

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

2 (54) ` 2019

Editor-in-Chief:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

Deputy Editor:

A. V. KUBASOV, Doctor of Philology, Prof.

Editorial board:

O. V. ALMAZOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

N. S. GLUHANYUK, Doctor of Psychology, Prof.

K. DIONISIEVA, Candidate of Pedagogy, Associate Prof.

A. A. DMITRIEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

M. N. DUDINA, Doctor of Pedagogy, Prof.

B. M. IGOSHEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. P. KALASHNIKOVA, Doctor of Medicine, Prof.

S. MILEVSKI, Professor, Doctor

Z. A. MOVKEBAEVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

O. S. ORLOVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. OCHIAI, Prof.

A. B. PAL'CHIK, Doctor of Medicine, Prof.

O. G. PRIKHOD'KO, Doctor of Pedagogy, Prof.

Z. A. REPINA, Candidate of Pedagogy, Prof.

L. HOPPE, Doctor

Technical Editor: D. O. MOROZOV

Executive Editor:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Журнал «Специальное образование» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.

Главный редактор: кандидат педагогических наук, профессор И. А. ФИЛАТОВА

Заместитель главного редактора:

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

Члены редакционной коллегии:

кандидат педагогических наук, профессор

доктор психологических наук, профессор

кандидат педагогических наук, доцент

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор медицинских наук, профессор

профессор, доктор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

профессор

доктор медицинских наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

кандидат педагогических наук, профессор

доктор

О. В. АЛМАЗОВА

Н. С. ГЛУХАНИЮК

К. ДИОНИСИЕВА

А. А. ДМИТРИЕВ

М. Н. ДУДИНА

Б. М. ИГОШЕВ

Т. П. КАЛАШНИКОВА

С. МИЛЕВСКИ

З. А. МОВКЕБАЕВА

О. С. ОРЛОВА

Т. ОЧИАИ

А. Б. ПАЛЬЧИК

О. Г. ПРИХОДЬКО

З. А. РЕПИНА

Л. ХОПШЕ

Технический редактор: Д. О. МОРОЗОВ

Выпускающий редактор:

кандидат педагогических наук,

профессор И. А. ФИЛАТОВА

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2019. — № 2 (54). — 164 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением ISSN 1999-6993.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2019

© Специальное образование, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Бабина Г. В., Трофимова А. А.

Москва, Россия

**Анализ повествовательной структуры
текстов пересказов, создаваемых
дошкольниками с общим недоразвитием речи..... 5**

Бездетко С. Н., Филатова И. А.

Екатеринбург, Россия

**Изучение профессиональной мотивации студентов
в процессе воспитательной работы
(обучающиеся бакалавриата по направлению
«Специальное (дефектологическое) образование») 18**

Дмитриев А. А.

Москва, Россия

**Иновационная технология обучения детей с ОВЗ
грамоте средствами «Телесной азбуки» 27**

Конакова М. С.

Тюмень, Россия

**Исследование орфографического самоконтроля
у младших школьников с ограниченными
возможностями здоровья 39**

Коробкова О. Ф.

Екатеринбург, Россия

**Урок речевой практики в школе, реализующей
адаптированные основные общеобразовательные
программы для обучающихся с умственной отсталостью
(интеллектуальными нарушениями) 52**

Лопатина Л. В., Ковалева М. В.

Санкт-Петербург, Россия

**Структура лексико-семантического поля эмотивной лексики
у младших школьников с психической депривацией 65**

Пивненко В. В. <i>Тюмень, Россия</i>	
Состояние когнитивных операций грамматикализации у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	74
Пьянкова А. В., Филатова И. А. <i>Екатеринбург, Россия</i>	
Формирование навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушением зрительного анализатора.....	83
Шулекина Ю. А. <i>Москва, Россия</i>	
Логопедическая технология оценки возможностей учащихся начальных классов в чтении учебника по русскому языку	95
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ	
Лазуренко С. Б., Афонина М. С., Павлова Н. Н. <i>Москва, Россия</i>	
Организация и содержание диагностики познавательного развития детей младшего дошкольного возраста с отклонениями здоровья	108
Обухова Н. В., Рогожина Ю. С. <i>Екатеринбург, Россия</i>	
Этапы логопедической работы с детьми раннего возраста, имеющими врожденную расщелину губы и неба	128
Пальчик А. Б., Баюнчикова Д. С. <i>Санкт-Петербург, Россия</i>	
Концепция оптимальности в изучении раннего развития младенцев	146
ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ	160

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376.37-05"465.00/.07"
ББК 4457.091

DOI 10.26170/sp19-02-01
ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

Г. В. Бабина **G. V. Babina**
А. А. Трофимова **A. A. Trofimova**
Москва, Россия Moscow, Russia

АНАЛИЗ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВ ПЕРЕСКАЗОВ, СОЗДАВАЕМЫХ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ANALYSIS OF THE NARRATIVE STRUCTURE OF TEXTS RETOLD BY PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Аннотация. В публикации проанализированы теоретические подходы к рассмотрению повествовательных текстов с лингвистических, нарратологических, онтолингвистических позиций. Предметом исследования явился процесс создания связного повествовательного высказывания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Цель данной публикации состояла в описании результатов анализа повествовательных текстов, создаваемых дошкольниками с общим недоразвитием речи. Представлены материалы и модель исследования повествовательной структуры пересказов у детей дошкольного возраста. Методика обследования повествовательного высказывания дошкольников включала две серии заданий, направленных на анализ смыслового программирования и репродуцирования текстовой информации, а также на оценку развертывания повествовательного высказы-

Abstract. The paper analyzes theoretical approaches to the study of narrative texts from linguistic, narratological, and ontolinguistic positions. The scope of research covers the process of creation of a coherent narrative utterance by senior preschoolers with general speech underdevelopment. The aim of the paper consists in the description of the analysis of narrative texts generated by preschool children with general speech underdevelopment. The article presents the materials and a model of research of the narrative structure of texts retold by preschoolers. The method of investigation of the narrative utterance of preschoolers includes two series of tasks targeted at analysis of semantic programming and reproduction of textual information and at assessment of unfolding the narrative utterance on the basis of the given plot. On the results of the analysis of experimental data, the authors have defined the typological features of creation of the texts retold by

вания на основе заданной сюжетной линии. По результатам анализа экспериментальных данных авторами определены типологические особенности создания текстов пересказов, свойственные дошкольникам с нарушениями речи. На основе выявленных особенностей предложены следующие основные направления коррекционно ориентированной работы: 1) анализ первичного текста: установление и фиксация; 2) подготовка к составлению текста пересказа; 3) пересказ текста на основе применения содержательных и смысловых опор. Выявленное своеобразие повествовательной структуры вторичных текстов, создаваемых дошкольниками с общим недоразвитием речи, и предложенные направления работы могут учитываться в системе коррекционных занятий, направленных на формирование различных составляющих речевой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: дошкольная логопедия; дошкольники; дети с нарушениями речи; нарушения речи; ОНР; общее недоразвитие речи; детская речь; развитие речи; пересказы; повествовательные тексты.

Сведения об авторе: Бабина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: профессор кафедры логопедии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет».

Контактная информация: 119571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.
E-mail: galinav@inbox.ru.

Сведения об авторе: Трофимова Анна Александровна.

preschoolers with speech disorders. On the basis of the specific features detected, the authors suggest the following main directions of rehabilitation-oriented work: 1) analysis of the original text: statement and fixation; 2) preparation for the compilation of the text of retelling; 3) retelling of the text using content and semantic supports. The specificity of the narrative structure of the secondary texts produced by preschool children with general speech underdevelopment and the main directions suggested by the authors can be taken into account in the system of rehabilitation lessons aimed at the formation of various components of speech of preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: preschool logopedics; preschool children; children with speech disorders; speech disorders; general speech underdevelopment; children's speech; speech development; retelling; narrative texts.

About the author: Babina Galina Vasil'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Professor of Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University.

About the author: Trofimova Anna Aleksandrovna.

Место работы: магистрант кафедры логопедии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет».

Контактная информация: 119571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88.

E-mail: anitkkka@mail.ru.

Связное высказывание является одним из объектов, изучение которых позволяет вскрыть особенности речемыслительной деятельности носителя языка, охарактеризовать своеобразие его языковой картины мира, оценить потенциальные возможности работы с текстом. В связи с этим в современной логопедии возрастает интерес к текстовой деятельности дошкольников, имеющих нарушения речевого развития.

Целью настоящей публикации является описание результатов анализа повествовательных текстов, создаваемых дошкольниками с общим недоразвитием речи. В роли объекта изучения выступают вторичные повествовательные сообщения дошкольников.

Предметное поле исследования повествовательных высказываний определяется на основе рассмотрения базовой теории текстопорождения, создаваемой на пересечении языкознания, литературоведения, речевого онтогенеза.

Рассуждая об особенностях связного высказывания, Л. В. Щерба

Place of employment: Master's Degree Student of Department of Speech Therapy of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University.

определял монолог как организованную систему облеченных в словесную форму мыслей, которая содержит посылы преднамеренного воздействия на слушателей [11]. А. А. Леонтьев также отмечал, что монолог является достаточно организованным видом речи, имеющим множество особенностей, а потому требующим специального речевого воспитания [5].

Одним из типов монологической речи является повествование. Оно определяется как сообщение о развивающихся действиях или состояниях, располагающее для этой функции специфическими языковыми средствами. В своей логической реализации повествование наделяется динамическими характеристиками, так как представляет разворачивающиеся (во времени или пространстве) действия, состояния, отношения.

Для ориентации в поле актуальных проблем исследования повествовательной формы речевого высказывания важно вклю-

чить в рассмотрение некоторые вопросы анализа нарратива.

В самом общем виде нарратив представляется как объясняющий рассказ. Центральной категорией нарративного речевого действия является событие: текст подобного типа предполагает событийность, процессуальность и динамизм. Повествование в данном случае передает определенную последовательность событий, которые соединяются, чередуются, включаются одно в другое и тем самым изменяют состояние действующего лица или его окружения. Исследователи связывают с нарративом актуализацию множественных отношений зависимости событий (причинных, следственных, временных, целевых и пр.), а также привлечение эмоций, оценок, истолкований. В этом смысле можно рассматривать нарратив как средство организации личного опыта, которое отражает авторское отношение к происходящему и стимулирует ответную реакцию слушателя [2; 3; 6].

В качестве основных композиционных фрагментов нарратива Е. В. Ягунова выделяет преамбулу, завязывание сюжета, его развитие, а также развязку и рассматривает нарратив как монолог, построенный по логичным и формализованным правилам [15].

Нарративная текстовая форма не просто регистрирует события,

она придает им социально значимый статус, интерпретирует и наделяет их определенным смыслом [9]. Данное положение подкрепляется выделением разнообразных функций нарратива: информирующая (повествование всегда ведется о чем-то), упорядочивающая (сообщение обычно представлено в виде определенного сюжета, в котором события группируются соответствующим образом), убеждающая (раскрывается в мифологических, идеологических и прочих текстах). Специфическими функциями являются трансформирующая и темпоральная. Первая заключается в том, что нарратив способствует наиболее рациональному представлению значимых событий. Показывая, что ряд ситуаций образует одну означающую структуру, упорядочивая реальность, нарратив определяет вектор трансформации и иной интерпретации этой реальности (делается акцент на важных событиях, а неактуальные вопросы остаются за рамками обсуждения). Темпоральная функция нарратива предусматривает выделение различных моментов во времени и установление связи между ними, что позволяет понять значение временной последовательности. Определение статуса и функциональной базы нарративной формы позволяет говорить о том, что она служит внутренней основой

организации опыта и сознания носителя языка [1].

К одной из проблемных линий анализа теории повествования относится рассмотрение вопросов речевого онтогенеза. Различные аспекты проблемы изучения повествовательного высказывания в онтогенезе являлись объектами внимания языковедов, педагогов, психологов, логопедов.

Становление связной речи осуществляется постепенно вместе с развитием мышления и совершенствуется в процессе усложнения предметной деятельности ребенка, расширения форм его общения с окружающим миром [10]. В середине второго года жизни отмечается актуализация предложений, что является базой формирования связного высказывания. В процесс овладения фразовой речью вовлекаются умения строить программу высказывания, моделировать синтаксические конструкции, разграничивать структурно-смысловые модели предложений. Условием освоения предикативных отношений является переход ребенка к составлению развернутых программ высказывания: от глобальных (нерасчлененных) и внешне простых к расчлененным и внешне сложным.

На третьем году жизни дети начинают пользоваться монологической формой речи в естественном для них процессе диалога.

В этот период диалог ребенка связан с его практической деятельностью и наглядной ситуацией. В. П. Глухов отмечает, что в возрасте 2—3 лет в разговорной речи детей появляются элементы монологического характера. На четвертом году жизни в ходе игровой деятельности ребенка фиксируются многочисленные сопровождающие высказывания. Такой тип высказываний рассматривается в качестве базы для дальнейшего освоения монологической формы речи [4].

Переход к монологу является следствием достижения ребенком определенного уровня когнитивного развития. Расширение поля деятельности, усложнение отношений с окружающим миром, концептуализация и категоризация познаваемых ребенком объектов и явлений приводит к дифференциации языковых форм и их функций. Постепенно речь ребенка становится контекстной, т. е. понятной из собственного контекста, на этой основе формируется способность к элементарному описанию и повествованию [8; 12].

С 4 лет маленькие носители языка активно вступают в разговор, пересказывают сказки и короткие рассказы. Нарративные умения в это время только начинают формироваться и проявляются в различных видах повествовательной активности ребенка:

первые ранние высказывания-сообщения, мини-монологи, монологи «для себя» и пр. Младшие дошкольники демонстрируют большой разброс вариантов повествовательных продуктов: от повествования в виде «скопления» (неупорядоченного множества высказываний) до «примитивного нарратива». Для последнего характерно наличие «смыслового ядра» — объекта или события, являющегося на какое-то время важным для ребенка, а также развитие сюжета через дополнительные атрибуты [8; 12; 13].

Способность к продуцированию собственно повествовательных текстов (рассказов, историй) относят к периоду старшего дошкольного детства: в 5—6 лет дети осваивают разные типы связанных высказываний (описание, повествование) с опорой и без опоры на наглядный материал. Они пытаются самостоятельно рассуждать на определенные темы, рассказывают о событиях, пересказывают сказки, передают содержание мультфильма. В этот период происходят довольно заметные изменения в устном повествовании, что проявляется в осмыслении ребенком целостности сюжета, выделении смыслового ядра истории и оформлении повествования в связную нарративную цепь. В деятельности конструирования текстовых сообщений получает свое отражение и

когнитивный уровень ребенка, и его языковое мастерство [12; 14].

Устные повествования шестилетних детей, имеющих высокий уровень развития, характеризуются целевой заданностью, определенной степенью структурно-смысловой организации (актуализация внутреннего плана высказывания), маркированностью начала и конца. Существенное расширение получает и повествовательный материал: дошкольникам становится доступным творческое рассказывание, создание сообщений о выдуманных событиях, сочинение начальных и финальных частей известных историй, соблюдение причинно-следственных и логико-временных связей. И. Г. Овчинниковой определены показатели стандартной нарративной стратегии детей этого возраста: отражение всех сюжетобразующих линий в рассказе по картинкам, средний показатель лексического разнообразия, высокий коэффициент покрытия ключевыми словами, преобладание конкретной лексики, введение имен собственных для главных героев, примат воображения над логикой развития сюжета [7].

Большинство исследователей, занимающихся вопросами связной речи, отмечает необходимость целенаправленного обучения ребенка повествовательным высказываниям. Это обусловлено

тем, что создание устного повествования является многомерным процессом, в котором действуют не только «языковые средства и механизмы, но и когнитивные механизмы и структуры индивидуального опыта рассказчика, характеризующиеся субъективным содержанием».

Проанализированные выше теоретические положения явились основой для разработки материалов эмпирического исследования. Констатирующий эксперимент проводился на базе дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 2000» города Москвы. Экспериментальную группу составили дошкольники 6 лет с общим недоразвитием речи. Контрольную — дети того же возраста, не имеющие отклонений в речевом развитии.

Методика обследования повествовательного высказывания дошкольников включала две серии заданий.

В качестве фактического материала использовался адаптированный текст сказки К. Д. Ушинского «История одной яблоньки». Мы приводим его фрагмент:

«Росла в лесу дикая яблоня; осенью упало с неё яблоко. Птицы склевали это яблоко, поклевали и зёрнышки. Осталось только одно зёрнышко, которое спряталось в землю. Зимой пролежало зёрнышко под снегом, а весной, когда солнышко пригрело мок-

рую землю, зерно стало прорастать. Через несколько лет на том месте, где лежало зёрнышко, выросла хорошенькая яблонька. Однажды пришёл в лес садовник...»

Серия I. Смысловое программирование и репродуцирование текстовой информации

Первое задание предполагало составление фактологической цепочки событий и позволяло оценить возможности создания визуализированной смысловой программы текста. После прослушивания сказки информантам предлагалось выложить сюжетные картины, отражающие содержание текста, в последовательности развития происходящих событий. Второе задание было ориентировано на создание пересказа с опорой на полученную серию картин.

При анализе экспериментальных материалов учитывались следующие показатели: для первого задания — доступность таких операций, как 1) членение текстовой информации на отдельные эпизоды; 2) соотнесение эпизодов с их изобразительными аналогами; 3) построение смысловой программы текста на основе использования наглядных содержательных опор; для второго задания — реализация в пересказе текстовых категорий цельности, связности и информатив-

ности: 1) развитие сюжетной линии повествования в соответствии с визуализированной «программой»; 2) представление основных героев сказки; 3) отражение временных и локальных указателей; 4) наличие смыслового ядра повествования; 5) актуализация необходимой связи между эпизодами сказки и их взаимосвязи со смысловым ядром; 6) наличие формальных средств связи между частями повествования; 7) структурно-композиционная организация пересказа.

Серия II. Развертывание повествовательного высказывания на основе заданной сюжетной линии

Первое задание было ориентировано на установление причинно-следственных отношений в триаде «текст — имеющаяся серия картин — новая сюжетная картина (в ситуации выбора)». Каждому участнику эксперимента предлагалось выбрать из представленных картин ту, которая может стать основой для продолжения сказки, и добавить ее к ранее выложенной серии. Второе задание предусматривало развертывание повествования на основе удержания сказочного сюжета и в соответствии с содержанием дополнительной иллюстративной опоры. Дошкольникам предлагалось придумать продолжение сказки с ориентацией на новое

(изображаемое) событие. Материалы, полученные при выполнении заданий данной серии, анализировались с учетом соответствующих показателей. В первом задании оценивалась способность прогнозирования дальнейшего развития событий сказочной истории с использованием неявной подсказки. Учитывался такой показатель, как возможность выбора релевантного изображения нового события, соотносящегося по смыслу с содержанием текста.

Во втором задании в качестве критериев анализа использовались следующие показатели: 1) разворачивание сюжета в соответствии с содержанием иллюстрации; 2) следование заданной (в сказке) сюжетной линии; 3) «поддержка» смыслового ядра текста сказки; 4) релевантное расширение горизонта повествования (возможный выход за пределы, заданные иллюстративной опорой); 5) соблюдение временных, причинно-следственных, целевых и других отношений в повествовании; 6) реализация категории завершенности текста (наличие композиционной рамки).

Анализ материалов исследования (I серия) показал, что дошкольникам с нормальным речевым развитием доступно членение текстовой информации на эпизоды, их соотнесение с образительными опорами. Разворачивание линии сюжета дошко-

льники вели в соответствии с визуализированной «программой», отражая взаимосвязь событий. Во всех пересказах дошкольников с нормальным речевым развитием содержалось вербальное обозначение основных участников сказочной истории, передавались локальные характеристики событий, отражались временные ориентиры происходящего. В повествованиях присутствовал смысловой стержень, отмечалось наличие логической связи между фрагментами сказки, которые, в свою очередь, были взаимосвязаны со смысловым ядром истории. Дети демонстрировали умение использовать формальные средства связи: лексический повтор, личные и указательные местоимения, союзы и наречия. Структурно-композиционная организация пересказа была представлена всеми значимыми частями: вступление, основная часть и заключение.

Обследование дошкольников с общим недоразвитием речи позволило установить целый ряд особенностей создания вторичного повествовательного текста. Больше половины детей продемонстрировало трудности членения текстовой информации на эпизоды и соотнесения эпизодов с изобразительными опорами. Самостоятельное построение смысловой «программы» текста на основе использования серии на-

глядных сюжетных опор было недоступно. Все дети испытывали затруднения в выборе начальной иллюстративной опоры. Верное изображение подбиралось только после повторного прослушивания начала текста. Вторая часть задания — пересказ сказочной истории — выполнялась дошкольниками с опорой на серию картин, составленную совместно с экспериментатором. Развитие сюжета сказки в соответствии с визуализированной «программой» было доступно только части дошкольников (примерно 60 %), остальные участники эксперимента отвлекались от иллюстративного плана, изменяли последовательность событий. В качестве примера можно привести следующий фрагмент высказывания: *«Птица достала яблоко. А яблоко упало на траву»; «И потом стали лопатой его. И выросло семечко»*. В работах части детей отмечалось расширение содержания текста за счет включения событий, не представленных в сказке. Только 60 % пересказов содержали указание на всех участников сказки. Многие дошкольники с ОНР (примерно 80 %) не определяли место происходящих событий, теряли временные ориентиры, что отрицательно сказывалось на отражении перспективы (фигуро-фонных отношений) и порядка следования событий. Во многих

детских повествованиях (примерно 60 %) отсутствовало смысловое ядро, доминантной стратегией в этих случаях являлось описание/перечисление отдельных эпизодов, что приводило к замене причинно-следственных отношений отношениями соположения и в итоге — к потере внутренней связи между излагаемыми событиями. В остальных пересказах (40 %) присутствовал смысловый стержень сказочной истории, однако реализация глубинных связей прослеживалась не на всем протяжении повествования. Следует отметить, что многие дошкольники с ОНР продемонстрировали умение использовать формальные средства связи: личные местоимения, наречия, лексический повтор и др. Большинство дошкольников затруднялось в установлении структурных рамок повествования: в одних пересказах опускались зачины, в других — концовки, в третьих полностью отсутствовала трехчастная организация вторичного текста. Только у одной трети обследованных дошкольников пересказ имел четкое структурное построение: выделялось начало, основная часть и концовка.

При выполнении II серии заданий все дети с нормальным речевым развитием выбрали подходящее изображение для продолжения сказочной истории.

