слова-стимула «любовь» частотны эмоциональные реакции: *счастье* – 8, *любовь, ласка* – по 4, *искренность, экстаз, страдание* – по 2, *нежность* – 2. У 13 детей любовь ассоциируется с объектом любви: *родители* – 4, *любимый человек, девушка, вторая половинка, друг, семья* – по 3, *Саша, Артур* – по 1. Проявления любви дети отразили в ассоциациях: *забота, отношения* – по 7, *брак, взаимопонимание, симпатия, романтика* – по 5. Распространены и символические реакции: *сердце* – 18, *бабочки в животе* – 5. Дети понимают любовь как ценность: *важно* – 4, *ценность, ценность человека* – по 2.

Для слова-стимула «жизнь» характерна, как наиболее частотная, антонимическая ассоциация: *смерть* – 23. Среди характеризующих ассоциаций в равной мере представлены как положительные, так и отрицательные – положительные (9%): *хорошая, долгая, радостно* – по 4, отрицательные (9%): *сложная, сложно* – по 6. Наиболее распространены реакции, в которых отражено представление детей о том, в чем именно заключается жизнь (ассоциации по типу «Жизнь – это ...»), в этой группе ассоциаций отражен аксиологический аспект: дети чаще акцентируют внимание на положительных

сторонах жизни, чем на отрицательных (положительные – 37%: *мир* – 18, *радость* – 10, *ценность, красота, счастье, успех* – по 4, *преодоление трудностей, чудесные моменты, хорошие моменты* – по 2, *надо преодолевать трудности, учиться на ошибках, приключения* – 1; негативные – 11%: *боль* – 4, *мучение, проблемы, трудности* – по 3, *безбашенность* – 1).

Особое внимание, на наш взгляд, стоит обратить на такие ассоциации к слову-стимулу «жизнь», как *игра, безбашенность, судьба, выбор и смысл*. Можно предположить, что в них отражено представление о подвластности или неподвластности жизни человеку (с одной стороны, жизнь предопределена: *судьба* – 3, а с другой, решение всегда принимает человек: *выбор* – 4), ассоциации *игра* и *смысл*, вероятно, являются следствием наличия в языке устойчивых сочетаний: «жизнь – игра», «смысл жизни».

Для слова-стимула «нежность» наиболее распространены реакции, обозначающие проявления нежности: *забота* – 23, *ласка, объятья* – 5, *доброта* – 2, *ухаживания, отношения, приятности* – по 1; идеографические синонимы: *чуткость, чувственность, гладкость, милосердие* – по 3. Слова *любовь* и *нежность* имеют взаимнообратную связь: *нежность* – проявление любви (*любовь* – 26). Восьмиклассники приводят в качестве ассоциаций одушевленных (*мама* – 6, *бабочка, кошка* – по 4, *близкий человек, младенец, жена, родители, животные* – по 1) носителей нежности и неодушевленные предметы, обладающие этим свойством (*цветок* – 4, *диван, пальцы, крем для рук, мягкий ковер, перо, кровать, торт, пух* – по 1). Ассоциационно-характеристики изображают нежность как нечто милое, теплое, нежное, ласковое, приятное, вечное, розовое (*мило* – 5 и *милый* – 1; *тепло* – 5; *нежный, ласково, теплый* – 4; *розовый* – 2; *приятно, вечное* – 1). Негативных реакций слово «нежность» не вызвало.

Среди ассоциаций на слово-стимул «забота» многочисленную группу (57 ассоциации) образуют формы проявления заботы: *доброта* – 24, *поддержка, помощь* – по 8; *дом* – 5, *уют* – 4, *внимательность, ответственность* – 3, *шарф, ухаживания, внимание, близость, посуда, еда, внимание, плед, тепло, уход, мармеладки, готовить кому-то еду* – по 1. В этой группе выделяются эмоциональные реакции на слово и материальные объекты, которые символизируют заботу. Заботу ассоциируют с семьей в 27 реакциях (*мама* – 8, *бабушка, родители* – по 5; *родные, семья* – по 3, *мамина* – 2, *родителей* – 1).

Наиболее частотную группу реакций на слово-стимул «труд» образуют ассоциации, отражающие материально-денежную сторону труда (всего 62 ассоциации: *работа* – 46; *деньги* – 31; *работать* – 2; *дело, оплата, заработок* – 1). Труд в представлении детей связан с сопутствующими проявлениями нравственных и духовных качеств: *помощь* – 8, *забота* – 2, *любовь* – 2, менее часто – разными формами и способами деятельности: *тратить силы, уборка, делать* – по 1.

В представлении школьников труд предполагает некоторое преодоление препятствий на пути к цели, самосовершенствование: *старание* – 24, *сложный* – 6, *терпение* – 5, *усердие, тяжелый* – 4; *упорство, сила духа* – по 2; *обязанность, трудный, сложность, преодолевать трудности, достигать цели,*

результат, все перетрут – по 1. Ценность труда подчеркнута в ассоциациях: *жизнь* – 5, *мечта* – 2; *драгоценность, важно, ценно* – по 1. Отдельную группу образуют ассоциации со школьным уроком: *школа* – 6, *урок* – 4, *технология, практика, инструменты, бревно, урок труда* – по 1.

Проанализировав ассоциации к каждому стимулу, мы пришли к следующим выводам.

В представлении детей в первую очередь родители являются эмоциональной опорой, их поддержка и забота обеспечивают детям доверие к миру (преимущественно) и благополучное становление во взрослой жизни (что отражено в ассоциациях, связанных с финансовым обеспечением). «Предки» и «старики» воспринимаются как носители мудрости, опыта и традиций. Слово «жизнь» дети понимают двояко: с одной стороны, жизнь – ответственность (*выбор* – 4, *смысл* – 2), с другой стороны, в ней есть предопределенность и случайность (*судьба* – 3, *игра* – 3). «Забота» и «нежность» ассоциируются с семьей, едой и домашним уютом, что соответствует базовому представлению о счастье и благополучии. «Труд» дети воспринимают как средство достижения целей и финансовой стабильности. Высокая частотность реакции *деньги* (31) в сочетании с распространенностью реакций *трудно, сложно, преодолевать трудности* и др. отражает представление молодежи о том, как достигается финансовое благополучие, а также свидетельствует об их стремлении скорее повзрослеть и стать самостоятельными.

Во всех группах ассоциаций положительная оценочность преобладает над негативной, ярче всего это выражено в группе ассоциаций к слову «родители» (84% положительных – 6% отрицательных реакций).

В группах ассоциаций на стимулы «родители» и «труд» отражено отношение к материальной стороне жизни: для современной молодежи важны целеустремленность и финансовое благополучие, труд как средство достижения целей. Стремление к успеху в целом соответствует современной установке на самодостаточность и самореализацию.

Совокупность полученных в ходе эксперимента ассоциаций свидетельствует о том, что картина мира восьмиклассников отличается целостностью, языковая личность школьников выглядит сформированной: в ассоциациях участников эксперимента не проявляются такие типичные, казалось бы, для школьников черты, как инфантилизм и наивность, напротив, ярко выражено стремление к самостоятельности, сопровождающееся пониманием необходимости труда и преодоления препятствий на жизненном пути.

Таким образом, содержание концепта «Семья» в представлении школьников, учитывая частотность ассоциаций на тот или иной стимул, можно отразить в следующем предложении: Семья – это дети, дарящие радость и счастье своим родителям; родители с любовью, заботой и поддержкой воспитывают в детях уважение к опыту и мудрости бабушек и дедушек, проявляющееся в помощи и заботе о пожилых родственниках. В современном мире благополучие немислимо в отрыве от материальной стороны жизни:

родители, обеспечивая детей всем необходимым, дают им возможность развиваться умственно и нравственно.

Список использованных источников

1. *Гольдин В. Е.* Проблема варьирования культурных концептов // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста: Мат-лы Междунар. симпозиума. Ч. 1. Волгоград: Перемена, 2003. С. 80–86.
2. *Гольдин В. Е., Мартьянов А. О., Сдобнова А. П.* Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. М.; Барнаул, 2004. С. 214–226.
3. *Гольдин В. Е., Сдобнова А. П.* Проект «Ассоциативный словарь школьников: стабильность и динамика» // Вопросы психолингвистики. 2017. №4 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-assotsiativnyy-slovar-shkolnikov-stabilnost-i-dinamika> (дата обращения: 09.11.2024).
4. *Красных В. В.* Словарь и грамматика лингвокультуры; Основы психолингвокультурологии. М.: Гнозис: 2016. 496 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Человек и культура. М., 1961. 115 с.
6. Словарь современного русского литературного языка. Москва; Ленинград: Изд. и 1-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР в Л.–Т. 11: Пра – Пятью.Т. 11 / Ред. Е. Э. Биржакова и Р. П. Рогожникова]. 1961. С. 138.
7. Словарь новых слов русского языка (середина 50-х – середина 80-х годов) / Рос. АН. Ин-т лингв. Исслед. СПб.: Дмитрий Буланин, 1995. С. 561.
8. *Седов К. Ф.* Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: автореф. дисс. докт. филол. наук // Саратов, 1999. 49 с.
9. *Тарасенко Т. П.* Языковая личность старшекласника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара): автореф. дисс. канд. филол. наук // Краснодар, 2007. 26 с.

Изучение недостатков сенсорного развития у детей с нарушением интеллекта

Рясия Ригаятьевна Тугушева,
магистрант 2 курса Педагогического института,
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия,
e-mail: riasimya.tugusheva@mail.ru

Аннотация: В статье дано определение категории «сенсорное развитие», охарактеризованы нарушения сенсорного развития, проанализированы нарушения сенсорного развития у детей с синдромом Дауна, представлены результаты опроса родителей детей с синдромом Дауна, который, позволит определить методы и приёмы работы с детьми в комнате сенсорной интеграции.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорная интеграция, синдром Дауна, интеллектуальные нарушения, сенсорное воспитание.

Theoretical aspects of sensory development disorders in children with mental retardation

R. R. Tugusheva,
Saratov State University, Saratov, Russia

Abstract: The article defines the category of "sensory development", characterizes sensory development disorders, analyzes sensory development disorders in children with Down syndrome, presents the results of a survey of parents of children with Down syndrome, which will determine the methods and techniques of working with children in the sensory integration room.

Key words: sensory development, sensory integration, Down syndrome, intellectual disabilities, sensory education.

Сенсорное развитие – это развитие у ребёнка ощущений и восприятия, а также формирования представлений о свойствах предмета (форма, цвет, величина, запах, вкус, положение в пространстве и т.д.). Сенсорное развитие в дошкольном возрасте имеет первостепенное значение, и именно данный период является благоприятным для коррекционной работы для совершенствования деятельности органов чувств [1].

В отечественной литературе по педагогике сенсорное развитие авторы рассматривают как формирование у ребёнка процессов ощущения и восприятия и представлений об окружающей среде. Сенсорное развитие происходит через сенсорное воспитание, которое формирует эталонные представления о таких характеристиках, как цвет, форма, размер, а также о свойствах и расположении различных объектов в пространстве. Это, в свою очередь, закладывает основы для интеллектуального развития. Нарушение сенсорного развития – это комплексное расстройство, при котором ребенок неправильно интерпретирует повседневную сенсорную информацию, что может приводить к проблемам с координацией движений, речью, поведением, обучением и др. Рассмотрим некоторые из них [1].

В настоящее время в специальной психологии и педагогике все больше внимания уделяется образованию и воспитанию детей с выраженными нарушениями интеллекта. Вопрос изучения сенсорного развития такого

ребенка, определения содержания и методов его формирования необходим как звено в работе по коррекции и развитию [3].

Сенсорное развитие ребенка у детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется качественным своеобразием всех его структурных элементов: от ощущения до выражения до даже визуально-действенных и визуально-образных элементов мышления и понятийного мышления. Прежде всего, исследователи отмечают резкое снижение активности ориентировочной деятельности, слабости потребностей (когнитивных) более высокого уровня [2].