Разворачивание сюжета велось в соответствии с содержанием выбранной иллюстрации и являлось логическим продолжением сказки. Для всех детских повествований было характерно поддержание смыслового стержня сказки. Релевантное расширение горизонта повествования наблюдалось в 90 % случаев: дошкольники вводили новых героев (*Пришли к яблоне мальчик и девочка, и захотели съесть яблоко...*), прогнозировали дальнейшие действия садовника (*...собирал с нее яблоки, готовил из них пироги и угощал своих друзей*). Продолжение сказки дети разворачивали семантически и синтаксически правильно, сохраняя единство видо-временной рамки. Во всех повествованиях была реализована категория завершенности.

Выполняя II серию заданий, многие дошкольники с общим недоразвитием речи (примерно 80 %) смогли выбрать нужную иллюстрацию, отображающую логическое продолжение событий. 60 % детей следовали заданной в сказке сюжетной линии и «поддержали» смысловое ядро текста. Продолжение сказки эти участники эксперимента разворачивали логически верно, сохраняли видо-временные рамки, используя глаголы прошедшего времени. 40 % дошкольников не обнаружили достаточного понимания причинно-следственных отноше-

ний, отражающих связь новой иллюстрации с текстом сказочной истории. Отмечалось отвлечение от темы предыдущего повествования, от результатов деятельности участников событий. Стоит отметить, что категория завершенности сообщения была реализована у половины дошкольников.

Природа выявленных особенностей повествовательной структуры текстов, создаваемых дошкольниками с общим недоразвитием речи, может быть связана с ограниченными возможностями спонтанного формирования базовых когнитивных структур, составляющих понятийную систему ребенка. Своевременное становление когнитивных процессов концептуализации и категоризации определяет уровень осмысления воспринимаемой информации. Результаты экспериментального исследования позволяют говорить о необходимости целенаправленного формирования повествовательного высказывания у детей рассматриваемой категории. Представляется обоснованным выделить следующие основные направления коррекционной ориентированной работы:

1) анализ первичного текста: установление и фиксация (с помощью внешних опор) сюжетной линии произведения, выделение структурных элементов текстового целого, определение времен-

ных и пространственных ориентиров происходящих событий, выявление и вербальное представление действующих лиц, выведение смыслового стержня рассказа/сказки, установление смысловых и формальных связей между частями и/или событиями текста, выделение структурно-композиционных элементов произведения, включение оценочных суждений;

2) подготовка к составлению текста пересказа: создание малой смысловой программы текста с использованием иллюстраций/символов/пиктограмм/схем (по следам проведенного анализа);

3) пересказ текста на основе применения содержательных и смысловых опор (на продвинутых этапах — редуцирование и устранение наглядных опор).

Литература

1. Афанасьев, А. И. Нарративные основания смешного [Электронный ресурс] / А. И. Афанасьев, И. Л. Василенко // Сборник науч. трудов по философии и филологии. — 2006. — № 9. — Режим доступа: <http://doxa.onu.edu.ua/Doxa9/79-86.pdf> (дата обращения: 15.11.2017).
2. Белая, Г. В. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «нарратив/текст» / Г. В. Белая, К. И. Симонов // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. — Самара, 2009.
3. Борисова, И. Н. Нарратив как диалогический жанр / И. Н. Борисова // Жанры речи : сб. науч. тр. / отв. ред. В. Е. Гольдин. — Саратов : Колледж, 2002. — Вып. 3.
4. Глухов, В. П. Особенности формирования связной речи дошкольников с об-

щим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. — М. : АРКТИ, 2004.

5. Леонтьев, А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А. А. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970.

6. Михайлова, Е. С. Конститутивные признаки детского нарратива / Е. С. Михайлова // Инициативы XXI века : науч. и обществ.-просвет. журн. — 2014. — № 4.

7. Овчинникова, И. Г. Детский рассказ: стандартные нарративные стратегии и индивидуальное варьирование / И. Г. Овчинникова, А. А. Охота // Проблемы детской речи. — СПб. : Образование, 1996.

8. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста : пособие для воспитателей детских садов / Е. И. Тихеева. — Изд. 4-е. — М. : Просвещение, 1972.

9. Трубина, Е. Г. Нарратология: основы, проблемы, перспективы : материалы к спец. курсу / Е. Г. Трубина; Ур. гос. ун-т им. А. М. Горького, каф. соц. философии. — Екатеринбург : Ур. гос. ун-т, 2002.

10. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : программно-метод. рек. / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. — М. : Дрофа, 2010.

11. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. — М. : Учпедгиз, 1957.

12. Юрьева, Н. М. О многообразии речевых воплощений истории в устном повествовании детей дошкольного возраста / Н. М. Юрьева // Проблемы онтолингвистики — 2013 : материалы Междунар. науч. конф., 26—28 июня 2013 года, Санкт-Петербург / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; [отв. ред. Т. А. Круглякова]. — СПб. : Изд-во РГПУ, 2013.

13. Юрьева, Н. М. Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени / Н. М. Юрьева // Вопросы психоллингвистики. — 2012. — № 2.

14. Юрьева, Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 — Теория языка / Юрьева Н. М. — М., 2006.

15. Ягунова, Е. В. Спонтанный нарратив у детей и у взрослых / Е. В. Ягунова // Проблемы онтолингвистики — 2012. — СПб. : Златоуст, 2012.

References

1. Afanas'ev, A. I. Narrativnye osnovaniya smeshnogo [Elektronnyy resurs] / A. I. Afanas'ev, I. L. Vasilenko // Sbornik nauch. trudov po filosofii i filologii. — 2006. — N 9. — Rezhim dostupa: <http://doxa.onu.edu.ua/Doxa9/79-86.pdf> (data obrashcheniya: 15.11.2017).

2. Belaya, G. V. Gnoseo-ontologicheskaya interpretatsiya dikhotomii «narrativ/tekst» / G. V. Belaya, K. I. Simonov // Izv. Samar. nauch. tsentra Ros. akad. nauk. — Samara, 2009.

3. Borisova, I. N. Narrativ kak dialogicheskii zhanr / I. N. Borisova // Zhanry rechi : sb. nauch. tr. / otv. red. V. E. Gol'din. — Saratov : Kolledzh, 2002. — Vyp. 3.

4. Glukhov, V. P. Osobennosti formirovaniya svyaznoy rechi doshkol'nikov s obshchim rechevym nedorazvitiem / V. P. Glukhov. — M. : ARKTI, 2004.

5. Leont'ev, A. A. Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu / A. A. Leont'ev. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1970.

6. Mikhaylova, E. S. Konstitutivnye priznaki detskogo narrativa / E. S. Mikhaylova // Initsiativy XXI veka : nauch. i obshchestv.-prosvet. zhurn. — 2014. — № 4.

7. Ovchinnikova, I. G. Detskiy rasskaz: standartnye narrativnye strategii i individual'noe var'irovanie / I. G. Ovchinnikova, A. A. Okhota // Problemy detskoj rechi. — SPb. : Obrazovanie, 1996.

8. Tikheeva, E. I. Razvitie rechi detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : posobie dlya vospitateley detskih sadov / E. I. Tikheeva. — Izd. 4-e. — M. : Prosveshchenie, 1972.

9. Trubina, E. G. Narratologiya: osnovy, problemy, perspektivy : materialy k spets. kursu / E. G. Trubina; Ur. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo, kaf. sots. filosofii. — Ekaterinburg : Ur. gos. un-t, 2002.

10. Filicheva, T. B. Vospitanie i obuchenie detey doshkol'nogo vozrasta s obshchim

- nedorazvitiem rechi : programmno-metod. rek. / T. B. Filicheva, T. V. Tumanova, G. V. Chirkina. — M. : Drofa, 2010.
11. Shcherba, L. V. Izbrannye raboty po ruskomu yazyku / L. V. Shcherba. — M. : Uchpedgiz, 1957.
12. Yur'eva, N. M. O mnogoobrazii rechevykh voploshcheniy istorii v ustnom povestvovanii detey doshkol'nogo vozrasta / N. M. Yur'eva // Problemy ontolingvistiki. — 2013 : materialy Mezhdunar. nauch. konf., 26—28 iyunya 2013 goda, Sankt-Peterburg / Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gertsena ; [otv. red. T. A. Kruglyakova]. — SPb. : Izd-vo RGPU, 2013.
13. Yur'eva, N. M. Ontogeneticheskie tipy ustnogo povestvovaniya na doshkol'noy stupeni / N. M. Yur'eva // Voprosy psikholingvistiki. — 2012. — № 2.
14. Yur'eva, N. M. Rechevoy ontogenez v teorii i eksperimente : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19 — Teoriya yazyka / Yur'eva N. M. — M., 2006.
15. Yagunova, E. V. Spontannyy narrativ u detey i u vzroslykh / E. V. Yagunova // Problemy ontolingvisiki — 2012. — SPb. : Zlatoust, 2012.

С. Н. Бездетко
И. А. Филатова
Екатеринбург, Россия

S. N. Bezdetko
I. A. Filatova
Ekaterinburg, Russia

**ИЗУЧЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
(ОБУЧАЮЩИЕСЯ
БАКАЛАВРИАТА
ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«СПЕЦИАЛЬНОЕ
(ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ)
ОБРАЗОВАНИЕ»)**

**A STUDY OF PROFESSIONAL
MOTIVATION OF STUDENTS
IN THE PROCESS
OF PASTORAL CARE
(SPECIAL
(DEFECTOLOGICAL)
EDUCATION OF BACHELORS)**

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения профессиональной мотивации студентов-дефектологов в процессе воспитательной работы. С целью изменения отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья со стороны общества государство реализует программу «Доступная среда», в рамках которой происходит социальная адаптация лиц с ОВЗ. Одним из направлений данной программы является подготовка высококлассных дефектологических кадров, способных обеспечить максимально результативное обучение и эффективное включение лиц с ОВЗ в общество. На данный момент существуют определенные требования, которые предъявляются при подготовке дефектологов в высших учебных заведениях. Дефектолог — это личность, которая осознает ответственность и значимость своей профессии; он должен обладать мотивацией к осуществле-

Abstract. The article deals with the problem of studying professional motivation of students-defectologists in the process of pastoral work. In order to change the attitude towards people with disabilities on the part of society, the state implements the “Accessible Environment” program, within which social adaptation of people with disabilities takes place. One of the areas of activity under this program presupposes training of high-quality defectological personnel capable of ensuring the highest quality training and the most effective inclusion of people with disabilities in society. At the moment, there are certain requirements that are imposed on higher education institutions in training defectologists. A defectologist is a person who is aware of the responsibility and significance of their profession; they should be motivated to perform their professional activities, be tolerant and capable of social interaction, should be considerate towards persons with disa-

нию своей профессиональной деятельности, должен быть способен к социальному взаимодействию, толерантен, должен корректно и адекватно воспринимать людей с ОВЗ, способствовать формированию гуманного отношения к ним в социокультурной среде. Помимо этого, общество предъявляет новые требования к молодым людям, выдвигая лозунг «Ты должен быть успешным в обществе» вместо привычного «Ты должен быть полезным членом общества», что обусловлено сменой ориентиров в формировании мотивации личности. В данных обстоятельствах в высших учебных заведениях становится актуальным создание силами педагогов, психологов и других специалистов условий, обеспечивающих успешное обучение, т. е. формирование качеств личности, которые позволят ей и достичь успеха в обществе, и быть полезной ему.

Ключевые слова: студенты; бакалавриат; специальное образование; профессиональная мотивация; воспитательная работа; высшие учебные заведения.

Сведения об авторе: Бездетко Сергей Николаевич, аспирант.

Место работы: Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 130.

E-mail: sergei.bezdetko@mail.ru.

Сведения об авторе: Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: зав. кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор Института специального

образования и должны адекватно и гуманно относиться к ним, и должны способствовать формированию гуманного отношения к ним в социокультурной среде. Помимо этого, общество предъявляет новые требования к молодым людям, выдвигая лозунг «Ты должен быть успешным в обществе» вместо привычного «Ты должен быть полезным членом общества», что обусловлено сменой ориентиров в формировании мотивации личности. В данных обстоятельствах в высших учебных заведениях становится актуальным создание силами педагогов, психологов и других специалистов условий, обеспечивающих успешное обучение, т. е. формирование качеств личности, которые позволят ей и достичь успеха в обществе, и быть полезной ему.

Keywords: students; bachelor's degree course; special education; professional motivation; pastoral work; higher education institutions.

About the author: Bezdetko Sergey Nikolaevich, Post-graduate Student.

Place of employment: Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

Россия, Екатеринбург, пр-т Космонав-

About the author: Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Head of Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Director of the Institute

образования, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 134.

E-mail: filatova@uspu.ru.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед Правительством Российской Федерации были поставлены фундаментальные задачи по обеспечению условий для развития современной системы образования в Российской Федерации. Основными задачами, определенными Президентом, являются повышение конкурентоспособности российского образования с помощью внедрения новых методов обучения и воспитания, создания новых образовательных технологий, а также повышение мотивации к обучению. Кроме того, должна быть сформирована эффективная система поддержки молодых людей, их потребностей, направленная на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

Вопросы профессиональной мотивации студентов поднимали такие исследователи, как А. В. Калашникова [3], Е. Я. Кочелаева [4], А. С. Кривоногова [5], О. В. Одегова [7], О. В. Польщикова [9] и др.

© Бездетко С. Н., Филатова И. А., 2019

of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Россия, Екатеринбург, пр-т Космонав-

тов, 26, каб. 134.
Профессиональной подготовке выпускников по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» посвящены исследования А. М. Гендина [1], Н. М. Назаровой [6], О. Н. Усановой [12], М. И. Яковлевой [15] и др. Несмотря на интерес со стороны ученых к данной проблеме, вопросы формирования профессиональной мотивации у обучающихся по данному направлению освещены недостаточно.

Проведение воспитательной работы в вузе представляет собой подсистему целостного педагогического процесса, являющуюся важнейшей составляющей качества подготовки профессионалов.

Этап обучения в высшем учебном заведении — это важный период успешной социализации молодого человека, характеризующийся дальнейшим формированием жизненной позиции, развитием профессионального сознания и самовоспитания [14].

В период обучения в вузе важно установить взаимосвязь между учебной и воспитательной работой, которая определяется совокупностью качеств, установок и ценностных ориентаций личности и, в свою очередь, оп-

ределяет профессиональную и социальную компетенцию будущего специалиста.

В настоящее время содержание образования будущих дефектологов определяется ФГОС ВО по направлению «Специальное дефектологическое образование». В данном Федеральном государственном стандарте отмечается, что в компетенции будущего педагога должны входить способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами и нормами профессиональной этики, использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития и воспитания, в том числе обучающихся с ОВЗ. Кроме того, выпускник должен уметь осуществлять поиск, анализ и синтез получаемой информации, определять задачи в соответствии с поставленными целями, а также осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать себя в командной работе [10].

Для изучения профессиональной мотивации студентов-дефектологов было проведено исследование на базе Института специального образования Уральского государственного педагогического университета. В ходе исследования было подобрано и адаптировано несколько методик изуче-

ния мотивации студентов: «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников) [8], «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин) [11], «Изучение мотивации в вузе» (Т. И. Ильина) [2].

Первая методика («Мотивация учения студентов педагогического вуза») особенно эффективна для определения взаимосвязи мотивации к достижению успеха, учебной мотивации и адаптации студентов. Кроме того, методика позволяет спрогнозировать социальное развитие личности студента в процессе обучения в вузе. Данная методика может быть использована как для педагогических вузов, так и для вузов другой направленности [2].

При исследовании профессиональной мотивации по данной методике дается инструкция прочитать и изучить предлагаемые мотивы поступления в высшее учебное заведение и оценить каждый мотив по пятибалльной системе применительно к себе: 5 баллов — очень значимые, 3—4 балла — значимые, 0—2 балла — незначимые. При этом ответ необходимо давать достаточно быстро, стараясь не задумываться.

Анализ полученных в ходе применения методики «Мотивация учения студентов педагогического вуза» данных позволяет определить внутренние и внеш-

ние мотивы. Внутренние мотивы предполагают включение таких механизмов, которые позволяют обеспечить студенту учебно-познавательную деятельность и самообразование (сюда входят такие мотивы, как интерес к получаемой профессии, получение глубоких знаний и опыта, способность к самоорганизации и самообразованию и др.). Одним из определяющих показателей внешней мотивации являются такие параметры, как познавательные и профессиональные мотивы (например, добиться одобрения окружающих, достичь уважения преподавателей; низкий уровень познавательной гибкости в процессе обучения; работа исключительно на оценку, рост напряженности).

Полученные в ходе применения методики **«Мотивация учения студентов педагогического вуза»** [8] данные свидетельствуют о следующем: большинству студентов (60 %) свойственны преимущественно внешние мотивы. Соответственно меньшинство (40 %) ссылается на внутренние мотивы и познавательный интерес при поступлении в педагогический вуз.

Если рассматривать каждый мотив по отдельности, то можно наблюдать следующую картину: первостепенно студентами движет желание получить высшее образование (75 %), вторым приоритетом является заинтересованность в будущей профессии

(60 %). Среди опрошенных 55 % респондентов заинтересованы в получении педагогического образования для воспитания своих детей.

В учебной деятельности у студентов лидирующим мотивом является добросовестное и ответственное отношение к учебе (82 обучающихся), ко второму приоритетному мотиву можно отнести приобретение глубоких и прочных знаний (77 обучающихся). Третье место в списке мотивов (72 обучающихся) оказывается за успешным закрытием сессии (только на «отлично», на «хорошо» и «отлично»).

Получение диплома о высшем образовании, по мнению опрошенных обучающихся, дает возможность устроиться на интересную и социально значимую работу, также позволяет самореализоваться и самосовершенствоваться. Большинство опрошенных студентов сделало выбор в пользу мотивов, ориентированных на воспитательную (внеучебную) деятельность. Соответственно меньшинство определяющими посчитало мотивы, подразумевающие высокий интерес к выбранной профессии, саморазвитие, приобретение глубоких знаний и самосовершенствование.

Анализ результатов применения методики **«Изучение мотивов учебной деятельности студентов»** [11] позволяет выявить, что главными для студентов яв-

ляются внешние мотивы обучения. К таким мотивам относятся желания получить диплом, получить стипендию (академическую и повышенную), а также добиться одобрения со стороны родителей и окружающих.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

Список мотивов

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.

7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.

8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.

9. Не отставать от сокурсников.

10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.

11. Выполнять педагогические требования.

12. Достичь уважения преподавателей.

13. Быть примером для сокурсников.

14. Добиться одобрения родителей и окружающих.

15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.

16. Получать интеллектуальное удовлетворение.

Таблица 1

Анализ результатов применения методики
«Изучение мотивов учебной деятельности студентов»
для студентов 1 курса 2016/17 уч. г.

Номер мотива	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Сумма баллов	635	640	601	609	522	610	529	575	561	603	545	567	476	583	514	599
Среднее значение	6,4	6,4	6	6,1	5,2	6,1	5,3	5,8	5,6	6	5,5	5,7	4,8	5,8	5,1	6

В соответствии с приведенными в таблице результатами можно говорить, что преобладающими мотивами являются мотив получения диплома и потребность стать высококвалифицированным специалистом. Следующими по приоритетности мотивами являются приобретение глубоких и прочных знаний, а также успешное закрытие сессии. Также можно выделить такие мотивы, как потребность обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, успешное продолжение обучения и желание получить интеллектуальное удовлетворение. Эти мотивы также являются важными для респондентов.

Анализ данных, полученных в результате применения методики **«Изучение мотивации в вузе»** [2], дал следующие результаты: большинство студентов (76 %) беспокоится из-за возможных неудач в будущем, также большинство твердо уверено в выборе будущей профессии и в том, что она даст моральное удовлетворение и достойный заработок (соответственно 50 % и 48 %). Половина опрошенных студентов интересовалась будущей профессией до момента поступления в вуз (обучающиеся посещали дни открытых дверей, дни абитуриента и т. д.). Также около 42 % опрошенных обучающихся утверждали, что они были достаточно

осведомлены о направлении программы обучения. Около 37 % опрошенных считают проблемный метод обучения важным и эффективным в педагогической практике.

По результатам использования всех трех методик можно сделать следующий вывод: для студента как для будущего профессионала наличие внешнего доминирующего мотива может стать препятствием к достижению успеха в становлении себя как специалиста. Также осложнить адаптацию в учебном заведении может низкий уровень сформированности именно внутренних мотивов. Это также приводит к низкой успеваемости, что затрудняет дальнейшее профессиональное становление.

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют говорить о необходимости проведения работы по формированию профессиональной мотивации у студентов (обучающихся уровня «бакалавриат») в процессе воспитательной работы.

Проведение мероприятий, ориентированных на становление студентов как профессионалов, будет способствовать повышению уровня сформированности профессиональной мотивации. В данном случае необходимо учитывать личностные особенности студентов 1 курса Института специального образования.

Требуется более детальная проработка данной проблемы, решение которой направлено на формирование профессиональных компетенций у обучающихся бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в процессе воспитательной работы.

Литература

1. Гендин, А. М. Образ жизни студентов вуза (социологический анализ) / А. М. Гендин, М. И. Сергеев, М. И. Бордуков, А. Н. Фалалеев [и др.]. — Красноярск : КГПУ, 1994. — 104 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2005. — 264 с.
3. Калашникова, А. В. Формирование ценностных мотивов познавательной деятельности будущих бакалавров профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Калашникова А. В. — Красноярск, 2013. — 220 с.
4. Кочелаева, Е. Я. Формирование нравственно-ценностной мотивации поведения студентов университета в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук / Кочелаева Е. Я. — Ульяновск, 2009. — 234 с.
5. Кривоногова, А. С. Формирование мотивации студентов к профессионально-педагогической деятельности в процессе освоения рабочей профессии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кривоногова А. С. — Екатеринбург, 2013. — 280 с.
6. Назарова, Н. М. Профориентационная работа с абитуриентами дефектологических факультетов / Н. М. Назарова // Дефектология. — 1985. — № 5. — С. 62—66.
7. Одегова, О. В. Педагогические условия формирования мотивации профессиональной деятельности специалистов связи силовых ведомств : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Одегова О. В. — СПб., 2012. — 146 с.
8. Пакулина, С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха

студентов педагогического вуза / С. А. Пакулина // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2008. — № 12.

9. Польщикова, О. В. Формирование мотивации будущих учителей к здоровому образу жизни кинезиологическими средствами : дис. ... канд. пед. наук / Польщикова О. В. — Белгород, 2012. — 196 с.

10. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf.

11. Реан, А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. — 416 с.

12. Усанова, О. Н. Пути профессиональной ориентации абитуриентов дефектологических факультетов / О. Н. Усанова // Дефектология. — 1987. — № 5. — С. 72—78.