Сенсорное воспитание детей с интеллектуальными нарушениями обладает определёнными характерными чертами, что связано с особенностями психофизического развития этих детей.

1. Индивидуальный подход становится необходимым:

- важно учитывать уровень развития сенсорных функций каждого ребёнка;

- задания и упражнения должны подбираться с учётом личных возможностей и потребностей;

- следует применять разнообразные методы и техники обучения, которые будут стимулировать активность и заинтересованность ребёнка [3].

2. Использование наглядных методов:

- широко использовать наглядные материалы (картинки, игрушки, предметы обихода) для демонстрации сенсорных эталонов и признаков предметов;

- сочетать наглядные методы с другими методами обучения (словесные, практические);

- создавать условия для самостоятельного наблюдения и экспериментирования детей.

3. Развитие мелкой моторики:

- включать в сенсорное воспитание упражнения на развитие мелкой моторики рук (пальчиковые игры, штриховка, лепка);

- использовать игры и упражнения с мелкими предметами (бусы, пуговицы, мозаика);

- стимулировать координацию движений рук и глаз.

4. Формирование положительной мотивации:

- создавать игровую атмосферу на занятиях по сенсорному воспитанию;

- использовать занимательные игры и упражнения;

- поощрять активность и достижения детей.

Сенсорное воспитание играет важную роль в комплексном развитии детей с интеллектуальными нарушениями, оказывая влияние на различные сферы их жизнедеятельности: сенсорное воспитание способствует формированию у детей представлений о свойствах предметов, их классификации и обобщению; развивает мыслительные операции (анализ, сравнение, синтез); закладывает основы для формирования математических представлений.

Формирование сенсорных эталонов у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями должно выстраиваться на следующих принципах:

– Первый принцип заключается в обогащении и углублении содержания сенсорного воспитания, что включает в себя создание у детей широкой ориентации в их предметной среде. Это предполагает не только знакомство с традиционными аспектами цвета, формы и размера, но и улучшение звукового восприятия речи, развитие музыкального слуха, а также моторики и мышечного чувства. Здесь важно учитывать, какую роль играют эти процессы в различных видах активности.

– Второй принцип направлен на интеграцию обучения сенсорным действиям с другими видами содержательной деятельности. В процессе выполнения этих задач учащиеся фокусируются на свойствах и качествах объектов, принимая во внимание их значение. Таким образом, развитие сенсорного воспитания направлено на анализ свойств объектов и явлений, а также на понимание их "сигнального значения".

– Третий принцип предполагает предоставление детям обобщённых знаний и навыков, связанных с ориентированием в окружающем мире. Достижение правильной ориентации происходит благодаря специфическим действиям, которые направлены на изучение размера, формы, цвета объектов и определение качества звуков.

– Четвёртый принцип основывается на формировании систематических знаний о свойствах и качествах, которые служат основой для анализа любых объектов, что требует от ребенка сопоставления новой информации с уже имеющимися знаниями и опытом [3].

Сенсорное воспитание играет особую роль в развитии детей с нарушением интеллекта, закладывая фундамент для их дальнейшего познания мира, обучения и социализации. Такие исследователи, как О. П. Гаврилушкина, А. А. Катаева, Н. Д. Соколова и Е. А. Стребелева выделяют ряд ключевых задач сенсорного воспитания для детей с нарушением интеллекта: создание условий для широкой ориентировки в предметном мире (организация разнообразной сенсорной среды, богатой стимулами разных модальностей (зрительной, слуховой, тактильной, обонятельной, вкусовой); обеспечение доступа к различным материалам и текстурам для сенсорного экспериментирования; создание возможностей для активного взаимодействия с предметами окружающей среды); формирование обобщенных способов обследования предметов (обучение детей систематическому и целенаправленному осмотру предметов с использованием разных органов чувств; развитие навыков сравнительного анализа предметов по различным признакам (форма, цвет, размер, фактура); формирование умения выделять существенные признаки предметов; усвоение сенсорных эталонов (знакомство детей с эталонами сенсорных величин (форма, цвет, размер), используя дидактические материалы и игры; обучение детей использованию эталонов для сравнения, измерения и классификации предметов; формирование умения применять эталоны в различных видах деятельности (рисование, конструирование, бытовые

навыки)); своевременное и правильное соединение сенсорного опыта со словом (обогащение словарного запаса детей словами, обозначающими сенсорные признаки предметов; описание предметов с использованием точных и образных выражений; создание условий для речевого сопровождения действий с предметами; формирование сенсорных представлений (развитие способности детей к образованию целостных образов предметов на основе их сенсорных признаков; обучение детей использованию сенсорных представлений в различных видах деятельности (рассказывание, игры, рисование); формирование умения соотносить сенсорные представления с реальными предметами [2].

Таким образом, в специализированных дошкольных учреждениях большое внимание уделяется интенсивному развитию детей, что включает в себя формирование умений воспринимать и выражать предметы и явления окружающего мира. Формирование сенсорных эталонов происходит через занятия, игры, образовательные процессы и конструктивные действия. Каждое занятие должно соответствовать фактическому уровню сенсорного развития ребёнка и быть направлено на успешное освоение комплексной программы сенсорного обучения, начиная с дошкольного возраста.

Дальнейшие исследования в этой области помогут расширить наши знания о механизмах нарушения сенсорного развития при различных вариантах дизонтогенеза и способствовать разработке эффективных методов диагностики и реабилитации, которые будут способствовать преодолению этих проблем и повышению качества жизни детей с нарушениями сенсорного развития.

В рамках исследовательской работы был проведён опрос родителей. В опросе приняли участие родители 8 детей с синдромом Дауна разного школьного возраста. Анкетирование проходило по опроснику сенсорно-моторной истории, составленному автором. Данные опросника помогают специалисту понять и объяснить родителям состояние ребенка, «увидеть» проблемные стороны в развитии ребенка. Анкетирование проводилось среди родителей детей, которые занимаются в комнате сенсорной интеграции. Результаты опроса представлены на рисунке 1 и таблице 1.