13. Филатова, И. А. Деонтологическая компетентность будущих педагогов-дефектологов / И. А. Филатова // Специальное образование. — 2015. — № 2. — С. 105—115.

14. Шкляр, Н. В. Формирование профессиональной компетентности студентов-дефектологов в процессе воспитательной работы / Н. В. Шкляр, Е. С. Дунаева // Вектор науки Тольяттин. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. — 2013. — № 1 (12). — С. 289—292.

15. Яковлева, И. М. Мотивация студентов дефектологических специальностей / И. М. Яковлева // Сибирский педагогический журн. — 2009. — С. 368—373.

References

1. Gendin, A. M. Obraz zhizni studentov vuza (sotsiologicheskiiy analiz) / A. M. Gendin, M. I. Sergeev, M. I. Bordukov, A. N. Falaleev [i dr.]. — Krasnoyarsk : KGPU, 1994. — 104 s.
2. Il'in, E. P. Motivatsiya i motivy / E. P. Il'in. — Spb. : Piter, 2005. — 264 s.

3. Kalashnikova, A. V. Formirovanie tsenonostnykh motivov poznavatel'noy deyatel'nosti budushchikh bakalavrov professional'nogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Kalashnikova A. V. — Krasnoyarsk, 2013. — 220 s.
4. Kochelaeva, E. Ya. Formirovanie nravstvenno-tsenostnoy motivatsii povedeniya studentov universiteta v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk / Kochelaeva E. Ya. — Ul'yanovsk, 2009. — 234 s.
5. Krivonogova, A. S. Formirovanie motivatsii studentov k professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti v protsesse osvoeniya rabochey professii : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Krivonogova A. S. — Ekaterinburg, 2013. — 280 s.
6. Nazarova, N. M. Proforientatsionnaya rabota s abiturientami defektologicheskikh fakul'tetov / N. M. Nazarova // Defektologiya. — 1985. — № 5. — S. 62—66.
7. Odegova, O. V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya motivatsii professional'noy deyatel'nosti spetsialistov svyazi silovykh vedomstv : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Odegova O. V. — SPb., 2012. — 146 s.
8. Pakulina, S. A. Psikhologicheskaya diagnostika motivatsii dostizheniya uspekha studentov pedagogicheskogo vuza / S. A. Pakulina // Izv. RGPU im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 12.
9. Pol'shchikova, O. V. Formirovanie motivatsii budushchikh uchiteley k zdorovomu obrazu zhizni kineziologicheskimi sredstvami : dis. ... kand. ped. nauk / Pol'shchikova O. V. — Belgorod, 2012. — 196 s.
10. Prikaz ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.03 «Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf.
11. Rean, A. A. Psikhologiya lichnosti. Sotsializatsiya, povedenie, obshchenie / A. A. Rean. — SPb. : Praym-Evroznak, 2004. — 416 s.
12. Usanova, O. N. Puti professional'noy orientatsii abiturientov defektologicheskikh fakul'tetov / O. N. Usanova // Defektologiya. — 1987. — № 5. — S. 72—78.
13. Filatova, I. A. Deontologicheskaya kompetentnost' budushchikh pedagogov-defektologov / I. A. Filatova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2015. — № 2. — S. 105—115.
14. Shklyar, N. V. Formirovanie professional'noy kompetentnosti studentov-defektologov v protsesse vospitatel'noy raboty / N. V. Shklyar, E. S. Dunaeva // Vektor nauki Tol'yattin. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psikhologiya. — 2013. — № 1 (12). — S. 289—292.
15. Yakovleva, I. M. Motivatsiya studentov defektologicheskikh spetsialnostey / I. M. Yakovleva // Sibirskiy pedagogicheskii zhurn. — 2009. — S. 368—373.

А. А. Дмитриев
Москва, Россия

A. A. Dmitriev
Moscow, Russia

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ ГРАМОТЕ СРЕДСТВАМИ «ТЕЛЕСНОЙ АЗБУКИ»

INNOVATIVE TECHNOLOGY OF TEACHING READING AND WRITING TO CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF BODY LANGUAGE

Аннотация. В свете Закона «Об образовании в Российской Федерации», современных тенденций реализации компетентностного подхода в образовании осуществляется перестройка форм, методов, содержания и технологий обучения детей как дошкольного, так и школьного возраста, поскольку новая парадигма образования предусматривает приобретение детьми компетенций, которые стали бы основой высококачественной подготовки ребенка к реальной жизни. В статье проведен анализ современных психолого-педагогических технологий обучения и оздоровления детей, который показывает, что обучение детей и их оздоровление протекают на практике, как правило, отдельно друг от друга, за исключением некоторых гигиенических аспектов обучения. При этом современный уровень научно-методических достижений в общей и специальной педагогике позволяет выходить на уникальные инновационные пути обучения, вести поиск интегративных подходов с целью оптимизации коррекционно-образовательного процесса, не уменьшая, а повышая уровень качества образования. Автором представлена инновационная технология обучения детей с ОВЗ грамоте, осно-

Abstract. Renovation of the forms, methods, content and technologies of teaching children of both school and preschool ages is carried out under the “Law on Education in the Russian Federation” and according to the modern tendencies of realization of the competence-based approach to education, because the new education paradigm presupposes acquisition of the competences which would make up the basis for high quality preparation of the child for real life. The article analyzes modern psycho-pedagogical technologies of teaching children and promoting their health. It actually shows that teaching and health promotion are, in real practice, separate processes disconnected from each other, with the exception of some hygienic aspects of education. And the modern level of scientific-methodological research in general and special pedagogy in particular makes it possible to enter unique innovative avenues of learning, search for integrative approaches with the purpose of optimization of the rehabilitation-educational process not only without reducing the level of education quality but actually raising it to a new height. The author presents an innovative technology of teaching reading and writing to children with disabilities based on a comprehen-

ванная на комплексном подходе к процессу формирования грамотности. Технология предполагает активную опору при обучении грамоте на все системы организма ребенка — зрительную, слуховую, речевую, двигательную и эмоциональную. Оригинальность технологии состоит в интеграции интеллектуально-познавательного компонента деятельности обучающихся с двигательной деятельностью при принятии туловищем различных поз и выполнении телодвижений, символизирующих буквы алфавита. Представленная технология позволяет оптимизировать процесс обучения детей с ОВЗ, направлена на развитие речи обучающихся, их оздоровление и улучшение эмоционального состояния.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; педагогические инновации; инновационные технологии; обучение грамоте; комфортная образовательная среда; психолого-педагогические технологии; ФГОС; Федеральные государственные образовательные стандарты; двигательная активность; школьники; инновационные технологии обучения.

Сведения об авторе: Дмитриев Алексей Андреевич, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: декан факультета специальной педагогики и психологии, Московский государственный областной университет.

Контактная информация: 141014, Россия, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, к. 516.

E-mail: fakul-spip@mgou.ru.

sive approach to the process of formation of literacy. The technology of teaching reading and writing presupposes active support of all systems of the child's organism — visual, auditory, motor and emotional. The originality of the given technology consists in the integration of the intellectual-cognitive component of the children's activity with the motor activity while performing various body movements symbolizing the letters of the alphabet. The technology presented allows optimizing the process of teaching children with disabilities, and is aimed at the development of speech of the pupils, promotion of their health and improvement of their emotional well-being

Keywords: children with disabilities; SEND; disabilities; pedagogical innovations; innovative technologies; teaching reading and writing; comfortable learning environment; psycho-pedagogical technologies; FSES; Federal State Educational Standards; motor activity; schoolchildren; innovative teaching technologies.

About the author: Dmitriev Aleksey Andreevich, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Dean of the Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow State Regional University.

Проблемами обучения детей с ОВЗ грамоте занимались многие исследователи [1; 3; 5; 6; 13]. При этом необходимо отметить, что обучение грамоте физиологически здоровых детей начинается, как правило, уже с 3—4 лет, детей же с различными видами патологий, глубиной и структурой дефекта — в подготовительной группе либо в нулевом или первом классах специальной школы.

Большая научно-методическая работа по обучению грамоте детей с ОВЗ была проведена В. В. Воронковой (2006). Как известно, овладение первоначальными навыками чтения, письма, счета требует определенного уровня речевого, познавательного и психофизического развития ребенка с ОВЗ в целом. При этом необходимо отметить, что процесс обучения грамоте достаточно длительный, трудоемкий для такого ребенка, требует приложения значительных усилий с его стороны.

Большое значение авторы придают развитию слухового внимания, фонетико-фонематического восприятия, артикуляции, постановке звуков, звукопроизношению, развитию зрительного гнозиса, графомоторных навыков, тонкой моторики, координации движений. Для формирования каждого из вышеназванных свойств и качеств ребенка разработаны соответствующие средст-

ва и методы, направления работы, этапы с учетом уровня его развития.

По мнению В. В. Воронковой, обучение грамоте должно осуществляться звуковым аналитико-синтетическим методом и должно быть разделено на добукварный и букварный периоды. В добукварном периоде (1—2 месяца) осуществляется подготовка учащихся к овладению первоначальными навыками чтения и письма, привитие интереса к обучению, выявление индивидуальных особенностей развития ребенка.

В букварном периоде у детей формируется звуко-буквенный анализ и синтез, служащие основой овладения чтением и письмом. При усвоении звука предполагается его выделение из речевых высказываний, четкое произношение, различение, дифференциация.

При усвоении буквы изучение начинается с восприятия ее общей формы, ее элементов, их расположения, сравнения с другими буквами, а далее ребенок должен начинать овладение соотношением звука и буквы. Затем — слияние звуков в простейшие слоги: *ау, уа, ам, ум, ма* и др. При этом В. В. Воронкова подчеркивает мысль о необходимости использования различного наглядного материала, различных игровых технологий.

Авторы программы «Русский язык» в 0—IV классах школ VIII вида (А. К. Аксенова, С. В. Комарова, Э. В. Якубовская, 2007) [1] отмечают, что в добулварном (пропедевтическом) периоде ученики должны ознакомиться с печатными буквами и начать тренироваться в их написании. При этом порядок изучения звуков, букв в слогах и словах должен быть иным, чем в массовой школе. Он должен быть доступным детям с учетом их фонетико-фонематического восприятия, мышления и состояния артикуляционного аппарата. Авторы подчеркивают, что в условиях специальной школы VIII вида основными методами являются аналитико-синтетический и слоговой. В качестве дидактического наглядного материала они рекомендуют использование настенной кассы букв, «городка букв», кассы слогов, слоговых таблиц, наборов полосок разных цветов для условно-графического обозначения звуков, букв, слогов, слов и предложений.

Анализируя процесс обучения грамоте в массовых и специальных детских садах и школах, следует констатировать применение стандартных схем обучения. Прежде всего, как правило, дети находятся в статической позе, для которой характерно множество негативных моментов:

– перенапряжение зрительного анализатора;

- застойные явления в организме ребенка;
- низкий уровень эмоционального состояния;
- гиподинамия;
- ухудшение состояния двигательной сферы;
- ухудшение осанки.

Влияние этих негативных факторов усугубляется синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей дошкольного возраста.

Все вышеперечисленные факторы обуславливают обеднение образовательной среды, чрезмерное повышение напряжения детского организма, что в конечном итоге ведет к развитию различных патологий: нарушениям зрения, сколиозу, общему недомоганию, ухудшению состояния детского организма, в частности в виде так называемого дидакто-невроза [4].

С учетом вышесказанного мы подчеркиваем **проблему исследования**, заключающуюся в необходимости разработки комплексной инновационной технологии обучения грамоте и счету детей дошкольного возраста как с нормой развития, так и с отклонениями в психофизическом развитии, с помощью которой можно было бы создать комфортную среду обучения, оказать положительное влияние на психомоторную и эмоциональную стороны развития ребенка, и, в частности,

на его речевую и познавательную деятельность.

Мы считаем, что создание оптимальной интеллектуальной, эмоциональной и моторной учебной среды с включением средств крупной, мелкой и тонкой моторики, используемых как образы букв и цифр, сможет благотворно и одновременно воздействовать на психическую, речевую, эмоциональную, двигательную сферы ребенка, будет препятствовать синдрому СДВГ, застойным явлениям, гиподинамии, дидакто-неврозам, что в итоге будет способствовать оптимизации качества коррекционно-образовательной деятельности и качества жизни воспитанника в целом. Необходимо и особенно важно подчеркнуть, что в процессе обучения детей грамоте и счету требуется встроить эффективные средства и методы коррекции речевых нарушений, направленные на улучшение звукопроизношения, формирование лексического запаса, в общую систему обучения ребенка, не навредив, а улучшив его психофизическое состояние.

Мы полагаем, что решение проблемы обучения детей с ОВЗ грамоте должно осуществляться с опорой на последние разработки в области компетентностного подхода в образовании [1; 7; 8; 9; 11; 14; 15; 16; 17; 18; 20 и др.].

При рассмотрении проблемы компетентностного подхода Дж. Ра-

вен (2002) считает, что компетентность может быть начальной, средней и высокой, при этом приводит пример 3—4-летнего ребенка, который может много и легко разговаривать, и это его пусть начальная, но все же компетентность.

Далее нам хотелось отметить следующее. В концепции и проекте Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья его разработчики указывают на необходимость формирования жизненной компетенции и академического компонента в обучении детей с ОВЗ.

Одной из основных социально-личностных компетенций ребенка, на наш взгляд, является интеллектуально-познавательная как основной базис развития личности. Под данной компетенцией следует понимать широкий спектр интегральных умений, возможностей и способностей реализации итогов своей учебной деятельности в различных социально-экономических условиях. В этом контексте мы представляем ранее разработанную нами универсальную модель интеллектуально-познавательной компетенции, структурированную с выделением мега-, макро- и микрокомпонентов [20], а также фрагменты наших многолетних исследований по обучению гра-

моте параллельно с формированием вышеназванной компетенции детей дошкольного возраста с нарушением психоречевого развития посредством разработанной нами уникальной педагогической технологии, позволяющей достигать высоких результатов как в обучении, так и в оздоровлении учащихся.

Эксперименты проводились на базе специальных (коррекционных) школ VIII вида в Красноярске (школы № 5, 24), Тюмени (школы № 2, 50), детского сада «Радость» г. Губкинского и ряда других дошкольных учреждений Тюменской области, Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого автономных округов.

Суть разработанного нами системного подхода к подготовке и обучению детей грамоте в следующем. Были продуманы статические телесные позы, позволяющие детям символически изобразить каждую букву алфавита посредством различных крупных телодвижений, получивших название «Телесной азбуки». Например, ребенок рассматривает букву «А» в виде стилизованной картинке, причем графема наложена на изображение школьника, показывающего эту букву (ноги стоят врозь, руки скрещены на груди), а рядом сходным образом демонстрируется буква «М». Такие статические положения легко выполнимы

ребенком. Поскольку практически все дети с нарушением психофизического развития имеют различные нарушения речи, мы посчитали важным параллельно с повторением данной статической позы, символизирующей букву, четко и неоднократно произносить ассоциирующийся с данной буквой звук. Предполагалось, что запоминание в таком случае будет проходить лучше, качественней, с опорой на эмоциональную и двигательную сферы ребенка, на его фонетико-фонематическое восприятие.

Педагогическую технологию обучения «Телесной азбуке» можно представить в виде следующего алгоритма.

1. Учащихся обучают телодвижениям «телесной азбуки» в виде поз-букв.

2. Научившись выполнять ряд движений в виде статических поз-букв (например, А и М), они могут выполнять эти движения слитно, в виде «написания» слогов АМ, МА и сразу же слова МАМА.

3. Вначале телодвижения при «написании» буквы или слога выполняются медленно, затем чуть быстрее, повторяются два, три и более раз.

4. Добавляется проговаривание слогов или слов с разными интонациями, при открытых глазах, закрытых и т. д. Результатом выполнения таких действий становится

ся формирование череды различных движений, а по существу двигательных навыков, которые можно выполнять на различных занятиях или в домашней обстановке.

Такого рода движения выполнялись как индивидуально, так и фронтально: в классе на уроках чтения, уроках физкультуры, логопедических занятиях, во время утренней гигиенической гимнастики, физминуток и при выполнении домашних заданий, обязательно с произнесением соответствующего звука, слога или слова, причем с разными интонациями. В дошкольных учреждениях упражнения выполнялись также во время занятий в группах с воспитателем, логопедом, музыкальным руководителем и другими специалистами.

Выполнение такого рода упражнений в русле обучения дошкольников грамоте позволяло решать еще ряд задач. Например, такие как оздоровление детей, коррекция двигательных нарушений, коррекция СДВГ.

Такое выполнение различных движений способствует проявлению оздоровительного эффекта, поскольку отдельные позы-буквы превращаются в слитные динамические движения, несущие определенную физическую нагрузку, и могут выполняться в различном темпе и ритме. Нагрузки, упражнения можно дозировать, менять их объем, интенсивность, разно-

образить их, включая в работу различные группы мышц, дыхательную и сердечно-сосудистую системы.

Выполнение такого рода упражнений, безусловно, направлено и на улучшение эмоционального состояния ребенка, поскольку он не сидит за скучным выполнением того или иного задания в классе или дома, а находится в движении, в действии. Кроме того, проговаривание звуков, слогов, слов с различными оттенками интонации оказывает положительное влияние на формирование фонетико-фонематического восприятия, словарный запас, на физиологические функции организма ребенка, улучшает речь. В процессе таких интегрированных занятий ученики быстрее и лучше осваивали алфавит, грамоту, повышалось качество выполнения заданий.

В процессе обучения детей грамоте мы предположили, что дети дошкольного возраста с нарушениями легкой степени, учащиеся начальных классов специальных школ быстрее овладевают элементами грамоты при опоре на наглядно-образный вид мышления, предполагающий прежде всего реализацию принципа наглядности в форме использования разнообразного наглядного материала. В то же время, как известно, нет ничего естественнее для ребенка, чем движение, двига-

тельная деятельность. Объединив эти два важнейших направления культурообразующей деятельности, мы смогли добиться значительно более впечатляющих результатов, нежели при стандартных схемах обучения.

Ожидалось, что итогами комплексной работы с учащимися в процессе освоения ими «Телесной азбуки» может стать повышение качества усвоения алфавита, составления слогов, будет достигаться оптимальная грамотность, а в конечном итоге получится разработать современную педагогическую технологию обучения детей грамоте, в результате применения которой будет создана оптимальная, благоприятная среда обучения и повышения качества жизни ребенка в целом.

Разработанная нами педагогическая технология подготовки детей к овладению грамотой и обучения грамоте способствовала их оздоровлению, улучшению эмоционального состояния, звукопроизношения, речи, что в целом помогало активному формированию интеллектуально-познавательной компетенции детей-дошкольников с нарушениями в развитии. Воспитатели в группах обучали детей грамоте на своих занятиях, логопеды, инструктор по физкультуре, музыкальный руководитель — на своих. Далее в процессе обучения детям предлагалось выполнять рисунки на бума-

ге, школьной доске, чертить горизонтальные, вертикальные, наклонные линии, изображать заборчики, закругленные линии, овалы, полуovalы и другие простейшие фигуры. При этом важным фактором являлась эмоциональная окраска содержания занятий, которая обеспечивалась движениями, музыкой, речовками. Мы полагаем, что подключение различных опорных сигналов, различных психофизиологических механизмов, активная деятельность интеллектуальной, эмоциональной, двигательной сфер ребенка позволяет успешно формировать массу условных рефлексов и закреплять их достаточно быстро.

Те же самые упражнения — телодвижения в виде различных букв, слогов, слов — повторялись детьми в домашних условиях. Тем самым обеспечивалась интенсивность обучения, однако без каких бы то ни было эмоциональных перегрузок. Дети экспериментальных групп успешно осваивали телодвижения в виде поз-букв, «писали» с их помощью слоги, слова, говорили речовками. Важно отметить, что обучение той или иной букве или слогу выполнялось в единые сроки, в одни и те же дни. Все воспитатели, логопеды, педагоги, родители работали с детьми параллельно, выполняя задания. Руководство такой слаженной работой осуще-

ствлялось научным руководителем и членами психолого-медико-педагогических консилиумов в детских садах и школах.

Выводы

Опираясь на описанные выше разработки, мы убедились, что у ребенка с ОВЗ можно успешно формировать социально значимые личностные компетенции, и прежде всего интеллектуально-познавательную.

В ходе применения разработанной нами педагогической технологии удалось создать комфортную среду обучения детей грамоте и успешно решать следующие задачи:

- уменьшать зрительное напряжение;
- увеличивать объем двигательной активности;
- минимизировать застойные явления в организме ребенка;
- способствовать ликвидации «синдрома гиподинамии»;
- улучшать состояние двигательной сферы в целом (крупной, мелкой, тонкой моторики — точности, координации движений);
- улучшать эмоциональное состояние: сокращать проявления тревожности, агрессии, обидчивости, повышать взаимопонимание и др.;
- корригировать двигательные расстройства, нарушения осанки;
- корригировать проявления СДВГ.

Подводя краткие итоги, хотелось бы подчеркнуть важность продемонстрированного в нашем исследовании соединения, интеграции интеллектуального и двигательного компонентов в обучении детей грамоте.

Важным является и то, что данная педагогическая технология не требует практически никаких финансовых вложений, в отличие от других технологий (применение зрительных тренажеров, экологических букварей, особых ученических парт с изменением высоты крышки парты и др.), используемых в настоящее время, поэтому ее может с успехом применять воспитатель детского сада, учитель начальной школы, логопед, другие педагоги, а также родители ребенка.

Литература

1. Аксенова, А. К. Русский язык / А. К. Аксенова, С. В. Комарова, Э. В. Якубовская // Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — СПб. : Просвещение, 2007. — С. 10—58.
2. Ахпашева, И. Б. Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности лиц с глубокими нарушениями зрения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровень профессионального образования) / Ахпашева И. Б. — Красноярск, 2013. — 177 с.
3. Бунеев, Р. Н. По дороге к Азбуке : пособие для школьников 4—6 лет : в 4 ч. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Т. Р. Кислова. — Изд. 2-е, перераб. — М. : Баласс : Школьный дом, 2012. — Ч. 4 : 5—6 лет. — 64 с.

4. Базарный, В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса / В. Ф. Базарный. — М., 2009. — 290 с.
5. Веневцев, С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушениями интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С. И. Веневцев, А. А. Дмитриев. — М.: Советский спорт, 2004. — 105 с.
6. Воронкова, В. В. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: подготовительный, 1—4 кл. / под ред В. В. Воронковой. — 4-е изд. — М.: Просвещение, 2006. — 192 с.
7. Дель, С. В. Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников с заиканием в процессе комплексной коррекции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Дель Светлана Васильевна. — Екатеринбург, 2005. — 22 с.
8. Дмитриев, А. А. Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе коррекционно-оздоровительной работы / А. А. Дмитриев. — Тюмень : ТОГИРРО, 2012. — 48 с.
9. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 122 с.
10. Калабина, О. В. Занятие по обучению грамоте «Поможем Буратино» / О. В. Калабина // Логопед. — 2013. — № 8. — С. 44—47.
11. Киселева, Н. Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Киселева Наталья Юрьевна. — М., 2013. — 26 с.
12. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. — М.: Просвещение, 2013. — 42 с.
13. Морозова, И. А. Подготовка к обучению грамоте. Конспекты занятий. Для работы с детьми 6—7 лет с ЗПР / И. А. Морозова, М. А. Пушкарева. — М.: Мозаика-Синтез, 2008. — 136 с.
14. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М., 2002. — 381 с.
15. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Русецкая Маргарита Николаевна. — М.: Ин-т коррекционной педагогики РАО, 2009. — 45 с.
16. Туманова, Т. В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : дис. ... д-ра пед. наук / Туманова Т. В. — М., 2005. — 397 с.
17. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской // Компетентности в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — С. 12—20.
18. Читаева, Ю. А. Формирование ключевых компетенций учащихся на основе национальных стандартов профессионального образования (Европейский союз и Россия) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Читаева Юлия Александровна. — М., 2009. — 280 с.
19. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетенции учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Яковлева И. М. — М., 2010. — 45 с.
20. Dmitriev, A. A. Formation of Social and Personal Competences among Handicapped Children / A. A. Dmitriev // World Applied Sciences Journ. (Education, Law, Economics, Language and Communication). — 2013. — No 27. — P. 74—78.

References

1. Aksenova, A. K. Russkiy yazyk / A. K. Aksenova, S. V. Komarova, E. V. Yakubov-

- skaya // *Programmy spetsial'nykh (korrekt-sionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida.* — SPb. : Prosveshchenie, 2007. — S. 10—58.
2. Akhpasheva, I. B. Metodicheskaya sistema formirovaniya informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti lits s glubokimi narusheniyami zreniya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 — Teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya (informatika, uroven' professional'nogo obrazovaniya) / Akhpasheva I. B. — Krasnoyarsk, 2013. — 177 s.
3. Buneev, R. N. Po doroge k Azbuke : posobie dlya shkol'nikov 4—6 let : v 4 ch. / R. N. Buneev, E. V. Buneeva, T. R. Kislova. — Izd. 2-e, pererab. — M. : Balass : Shkol'nyy dom, 2012. — Ch. 4 : 5—6 let. — 64 s.
4. Bazarnyy, V. F. Ditya chelovecheskoe. Psikhofiziologiya razvitiya i regressa / V. F. Bazarnyy. — M., 2009. — 290 s.
5. Venevtsev, S. I. Ozdorovlenie i korrektsiya psikhofizicheskogo razvitiya detey s narusheniyami intellekta sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kul'tury / S. I. Venevtsev, A. A. Dmitriev. — M. : Sovetskiy sport, 2004. — 105 s.
6. Voronkova, V. V. Programmy spetsial'nykh (korrekt-sionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida: podgotovitel'nyy, 1—4 kl. / pod red V. V. Voronkovoy. — 4-e izd. — M. : Prosveshchenie, 2006. — 192 s.
7. Del', S. V. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti u mladshikh shkol'nikov s zaikaniem v protsesse kompleksnoy korrektsii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Del' Svetlana Vasil'evna. — Ekaterinburg, 2005. — 22 s.
8. Dmitriev, A. A. Obuchenie gramote i schetu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse korrektsionno-ozdorovitel'noy raboty / A. A. Dmitriev. — Tyumen' : TOGIRRO, 2012. — 48 s.
9. Zimnyaya, I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya / I. A. Zimnyaya. — M. : Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. — 122 s.
10. Kalabina, O. V. Zanyatie po obucheniyu gramote «Pomozhem Buratino» / O. V. Kalabina // *Logoped.* — 2013. — № 8. — S. 44—47.
11. Kiseleva, N. Yu. Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu chitatek'skikh kompetentsiy u uchashchikhsya s disleksiyey osnovnoy shkoly : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Kiseleva Natal'ya Yur'evna. — M., 2013. — 26 s.
12. Kontseptsiya Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / N. N. Malofeev, O. I. Kukul'skaya, O. S. Nikol'skaya, E. L. Goncharova. — M. : Prosveshchenie, 2013. — 42 s.
13. Morozova, I. A. Podgotovka k obucheniyu gramote. Konspekty zanyatiy. Dlya raboty s det'mi 6—7 let s ZPR / I. A. Morozova, M. A. Pushkareva. — M. : Mozaika-Sintez, 2008. — 136 s.
14. Raven, Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizatsiya / Dzh. Raven. — M., 2002. — 381 s.
15. Rusetskaya, M. N. Strategiya preodoleniya disleksii uchashchikhsya s narusheniyami rechi v sisteme obshchego obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.03 / Rusetskaya Margarita Nikolaevna. — M. : In-t korrektsionnoy pedagogiki RAO, 2009. — 45 s.
16. Tumanova, T. V. Formirovanie slovo-obrazovatel'noy kompetentsii detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi : dis. ... d-ra ped. nauk / Tumanova T. V. — M., 2005. — 397 s.
17. Khutorskoy, A. V. Opredelenie obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov / A. V. Khutorskoy // *Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya* : sb. nauch. tr. — M. : Nauchno-vnedrencheskoe predpriyatie «INEK», 2007. — S. 12—20.
18. Chitaeva, Yu. A. Formirovanie klyuchevykh kompetentsiy uchashchikhsya na

osnove natsional'nykh standartov professional'nogo obrazovaniya (Evropeyskiy soyuz i Rossiya) : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Chitaeva Yuliya Aleksandrovna. — M., 2009. — 280 s.

19. Yakovleva, I. M. Formirovanie professional'noy kompetentsii uchitelya-oligofrenopedagoga v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... d-ra

ped. nauk / Yakovleva I. M. — M., 2010. — 45 s.

20. Dmitriev, A. A. Formation of Social and Personal Competences among Handicapped Children / A. A. Dmitriev // World Applied Sciences Journ. (Education, Law, Economics, Language and Communication). — 2013. — No 27. — P. 74—78.

М. С. Конакова
Тюмень, Россия

M. S. Konakova
Tyumen, Russia

**ИССЛЕДОВАНИЕ
ОРФОГРАФИЧЕСКОГО
САМОКОНТРОЛЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**A STUDY OF ORTHOGRAPHIC
SELF-CONTROL
IN JUNIOR
SCHOOLCHILDREN
WITH DISABILITIES**

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования состояния письма, орфографических знаний и уровня орфографического самоконтроля младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью (УО). Раскрыты основные положения, на которых строится исследование письма, орфографических знаний и орфографического самоконтроля младших школьников разных нозологических групп (ТНР, ЗПР и УО). Рассматривается проблема обучения младших школьников, вызванная необходимостью совершенствования условий и методов коррекции нарушений письма младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития и умственной отсталостью с целью их эффективного обучения и предупреждения школьной дезадаптации. Указаны методики, используемые в данном исследовании (А. В. Ястребовой, Г. В. Чиркиной, Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой; Г. М. Кринецкой). Продемонстрированы методы исследования, которые подразделялись на три блока. Первый блок методов был

Abstract. The article presents the results of a study of the state of writing, orthographic knowledge and the level of orthographic self-control of junior schoolchildren with severe speech disorders (SSD), disorders of psychological development (DPD), and intellectual disability (ID). It describes the foundations on which the study of writing skills, orthographic knowledge and orthographic self-control of junior schoolchildren of various nosological groups (SSD, DPD and ID) is based. The article deals with the issue of teaching junior schoolchildren associated with the need to improve the conditions and methods of rehabilitation of writing disorders of junior schoolchildren with severe speech disorders, disorders of psychological development, and intellectual disability in order to organize their efficient learning and prevent school maladaptation. The methods used in this study include those of A.V. Yastrebova, G.V. Chirkina, R.I. Lalaeva, I.V. Prischepova, and G.M. Krinitsyna. The research methods are divided into three blocks. The first block of methods is targeted at the study of writing, the second — at the study of orthographic knowledge and orthographic self-control in junior schoolchil-

направлен на исследование письма, второй — на исследование орфографических знаний и орфографического самоконтроля у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития и умственной отсталостью. Дана качественная и количественная характеристика полученных данных по каждой группе детей. Показана взаимосвязь между сформированностью орфографического самоконтроля и письмом у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития и умственной отсталостью посредством метода математической обработки данных.

Ключевые слова: младшие школьники; начальная школа; логопедия; дети с нарушениями речи, нарушения речи; тяжелые нарушения речи; нарушения письма; дизорфография; саморегуляция личности; орфографический самоконтроль.

Сведения об авторе: Конакова Марина Сергеевна, аспирант 4 года обучения, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет».

Место работы: старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет».

Контактная информация: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.
E-mail: marina_makarova_13@mail.ru.

children with severe speech disorders, disorders of psychological development and intellectual disability. The article provides qualitative and quantitative characteristics of the data obtained for each group of children. It vividly demonstrates the relationship between the level of formation of orthographic self-control and writing in junior schoolchildren with severe speech disorders, disorders of psychological development and intellectual disability using the method of mathematical data processing.

Keywords: junior schoolchildren; primary school; logopedics; children with speech disorders; speech disorders; severe speech disorders; writing disorders; dysorthography; self-regulation of a person; orthographic self-control.

About the author: Konakova Marina Sergeevna, Post-graduate Student of the 4th Year of Study, Shadrinsk State Pedagogical University.

Place of employment: Senior Lecturer of Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University.

В современном мире ресурсом благополучия человека является его всестороннее развитие, качественное обучение. С поступлением ребенка в школу ведущим видом деятельности становится учебная деятельность, в процессе которой учащийся осваивает качественно новые виды деятельности (чтение и письмо), позволяющие ему развиваться в интеллектуальном, коммуникативном, эмоциональном, личностном плане.

Учащиеся, имеющие различные нарушения в развитии, не готовы к усвоению школьной программы и сталкиваются с многочисленными трудностями. Недостаточная сформированность речевых, познавательных и других функций влияет на формирование волевых процессов, саморегуляцию и самоконтроль, что становится базовой проблемой, обуславливающей неуспешность обучения младших школьников, поскольку именно регулятивные действия (целеполагание, планирование, прогнозирование) обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности, формирование чтения и письма. Несформированность действий самоконтроля приводит к тому, что школьники, получая знания, не могут их применить [7; 10; 12].

В Федеральном государственном образовательном стандарте подтверждается значимость фор-

мирования самоконтроля, определяемого как универсальное учебное действие, позволяющее учащимся младших классов овладеть умением учиться, усвоить способ учения [17].

В современных исследованиях универсальные учебные действия трактуются как способность ученика к саморазвитию, самосовершенствованию, обладание определенными способами действий, позволяющих ему осознанно, активно и самостоятельно получать новые знания и умения, организовывать этот процесс и успешно усваивать новый социальный опыт [6; 7; 10].

Цель данной статьи заключается в демонстрации результатов исследования состояния орфографического самоконтроля у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР) и с легкой степенью умственной отсталости (УО).

Согласно исследованиям А. П. Гальперина, самоконтроль пронизывает все виды деятельности человека, в том числе и письменную деятельность [5].

Письменная деятельность на этапе становления протекает как осознанные действия, постепенно автоматизирующиеся и переходящие в глубинно-структурированную систему внутренней речи, становящиеся навыком письма (А. Р. Лу-

рия, Л. С. Выготский, Т. В. Ахутина).

Во всех операциях письма осуществляются различные виды контроля: слуховой, артикуляторный, кинестетический, зрительный, — которые позволяют выстраивать стратегию деятельности и осуществлять контроль за ее выполнением (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина).

На протяжении многих лет исследователей интересовал вопрос формирования действий самоконтроля. Его изучением занимались Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, В. П. Морозов, Е. А. Логинова, З. А. Репина, Е. А. Ларина и др.

В работах Н. А. Бернштейна, О. А. Конопкина, А. Р. Лурии, И. М. Сеченова и других особое внимание уделяется самоконтролю как компоненту осуществления произвольных познавательных функций [4].

По мнению современных исследователей, самоконтроль рассматривается в общей системе *саморегуляции*. Многими авторами подчеркивается взаимозависимость между сформированностью саморегуляции и уровнем сформированности действий самоконтроля [8; 5].

Л. С. Выготский указывает, что операции самоконтроля начинают формироваться в структуре развернутых форм предмет-

ной деятельности. В ходе деятельности эти операции постепенно «свертываются» и, на основе элементарных сенсорных и моторных процессов, переходят во внутренний план — становятся умственным действием [4].

Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и другие специалисты указывали как на системные качества операций контроля и самоконтроля на осознанность, произвольность, опосредованность речью, прижизненное формирование под влиянием социальных факторов [3].

Согласно междисциплинарным исследованиям, регулятивные процессы играют ключевую роль в становлении различных видов деятельности (Л. С. Рубинштейн, И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, П. Я. Гальперин, Т. В. Ахутина, О. А. Конопкин, Г. М. Крильцова).

Важнейшим условием письма является его грамотность, которая обеспечивается за счет соблюдения орфографических правил в момент написания. Неумение школьника применять правила орфографии трактуется как нарушение письма — дизорфография [14].

Изучению специфики дизорфографии посвящен ряд фундаментальных и разносторонних исследований: О. И. Азовой, О. Б. Иншаковой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, И. В. Прищеповой и др. [1; 15; 8; 10].

А. Н. Корневым, Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой дизорфография определяется как «стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда речевых (операционные компоненты словесно-логического мышления, речеслуховая память, неустойчивость внимания, трудности переключения с одного вида деятельности на другой и выработки алгоритма орфографических действий) и речевых психических функций (ограниченный объем и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей)» [8; 10; 15].

В последние годы появляется много новых теоретических разработок и экспериментальных данных психолого-педагогических, нейропсихологических, лингвистических исследований, где нарушения письма и чтения остаются наиболее дискуссионными объектами. Однако трудности младших школьников в усвоении орфографии остаются нерешенными, поскольку учащиеся не могут самостоятельно применять правила орфографии в процессе

письма, даже если хорошо знают само правило [6; 15].

Как отмечают авторы, для обеспечения орфографически правильного письма требуется сформированность орфографического самоконтроля, который осуществляется в ходе мыслительной переработки сенсорно-перцептивной информации, отбора речевых единиц и их сопоставления с правилами орфографии, определения правильной стратегии решения грамматико-орфографической задачи и оценки ее выполнения [13; 14].

Цель исследования — определить уровень сформированности орфографического самоконтроля младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Методологической основой исследования являются положения о единстве развития речи и других психических процессов (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия); нейропсихологические основы формирования письма (А. Р. Лурия); теория функциональной системы письменной речи (П. К. Анохин); психологическая теория самоконтроля (П. К. Анохин, Д. Б. Эльконин, П. П. Блонский, П. Я. Гальперин); теория речевой деятельности (А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, А. Р. Лурия); теория развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин).

Методы исследования определялись с учетом теоретических

основ организации научного исследования и включали:

- теоретические (анализ современных научных работ по проблеме исследования);
- эмпирические (проведение эксперимента, изучение данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента).

Исследование орфографического самоконтроля проходило на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60» г. Тюмени, МБС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) школа № 2» г. Тюмени.

В ходе констатирующего эксперимента было обследовано 60 учащихся 3-х классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью легкой степени тяжести (УО). Все дети прошли ПМПК.

Исследование осуществлялось с применением методологических принципов анализа речевых нарушений (Р. Е. Левина). Строилось оно с использованием следующих методик: 1) анализа письменной речи (А. В. Ястребова, Г. В. Чиркина, Р. И. Лалаева); 2) исследования орфографических умений и навыков (Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова); 3) исследования орфографического самоконтроля с использованием адаптированных методов исследования самоконтроля речевой деятельности, предложенных Г. М. Криной.

Исследование орфографического самоконтроля включало три блока. Первый блок предполагал изучение продуктов учебной деятельности младших школьников с ОВЗ (письменные работы).

Письменная работа (диктант) оценивалась согласно уровням:

- Высокий уровень — безошибочное написание диктанта, отсутствие орфографических ошибок.
- Средний уровень — 2—3 орфографические ошибки, которые исправляются частично самостоятельно, частично при помощи экспериментатора.
- Низкий уровень — 4—6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений.
- Нулевой уровень — 4—6 орфографических ошибок, значительное количество помарок и исправлений (Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова).

Второй блок исследования был направлен на выявление состояния орфографических знаний, умений и навыков, изучаемых по следующим направлениям:

- 1) узнавание печатных и письменных букв;
- 2) знание основных терминов речи и умения их применять;
- 3) знание частей речи и умение их различать;
- 4) знание и понимание морфологического состава слова, умение выделять отдельные морфемы и правильно их называть;

5) знание и воспроизведение орфографического правила;

6) знание способов проверки (Р. И. Лаева, И. В. Прищепова).

Третий блок посвящен изучению орфографического самоконтроля, которое проводилось с использованием методики исследования самоконтроля речевой деятельности на орфографическом материале: правописание безударных гласных в корне слова, обозначение мягкости на письме и парных согласных. При исследовании применялась система материализованных средств самоконтроля орфографических действий в виде алгоритма правописания орфограмм.

Первоначально учащимся предъявлялась карточка-эталон, которая анализировалась учеником и экспериментатором (совместно определялись основные действия по решению орфографической задачи). После установления алгоритма деятельности ребенок приступал к выполнению задания. Во время выполнения зада-

ния эталон находился перед учеником.

Для изучения орфографического самоконтроля учащимся были предложены задания на поиск орфограммы в тексте, списывание текста с выделение орфограммы и запись текста под диктовку с выделением орфограммы.

Результаты исследования орфографического самоконтроля рассматривались в двух аспектах: 1) точности и правильности решения орфографической задачи; 2) состояния орфографического самоконтроля.

В ходе экспериментального изучения были получены данные, которые представлены в сравнительных таблицах для оценки количественных характеристик показателей детей младшего школьного возраста с ТНР, ЗПР и УО.

В таблице 1 представлены сравнительные данные состояния письма у младших школьников с ОВЗ.

Таблица 1

Сравнительные данные состояния письма младших школьников с ОВЗ, %

Уровни	Дети с ТНР	Дети с ЗПР	Дети с УО
Высокий	0	0	0
Средний	10	0	0
Низкий	90	70	0
Нулевой	0	30	100

Таблица 2

Сравнительные данные состояния орфографических знаний, умений, навыков у младших школьников с ОВЗ, %

Уровни	Дети с ТНР	Дети с ЗПР	Дети с УО
Высокий	20	0	0
Средний	80	80	0
Низкий	0	20	0
Нулевой	0	0	100

Состояние письма младших школьников с ОВЗ находится на среднем, низком и нулевом уровнях.

Анализ письменных работ учащихся показал, что дети имеют большое количество дисграфических и дизорфографических ошибок. Наиболее характерными ошибками были пропуски гласных, пропуски согласных при их стечении, пропуски слогов, замены гласных и согласных, близких по акустическому признаку, нарушения маркировки предложения, трудности переноса слов. Характер ошибок письма младших школьников доказывает несформированность фонетического и морфологического принципов письма. При написании конкретного слова у этих детей отсутствует ориентировка на механизмы словообразования и словоизменения, они не точно анализируют звуковой, слоговой и морфологический состав слова, испытывают трудности при слитном и точном написании букв. Ошибки в применении правил орфографии проявлялись во всех

видах правил. Редко допускались ошибки в правилах написания сочетаний жи — ши, ча — ща, чк — чн.

В таблице 2 продемонстрированы сравнительные данные состояния орфографических знаний, умений и навыков у младших школьников с ОВЗ.

Анализ результатов исследования орфографических знаний, умений и навыков у учащихся с ОВЗ показал, что школьники с ТНР имеют высокий и средний уровень развития орфографических знаний, ученики с ЗПР имеют средний и низкий уровни, а учащиеся с УО демонстрируют одинаково нулевой уровень.

Учащиеся, находящиеся на высоком уровне развития данных навыков, продемонстрировали точное и безошибочное выполнение всех заданий, хотя в ряде случаев требовалась незначительная стимулирующая помощь со стороны экспериментатора. Дети быстро и точно называли и показывали письменные и печатные буквы, узнавали части речи и называли их, верно употребляли

термины «звук», «буква» и т. д. При просьбе назвать правило учащиеся быстро и точно рассказывали его и самостоятельно объясняли способ проверки, хотя им требовалось время, чтобы вспомнить это.

Учащиеся со средним уровнем сформированности данных навыков имели замедленный темп работы, правильно называли печатные и письменные буквы, однако им требовалось время на обдумывание. Формулировку правила воспроизводили, но испытывали трудности при его объяснении своими словами и разъяснении способов проверки (путались, сомневались).

Младшие школьники с низким уровнем сформированности орфографических ЗУН имели стойкие ошибки при выполнении заданий, не задавали уточняющих вопросов, не всегда успешно пользовались помощью экспериментатора, но все же помощь экспериментатора позволяла справиться с большинством заданий. При назывании правил ответы

таких учеников были неуверенными и содержали указания лишь на отдельные опознавательные признаки орфограмм. При определении способов проверки эти ученики испытывали значительные трудности или не могли их назвать.

Учащиеся с нулевым уровнем сформированности орфографических знаний, умений и навыков демонстрировали большое количество ошибок, которые не исправляются даже при значительной помощи взрослого. Учащиеся с трудом воспринимают и понимают инструкции (вопросы), требуется многократное их повторение и дополнительное разъяснение. Ответы детей фрагментарны и не всегда соответствуют заданному вопросу. Учащиеся долго молчат и не могут ответить. Они не знают терминов и правил и не могут их назвать. Когда не могут понять инструкцию или вопрос, отказываются от выполнения задания.

В таблице 3 показаны сравнительные данные состояния орфографического самоконтроля у младших школьников с ОВЗ.

Таблица 3

Сравнительные данные состояния орфографического самоконтроля у младших школьников с ОВЗ, %

Уровни	ТНР	ЗПР	УО
Высокий	0	0	0
Средний	10	0	0
Низкий	90	70	0
Нулевой	0	30	100

Анализ результатов исследования *орфографического самоконтроля* показал, что дети с ТНР имеют средний и низкий уровни, у младших школьников с ЗПР отмечается низкий и нулевой уровни, а ученики с УО имеют одинаково нулевой уровень сформированности орфографического самоконтроля.