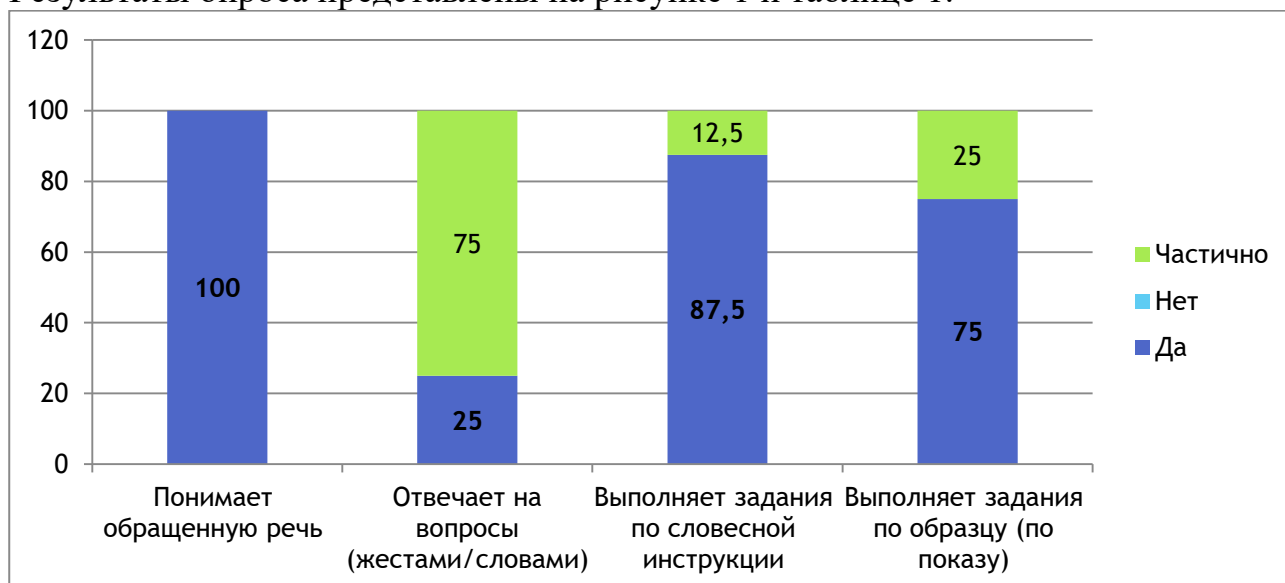


Рисунок 1 – Мониторинг по показателям «Коммуникация»

Все дети участников опроса понимают обращённую речь, 87,5 % выполняют задания по словесной инструкции. Однако, 75 % детей частично отвечают на вопросы.

Таблица 1 – Мониторинг по показателям «Движение»

Оцениваемые параметры:	Да	Нет	Частично
Может на себе показать разные части тела, в том числе локоть, колено	75	0	25
Ориентирован в пространстве (знает, где у него верх, низ, зад, перед, право, лево)	75	12,5	12,5
Повторяет позы на пространственное восприятие по образцу: 1) одна рука вверх, другая рука в сторону 2) одна рука вверх, другая вперед	75	0	25
Может по образцу сложить из пальцев кольцо, козу и зайку	62,5	25	12,5
Может дотронуться до кончика своего носа указательным пальцем каждой руки поочередно	87,5	12,5	0
Может выстоять на одной ноге 2-3 сек	87,5	0	12,5
Может присесть и подняться с вытянутыми вперед руками	50	12,5	37,5
Подпрыгивает вверх на месте одновременно отрывая обе ноги от пола	75	12,5	12,5
Может подбросить вверх мяч и поймать его	87,5	0	12,5
Может бросить мяч в пол и отбить его двумя руками	50	12,5	37,5
Может ровно пройти по линии, обозначенной на полу	62,5	12,5	25

Согласно данным таблицы 7, больший процент детей не имеет проблем с движениями. Но 37,5 % детей не могут присесть и подняться с вытянутыми вперед руками, бросить мяч в пол и отбить его двумя руками, 25 % не могут пройти по линии, обозначенной на полу, повторять позы на пространственное восприятие и не могут показать на себе части тела. Результаты опроса показали, что у детей с синдромом Дауна существуют определенные трудности в освоении движений и бытовых навыков.

Список использованных источников

1. Айрес Э. А. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2013. 272 с.
2. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 2018. 144 с.
3. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М.: Наука, 2018. 272 с.
4. Лысенко А. А. Теоретические аспекты сенсорного развития детей с умственной отсталостью // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки: 2021. №6(57). URL: Alley-science.ru

Оценка уровня развития фонационного дыхания у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией

Валерия Васильевна Фокина,

магистрант кафедры дефектологического образования,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Омский государственный педагогический университет», Омск, Россия,
e-mail: valeria.fokina@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития фонационного дыхания у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. Описывается методика исследования уровня развития фонационного дыхания у детей с речевой патологией. Представлены результаты оценки уровня развития фонационного дыхания у дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Ключевые слова: псевдобульбарная дизартрия, фонационное дыхание, речевое дыхание, тип дыхания, старшие дошкольники.

Assessment of the level of development of phonation respiration in older preschoolers with pseudobulbar dysarthria

V. V. Fokina,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract: The article deals with the problem of the development of phonation respiration in older preschoolers with pseudobulbar dysarthria. The method of studying the level of development of phonation respiration in children with speech pathology is described. The results of the assessment of the level of development of phonation respiration in preschoolers with pseudobulbar dysarthria are presented.

Key words: pseudobulbar dysarthria, phonation breathing, speech breathing, type of breathing, older preschoolers.

Псевдобульбарная дизартрия, являясь одной из распространенных форм речевых нарушений у дошкольников, интенсивно изучается и освещается в трудах ученых: Е. Ф. Архиповой, Л. И. Беляковой, Л. В. Лопатиной и др. [1, 2, 3].

При данной речевой патологии очагом поражения являются двигательные корково-ядерные пути, соединяющие кору головного мозга с ядрами черепных нервов ствола. Это приводит к невозможности передачи импульсов от коры к бульбарным ядрам и формированию спастического центрального пареза, что является ведущим дефектом.

Согласно Л. И. Беляковой, при псевдобульбарной дизартрии можно выделить следующие симптомы нарушения фонационного дыхания: ограничение объема воздуха, вдыхаемого до речевого высказывания, укороченный выдох во время речевого акта, нарушение механизмов координации во время речевого дыхания и фонации, спастичность мышц грудной клетки и плечевого пояса, что обусловлено органическим поражением речедвигательных механизмов центральной нервной системы [2].

Речевое (фонационное) дыхание представляет собой способность человека осуществить короткий и глубокий вдох, рационально распределяя воздух при выдохе и в то же время реализовать высказывание. Правильное развитие речевого дыхания имеет важное значение для осуществления нормальной фонации, что, в свою очередь, обеспечивает оптимальную громкость речи, точное паузирование, плавность и эмоционально-интонационную экспрессию речи.

Успешное речевое развитие детей с такой патологией возможно при правильно организованной коррекционной работе, направленной на преодоление дизартрических нарушений и развитие фонационного дыхания. Особое внимание при этом уделяется формированию правильного фонационного дыхания, которое играет ключевую роль в комплексной коррекции псевдобульбарной дизартрии.

В данном контексте проводимое исследование направлено на оценку уровня развития фонационного дыхания у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией.

Для организации и проведения исследования нами было привлечено 24 участника. Это 12 старших дошкольников, не имеющих речевой патологии, и 12 детей с псевдобульбарной дизартрией. В ходе эксперимента были использованы материалы диагностической методики Е. Ф. Архиповой под названием «Исследование просодической стороны речи». В данную методику входит анализ речевого дыхания и особенностей фонационного дыхания. Содержащийся методический речевой и наглядный материал, а также приемы проведения проб и инструкции к ним для респондентов применялись в эксперименте.

Оценка обследования осуществлялась с использованием балльно-уровневой системы. Эксперимент проходил в индивидуальной форме.

Согласно указанной методике, проведение исследования речевого дыхания должно быть многоаспектным. В первую очередь проходило определение разновидности дыхания, способности к его дифференцированию (носового и ротового), а также исследовалась выдыхаемая воздушная струя (устанавливалась ее сила и целенаправленность). В рамках данной методики автором была предложена оценка особенностей фонационного дыхания по двум основным параметрам: объему речевого дыхания (достаточный или ограниченный) и согласованности между дыханием и фонацией.

На первом этапе оценка речевого дыхания у старших дошкольников с нормальным речевым развитием началась с определения типа дыхания. Респондентам было предложено вдохнуть и выдохнуть, сидя на стуле. Все нормотипичные дети продемонстрировали дыхание брюшного типа.

Для оценки способности респондентов различать носовое и ротовое дыхание использовались специальные упражнения. Так, например, упражнение «Понюхай цветок» требовало выполнить вдох и выдох через нос 2-3 раза, не открывая рта. Упражнение «Погреем руки», при котором дети вдыхали носом, а выдыхали ртом 2-3 раза; упражнение, когда вдыхать и выдыхать нужно было ртом; а также вдыхать ртом, а выдыхать носом. По результатам анализа

выполненных упражнений было установлено, что все дошкольники успешно разграничивают ротовой и носовой вдох и выдох.

Незначительные затруднения были выявлены при изучении целенаправленности воздушной струи, когда испытуемым предложили выполнить следующие задания: задержание в воздухе целлулоидного или пробкового шарика; гашение свечи струей выдыхаемого воздуха с первой попытки. Результаты проведения эксперимента показали, что у 20% детей сниженный объем и сила выдоха, у 80% – выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправленная.

В рамках исследования была проведена оценка силы воздушной струи путем выполнения специальных упражнений. Например, игра на губной гармошке, детских дудочках, рожках и других духовых инструментах, имеющих отверстие; сдувание со стола круглых предметов (карандаш, ручка) посредством вдоха носом и сильного выдоха, при этом губы принимают форму трубочки. Выполнение этих упражнений показало, что у 10% детей снижен объем и сила выдоха, у 90% дошкольников воздушная струя сильная.

Изучение особенностей фонационного дыхания являлось важным направлением исследования, включающим выполнение заданий, направленных на оценку способности дошкольников произносить речевой материал на одном выдохе, без добора воздуха и пауз. Эти задания включали предложения с увеличивающимся количеством слов, а также чистоговорки и автоматизированные ряды. Во время воспроизведения короткого стихотворного текста была зафиксирована фаза дыхания, с которой начинался речевой акт.

Анализ результатов эксперимента показал, что для 25% испытуемых характерно речевое дыхание, ограниченное по объему. В то же время выполнение заданий, предусматривающих проговаривание речевого материала (предложения с увеличивающимся количеством слов, чистоговорки, автоматизированный ряд) на одном выдохе, без добора воздуха и пауз, показало, что 75% дошкольников имеют достаточный объем речевого дыхания. У 20% детей отмечалось ограничение объема речевого дыхания при декламации стихотворного текста на одном выдохе, наряду с этим 80% респондентов продемонстрировали достаточный объем речевого дыхания.

Установление типа дыхания детей, имеющих речевую патологию, предполагало выполнение испытуемыми вдоха и выдоха так же сидя на стуле. Важно отметить, данное задание выявило верхнеключичный тип дыхания у всех детей с псевдобульбарной дизартрией.

Оценка способности дифференцировать носовое и ротовое дыхание проводилась аналогично исследованиям с нормотипичными дошкольниками. Для этого каждому ребенку предлагалось выполнить определенные упражнения. Например, упражнение «Понюхай цветок» предполагало последовательное выполнение 2-3 вдохов и выдохов через нос. Упражнение «Погреем руки» включало проведение вдоха носом, а выдоха – ртом 2-3 раза. После этого необходимо было осуществить вдох и выдох ртом; и, наконец, вдохнуть ртом, а выдохнуть носом.