Ученики, имеющие средний уровень сформированности орфографического самоконтроля, характеризовались снижением направленности на вербальные задания, у них отмечалось постепенное угасание слухо-зрительного сосредоточения на задании, «соскальзывание» с него, поверхностный анализ, недостаточное восприятие и осмысление эталона, эпизодические действия по зрительному сличению и соотношению собственных действий с эталоном. Для данного уровня характерны качественные нарушения действий по точности выполнения и сохранения заданной программы до конца задания. Действия операционного контроля и самокоррекция производятся при стимулирующей и побуждающей помощи экспериментатора.

Для младших школьников с низким уровнем сформированности орфографического самоконтроля характерна низкая направленность на орфографические задания, особенно вербальные, трудности слухо-зрительного сос-

редоточения на задании, быстрое «соскальзывание» с него и формальность его выполнения. Они не могли самостоятельно определять алгоритм выполнения орфографических действий и следовать ему. Им требовалась постоянная помощь в ходе решения орфографической задачи. В ходе выполнения задания ученики не обращались к эталону (карточке) и не сличали собственные действия с представленным эталоном (отсутствие пристального рассматривания, уточнения деталей, вопросов уточняющего характера). При появлении трудностей пытались действовать наугад или прекращали поиск действий. Потребность в проверке задания не возникает самостоятельно, для этого требуется просьба взрослого, при этом проверка осуществляется формально («пробегают» глазами по строке).

У учащихся, находившихся на нулевом уровне, наблюдалось отсутствие направленности на вербальную и невербальную инструкцию, на ее фонетическое оформление, на языковую действительность и ее элементы. Отмечались недоступность анализа, восприятия и осмысления эталона, грубое искажение программы действий, отсутствие способности к самокоррекции при наличии всех видов помощи. Школьники демонстрировали нежелание выполнять задание, что про-

являлось в отказе от выполнения (капризности). Действия по решению орфографической задачи сильно искажались, имели хаотичный характер. В ходе решения орфографической задачи наблюдалось полное несоответствие предложенной программе деятельности. Таким ученикам требовалось сопровождение всего хода деятельности с многократными повторениями инструкций и разбором отдельных действий.

Используя методы статистики, а именно коэффициент ранговой корреляции Спирмена, мы выявили сильные прямые статистически значимые зависимости (сильные — от $\pm 0,7$ до ± 1) между изучаемыми процессами: между уровнем сформированности письма и уровнем сформированности орфографического самоконтроля у младших школьников с ТНР, ЗПР и УО. Выявлены статистически значимые зависимости, подтверждены взаимозависимость и взаимовлияние изучаемых процессов, что позволяет определить эффективные методы коррекции дизорфографии.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у школьников с нарушением письма, имеющих ТНР, ЗПР и УО, наблюдается недостаточный уровень сформированности самоконтроля орфографической деятельности, что проявлялось в снижении сосредоточения на задании;

отсутствии сличения действий с образцом (эталонном); недостаточном анализе эталона; трудностях сопоставления образца и результата деятельности, низком качестве операционных действий. Операции орфографического самоконтроля у школьников с нарушением письменной речи разных нозологических групп не приобрели еще достаточной (соответствующей возрасту) роли в общей структуре познавательной и речевой деятельности.

Полученные в ходе исследования данные ориентируют в выстраивании коррекционной работы по преодолению дизорфографии.

Литература

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. — М.: ТЦ «Сфера», 2011. — 64 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня / Фак. психологии МГУ. — М., 1995. — С. 160—170.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 6—361.
4. Выготский, Л. С. Психология и учение о локализации психических функций / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — С. 320 с.
5. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов / П. Я. Гальперин. — М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.
6. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5—6 кл.: метод. рек. и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. — М.: Школьная пресса, 2003. — 64 с.

7. Комаров, К. В. Методика обучения русскому языку в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / К. В. Комаров. — М., 1982. — 143 с.

8. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учеб.-метод. пособие / А. Н. Корнев. — СПб., 1997. — 286 с.

9. Криницина, Г. М. Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности как одно из средств преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Криницина Г. М. — Екатеринбург, 2009. — 23 с.

10. Лалаева, Р. И. Нарушения письменной речи / Р. И. Лалаева // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 345—382.

11. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.

12. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. — СПб. : Детство-пресс, 2004. — 208 с.

13. Лурия, А. Р. Письмо и речь / А. Р. Лурия // Нейролингвистические исследования. — М. : Наука, 2002. — С. 12—75.

14. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 464 с.

15. Прищепова, И. В. Характер орфографических ошибок в письменных работах обучающихся с дизорфографией и их сверстников с нормальным речевым развитием / И. В. Прищепова // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 12. — С. 64—67.

16. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. — М. : Просвещение, 1979. — 431 с.

17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего

образования [Электронный ресурс] : (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 окт. 2009 г. № 373) : в ред. приказов от 26 нояб. 2010 г. № 1241, от 22 сент. 2011 г. № 2357. — Режим доступа: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NO.O_23_10_09_Minjust_3_1.pdf.

18. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. Я иду на урок в начальную школу: русский язык : кн. для учителя / Д. Б. Эльконин. — М., 1998. — 68 с.

19. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. — М. : Просвещение, 1984. — 158 с.

References

1. Azova, O. I. Diagnostika pis'mennoy rechi u mladshikh shkol'nikov / O. I. Azova. — M. : TTs «Sfera», 2011. — 64 s.

2. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskii podkhod k korektsii trudnostey obucheniya / T. V. Akhutina, N. M. Pylaeva // Neyropsikhologiya segodnya / Fak. psikhologii MGU. — M., 1995. — S. 160—170.

3. Vygotskiy, L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskiy. — M. : Pedagogika, 1982. — T. 2. — S. 6—361.

4. Vygotskiy, L. S. Psikhologiya i uchenie o lokalizatsii psikhicheskikh funktsiy / L. S. Vygotskiy. — M. : Pedagogika, 1982. — T. 1. — 320 s.

5. Gal'perin, P. Ya. Lektsii po psikhologii : ucheb. posobie dlya stud. vuzov / P. Ya Gal'perin. — M. : Knizhnyy dom «Universitet» : Vysshaya shkola, 2002. — 400 s.

6. Eletskaia, O. V. Korrektsiya dizorfografii u uchashchikhsya 5—6 kl. : metod. rek. i upravneniya / O. V. Eletskaia, N. Yu. Gorbachevskaya. — M. : Shkol'naya pressa, 2003. — 64 s.

7. Komarov, K. V. Metodika obucheniya russkomu yazyku v shkole dlya detey s tyazhelymi narusheniyami rechi / K. V. Komarov. — M., 1982. — 143 s.

8. Kornev, A. N. Narusheniya chteniya i pis'ma u detey : ucheb.-metod. posobie / A. N. Kornev. — SPb., 1997. — 286 s.

9. Krinitsyna, G. M. Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya samokontrolya

rechevoy deyatelnosti kak odno iz sredstv preodoleniya obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov s legkoy stepen'yu psevdobul'barnoy dizartrii : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Krinitsyna G. M. — Ekaterinburg, 2009. — 23 s.

10. Lalaeva, R. I. Narusheniya pis'mennoy rechi / R. I. Lalaeva // Logopediya / pod red. L. S. Volkovoy. — M. : Prosveshchenie, 1989. — S. 345—382.

11. Leont'ev, A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost' / A. A. Leont'ev. — M. : Prosveshchenie, 1969. — 214 s.

12. Loginova, E. A. Narusheniya pis'ma. Osobennosti ikh proyavleniya i korrektsii u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya : ucheb. posobie / E. A. Loginova ; pod red. L. S. Volkovoy. — SPb. : Detstvo-press, 2004. — 208 s.

13. Luriya, A. R. Pis'mo i rech' / A. R. Luriya // Neyrolingvisticheskie issledovaniya. — M. : Nauka, 2002. — S. 12—75.

14. L'vov, M. R. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / M. R. L'vov, V. G. Goretskiy, O. V. Sosnovskaya. — 3-e izd., ster. — M. : Akademiya, 2007. — 464 s.

15. Prishchepova, I. V. Kharakter orfograficheskikh oshibok v pis'mennykh rabotakh obuchayushchikhsya s dizorofografiy i ikh sverstnikov s normal'nym rechevym razvitiem / I. V. Prishchepova // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2014. — № 12. — S. 64—67.

16. Ramzaeva, T. G. Metodika obucheniya russkomu yazyku v nachal'nykh klassakh / T. G. Ramzaeva, M. R. L'vov. — M. : Prosveshchenie, 1979. — 431 s.

17. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 6 okt. 2009 g. № 373) : v red. prikazov ot 26 noyab. 2010 g. № 1241, ot 22 sent. 2011 g. № 2357. — Rezhim dostupa: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3_1_pdf.

18. El'konin, D. B. Razvitie ustnoy i pis'mennoy rechi uchashchikhsya. Ya idu na urok v nachal'nyuyu shkolu: russkiy yazyk : kn. dlya uchitelya / D. B. El'konin. — M., 1998 — 68 s.

19. Yastrebova, A. V. Korrektsiya narusheniy rechi u uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly / A. V. Yastrebova. — M. : Prosveshchenie, 1984. — 158 c.

О. Ф. Коробкова Екатеринбург, Россия
O. F. Korobkova Ekaterinburg, Russia

**УРОК РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ
В ШКОЛЕ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ
АДАптиРОВАННЫЕ
ОСНОВНЫЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ПРОГРАММЫ
ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ
(ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ)**

**LESSON OF SPEAKING
PRACTICE AT A SCHOOL
REALIZING ADAPTED BASIC
GENERAL EDUCATION
PROGRAMS FOR CHILDREN
WITH INTELLECTUAL
DIASABILITIES**

Аннотация. В статье приводятся методические рекомендации к построению уроков речевой практики в соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Актуальность темы обусловлена отсутствием соответствующих требований в методической литературе, поскольку апробация ФГОС для лиц с интеллектуальными нарушениями и разработка его учебно-методического обеспечения в настоящее время происходят одновременно. В статье описаны следующие виды уроков речевой практики: урок изучения нового материала (цель урока — формирование первичных представлений об образцах речевого поведения в новой речевой ситуации и формирование практических речевых умений в применении этих образцов), урок повторения и закрепления, комбинированный урок, обобщающий урок. Приведены примерные структуры уроков. Раскрыты

Abstract. The article presents guidelines in the methods of designing lessons of speaking practice in accordance with the requirements of the FSES for children with intellectual disabilities. The topic is urgent due to the absence of the corresponding requirements in the literature in methods, because now, testing of the FSES for persons with intellectual disabilities and designing its academic and methodological support are carried out simultaneously. The article describes the following kinds of speaking practice lessons: the lesson of learning new material (the aim of the lesson — formation of elementary ideas about the patterns of verbal behavior in a new speech situation and formation of practical speech skills of their usage), the lesson of revision and consolidation, the combined lesson, and the final generalization lesson. The author provides examples of draft lesson structures and discloses the main areas of work in the sections “Listening Comprehension”, “Articulation and Speech Expressiveness”, “Basic

основные направления работы по разделам «Аудирование и понимание речи», «Дикция и выразительность речи», «Базовые формулы речевого общения», «Речевые ситуации». Приведены рекомендации к изучению материала на основе коммуникативного метода развития речи, предполагающего систематическое изучение и разыгрывание на уроках речевых ситуаций. Приведенные в статье рекомендации апробированы в ходе ряда научно-практических конференций, в процессе преподавания дисциплины «Методика преподавания русского языка» по профилю подготовки «Олигофренопедагогика», при прохождении производственной практики студентов.

Ключевые слова: уроки речевой практики; виды уроков; структура урока; олигофренопедагогика; умственно отсталые дети; умственная отсталость; нарушения интеллекта; интеллектуальные нарушения; развитие речи; речевая деятельность; коммуникативный подход.

Сведения об авторе: Коробкова Оксана Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 130.

E-mail: mpsd@uspu.me.

В соответствии с требованиями ФГОС для обучающихся с интеллектуальными нарушениями в структуре предметной области «Язык и речевая практика»

“Conversation Formulas”, and “Speech Situations”. The article contains guidelines for learning the material on the basis of the communicative method of speech development presupposing systematic acquisition of skills and role-playing in various speech situations in class. The guidelines provided in the article have been approved at various scientific-practical conferences, in the process of teaching the discipline “Methods of Teaching Russian” in the education profile “Olygophrenopedagogy”, and during students’ practice at school

Keywords: lessons of speaking practice; kinds of lessons; lesson structure; olygophrenopedagogy; children with intellectual disabilities; intellectual disability; disorders of intellect; intellectual disorders; speech development; speech; communicative approach

About the author: Korobkova Oksana Fedorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Ural State Pedagogical University.

Russia, g. Ekaterinburg, pr-t Kosmonavtov, d. 26, kab. 130.

выделен предмет «Речевая практика». Общие требования к содержанию данного предмета отражены в нормативной документации — ФГОС для обучающихся

ся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), вариант 1, в примерных адаптированных основных общеобразовательных программах для обучающихся с умственной отсталостью [12; 13]. Частично эти требования конкретизированы в примерной рабочей программе предмета «Речевая практика» для 1 дополнительного и 1 классов для обучающихся с умственной отсталостью [8].

На настоящий момент пока не утверждены тексты рабочих программ данного предмета для 2 и 3 классов, а программы 4 класса будут находиться в стадии апробации в 2019/20 уч. г. и утверждаться будут еще позже. Следовательно, на данном этапе внедрения ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью учителям-практикам приходится самостоятельно разрабатывать рабочие программы предметов, в том числе предмета «Речевая практика», адаптировать уже сложившиеся представления о содержании и подходах к работе по развитию речи данной категории обучающихся к требованиям нормативной документации.

Очевидно, что указанные изменения в нормативном поле, требованиях к содержанию образования и методике обучения соответствуют современным научным представлениям и тенденциям реформирования системы

образования в целом [10; 14]. В то же время, поскольку процессы внедрения стандарта и разработки его учебно-методического обеспечения проходят одновременно, у педагогов-практиков и тем более у студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профилю подготовки «Олигофренопедагогика», возникает множество сугубо методических вопросов, в том числе связанных с общими требованиями к видам, структуре, логике построения уроков речевой практики, не отраженными в настоящее время в научно-методической литературе.

В данной статье приводится ряд методических рекомендаций по построению уроков речевой практики в школах и классах, реализующих АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): отражены основные виды, структуры уроков, сформулированы основные направления работы по подразделам программы в соответствии с требованиями коммуникативного подхода к развитию речи.

К задачам реализации предмета «Речевая практика» относится традиционное содержание работы по развитию лексического запаса обучающихся, навыков грамматически правильного употребления слов и построения про-

стных предложений, развитию диалогической формы речи и, в доступном объеме, формированию и развитию устной монологической речи. Общее содержание этих видов работы достаточно подробно освещено в научной и методической литературе [1; 2; 9; 11].

Кроме того, в стандарте выделяются задачи развития навыков устной коммуникации и их применения в различных ситуациях общения, ознакомления со средствами устной выразительности речи, овладения нормами речевого этикета [12], что соответствует современным требованиям реализации коммуникативного подхода применительно к развитию речи обучающихся с нарушением интеллекта [3; 4; 5; 6; 7; 14; 15].

Именно эти направления работы становятся ключевыми ввиду их значимости не только для освоения предметных результатов обучения, но и для освоения личностных результатов, лежащих в сфере жизненной компетенции обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Современные научные подходы к изучению и преподаванию языка и речи в школе во главу угла ставят именно коммуникативную направленность обучения. Данное положение подразумевает изменение существующих целевых установок преподавания

языка в школе, которые долгое время осознавались учителями как необходимость формирования у детей частноречевых умений и навыков (навыков правильного произношения, интонирования, правильного построения предложений, орфографических и пунктуационных навыков и т. д.). Упрощенно такой методический подход можно охарактеризовать как следование принципу «От изучения языковой теории — к речевой практике»: изучается правило правописания — формируется умение применять его на практике, изучается произведение художественной литературы — формируется умение пересказывать его близко к тексту, с использованием авторских языковых средств; изучаются грамматические категории частей речи — формируется умение правильно согласовывать слова в собственной речи.

Безусловно, без этих умений и навыков невозможна правильная и грамотная речь носителя языка. Но подобный подход не учитывал того факта, что владение определенным запасом языковых средств и знаний о языке далеко не всегда может обеспечить эффективную коммуникацию.

В частности, в традиционном обучении практически не развивается мотивация, целеполагание в речевом акте. Изучение языковых и речевых средств в отрыве

от конкретных ситуаций общения, близких к естественным, без учета внутренних мотивов и цели высказывания («зачем я это говорю»), без ориентации на партнера общения («кому именно я буду это говорить»), без нацеленности на результат общения («что должно произойти, если собеседник меня поймет правильно или неправильно») во многом представляет чисто академический интерес, а у ребенка со сниженной познавательной активностью и такого интереса не вызывает. Дети на уроках привыкают выполнять упражнения с языковыми единицами, задания учителя, но очень слабо соотносят изучаемые языковые факты и средства с самостоятельной повседневной речью. Мотивация их речи на уроке в основном внешняя, заданная учителем, поэтому в собственной повседневной речи дети крайне редко используют те языковые средства, которыми педагоги так стараются обогатить их речь на уроках чтения, русского языка и речевой практики.

Поэтому центральным звеном уроков речевой практики, как справедливо отмечают авторы-составители примерных рабочих программ предмета [8], являются разделы «Базовые формулы речевого общения» и «Речевые ситуации».

Краткость и чрезмерная обобщенность формулировок задач и

планируемых результатов обучения по предмету «Речевая практика», предложенных в тексте ФГОС для обучающихся с нарушением интеллекта и примерной АООП, не дают четкого представления о конкретных умениях, которые следует формировать у обучающихся в рамках данного предмета. Анализ опыта практической деятельности студентов и педагогов, ведущих уроки, свидетельствует, что часто урок выстраивается как некая комбинация различных заданий, так или иначе связанных с рекомендуемым содержанием обучения. Но в задачах урока и, следовательно, в реальных действиях педагогов часто не обнаруживается четкого понимания, на какое именно речевое умение направлен тот или иной прием или метод работы, что заведомо снижает эффективность его применения.

Поэтому мы сочли возможным выделить и сформулировать конкретные направления обучающей работы, которые могут и должны реализовываться в преподавании предмета «Речевая практика» не только в 1 дополнительном и 1 классах, но на протяжении всего начального периода обучения.

В примерной рабочей программе предмета «Речевая практика» указаны следующие подразделы: «Аудирование и понимание речи», «Дикция и вырази-

тельность речи», «Базовые формулы общения», «Примерные темы речевых ситуаций» [8]. Очевидно, эти разделы должны иметь сквозной характер и реализовываться на каждом году обучения с постепенно усложняющимся речевым материалом.

Раздел «Аудирование и понимание речи» направлен на формирование и развитие следующих умений и способностей:

- умения слушать и понимать обращенную речь (обращения, вопросы, инструкции);

- умения слушать и понимать тексты разных жанров (загадки, чистоговорки, скороговорки, короткие стихотворения, сказки, рассказы);

- умения понимать вопросы по содержанию текста;

- умения отвечать на вопросы по содержанию услышанного (вопросы, направленные на понимание фактического содержания текста: кто главные герои, где происходят события, кто пришел, куда отправился, что сделал и т. п. Уточним, что подробный разбор содержания текста, причинно-следственных связей, формирование нравственно-оценочных суждений по содержанию текста на уроках речевой практики не целесообразны, поскольку эти задачи решаются на уроках чтения);

- умения различать разные виды интонации в прослушанном тексте;

- способности к эмоциональному реагированию на действия персонажей, события;

- умения распознавать и словесно выражать свое отношение к услышанному по вопросам педагога.

Раздел «Дикция и выразительность речи» направлен на формирование и развитие следующих умений:

- умения различать и дифференцировать звуки речи (на основе повторения за педагогом отдельных звуков, слогов, слоговых дорожек; работы с сигнальными карточками и прочими средствами реагирования на указанный звук и т. п.);

- умения правильно произносить поставленные звуки (на основе повторения звуков по подражанию);

- умения различать на слух и правильно произносить разные виды слогов (на основе упражнений в повторении на слух в 1—2 классах и чтении в 3—4 классах слоговых рядов, дорожек, таблиц разной степени сложности);

- умения произносить речевой материал в разном темпе (на основе проговаривания доступных чистоговорок, скороговорок, речовок);

- умения произносить речевой материал с разной громкостью;

- умения воспроизводить интонационный рисунок фразы по образцу.

Отметим, что на каждом уроке следует отбирать небольшое

количество доступного речевого материала (2—3 слоговые дорожки, 1—2 чистоговорки или 1 скороговорку) и на этом материале отрабатывать перечисленные умения. Большое количество разнообразного речевого материала на одном уроке или этапе отвлекает внимание обучающихся, приводит к трудностям его запоминания и снижению общей эффективности проводимой работы.

Раздел «Базовые формулы речевого общения» направлен на формирование и развитие следующих знаний и умений:

- знания типовых формул общения (этикетных формул, формул начала, поддержания и завершения разговора);

- умения воспроизводить ответные реплики в заданных ситуациях;

- умения обращаться к знакомым и незнакомым людям, сверстникам и взрослым, правильно используя разные виды вокативов (по имени, имени и отчеству, с использованием родственных и ласковых форм обращения в бытовых ситуациях и формул обращения и привлечения внимания в общении с незнакомым человеком);

- умения здороваться (благодарить, обращаться с просьбой, выражать отказ, извинение, сочувствие, поздравление, пожелание и т. д.) в ситуации общения;

- умения вступать в разговор со знакомым и незнакомым собе-

седником, сверстником и взрослым;

- умения корректно заканчивать разговор.

Раздел «Примерные темы речевых ситуаций» связан с предыдущим разделом и в целом направлен на формирование и развитие диалогической и элементарной монологической речи в типовых ситуациях общения, что можно детализировать в перечне следующих умений:

- умение вступать в разговор со знакомым и незнакомым собеседником, ровесником и взрослым;

- умение слушать и понимать обращенную речь в ситуации общения;

- умение задавать собеседнику вопросы, связанные с целью, темой и обстановкой ситуации;

- умение отвечать на вопросы собеседника в соответствии с темой ситуации;

- умение строить простейший монолог (короткое высказывание) с конкретной целью и для конкретного адресата;

- умение элементарно оценивать свое и чужое речевое и неречевое поведение в ситуации общения.

Наиболее продуктивным способом формирования и развития указанных умений является коммуникативный метод обучения, предполагающий систематическое изучение и разыгрывание на уроках речевых ситуаций.