При анализе результатов данных упражнений учитывалась способность детей дифференцировать носовое и ротовое дыхание. Проведенное исследование выявило невозможность дифференцировать дыхание носом и ртом у 75% испытуемых. Оставшиеся 25% детей продемонстрировали ограниченную способность дифференцирования ротового и носового дыхания.

При определении целенаправленности воздушной струи дошкольникам было предложено выполнить несколько упражнений: задержать в воздухе целлулоидный или пробковый шарик; погасить свечу струей выдыхаемого воздуха с первой попытки. Результаты выполнения данных упражнений показали, что 75% детей имеют аритмичность вдоха и выдоха, недостаточный объем и силу выдоха. Сниженный объем и сила выдоха были зафиксированы у 25% дошкольников.

При определении силы воздушной струи детям предлагалось выполнить следующие задания: игра на духовых инструментах, имеющих отверстие (губная гармошка, дудочки, рожки); сдувание со стола круглых предметов (карандаш, ручка) посредством вдоха носом и сильного выдоха. Анализ результатов этих упражнений выявил недостаточный объем и силу выдоха у 75% испытуемых.

Для изучения особенностей фонационного дыхания дошкольникам было предложено выполнить специальные задания, которые позволили провести оценку способности респондентов произносить предложенный речевой материал на одном выдохе, без добора воздуха и пауз. В задания входили предложения, увеличивающиеся по количеству слов, чистоговорки и автоматизированные ряды. При воспроизведении короткого стихотворного текста фиксировалась фаза дыхания, с которой начинался речевой акт.

Проведенный анализ выполнения данного задания показал, что у 42% испытуемых наблюдается нарушенная координация дыхания и фонации, в то время как у 58% детей был выявлен ослабленный речевой выдох. Воспроизведение чистоговорки на одном выдохе обнаружило нарушение координации дыхания и фонации у 67% дошкольников, ослабленный речевой выдох зафиксирован у 33% детей. Произнесение автоматизированного ряда на одном выдохе обнаружило дискоординацию дыхания и фонации у 75% дошкольников, ослабленный речевой выдох имеют 25% детей. При воспроизведении короткого стихотворного текста у 67% респондентов выявлена дискоординация дыхания и фонации, у 33% дошкольников – ослабленный речевой выдох.

Таким образом, анализируя данные, полученные в ходе исследования уровня развития фонационного дыхания у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, мы отметили комплексное нарушение фонационного дыхания. Данная речевая патология сопровождается характерным симптомокомплексом, который был нами описан и проанализирован в ходе эксперимента. Приведенные патологические нарушения затрудняют развитие диафрагмального типа дыхания и плавного речевого высказывания. Старшим дошкольникам с псевдобульбарной

дизартрией присвоены низкий (83%) и средний (17%) уровни сформированности типа дыхания.

Подводя итоги исследования, можно сказать, что старшим дошкольникам с псевдобульбарной дизартрией требуется логопедическая помощь для формирования фонационного, а также совершенствования речевого дыхания и способов контроля за ним.

Список использованных источников

1. *Архипова Е. Ф.* Исследование просодической стороны речи, 2006. 37 с.
2. *Белякова Л. И.* Дизартрия. М.: ВЛАДОС, 2009. 278 с.
3. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников. СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. 151 с.

Музыкальная терапия как средство поддержания здоровья человека

Виолетта Александровна Юдина,

студентка 2 курса, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург, Россия,
e-mail: yvita2005@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается значимость музыки в жизни человека, акцентируя внимание на ее положительном воздействии на физическое и психическое здоровье. Исследуется применение музыкальной терапии как эффективного инструмента для снятия стресса, реабилитации и улучшения состояния пациентов с различными заболеваниями.

Ключевые слова: музыка, музыкальная терапия, воздействие, вокалотерапия, реабилитация.

Music therapy as a means of maintaining human health

V. A. Yudina,

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

Abstract: The article examines the importance of music in human life, focusing on its positive impact on physical and mental health. The use of music therapy as an effective tool for stress relief, rehabilitation and improvement of the condition of patients with various diseases is being investigated.

Key words: music, music therapy, exposure, vocalotherapy, rehabilitation.

Музыка играет важную роль в жизни человека, оказывая положительное воздействие на организм и терапевтический эффект. Исследования психоэмоциональных реакций подтверждают потенциал музыки как средства для снятия стресса и усталости. Это привело к использованию музыкальной терапии в лечении, реабилитации, обучении и развитии детей и взрослых с физическими и психическими заболеваниями.

Музыкальные вмешательства стали незаменимыми в терапевтической практике. Впервые признание музыкотерапия получила в США, где ее успешно применяли для лечения эмоциональных расстройств у ветеранов Второй мировой войны [4].

В 1985 году Национальный институт переливания крови Франции внедрил в терапию персонализированную музыку, отражающую индивидуальные особенности и заболевания, что стало важной вехой в развитии персонализированной медицины.

С тех пор роль музыкальной терапии возросла, показав положительное влияние как на эмоции, так и на физические процессы.

Музыкальные интервенции могут улучшить психическое и физическое здоровье, снижая тревогу, стресс, тягу, боль, улучшая настроение, самооценку, познание, сон, кровообращение, помогая послеоперационному восстановлению и стимулируя физическую активность. Музыка активизирует нейронные сети эмоциональной сферы, движения, внимания и памяти [2].

Музыкальная терапия, учитывающая индивидуальные предпочтения, набирает популярность, предлагая персонализированные музыкальные вмешательства для улучшения здоровья и самочувствия. Исследование, проведенное в голландских больницах, показало положительное влияние музыки на пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями, улучшение психоэмоционального состояния и пользу для здоровья сердца.

В Германии в Институте музыкальной терапии врачи и исследователи применяли музыкотерапию в различных областях: в детской и взрослой психиатрии, педиатрии, невропатологии, в лечении психосоматических заболеваний.

Согласно исследованиям Е. В. Прокопенко, музыка влияет на когнитивные функции [6]. В 1980-х годах американские ученые обнаружили, что метрономная музыка с частотой 60 ударов в минуту вызывает "альфа-состояние" – спокойствие и готовность к обучению. Болгарские ученые обнаружили, что барочная музыка с частотой 60 ударов в минуту улучшает процесс обучения, особенно у детей. Французский отоларинголог Альфред Томатис обнаружил, что музыка определенной частоты может стимулировать слуховую систему и улучшать когнитивные функции. Музыкальная терапия способствует интеллектуальному развитию детей, улучшая внимание, память, творческие способности, эмоциональное состояние, академическую успеваемость, навыки решения проблем и самооценку.

По данным АМГА, спрос на музыкальных терапевтов в США высок: в стране зарегистрировано около 3 500 специалистов. Ожидается, что эта потребность будет продолжать расти в связи с признанным значением музыки для когнитивного и эмоционального здоровья. Другие исследования также подтверждают положительное влияние музыки на когнитивные функции, например, улучшение памяти и концентрации при прослушивании классической музыки, улучшение координации движений при синхронных ритмах, развитие пространственного мышления и математических навыков при занятиях музыкой [4].

Музыка способствует интеллектуальному и когнитивному развитию; музыкальная терапия улучшает когнитивные способности, эмоциональное благополучие, качество жизни в любом возрасте.

В России нет профессионального обучения музыкотерапии, но в Московском институте народной медицины, наряду с другими учебными заведениями, разработана программа клинической музыкотерапии [3, 5, 7].

Исследования Бехтерева, проведенные в начале XX века в России, показали влияние музыки на психическое состояние и нервную систему, что способствовало развитию музыкотерапии. Московская медицинская академия имени И.М. Сеченова создала программу обучения клинической музыкотерапии.

В. И. Петрушин согласен с Бехтеревым в том, что музыка улучшает работу мозга и стимулирует активность, наблюдая за эмоциональным и физическим воздействием музыки на человека и предполагая, что она активизирует различные области мозга [1].

В. М. Бехтерев впервые исследовал возможности применения музыки в медицине, полагая, что музыкальное воздействие может лечить и предотвращать психические и физиологические заболевания. Его работы привели к использованию музыки в комплексной терапии и дали толчок развитию отечественной музыкотерапии. Дальнейшие исследования подтвердили положительное влияние музыки на сердечно-сосудистую, нервную и дыхательную системы. Работы Б.М. Теплова и Л.С. Выготского по музыкальной психологии проложили путь к концепции музыкотерапии в середине XX века.

В рамках своего исследования мы провели небольшой опрос среди обучающихся направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Благодаря данному опросу мы смогли выяснить, что знают студенты о музыкальной терапии и влиянии музыки на здоровье человека.

Опрос показал, что 96% опрошенных любят слушать музыку, но следующие вопросы помогли выявить, что только 64% знают, что такое музыкальная терапия. Остальные либо не знают, либо догадываются (29% и 7%). Также удалось выяснить, что 38% прибегают к методу музыкальной терапии, а другие респонденты (62%) никогда не пробовали данный метод, но хотели бы попробовать его.

На основе полученных данных мы разработали рекомендации, в которых указаны музыкальные композиции и то, как они влияют на организм человека.

Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод, что существуют два способа повышения качества учения с использованием музыки. Первый, – это пассивное слушание, направленное на расслабление нервной системы. Второй – это вокалотерапия и самостоятельное воспроизведение музыки.

Далее мы приступим к детальному анализу каждого жанра и представим подборку соответствующих композиторов и исполнителей.

В музыке **григорианского пения** присутствуют мелодии, соответствующие естественному ритму дыхания, что способствует созданию атмосферы умиротворенности. Эти композиции идеально подходят для спокойных занятий и медитации, способствуя снижению уровня стресса.

Исполнители и композиции григорианского пения: Pater Noster, Agnus Dei, Kyrie, Ave Maria, Dies Irae.

Музыка в стиле барокко (произведения Баха, Генделя, Вивальди, Корелли) медленного темпа способствует чувству стабильности, гармонии и уюта, а также создает атмосферу вдохновения, идеальную для творчества и труда.

Исполнители и композиции музыки барокко: Air on the G String, Adagio in C Major (Bach), Vivaldi's Winter Concerto, Canon in D (Pachelbel) - Slavonica Philharmonic, Karel Brazda.

Музыка классических композиторов, таких как Гайдн и Моцарт, излучает ясность, изящество и прозрачность. Её воздействие способно улучшить концентрацию, память и пространственное восприятие.

Исполнители и композиции классической музыки: 5-я и 9-я симфонии Бетховена, «Реквием» Моцарта, «Маскарадный вальс» Хачатуряна, «Ромео и Джульетта» Прокофьева.

Музыка эпохи романтизма (представленная произведениями Шуберта, Шумана, Чайковского, Шопена и Листа) подчеркивает глубокое выражение и чувственность, часто вдохновляя на индивидуализм и мистицизм. Ее использование способствует активизации чувств и эмоций.

Исполнители и композиции музыки романтизма: «Щелкунчик» Чайковского, Симфония № 6, «Зимняя тропа» Шуберта, «Фауст» Листа, «Тристан и Изольда» Вагнера, «Риголетто» Верди.

Творчество **импрессионистов в музыке** (в лице Дебюсси, Равеля и Форе) опирается на непредсказуемые музыкальные эмоции и ощущения. Эта музыка создает радостные визуальные образы, напоминающие волшебные сны. Исполнители и композиции музыки импрессионизма: «Море», «Аквариум», «Лунный свет» и прелюдия «Фавн» Дебюсси, а также «Игра воды» Равеля.

Музыкальные жанры, такие как **джаз, блюз, регги** способны поднять настроение, вдохновить, принести радость, развеять грусть и улучшить коммуникативные навыки.