Опыт педагогов и студентов свидетельствует, что в процессе разыгрывания ситуаций некоторые обучающиеся отказываются от взаимодействия с другими учениками, но идут на контакт и игровое действие с учителем. Для работы с такими обучающимися целесообразно сначала учить ребенка строить ситуативный диалог с самим учителем, затем с игровым персонажем и уже после этого включать такого ребенка в пары с другими обучающимися.

Далее рассмотрим возможные виды и структуры уроков речевой практики в соответствии с общедидактическими требованиями. Уточним, что, поскольку период начального образования умственно отсталых обучающихся имеет сугубо практико-ориентированный характер, связанный со спецификой развития таких детей, приводимые виды уроков традиционны для общей дидактики, не требуют фиксации на метапредметных знаниях и умениях, в отличие от требований ФГОС НОО и ФГОС для лиц с ОВЗ.

1. Урок изучения нового материала. Целью такого урока является формирование первичных представлений об образцах речевого поведения в новой речевой ситуации и формирование практических речевых умений в применении этих образцов. Рекомендуемая структура урока:

– организационный момент (приветствие, настрой обучающихся на работу);

– речевая гимнастика (2—4 задания по разделу «Дикция и выразительность речи»);

– аудирование (задания по разделу «Аудирование и понимание речи»);

– актуализация опорных представлений: перед изучением новой ситуации можно провести короткую беседу на основе имеющихся у детей опыта и представлений, связанных с изучаемой ситуацией. Либо такую беседу можно провести на этапе изучения нового материала, в зависимости от логики раскрытия темы учителем;

– объявление темы, мотивация, нацеливание обучающихся;

– изучение нового материала. Новым материалом является типовая речевая ситуация (это может быть этикетная ситуация «Благодарность», «Знакомство» и т. д. или ситуация, подразумевающая построение элементарного тематического диалога или монологического тематического высказывания — «Моя любимая игрушка», «Мы ходили в зоопарк», «Мне нравятся кошки, а тебе?» и т. п.). На данном этапе урока необходимо сформулировать условия ситуации, уточнив участников общения, тематику, цель — для чего они говорят (им нужно поздороваться, попро-

щаться, поблагодарить, спросить, ответить, узнать, рассказать, поделиться мнением, впечатлением и т. п.). Возможно проведение беседы с обучающимися на основе имеющихся у них представлений; необходим разбор условий ситуации, образцов устойчивых выражений, особенностей их употребления. Если ситуация предполагает построение тематического диалога — необходимо составить примерный план, отражая в нем последовательность смены ролей и примерное содержание реплик. Если предполагается построение монологического высказывания — тоже составляется его примерный план, уточняются варианты начала и концовки с учетом ориентированности на собеседника (слушателя);

- первичное закрепление: на этом этапе проводится распределение ролей, уточнение заданий, разыгрывание ситуаций. В зависимости от речевых и психологических возможностей обучающихся разыгрывать ситуации можно в следующих ролевых соотношениях: а) ученик — взрослый, б) ученик — игровой персонаж, в) ученик — ученик;
- подведение итогов (рефлексия). На данном этапе по вопросам педагога можно повторить, что сегодня учились делать (здороваться, благодарить, рассказывать о..., спрашивать о... или спрашивать у... и т. п.); можно

повторить основные слова и выражения, пройденные в ситуации;

- оценивание. Педагог комментирует успешность работы обучающихся на уроке, отмечает, кому и что лучше всего удалось сказать, сделать.

2. Урок повторения, закрепления материала:

- организационный момент;
- речевая гимнастика (задания по разделу «Дикция и выразительность речи»);
- аудирование (задания по разделу «Аудирование и понимание речи»);
- объявление темы, мотивация, нацеливание обучающихся;
- повторение — здесь, с учетом возможностей обучающихся, можно напомнить, какую ситуацию изучали на прошлом уроке, повторить изученные слова, фразы, особенности их употребления, план диалога или рассказа, составившегося ранее;
- закрепление — на данном этапе предлагается разыгрывание новых ситуаций, связанных с предыдущей темой, сценок — вводятся новые условия общения, новые персонажи;
- подведение итогов (рефлексия);
- оценивание.

3. Комбинированный урок. Данный вид урока предполагает закрепление речевых умений по ранее изученной ситуации и формирование умений или опыта практической речевой деятельности.

сти в новой речевой ситуации. Рекомендуемая структура:

- организационный момент;
- речевая гимнастика (задания по разделу «Дикция и выразительность речи»);
- аудирование (задания по разделу «Аудирование и понимание речи»);
- повторение (повторение клишированных выражений из ранее изученной ситуации и/или разыгрывание сценок по ранее изученной ситуации);
- объявление темы, мотивация, нацеливание обучающихся;
- изучение нового материала (новый материал — новая типовая речевая ситуация: разбор условий, устойчивых выражений, особенностей их употребления и т. п.);
- первичное закрепление (распределение ролей, уточнение заданий, разыгрывание ситуаций в парах а) ученик — взрослый, б) ученик — игровой персонаж, в) ученик — ученик);
- подведение итогов (рефлексия);
- оценивание.

4. Обобщающий урок. Целью такого вида урока является обобщение представлений и закрепление практических речевых умений по ряду изученных ситуаций. Рекомендуемая структура:

- организационный момент;
- речевая гимнастика (2—3 задания по разделу «Выразительность речи, дикция»);

– объявление темы, мотивация, нацеливание обучающихся;

– обобщение и повторение (изученных слов, фраз, особенностей их употребления в разных ситуациях);

– закрепление. В уроках данного вида это должен быть самый развернутый этап, который может проводиться: а) в виде сюжетно-ролевой игры с разными участниками для закрепления нескольких изученных ситуаций (например, в игре «День рождения Лунтика» можно закрепить ситуации приветствия, поздравления, пожелания, вручения подарка, приглашения к столу, просьбы, благодарности, прощения); б) в виде игры-драматизации по изученному произведению (сказке); в) в виде викторины, конкурса, утренника, тематического праздника по ряду изученных ситуаций;

– подведение итогов (рефлексия).

Следует уточнить, что в зависимости от условий обучения в конкретной школе и классе возможно домашнее задание, которое в первую очередь должно быть речевым: повторение скороговорок, чистоговорок, диалогов, рассказов, составленных в классе. Физкультминутки или релаксационные паузы проводятся между этапами урока с учетом текущей необходимости, состояния обучающихся.

Приведенные структуры уроков позволяют систематически работать над всеми разделами программы предмета «Речевая практика», формировать и закреплять перечисленные умения, не разбивая их на отдельные тематические блоки. Тематическим центром уроков являются речевые ситуации, приближенные к естественным, что позволяет расширять спектр доступных детям языковых средств устной разговорной речи и закреплять их в условиях, максимально близких к их естественной жизнедеятельности.

Отметим, что приводимые в статье рекомендации прошли апробацию в ходе ряда научно-практических конференций, проводившихся на базе общественного филиала кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ УрГПУ — ГКОУ СО «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы», с участием педагогов школ, реализующих АООП, № 2, 5, 12 г. Екатеринбурга. Кроме того, раскрываемые в статье рекомендации излагались студентам, обучающимся по профилю подготовки «Олигофренопедагогика» в Институте специального образования УрГПУ, в рамках дисциплины «Методика преподавания русского языка» и были ими успешно апробированы в

ходе прохождения производственных практик.

Литература

1. Аксёнова, А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта : учеб. для студентов педагогических вузов / А. К. Аксёнова, С. Ю. Ильина. — М. : Просвещение, 2011. — 334 [1] с., ил.
2. Аксёнова, А. К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А. К. Аксёнова, Э. В. Якубовская // Дефектология. — 1987. — № 6. — С. 32.
3. Баряева, Л. Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, А. Зарин. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена : СОЮЗ, 2001. — 416 с.
4. Комарова, С. В. К вопросу о коммуникативном подходе в развитии речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Комарова // Коррекционная педагогика. — 2005. — № 1 (7). — С. 46—49.
5. Комарова, С. В. Уроки устной (разговорной) речи в 1—4 классах специальной (коррекционной) школы VIII вида / С. В. Комарова, Т. А. Ефимова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2003. — № 6. — С. 29—34.
6. Коробкова, О. Ф. Речевая ситуация как предмет изучения и способ обучения на уроках устной (разговорной) речи в специальной (коррекционной) школе / О. Ф. Коробкова // Специальное образование. — 2009. — № 1. — С. 11—22.
7. Коробкова, О. Ф. Этикетно-речевые навыки как составная часть коммуникативной и «жизненной» компетенции младших школьников с нарушением интеллекта / О. Ф. Коробкова // Специальное образование. — 2014. — № 3 (35). — С. 51—62.
8. Комплект примерных рабочих программ для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным учебным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): вариант 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernye-rabochie-programmy-dlya-1-dopolnitelnogo-i-1-klassov-po-otdelnym-uchebnym-predmetam-i-korreksionnym-kursam-dlya-obuchayushhishya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (дата обращения: 13.05.2019).

9. Кубасов, А. В. Личностно ориентированный подход в формировании лингвистического компонента при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Кубасов, Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова // *Специальное образование*. — 2018. — № 4. — С. 67—77.

10. Ильина, С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников на основе коммуникативно-ориентированной модели обучения русскому языку / С. Ю. Ильина // *Дефектология*. — 2003. — №5. — С. 58—63.

11. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. — М.: Педагогика, 1977. — 196 с.

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/5133/файл/4069/Prikaz_№_1599_ot_19.12.2014.pdf (дата обращения: 01.04.2019).

13. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (дата обращения: 12.05.2019).

14. Филатова, И. А. Модель психолого-педагогической работы по формированию мотивации к обучению русскому языку у младших школьников с тяжелыми нару-

шениями речи в условиях реализации федеральных стандартов / И. А. Филатова, Н. Е. Ильиных // *Специальное образование*. — 2019. — № 1 (53). — С. 75—90.

15. Христолюбова, Л. В. Анализ монологического высказывания в условиях речевой ситуации / Л. В. Христолюбова // *Специальное образование*. — 2009. — № 1. — С. 63—70.

References

1. Aksenova, A. K. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka dlya detey s narusheniyami intellekta : ucheb. dlya studentov pedagogicheskikh vuzov / A. K. Aksenova, S. Yu. Il'ina. — M.: Prosveshchenie, 2011. — 334 [1] s., il.

2. Aksenova, A. K. Razvitie svyaznoy ustnoy rechi u umstvenno otstalykh uchashchikhsya na spetsial'nykh urokakh / A. K. Aksenova, E. V. Yakubovskaya // *Defektologiya*. — 1987. — № 6. — С. 32.

3. Baryayeva, L. B. Obuchenie syuzhetno-rolevoy igre detey s problemami intellektual'nogo razvitiya : ucheb.-metod. posobie / L. B. Baryayeva, A. Zarin. — SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena : SOYuZ, 2001. — 416 s.

4. Komarova, S. V. K voprosu o kommunikativnom podkhode v razvitiy rechi uchashchikhsya s intellektual'noy nedostatochnost'yu / S. V. Komarova // *Korreksionnaya pedagogika*. — 2005. — № 1 (7). — С. 46—49.

5. Komarova, S. V. Uroki ustnoy (razgovornoj) rechi v 1—4 klassakh spetsial'noy (korreksionnoj) shkoly VIII vida / S. V. Komarova, T. A. Efimova // *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*. — 2003. — № 6. — С. 29—34.

6. Korobkova, O. F. Rechevaya situatsiya kak predmet izucheniya i sposob obucheniya na urokakh ustnoy (razgovornoj) rechi v spetsial'noy (korreksionnoj) shkole / O. F. Korobkova // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2009. — № 1. — С. 11—22.

7. Korobkova, O. F. Etiketno-rechevye navyki kak sostavnaya chast' kommunikativnoy i «zhiznennoy» kompetentsii mladshikh shkol'nikov s narusheniem intellekta / O. F. Korobkova // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2014. — № 3 (35). — С. 51—62.

8. Komplekt primernykh rabochikh program dlya 1 dopolnitel'nogo i 1 klassov po odel'nym uchebnym predmetam i korrektsionnym kursam dlya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami): variant 1 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/registry/primernye-rabochie-programmy-dlya-1-dopolnitelnogo-i-1-klassov-po-otdel'nym-uchebnym-predmetam-i-korrektsionny-m-kursam-dlya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (data obrashcheniya: 13.05.2019).

9. Kubasov, A. V. Lichnostno orientirovanny podkhod v formirovani lingvisticheskogo komponenta pri obuchenii detey s ograniченными возможностями здорov'ya / A. V. Kubasov, L. V. Khristolyubova, A. V. Tsygankova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2018. — № 4. — S. 67—77.

10. Il'ina, S. Yu. Rechevoe razvitie umstvenno otstalykh starsheklassnikov na osnove kommunikativno-orientirovannoy modeli obucheniya russkomu yazyku / S. Yu. Il'ina // Defektologiya. — 2003. — №5. — S. 58—63.

11. Petrova, V. G. Razvitie rechi uchashchikhsya vspomogatel'noy shkoly / V. G. Petrova. — M. : Pedagogika, 1977. — 196 s.

12. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 19.12.2014 g. № 1599 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazo-

vatel'nogo standarta obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami)» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://minobrnauki.rf/dokumenty/5133/fayl/4069/Prikaz_№_1599_ot_19.12.2014.pdf (data obrashcheniya: 01.04.2019).

13. Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosreestr.ru/registry/primer-naya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhihsya-s-umstvennoj-otstalostyu/> (data obrashcheniya: 12.05.2019).

14. Filatova, I. A. Model' psikhologo-pedagogicheskoy raboty po formirovaniyu motivatsii k obucheniyu russkomu yazyku u mladshikh shkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyakh realizatsii federal'nykh standartov / I. A. Filatova, N. E. Il'inykh // Spetsial'noe obrazovanie. — 2019. — № 1 (53). — S. 75—90.

15. Khristolyubova, L. V. Analiz monologicheskogo vyskazyvaniya v usloviyakh rechevoy situatsii / L. V. Khristolyubova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2009. — № 1. — S. 63—70.

Л. В. Лопатина
М. В. Ковалева
Санкт-Петербург, Россия

L. V. Lopatina
M. V. Kovaleva
St. Petersburg, Russia

**СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ
ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ПСИХИЧЕСКОЙ
ДЕПРИВАЦИЕЙ**

**STRUCTURE OF THE LEXICO-
SEMANTIC FIELD
OF EMOTIVE VOCABULARY
IN PSYCHOLOGICALLY
DEPRIVED JUNIOR
SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. Социальное сиротство оказывает негативное влияние на весь процесс психического развития детей. Дети, лишенные родительского попечительства, оказываются менее подготовленными к построению, налаживанию социальных отношений, имеют низкий статус в системе межличностных отношений, в обостренных ситуациях проявляют агрессивность и неспособность к социально компетентным решениям. Социальное сиротство следует рассматривать как объект междисциплинарного исследования, одним из важных аспектов которого является психолого-педагогический, позволяющий рассматривать его последствия для речевого развития и социальной адаптации. В статье рассматривается проблема речевого развития детей младшего школьного возраста с психической депривацией, описывается качественное своеобразие нарушений эмотивной лексики у младших школьников, лишенных родительского попечительства; определена и описана структура лексико-семантического поля эмоций с позиции выделения ядра и периферии; приводятся данные о недостаточной сформиро-

Abstract. Social orphanhood has a negative impact on the entire process of psychological development of children. Children without parental care are less prepared to organize and establish social relationships, have a low status in the system of interpersonal relations, and demonstrate aggression and inability to take socially competent decisions in acute situations. Social orphanhood should be considered as an object of interdisciplinary research, one of the important aspects of which is the psycho-pedagogical aspect allowing pedagogues to consider its consequences for speech development and social adaptation. The article deals with the issue of speech development of psychologically deprived children of junior school age, describes the qualitative specificity of violations of emotive vocabulary in primary school children deprived of parental care, defines and describes the structure of the lexico-semantic field of emotions from the standpoint of identification of the core and the periphery, provides the data about the low level of formation and differentiation of the lexico-semantic field of emotions in junior schoolchildren deprived of parental care, in comparison not only with the

ванности и дифференциации лексико-семантического поля эмоций у младших школьников, лишенных родительского попечительства, в сравнении не только со сверстниками, но и детьми более младшего возраста, воспитывающимися в семьях, представлена типология лексических ошибок, зафиксированных в арсенале языковых средств у младших школьников с психической депривацией при обозначении эмоциональных состояний.

Ключевые слова: младшие школьники; социальное сиротство; психическая депривация; эмоциональные состояния; эмотивная лексика; лексико-семантическое поля; эмоции.

Сведения об авторе: Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Контактная информация: 197046, Посадская, д. 26.

E-mail: l.v.lopatina@mail.ru.

Сведения об авторе: Ковалева Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: кафедра логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия.

Контактная информация: 197046, Посадская, д. 26.

E-mail: kovaleva.logoped@gmail.ru.

Ежегодно в нашей стране увеличивается число детей, развитие

peers but also with younger children brought up in families, and presents the typology of lexical errors recorded in the arsenal of language tools of junior schoolchildren with psychological deprivation in the expression of their emotional state.

Keywords: junior schoolchildren; social orphanhood; psychological deprivation; emotional state; emotive vocabulary; lexico-semantic field; emotions.

About the author: Lopatina Lyudmila Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая

About the author: Kovaleva Mariya Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая

которых осуществляется в условиях психической депривации.

Социальное сиротство следует рассматривать как объект междисциплинарного исследования, одним из значимых аспектов которого является психолого-педагогический, позволяющий рассматривать его последствия для речевого развития и социальной адаптации.

В результате реорганизации детские дома в России преобразованы в центры содействия семейному воспитанию, главной задачей которых является психолого-педагогическое сопровождение детей с психической депривацией. Психолого-педагогическое сопровождение детей с психической депривацией можно рассматривать как комплексное сопровождение, предполагающее согласованную деятельность специалистов (педагогов, учителей-логопедов, психологов, социальных педагогов), направленную на создание и реализацию социально-психологических условий для успешного развития ребенка с учетом его индивидуальных потребностей [14; 15].

Тип личности, формирующийся в условиях материнской депривации, определяется исследователями как безэмоциональный, характеризующийся вялостью эмоционального поведения, неумением вступать в значимые отношения как со взрослыми, так и со сверстниками [4; 5; 10; 11; 13].

Неблагоприятные социальные условия, речевая недостаточность оказывают негативное влияние на становление коммуникативно-речевых способностей детей-сирот [2; 12].

Нарушения речевого развития, отмечающиеся у детей-сирот раннего возраста, усугубляются и проявляются в период, соответствующий дошкольному и младшему школьному возрасту. Данные нарушения проявляются в виде системного недоразвития речи, недостаточной сформированности произвольности в речевой деятельности, слабой речевой активности, примитивной формы общения [3; 6; 8].

В структуре речевого недоразвития у детей с психической депривацией отмечаются специфические нарушения лексики: трудности оперирования средствами образной выразительности, недостаточная сформированность лексико-семантического поля эмоций [2; 9; 12].

Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции [7].

В нашей статье мы придерживаемся классификации эмотивной лексики, разработанной с учетом сочетания категориально-лексической семы эмотивности с категориально-семантическими семами, позволяющего выявить семанти-

ческие по природе эмотивные классы слов. При этом, с одной стороны, различные семантические группировки могут сосуществовать в границах одного грамматического класса, с другой — пронизывать различные грамматические классы [1]. При таком подходе грамматические и семантические классы эмотивной лексики пересекаются, не накладываясь друг на друга.

Лексика эмоций включается во все семантические классы, пересекается с ними, что приводит к возникновению в лексико-семантическом поле эмоций лексических множеств — «функционально-семантических классов слов» (по определению Э. В. Кузнецовой).

В лексико-семантическом поле эмоций выделяются следующие функционально-семантические классы слов:

– ФСК эмоционального состояния. Данный класс слов изображает состояние в статике, составляет 25 % от всей эмотивной лексики. Категориально-лексическая сема этого класса — «испытывать определенное эмоциональное состояние, быть наполненным определенным эмоциональным состоянием» (далее ФСК ЭС);

– ФСК становления эмоционального состояния. Данный класс слов отличается от предыдущего изображением состояния в динамике, составляет 6,2 % от всей категориально-эмотивной лек-

сики. Категориально-лексическая сема этого класса — «прійти в определенное эмоциональное состояние, становиться наполненным каким-либо состоянием» (далее ФСК СЭС);

– ФСК эмоционального воздействия, составляющий 13,3 % от всей эмотивной лексики. Категориально-лексическая сема данного класса — «вызвать определенное эмоциональное состояние» (далее ФСК ЭВ);

– ФСК эмоционального отношения, составляющий 9,4 % от всей эмотивной лексики. Категориально-лексическая сема этого класса — «чувствовать определенное эмоциональное отношение к чему-либо, кому-либо» (далее ФСК ЭО);

– ФСК внешнего выражения эмоций, составляющий 11 % от всей эмотивной лексики. Категориально-лексическая сема данного класса — «выражать во внешности эмоциональное состояние, эмоциональное отношение к кому-либо» (далее ФСК ВВЭ);

– ФСК эмоциональной характеристики — это большое лексическое множество, составляющее 28 % от всей эмотивной лексики. Категориально-лексическая сема данного класса — «характеризующийся, отличающийся каким-либо эмоциональным состоянием» (далее ФСК ЭХ);

– ФСК эмоционального качества — это небольшое лексическое

множество, составляющее 7,1 % от всей эмотивной лексики. Категориально-лексическая сема данного класса — «эмоциональное свойство» (далее ФСК ЭК).

Таким образом, эмотивная лексика отличается многообразием категориально-семантических отношений и разнообразием грамматического оформления.

Нами было проведено экспериментальное исследование, которое охватывало 30 школьников 9,0—9,5 лет с психической депривацией и логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи» (третий уровень речевого развития), 30 учащихся того же возраста и 30 младших школьников 7,0—7,5 лет, воспитывающихся в полных семьях, благоприятных социальных условиях и не имеющих речевых нарушений (группы для сопоставительного анализа). Целью исследования явилось изучение у младших школьников с психической депривацией структуры лексико-семантического поля эмоций, определяющейся характером соотношения и качественным своеобразием различных семантических по природе эмотивных классов слов.

Материалом исследования явились эмотивные глаголы, эмотивные существительные, эмотивные прилагательные и эмотивные наречия. Эмотивные слова категории состояния и эмотив-

ные междометия в материал исследования не включались.

Характер ответов детей, лишенных родительского попечительства, свидетельствует о значительной несформированности у данной категории школьников различных функционально-семантических классов слов в структуре лексико-семантического поля эмоций не только в сравнении со сверстниками, но и с детьми более младшего возраста, воспитывающимися в семье.

Типологию лексических ошибок, выявленных у младших школьников с психической депривацией, при употреблении слов с эмотивным значением можно представить следующим образом: называние слова семантически близкого; называние слова, имеющего широкое, диффузное значение; воспроизведение вместо слова словосочетания или предложения; повторение слова, входящего в текст задания; называние слов из разряда разговорной лексики; воспроизведение слов на основе ситуационных признаков; замена слов на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний; словообразовательные неологизмы [9].

В ходе исследования было установлено наличие качественно неоднородной структуры лексико-семантического поля эмотивной лексики у детей, лишенных

родительского попечительства, и воспитывающихся в семье.

Ядро лексико-семантического поля младших школьников с психической депривацией составляет ФСК ЭС, ближайшую периферию ФСК ЭХ, ФСК ЭВ, ФСК ВВЭ, дальнюю периферию ФСК ЭО, ФСК ЭК, ФСК СЭС. Структура лексико-семантического поля эмоций учащихся, воспитывающихся в семье, с позиции выделения ядра и периферии представлена следующим образом: ядро составляют ФСК ЭС, ФСК ЭХ, близкую периферию ФСК ЭВ, ФСК ВВЭ, ФСК ЭО, дальнюю периферию ФСК ЭК, ФСК СЭС.

Структура лексико-семантического поля эмоций детей, воспитывающихся в семье, несмотря на разницу в возрасте, имеет сходство с позиции полевой организации, выражающееся в одинаковой представленности функционально-семантических классов в ядре и на периферии поля. Различия между школьниками, воспитывающимися в семье, были зафиксированы только в объеме семантического поля. У «семейных» детей 7 лет оно меньше по объему по сравнению с 9-летними детьми, воспитывающимися в семье.

У младших школьников, проживающих в учреждениях интернатного типа, объем лексико-семантического поля эмоций значительно меньше не только в

сравнении со сверстниками, воспитывающимися в семье, но и с детьми более младшего возраста.

Общим для структуры лексико-семантического поля эмоций у детей с психической депривацией и детей, воспитывающихся в семье, явилась представленность в его ядре ФСК ЭС, составляющего значительную часть (25 %) эмоциональной лексики.

При этом у младших школьников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в отличие от «семейных» детей, внутри этого ФСК наблюдалось значительное преобладание лексической представленности слов, отражающих предпочтительно состояние грусти, страха, сомнения, желания. Как лексически минимально выраженные отмечены такие состояния, как *вера*, *дружба*, *жалость*.

Ядро лексико-семантического поля эмоций «семейных» детей было также представлено ФСК ЭХ. У младших школьников с психической депривацией, в отличие от сверстников и детей более младшего возраста, воспитывающихся в семье, данный ФСК слов являлся недостаточно сформированным и соответствовал ближайшей периферии лексико-семантического поля эмоций. В ответах «семейных» детей были зафиксированы номинации именно тех чувств, которые обычно выражаются внешне, об-

ладают особой социальной значимостью, поскольку проявляются в обществе и затрагивают интересы других людей. Именно этот фактор объясняет ограниченность их набора в плане эмотивной характеристики в лексико-семантическом поле эмоций воспитанников детского дома.

Кроме указанного класса, ближайшую периферию лексико-семантического поля эмоций у младших школьников, лишенных родительского попечительства, равно как и у 9- и 7-летних школьников, воспитывающихся в семье, составили ФСК ЭВ и ФСК ВВЭ.

При выполнении задания было установлено, что «семейные» дети чаще из примеров эмоционального воздействия передавали чувства влечения, удовольствия, спокойствия, а школьники, воспитывающиеся вне семьи — страха, одиночества, обиды, т. е. чувства, которые прежде всего связаны с субъектом — носителем, «замкнуты» в нем. ФСК ЭО у «семейных» детей был представлен в зоне ближайшей периферии, в то время как у детей, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, он вошел в структуру дальней периферии лексико-семантического поля эмоций, которая наряду с этими классами была представлена ФСК ЭК и СЭС. Этими же классами была представлена дальняя периферия лексико-семантического

поля эмоций у детей, воспитывающихся в семье. При этом у «семейных» детей в данном классе словами эмоционального отношения оформлялись прежде всего чувства дружбы, уважения, веры, а у младших школьников с психической депривацией — неприязни, неверия, надежды.

Функционально-семантический класс СЭС, в отличие от других классов, характеризуется изображением состояния в динамике, в развитии, и в лексико-семантическом поле эмоций у детей, принимающих участие в исследовании, он был представлен прежде всего лексикой движения, в единичных случаях лексикой становления качества, признака.

По сравнению с другими семантическими классами, у всех детей, принимавших участие в эксперименте, отмечалось очень небольшое лексическое множество сем, характеризующих эмоциональные свойства, входящие в класс «качество». В лексико-семантическом поле эмотивной лексики детей, в основном 9-летних, воспитывающихся в семье, наиболее широко представлена была лексика со значением доброты и смелости. При этом у младших школьников, лишенных родительского попечительства, было зафиксировано значительное число лексем ФСК эмоционального качества со значением лицемерия.

Анализ лексико-семантического поля эмоций воспитанников детского дома позволил выявить не только малый его объем, но и недостаточную сформированность его полевой организации. Несмотря на то, что у младших школьников с психической депривацией, как и у детей, воспитывающихся в семье, ядро лексико-семантического поля эмоций составляют слова, наиболее частотные в группе эмотивной лексики, а ближайшую и дальнюю периферии — наименее, качественное содержание составляющих их ФСК слов различно. В лексиконе детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, эмотивная лексика представлена прежде всего словами с первичным (номинативным) значением, в меньшей степени — вторичным (номинативно-производным, крайне редко — метафорически производным).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с психической депривацией испытывают значительные трудности самостоятельного выбора эмотивных знаков, с помощью которых отражается и выражается эмоциональное отношение к миру. Языковая модель эмоциональной деятельности младших школьников рассматриваемой категории крайне ограничена, специфична по своему содержанию.

Литература

1. Бабенко, Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л. Г. Бабенко. — Свердловск, 1988. — 184 с.
2. Бордовская, Е. В. Дошкольники с психической депривацией: проблемы коррекционно-развивающей работы / Е. В. Бордовская. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 23 с.
3. Волкова, Г. А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот / Г. А. Волкова. — СПб. : Каро, 2007. — 384 с.
4. Дмитриева, С. А. Особенности школьной тревожности у детей-сирот младшего школьного возраста / С. А. Дмитриева // Дефектология. — М., 2005. — № 5. — С. 86—87.
5. Дубровина, И. В. О развитии детей, оставшихся без попечения родителей / И. В. Дубровина. — М. : Симс, 1995. — 64 с.
6. Илюк, М. А. Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме / М. А. Илюк. — СПб. : Каро, 2008. — 208 с.
7. Кузнецова, Э. В. Русская лексика как система / Э. В. Кузнецова. — Свердловск : УрГУ, 1980. — 89 с.
8. Лисина, М. И. Психическое развитие воспитанников детского дома / М. И. Лисина. — М., 1990. — 264 с.
9. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по формированию выразительных средств речи у детей-сирот / Л. В. Лопатина, М. В. Ковалева. — М. : Парадигма, 2013. — 160 с.
10. Михайлова, Ю. А. Социальное поведение и эмоциональная регуляция у воспитанников домов ребенка / Ю. А. Михайлова // Психолог в детском саду. — 2003. — № 2. — С. 83—114.
11. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. — СПб. : Питер, 2007. — 416 с.
12. Серебrenникова, С. Ю. Анализ особенностей речевой коммуникации воспитанников логопедической группы детского дома / С. Ю. Серебrenникова // Вопросы диагностики и коррекции развития речи детей с ограниченными возможностями. — Иркутск : Изд. ИГПУ, 1997. — С. 106—115.

13. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка : пособие для педагогов и психологов / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. — М. : Владос, 2004. — 319 с.

14. Шипицына, Л. М. Дети социального риска и их воспитание / Л. М. Шипицына. — СПб. : Речь, 2003. — 144 с.

15. Шипицына, Л. М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов, А. Д. Виноградова. — СПб. : ИСПиП, 1997. — 160 с.

References

1. Babenko, L. G. Leksicheskie sredstva oboznacheniya emotsiy v russkom yazyke / L. G. Babenko. — Sverdlovsk, 1988. — 184 s.

2. Bordovskaya, E. V. Doshkol'niki s psikhicheskoy deprivatsiey: problemy korrektsionno-razvivayushchey raboty / E. V. Bordovskaya. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2002. — 23 s.

3. Volkova, G. A. Psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya razvitiya i vospitaniya detey-sirot / G. A. Volkova. — SPb. : Karo, 2007. — 384 s.

4. Dmitrieva, S. A. Osobennosti shkol'nogo trevozhnosti u detey-sirot mladshogo shkol'nogo vozrasta / S. A. Dmitrieva // Defektologiya. — M., 2005. — № 5. — S. 86—87.

5. Dubrovina, I. V. O razvitiy detey, ostavshikhся bez popecheniya roditel'ey / I. V. Dubrovina. — M. : Sims, 1995. — 64 s.

6. Ilyuk, M. A. Logopedicheskaya rabota s doskol'nikami v detskom dome / M. A. Ilyuk. — SPb. : Karo, 2008. — 208 s.

7. Kuznetsova, E. V. Russkaya leksika kak sistema / E. V. Kuznetsova. — Sverdlovsk : UrGU, 1980. — 89 s.

8. Lisina, M. I. Psikhicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / M. I. Lisina. — M., 1990. — 264 s.

9. Lopatina, L. V. Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu vyrazitel'nykh sredstv rechi u detey-sirot / L. V. Lopatina, M. V. Kovaleva. — M. : Paradigma, 2013. — 160 s.

10. Mikhaylova, Yu. A. Sotsial'noe povedenie i emotsional'naya regulatsiya u vospitannikov domov rebenka / Yu. A. Mikhaylova // Psikholog v detskom sadu. — 2003. — № 2. — S. 83—114.

11. Prikhozhan, A. M. Psikhologiya sirodstva / A. M. Prikhozhan, N. N. Tolstykh. — SPb. : Piter, 2007. — 416 s.

12. Serebrennikova, S. Yu. Analiz osobennostey rechevoy kommunikatsii vospitannikov logopedicheskoy gruppy detskogo doma / S. Yu. Serebrennikova // Voprosy diagnostiki i korrektsii razvitiya rechi detey s ogranichennymi vozmozhnostyami. — Irkutsk : Izd. IGPU, 1997. — S. 106—115.

13. Furmanov, I. A. Psikhologiya deprivirovannogo rebenka : posobie dlya pedagogov i psikhologov / I. A. Furmanov, N. V. Furmanova. — M. : Vlados, 2004. — 319 s.

14. Shipitsyna, L. M. Deti sotsial'nogo riska i ikh vospitanie / L. M. Shipitsyna. — SPb. : Rech', 2003. — 144 s.

15. Shipitsyna, L. M. Razvitie lichnosti rebenka v usloviyakh materinskoj deprivatsii / L. M. Shipitsyna, E. S. Ivanov, A. D. Vinogradova. — SPb. : ISPiP, 1997. — 160 s.

В. В. Пивненко
Тюмень, Россия

V. V. Pivnenko
Tyumen, Russia

**СОСТОЯНИЕ КОГНИТИВНЫХ
ОПЕРАЦИЙ
ГРАММАТИКАЛИЗАЦИИ
У ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**CONDITION
OF COGNITIVE OPERATIONS
OF GRAMMATICALIZATION
IN CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования состояния когнитивных операций грамматикализации у детей с ОВЗ разных нозологических групп младшего школьного возраста. Раскрыты основные термины: «когнитивные операции», «когнитивные операции грамматикализации», «грамматикализация», «семантизация», «вербализация», «грамматический строй речи». Термин «грамматикализация» рассмотрен с точки зрения лингвистики, психолингвистики и логопедии на материале отечественных и зарубежных исследований. В данной работе были применены методики Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой, Е. Ф. Архиповой, Т. А. Фотековой, Т. В. Ахутиной, Л. Б. Халиловой, Е. Ф. Архиповой, В. К. Воробьевой, которые подразделялись на два блока. Первый диагностический блок направлен на исследование когнитивных операций у младших школьников с ОВЗ. Второй диагностический блок направлен на исследование грамматического строя речи и состояния когнитивных операций грамматикализации. В статье продемонстрирован сравнительный анализ состояния когнитивных

Abstract. The article presents the results of a study of the state of cognitive operations of grammaticalization in primary school children with special educational needs of various nosological groups. The basic terms in the study are "cognitive operations", "cognitive operations of grammaticalization", "grammaticalization", "semantization", "verbalization", and "grammatical structure of speech". The term "grammaticalization" is considered from the point of view of linguistics, psycholinguistics and logopedics in domestic and foreign literature. The given study employs the techniques of R.I. Lalaeva, I.V. Prishchepova, E.F. Arkhipova, T.A. Fotekova, T.V. Akhutina, L.B. Khalilova, E.F. Arkhipova, and V.K. Vorob'eva, which are divided into two blocks. The first diagnostic unit is aimed at the study of cognitive operations in junior schoolchildren with disabilities. The second diagnostic unit focuses on the grammatical structure of speech and the state of cognitive operations of grammaticalization. The article demonstrates a comparative analysis of the state of cognitive operations of grammaticalization in junior schoolchildren of various nosological groups. The author gives a

операций грамматикализации у младших школьников разных нозологических групп. Дана качественная и количественная характеристика полученных данных для каждой группы детей. Показана взаимосвязь между сформированностью когнитивных операций грамматикализации и грамматическим строем речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР), умственной отсталостью (УО) посредством метода математической обработки данных. Описаны выводы о состоянии когнитивных операций грамматикализации у детей с ОВЗ каждой нозологической группы младшего школьного возраста.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи; ТНР; задержка психического развития; ЗПР; умственная отсталость; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ; грамматикализация; грамматический строй речи; детская речь; развитие речи; логопедия; психолингвистика.

Сведения об авторе: Пивненко Валерия Витальевна, аспирант 4 года обучения, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет».

Место работы: старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования, федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет».

Контактная информация: 625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, 6.
E-mail: valeriya.pivnenko@mail.ru.

qualitative and quantitative assessment of the data obtained for each group of children. The article reveals the interrelationship between the level of formation of cognitive operations of grammaticalization and the grammatical structure of speech in children with severe speech disorders (SSD), disorders of psychological development (DPD), and intellectual disabilities (ID) using the method of mathematical data processing. The author makes conclusions about the state of cognitive operations of grammaticalization in primary school children with disabilities of each nosological group.

Keywords: severe speech disorders (SSD); disorders of psychological development (DPD); intellectual disability (ID); children with special educational needs; special educational needs (SEND); grammaticalization; grammatical structure of speech; children's speech; speech development; logopedics; psycholinguistics.

About the author: Pivnenko Valeriya Vital'evna, Post-graduate student of the 4th Year of Study, Shadrinsk State Pedagogical University.

Place of employment: Senior Lecturer of Department of Developmental Physiology, Special and Inclusive Education, Tyumen State University.

В основу исследования когнитивных операций грамматикализации были положены современные психологические и психолингвистические взгляды на соотношение речи и мышления, во всех видах их взаимосвязи и взаимообусловленности (А. Валлон, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, Н. Х. Швачкин), о сложной структуре мыслительной и речемыслительной деятельности, ее основных когнитивных операциях и их роли в учебной деятельности младших школьников (С. Л. Рубинштейн, И. Я. Каплунович, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, В. Д. Шадриков) [13].

Целью данной статьи является демонстрация результатов исследования состояния когнитивных операций грамматикализации у детей с ограниченными возможностями здоровья разных нозологических групп младшего школьного возраста.

Под когнитивными операциями подразумеваются операции мышления, которые являются способами переработки информации, знаний. Формируются они посредством практической деятельности в структуре механизма интериоризации [4]. Специальное значение, которое рассматривается в рамках подхода Ж. Пиаже — «принципы, входящие в опера-

циональное мышление, о наличии которого свидетельствуют конкретные операции и формальные операции» [11].

В психологических исследованиях представлены различные классификации когнитивных (мыслительных) операций (С. Л. Рубинштейн, Н. А. Менчинская, А. Г. Маклаков, В. Д. Шадриков). В данном исследовании использовалась классификация, предложенная С. Л. Рубинштейном, в которой к общим когнитивным (мыслительным) операциям относятся анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция. Дополняем этот ряд операций классификации, описанной Л. Ф. Тихомировой и А. В. Басовым [13].

Онтогенетическое становление грамматической стороны речи у детей описано в трудах А. Н. Гвоздева, Г. Л. Розенгард-Пупко, Н. Х. Швачкина, А. А. Леонтьева. Овладение грамматической стороной речи происходит последовательно и параллельно с развитием мышления, образуя сложную многоуровневую речемыслительную деятельность, в которую включен процесс грамматикализации (формальное выражение грамматических значений в единицах языка), функционирование которого невозможно без операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, классификации [13].

Термин «грамматикализация» в логопедии раскрывается как

процесс овладения грамматической системой языка посредством когнитивных операций [12].

Интегративная психолингвистическая модель механизма порождения речи Л. Б. Халиловой предполагает действие четырех фаз: уровня мотивации, концептуализации, вербализации и символизации. Все компоненты речевого механизма объединены «соответствующими им системообразующими признаками». Перечислим структурные компоненты модели Л. Б. Халиловой:

- 1) мотивация;
- 2) концептуализация;
- 3) вербализация;
- 4) символизация;
- 5) семантизация;
- 6) грамматикализация;
- 7) схематизация;
- 8) пропозиционализация;
- 9) номинация;
- 10) предикация [5].

Согласно данной модели, основополагающей стадией механизма порождения речи является стадия вербализации, где происходит постепенный переход от содержания высказывания (процесс семантизации) к его формальному выражению в единицах языка (процесс грамматикализации) [5].

В свою очередь, когнитивные операции грамматикализации — «это умственные действия по реализации словообразовательных и словоизменительных процессов, парадигматических и

синтагматических связей, осуществляемых посредством когнитивных операций» [12].

Исследование когнитивных операций грамматикализации проходило на базе следующих учебных заведений г. Тюмени: МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60», МБС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) школа № 2».

В ходе констатирующего эксперимента было обследовано 60 учащихся 3-х классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), задержкой психического развития (ЗПР) и умственной отсталостью легкой степени тяжести (УО). Все дети прошли ПМПК.

Исследование когнитивных операций (симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования и классификации) проводилось по методике А. А. Таракановой (2015).

Для исследования грамматического строя речи применялись методы, разработанные НИИ дефектологии АПН СССР. Исследование словообразования и словоизменения производилось по методикам Р. И. Лалаевой и И. В. Прищеповой, а исследование согласования и управления производилось по методикам Е. Ф. Архиповой, Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной [6; 7; 8; 15; 1].

Исследование когнитивных операций грамматикализации прово-

дилось по критериям, разработанным на основании положений трудов Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Р. Лурия, С. Н. Цейтлин, Л. Б. Халиловой, Е. Ф. Архиповой, В. К. Воробьевой [16; 17; 4; 1; 18; 2; 3].

Результаты исследования когнитивных операций рассматривались с точки зрения точности и правильности выполнения задания. Результаты исследования грамматического строя речи рассматривались с точки зрения двух аспектов: 1 аспект — точность и правильность выполнения задания; 2 аспект — состояние когнитивных операций грамматикализации.

Исследование состояло из двух диагностических блоков. *Первый блок* посвящен исследованию когнитивных операций у младших школьников с ОВЗ, направлен на выявление качества сформированности когнитивных операций. Блок состоял из шести разделов, которые содержательно наполнены сериями заданий, направленных на исследование каждой когнитивной операции: 1) *симульный анализ и синтез* (пример задания: «Составление предложений из серии слов»); 2) *сукцессивный анализ и синтез* (пример задания: «Нахождение места буквы в слове»); 3) *операция сравнения* (пример задания: «Нахождение сходства слов»); 4) *операция обобщения* (пример

задания: «Четвертый лишний»); 5) *операция абстрагирования* (пример задания: «Выбор двух слов в скобках»); 6) *операция классификации* (пример задания: «Дай словесную характеристику классов в готовой классификации»).

Второй блок посвящен исследованию грамматического строя речи и состояния когнитивных операций грамматикализации. Включает два раздела (морфологический и синтаксический), которые содержательно наполнены сериями заданий, направленных на исследование грамматической стороны речи. *Морфологический раздел* включал задания на исследование *словообразования* (существительных, прилагательных, глагола) и *словоизменения* (существительных в единственном и множественном числе, предложноподлежащих конструкций, глаголов единственного и множественного числа настоящего времени). *Синтаксический раздел* предполагал изучение *согласования* (прилагательных с существительными в роде, числе и падеже, глаголов с существительными и местоимениями) и *управления* (конструирование предложений с предлогами).

Анализ полученных данных позволил сформировать сравнительные таблицы для оценки количественных характеристик показателей детей младшего школьного возраста с ТНР, ЗПР и УО.

Таблица 1

Сравнительные данные состояния когнитивных операций у младших школьников с ОВЗ

Уровни сформированности	Дети с ТНР	Дети с ЗПП	Дети с УО
Высокий	0	0	0
Средний	15 (75 %)	5 (25 %)	0
Низкий	5 (25 %)	15 (75 %)	3 (15 %)
Нулевой	0	0	17 (85 %)

В таблице 1 представлены сравнительные данные состояния когнитивных операций у младших школьников.

Состояние когнитивных операций у детей с ОВЗ находится на среднем, низком и нулевом уровнях, что определяет набор трудностей в учебном процессе. Нарушение способностей аналитико-синтетической деятельности (навыков сравнивать, обобщая, выделять значимые признаки и классифицировать их) не позволяет полноценно овладеть учебными умениями и навыками детям с ОВЗ.

Состояние грамматического строя речи у детей с ОВЗ находится на среднем, низком и нулевом уровнях, что проявляется в нарушении способности к овладению навыками словообразования, словоизменения, согласования и управления. Все это отражается на устной и письменной речи детей с ОВЗ.

Состояние когнитивных операций грамматикализации у младших школьников с ОВЗ находится на среднем, низком и нулевом уровнях, что также свидетельствует о нарушении способности осуществлять аналитико-синтетическую деятельность в процессе выполнения заданий на словообразование, словоизменение, согласование и управление, а это приводит к возникновению множественных ошибок в устной речи и на письме. Несформированность когнитивных операций сравнения, классификации, абстрагирования препятствует развитию глубинно-когнитивных процессов речевой деятельности у детей с ОВЗ.