Исполнители и композиции джаза, блюза и регги: «Georgia On My Mind» (Ray Charles), «Respect» (Aretha Franklin), «Keep It Cool» (Gabin), «Think» (Blues Brothers), «I Can't Stop Loving You» (Leo Sayer).

Румба, маранга, макарена, милонга обладают живыми ритмами и импульсивностью, что повышает сердцебиение, делает дыхание более частым и глубоким, заставляет все тело двигаться. А самба отличается уникальным свойством возбуждать и успокаивать одновременно.

Исполнители и композиции румбы, маранги, макарен и милонги: «Милонга» Д. Зенамона, «Танго-вальс Ольги» Cuarteto Guardia Vieja, «Milongacriolla» Ф. Канаро, «Mano-a-Mano» К. Гарделя, «Moon Tango» Р. Клейндермана.

Музыка в стиле **поп** могут вдохновлять на танцевальные движения и вызывать чувство уюта.

Исполнители и композиции музыки поп: Стинг – «Englishman in New York», Майкл Джексон – «Billie Jean», Roxette – «Listen to Your Heart», ABBA – «Dancing Queen», Уитни Хьюстон – «I Will Always Love You».

Музыка **рок** в исполнении звезд, таких как Элвис Пресли или Стинг, способна пробудить глубокие чувства, побудить тело к активным движениям, снять стресс, уменьшить боль и смягчить негативное воздействие громких звуков вокруг. Однако следует использовать этот музыкальный жанр с умом, ведь рок музыка способна вызвать нервное напряжение, привести к конфликту чувств и даже вызвать стресс, который может причинить душевную боль. Исполнители и композиции музыки рок: Nirvana, Queen, AC/DC, Metallica, U2: «Smells Like Teen Spirit», «We Will Rock You», «Highway to Hell», «Nothing Else Matters», «Sunday Bloody Sunday».

Умиротворенные мелодии или актуальные аранжировки, лишённые резких ритмов, способствуют достижению состояния глубокого расслабления.

Исполнители и композиции умиротворенных мелодий: «Timeless», «Phantasy» Дэнни Райта, «Together Forever», «Loss», «Deep Autumn» Лин Хая.

Панк-музыка вызывает ощущение протестности и свободы, характеризуется прямолинейными рифмами, мощными аккордами и высокой скоростью. **Рэп** способствует свободному выражению мыслей и эмоций, часто затрагивая социальные проблемы. **Хип-хоп** имеет двойное воздействие: с одной стороны, он также способствует свободному выражению, с другой — может вызывать агрессию, раздражительность и снижать эмоциональный тонус и интеллект, по мнению психологов.

Исполнители и композиции панк-музыки, рэпа и хип-хопа: «Black Punk» – SQUAD, Punk/Rap, Svinkels-Punk, The Skints-Reggae/ Ska / Hip-Hop, RHINO-Daft Punk/ Hip-Hop.

Пение оказывает благотворное влияние на здоровье человека и может рассматриваться как эффективная методика дыхательных упражнений, известная как вокалотерапия. Данная практика способствует оптимизации респираторных функций и улучшению качества дыхания, что является ключевым аспектом поддержания общего благосостояния организма.

Вокальное дыхание и пение благотворно влияют на дыхательную систему и улучшают состояние здоровья, например, при заболеваниях бронхов, легких, синуситах и заикании. Пение способствует расслаблению дыхательных и артикуляционных мышц, улучшая характеристики голоса. Поэтому включение пения в ежедневный распорядок дня может улучшить здоровье и качество жизни тех, кто страдает этими заболеваниями. Однако, несмотря на то что музыка, включая ее гармоничные звуки, может быть полезной, важно понимать, что любое явление, в том числе и музыка, может иметь как положительные, так и отрицательные эффекты.

Наше исследование подчеркивает способность музыки привлекать внимание и помогать понять ее пользу или вред. Многогранность и важность музыки в жизни человека очевидны. Крайне важно уважать все виды музыки и осознавать ее влияние на различные аспекты жизни и здоровья. Способность музыки влиять на здоровье доступна всем, что подчеркивает необходимость расширения ее роли в нашей жизни. Результаты нашего исследования позволяют сделать вывод, что необходимо наслаждаться многочисленными дарами музыки – от любви и поддержки до признания природы и творчества, – приносящих радость, отчасти психическое и физическое здоровье и удовольствие.

Список использованных источников

1. *Апанасенко Г. А.* Музыкальная терапия: современность и перспективы развития // Украинський медичний часопис. 2012. №4. С. 416-419.
2. *Кавасарский Б. Д.* Музыкотерапия // Психотерапевтическая энциклопедия. 2000. С. 274-275.
3. *Котышева Е. Н.* Музыкальная психологическая коррекция в процессе реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Омский научный вестник. 2009. №2. С. 179-182

4. Music Therapy & Young Children. Music Therapy with Individual Populations. URL: https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Young_Children_2006.pdf // American Music Therapy Association

5. *Попок А. Г.* Музыкаотерапия для детей с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. №150. С. 244-249.

6. *Прокопенко Е. В.* Влияние музыки на когнитивные процессы человека // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции. 2017. С. 416- 419.

7. *Пяткина Е. С.* Реабилитационный потенциал арт-терапевтических технологий в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья // Успехи современной науки и образования. 2017. №4. С. 19-22.

Научное издание

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Сборник научных статей

Выпуск 7

Материалы Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2024: актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии, психолингвистики», посвященной 70-летию со дня рождения профессора К. Ф. Седова, 15 – 16 ноября 2024 г., г. Саратов

Ответственный за выпуск: *В. П. Крючков*

Оригинал-макет подготовили:

Т. А. Бочкарева, О. В. Кощеева, В. П. Крючков

Подписано в печать 17.12.2024. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 27,9 (30,0). Объем данных 5,8 Мб. Заказ 10-У.

Управление по издательской деятельности Саратовского университета

410012, Саратов, Астраханская, 83

<https://www.sgu.ru/struktura/uprid>