Результаты сравнительного анализа уровней сформированности когнитивных операций, грамматического строя речи и когнитивных операций грамматикализации у детей с ОВЗ обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ уровней сформированности когнитивных операций, грамматического строя речи и когнитивных операций грамматикализации у детей с ОВЗ, %

Уровни	ТНР			ЗПР			УО		
	I блок (К. О.)	II блок (грам. стр.)	III блок (К. О. Г.)	I блок (К. О.)	II блок (грам. стр.)	III блок (К. О. Г.)	I блок (К. О.)	II блок (грам. стр.)	III блок (К. О. Г.)
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Средний	75	65	55	25	30	15	0	0	0
Низкий	25	35	45	75	70	80	15	10	0
Нулевой	0	0	0	0	0	5	85	90	100

Сравнительный анализ уровней сформированности когнитивных операций, грамматического строя речи и когнитивных операций грамматикализации у детей с ОВЗ показал средне-низкий уровень сформированности изучаемых процессов у детей с ТНР и ЗПР и низко-нулевой у младших школьников с УО.

Используя методы статистики, а именно коэффициент ранговой корреляции Спирмена, мы выявили прямые статистически значимые зависимости (сильные — от $\pm 0,7$ до ± 1) между изучаемыми процессами: сильные прямые статистически значимые зависимости между уровнем сформированности грамматического строя речи и уровнем сформированности когнитивных операций грамматикализации у детей младшего школьного возраста с ОВЗ.

Выявлены статистически значимые зависимости, подтверждена взаимозависимость и взаимовлияние изучаемых процессов,

что позволило сформулировать более эффективные методы коррекции нарушений и развития данных процессов и подтвердило целесообразность используемых методик и изучаемых процессов.

Таким образом, исследование когнитивных операций грамматикализации у детей с ОВЗ показало различный, но в то же время недостаточный уровень сформированности изучаемых процессов, что проявляется в многочисленных ошибках на каждом уровне выполнения заданий. У детей с ОВЗ младшего школьного возраста выявлены нарушения в функционировании процесса порождения речевого высказывания, а именно в фазе лексико-грамматического развертывания высказывания (по А. А. Леонтьеву). Это проявляется в нарушенном или искаженном грамматическом конструировании слов, фраз и предложений, что вызвано недостаточной сформированностью когнитивных операций

грамматикализации. Полученные данные помогают составить более полную картину механизмов нарушений процесса грамматикализации, что, в свою очередь, определяет дальнейшие пути коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками с ОВЗ.

Литература

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие / Е. Ф. Архипова. — М., 2006. — 319 с.
2. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига, 2006. — 158, [2] с.
3. Выготский, Л. С. Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М. : Педагогика-Пресс, 1993. — 224 с.
4. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. — М., 1999. — 332 с.
5. Карпушкина, Е. А. Формирование языковой способности у младших школьников с нарушениями речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Карпушкина Е. А. — М., 2001. — 159 с.
6. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева. — СПб. : Наука-Питер, 2006 [на обл.: 2005]. — 102 с.
7. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. — СПб., 1999. — 36 с.
8. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб., 2000. — 192 с.
9. Мусаелян, И. Ф. Формирование и контроль лексико-грамматического компонента языковой компетенции у студентов неязыкового вуза : автореф. дис. ...

канд. пед. наук / Мусаелян И. Ф. — М., 2011. — 24 с.

10. Немов, Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. — М., 2001.

11. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] / под ред. А. Ребера, 2002. — Режим доступа: vocabulary.ru (дата обращения: 22.02.2019).

12. Пивненко, В. В. Нейропсихологические основы когнитивных операций грамматикализации / В. В. Пивненко, Н. В. Скоробогадова // Вестн. Шадринск. гос. пед. ун-та. — 2018. — Вып. 3 (39). — С. 112—115.

13. Тараканова, А. А. Логопедическая работа по формированию мыслительных операций в системе коррекции дисграфии у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тараканова А. А. — СПб., 2001. — 296 с.

14. Тенкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Тенкачева // Специальное образование. — 2014. — № 1. — 68 с.

15. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — М., 2002. — 136 с.

16. Халилова, Л. Б. Глубинные синтаксические структуры и их функционирование в речевой продукции детей с недоразвитием речи / Л. Б. Халилова, Д. Р. Заимцян // Социогуманитарные науки: XXI век. — М., 2010. — С. 359—364.

17. Халилова, Л. Б. Психолингвистический анализ грамматики (на материале дизонтогенеза) / Л. Б. Халилова // Дети с проблемами в развитии. — 2005. — № 1. — С. 17—20.

18. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. — 240 с.

References

1. Arkhipova, E. F. Stertaya dizartriya u detey : ucheb. posobie / E. F. Arkhipova. — М., 2006. — 319 s.

2. Vorob'eva, V. K. Metodika razvitiya svyaznoy rechi u detey s sistemnym nedorazvitiem rechi / V. K. Vorob'eva. — M. : AST : Astrel' : Tranzitkniga, 2006. — 158, [2] s.
3. Vygot'skiy, L. S. Etyudy po istorii povedeniya. Obez'yana. Primitiv. Rebenok / L. S. Vygot'skiy, A. R. Luriya. — M. : Pedagogika-Press, 1993. — 224 s.
4. Gal'perin, P. Ya. Vvedenie v psikhologiyu : ucheb. posobie dlya vuzov / P. Ya. Gal'perin. — M., 1999. — 332 s.
5. Karpushkina, E. A. Formirovanie yazykovoy sposobnosti u mladshikh shkol'nikov s narusheniyami rechi : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Karpushkina E. A. — M., 2001. — 159 c.
6. Lalaeva, R. I. Metodika psikholingvisticeskogo issledovaniya narusheniy rechi : ucheb.-metod. posobie / R. I. Lalaeva. — SPb. : Nauka-Piter, 2006 [na obl.: 2005]. — 102 s.
7. Lalaeva, R. I. Vyyavlenie dizorfografii u mladshikh shkol'nikov / R. I. Lalaeva, I. V. Prishchepova. — SPb., 1999. — 36 s.
8. Lopatina, L. V. Preodolenie rechevykh narusheniy u doshkol'nikov (korrektsiya stertoy dizartrii) : ucheb. posobie / L. V. Lopatina, N. V. Serebryakova. — SPb., 2000. — 192 s.
9. Musaelyan, I. F. Formirovanie i kontrol' leksiko-grammatischeeskogo komponenta yazykovoy kompetentsii u studentov neyazykovogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Musaelyan I. F. — M., 2011. — 24 s.
10. Nemov, R. S. Psikhologiya. V 3 kn. Kn. 1. Obshchie osnovy psikhologii / R. S. Nemov. — M., 2001.
11. Oksfordskiy tolkovyy slovar' po psikhologii [Elektronnyy resurs] / pod red. A. Rebera, 2002. — Rezhim dostupa: vocabulary.ru (data obrashcheniya: 22.02.2019).
12. Pivnenko, V. V. Neyropsikhologicheskie osnovy kognitivnykh operatsiy grammatikalizatsii / V. V. Pivnenko, N. V. Skorobogatova // Vestn. Shadrinsk. gos. ped. un-ta. — 2018. — Vyp. 3 (39). — S. 112—115.
13. Tarakanova, A. A. Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu myslitel'nykh operatsiy v sisteme korrektsii disgrafii u mladshikh shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Tarakanova A. A. — SPb., 2001. — 296 s.
14. Tenkacheva, T. R. Osobennosti grammaticheskogo stroya rechi u razlichnykh kategoriy detey starshego doshkol'nogo vozrasta / T. R. Tenkacheva // Spetsial'noe obrazovanie. — 2014. — № 1. — 68 s.
15. Fotekova, T. A. Diagnostika rechevykh narusheniy shkol'nikov s ispol'zovaniem neyropsikhologicheskikh metodov : posobie dlya logopedov i psikhologov / T. A. Fotekova, T. V. Akhutina. — M., 2002. — 136 s.
16. Khalilova, L. B. Glubinnye sintaksicheskie struktury i ikh funktsionirovanie v rechevoy produktsii detey s nedorazvitiem rechi / L. B. Khalilova, D. R. Zaimtsyan // Sotsiogumanitarnye nauki: XXI vek. — M., 2010. — S. 359—364.
17. Khalilova, L. B. Psikholingvisticheskiy analiz grammatiki (na materiale dizontogeneza) / L. B. Khalilova // Deti s problemami v razvitii. — 2005. — № 1. — S. 17—20.
18. Tseytlin, S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoj rechi : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / S. N. Tseytlin. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLA-DOS», 2000. — 240 s.

А. В. Пьянкова
И. А. Филатова
Екатеринбург, Россия

A. V. P'yankova
I. A. Filatova
Ekaterinburg, Russia

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ
И НАРУШЕНИЕМ
ЗРИТЕЛЬНОГО
АНАЛИЗАТОРА**

**FORMATION OF READING
SKILLS IN SENIOR
PRESCHOOL CHILDREN
WITH DYSPARTHRIA
AND VISUAL ANALYZER
DISORDERS**

Аннотация. В статье представлены результаты работы по изучению навыков читательской деятельности у обучающихся подготовительной группы с дизартрией и нарушением зрительного анализатора. Под читательской деятельностью понимается целенаправленный процесс по взаимодействию читателя с книгой, итогом которого в период обучения является сформированность читательской самостоятельности. На основании исследований показано, что в структуру читательской деятельности входит последовательность операций: мотив, выбор материала для прочтения, сам процесс прочтения и рефлексия по поводу прочитанного.

Проблема формирования читательской деятельности у изучаемой категории обучающихся заключается в несформированности предпосылок этого вида деятельности и, как следствие, трудностях ее полноценного становления. Выявлено противоречие между необходимостью формирования у обучающихся с дизартрией и

Abstract. The article presents the results of a study of reading skills of senior preschool children with dysarthria and visual analyzer disorders. The reading activity is interpreted as a purposeful process of interaction between the reader and the book the achievement of which results in the formation of reading independence. Based on the given research, it is shown that the structure of reading activity includes a sequence of operations: motivation, choice of material for reading, the process of reading proper, and reflection on what has been read.

The problem of formation of reading skills in the category of children under study consists in the low level of formation of the prerequisites to this activity and, as a consequence, in the difficulties of its complete formation. It has been found that there is a contradiction between the need to form the reading skills in pupils with dysarthria and the disorder of the visual analyzer with the purpose of preparation for school and the insufficiently developed techniques of logopedic intervention aimed at con-

нарушением зрительного анализатора навыков читательской деятельности с целью подготовки к школе и недостаточной разработанностью методик логопедического воздействия, направленного на последовательное формирование читательских навыков в дошкольный период. В статье представлен анализ состояния предпосылок и навыков читательской деятельности у обучающихся с дизартрией и нарушением зрительного анализатора на основании результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Выявлена недостаточная сформированность предпосылок читательской деятельности и специфические трудности становления ее навыков, обусловленные имеющимися у детей нарушениями развития. Предложены направления работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся.

Материалы работы могут представлять интерес для учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций и других педагогов, работающих с обучающимися с дизартрией и нарушением зрительного анализатора.

Ключевые слова: навыки чтения; читательская деятельность; детское чтение; чтение детей; дошкольная логопедия; старшие дошкольники; дизартрия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; нарушения зрительного анализатора; этапы чтения.

Сведения об авторе: Пьянкова Анастасия Васильевна, аспирант 1 года обучения.

Место работы: Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

sistent formation of reading skills in the preschool period. The article presents an analysis of the state of the prerequisites and reading skills of pupils with dysarthria and visual analyzer disorder based on the results of the summative and control experiments. The authors reveal a low level of formation of the prerequisites to reading and specific difficulties of the development of its skills due to the developmental disabilities of the children under study. The article outlines the directions of work towards the formation of the reading skills of the pupils of this category.

The study materials may be of interest to logopedists of preschool education institutions and other teachers working with preschoolers with dysarthria and visual analyzer disorders.

Keywords: reading skills; reading; children's reading; preschool logopedics; senior preschool children; dysarthria; speech disorders; children with speech disorders; visual analyzer disorders; stages of reading.

About the author: P'yankova Anastasiya Vasil'evna, First Year Postgraduate Student.

Place of employment: Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 130.

E-mail: a.piankova@mail.ru.

Сведения об авторе: Филатова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: профессор кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 134.

E-mail: filatova@uspu.me.

На современном этапе развития информационного общества и такого важного общественного института, как образование, повышаются требования к уровню грамотности населения, возрастает роль чтения как особого вида деятельности, который необходим для формирования грамотности и является важным условием активного участия человека в жизни общества. Это обуславливает необходимость формирования читательской компетентности на всех этапах ее онтогенеза, на что указывают В. А. Бородина, Г. С. Ковалева, М. Н. Русецкая, Н. Н. Сметанникова, В. П. Чудинова и др. [4; 5; 12; 15; 17]. В исследованиях качество овладения грамотностью в школьном возрасте рассматривается в неразрывной взаимосвязи с достижениями дошкольных этапов формирования навыков чтения

About the author: Filatova Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Professor of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

(Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин) [1; 9; 12]. В то же время теоретический анализ источников выявил, что наибольшее внимание в настоящее время уделяется изучению письма и чтения у детей, при этом исследований, посвященных изучению читательской деятельности, недостаточно.

Под читательской деятельностью авторы понимают сложный процесс, включающий не только восприятие и переработку графического кода путем перевода его в акустический и осмысление полученной информации, но и мотив прочтения материала, подбора необходимой литературы и отклик на прочитанный материал (М. Н. Русецкая [13], Н. С. Светловская [14]).

Особую роль формирование навыков читательской деятельно-

сти, по мнению Е. Л. Гончаровой, З. А. Гриценко, О. Л. Кабачека, приобретает при работе с обучающимися дошкольного возраста, когда фундамент читательской деятельности закладывается при прослушивании текста, его обсуждении и высказывании своего отношения к поступкам героев.

Важным является формирование навыков читательской деятельности у обучающихся дошкольного возраста, имеющих клинический диагноз «дизартрия». Дошкольники данной категории представляют наиболее многочисленную группу среди детей с нарушениями речи, у них не в полной мере сформированы предпосылки указанной деятельности: произносительные умения и навыки, лексика, грамматика, фонематические и психические процессы [11]. При сочетании данных нарушений с недостатками зрительного восприятия у дошкольников возникают трудности в восприятии графической информации, ее пространственного расположения. Это отражается в своеобразии развития речи и особенностях становления навыков читательской деятельности, включающих мотив, выбор материала для прочтения в соответствии с целью, техническую и смысловую стороны чтения, рефлексивность над прочитанным.

В рамках проводимого нами исследования выявлено *противо-*

речие между необходимостью формирования у обучающихся с дизартрией и нарушением зрительного анализатора навыков читательской деятельности с целью преодоления речевого дефекта и подготовки к школе и недостаточной разработанностью методик логопедического воздействия, направленного на последовательное формирование читательских навыков в дошкольный период.

Целью исследования являлись разработка и апробация содержания логопедической работы по формированию навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушением зрительного анализатора.

Полагаем, что у обучающихся с дизартрией и нарушением зрительного анализатора имеются сложности формирования навыков читательской деятельности, которые обусловлены имеющимися дефектами устной речи, трудностями восприятия, анализа и синтеза текста и осуществления ряда психических процессов. Специально организованное логопедическое воздействие, охватывающее коррекцию экспрессивной речи во взаимосвязи с поэтапным формированием читательских навыков, стимулирует усвоение рассматриваемой письменноречевой деятельности у обучающихся дошкольного воз-

раста указанной категории. При этом последовательное становление читательских навыков способствует качественному преодолению недостатков экспрессивной речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения — детского сада компенсирующего вида № 369 г. Екатеринбурга.

В связи с тем, что отсутствуют комплексные методики обследования состояния предпосылок и навыков читательской деятельности и их формирования, было разработано содержание данной работы с учетом рекомендаций Г. В. Бабиной, Т. В. Волосовец, А. Н. Корнева, Е. А. Стребелевой, О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной, Н. Я. Семаго [2; 6]. Проведено комплексное обследование

моторной сферы, всех компонентов устной речи, психических процессов и навыков читательской деятельности (мотивации, навыка отбора книги, навыков чтения, рефлексии) у 20 дошкольников подготовительной группы (6—7 лет). Выделены критерии оценки уровней сформированности навыков читательской деятельности: высокий (самостоятельное выполнение предъявляемого задания, 1—2 ошибки при выполнении задания); средний (выполнение задания с опорой и помощью взрослого, 3—4 ошибки); низкий (выполнение задания с помощью взрослого, многочисленные ошибки).

Остановимся подробнее на результатах обследования состояния навыков читательской деятельности у детей изучаемой группы.

Таблица 1

Результаты распределения обучающихся по уровням сформированности навыков читательской деятельности по итогам констатирующего эксперимента, %

Уровни сформированности	Навыки читательской деятельности						Итоговый уровень
	Мотивация	Отбор книги	Техническая сторона чтения	Смысловая сторона чтения	Рефлексия	Целостный алгоритм читательской деятельности	
высокий	40	80	80	0	0	0	33
средний	35	0	10	80	80	0	34
низкий	25	20	10	20	20	100	33

По результатам обследования состояния навыков читательской деятельности выявлено, что 40 % обучающихся (8 дошкольников) имеют внутреннюю *мотивацию* к восприятию читаемого текста на интересующую тему и к самостоятельному прочтению печатного текста. 35 % дошкольников (7 человек) обладают внутренней мотивацией к прослушиванию и анализу читаемого произведения, но самостоятельно прочитывают материал только при внешней мотивации со стороны взрослого. У 5 обучающихся (25 %) низкая мотивация к прослушиванию и прочтению текстов, обусловленная отсутствием интереса или сложностями усвоения навыков чтения.

Выбор книги у 80 % обучающихся (16 человек) обусловлен наличием опоры на название и иллюстрации на обложке и внутри книги, что способствует узнаванию знакомой книги, ее героев и выстраиванию предположений о возможных событиях. Четверо обучающихся (20 %) выбирают книгу по внешним признакам или наугад, не способны обосновать выбор.

У 16 дошкольников (80 %) *техническая сторона* чтения сформирована на высоком уровне. У них не возникает затруднений прочитывания слогов, слов, текста в рамках пройденной программы. При этом простые слова

и предложения они прочитывают послоговым способом, сложные — побуквенным, с паузами. Хорошо понимают содержание воспринятого.

10 % дошкольников (2 человека) знают небольшое количество букв, им доступно прочтение и полное восприятие простых слов (*лапа, баба, шапка*) и 2—3-словных предложений (*Это дом. У кота лапа*). Превалирует побуквенное прочтение с послоговым прочтением знакомых слов. С усложнением материала возникают многочисленные ошибки.

10 % обучающихся (2 дошкольника) знают ограниченное количество букв, запоминание их неустойчиво, что проявляется в быстром их забывании и смешении с другими (П — Н, И — Н, Е — Э, М — Л). Преобладает побуквенное чтение с множественными ошибками.

80 % обучающихся (16 человек) понимают *содержание прочитанного*, устанавливают последовательность и взаимосвязи событий, приводят соответствующие примеры. Четверо (20 %) затрудняются воспринимать текст целостно, их ответы по содержанию текста преимущественно однословные, необходимы наводящие вопросы, отмечается переход с содержания прочитанного на другую тему. Имеются трудности в высказывании собственного мнения о поступках героев и

содержании текста в целом, необходимо обращение к личному опыту.

18 обучающихся (90 %) *рефлексировуют* по поводу прочитанного при помощи взрослого и наличии дополнительных вопросов. Дошкольники выражают отношение к герою, его поступкам. Однако ответы остаются неполными, обучающиеся затрудняются в анализе содержания через призму собственного опыта и при развернутом высказывании своих мыслей. У 20 % обучающихся выявлены особые трудности в выражении собственного отношения к прочитанному, им необходимы дополнительные вопросы. Их ответы однословны и являются либо положительным, либо отрицательным ответом на вопрос («Мальчик хорошо поступил?» — «Да»).

В рамках формирующего эксперимента работа проводилась со всеми обучающимися (15 дошкольников), имеющими дизартрию и нарушение зрительного анализатора, и включала два блока.

Блок I — формирование предпосылок читательской деятельности

1. Развитие моторной сферы: крупной, тонкой моторики кистей и пальцев рук; нормализация тонуса, мимической мускулатуры, артикуляционного аппарата, формирование речевого праксиса,

кинестетической и кинетической основ движений.

2. Развитие пространственной ориентировки: в схеме собственного тела и пространстве, на плоской поверхности, на листе бумаги.

3. Развитие зрительного восприятия: реальных объектов, изображений отдельных предметов, сюжетных картин и их серий.

4. Устранение нарушений речи: звукопроизношения, фонематических процессов, просодики, лексики, грамматики и связной речи.

5. Развитие высших психических функций: внимания, восприятия, памяти, мышления.

Блок II — формирование навыков читательской деятельности

1. Формирование мотивации к восприятию (прослушиванию и прочтению) текста и овладению новым навыком.

2. Формирование технической и смысловой сторон чтения.

3. Формирование умения ориентироваться в материале для прочтения, понимать содержание прочитанного, анализировать и рефлексировать по поводу прочитанного.

4. Формирование навыка выбора книги или текста в соответствии с целью.

5. Формирование и закрепление целостного алгоритма процесса читательской деятельности.

Таблица 2

Результаты распределения обучающихся по уровням сформированности навыков читательской деятельности по итогам контрольного эксперимента, %

Уровни сформированности	Навыки читательской деятельности						Итоговый уровень
	Мотивация	Отбор книги	Техническая сторона чтения	Смысловая сторона чтения	Рефлексия	Целостный алгоритм читательской деятельности	
высокий	80	90	80	80	80	80	82
средний	20	10	10	10	20	20	15
низкий	0	0	10	10	0	0	3

В соответствии с ранее выделенными критериями уровней сформированности навыков читательской деятельности был проведен *контрольный эксперимент*, который позволил установить положительную динамику развития предпосылок читательской деятельности и уровня сформированности ее навыков у всех 20 обучающихся (100 %). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Выявлено повышение уровня *мотивации* к овладению навыками читательской деятельности у всех дошкольников (100 %). Обучающиеся мотивированы на самостоятельный выбор книги для прочтения, прослушивание образцового, выразительного чтения взрослым, особенно с наглядной опорой. Внутренняя мотивация к самостоятельному прочтению сформирована у 16 обучающихся (80 %). У четверых (20 %) самостоятельное прочтение необходимо подкреплять положительными эмоциями, вклю-

чать в материал для чтения игровые моменты.

Навык отбора книги у 18 дошкольников (90 %) находится на высоком уровне. Им доступно прогнозирование содержания текста с опорой на оформление книги и заголовки, пометки, понимание цели прочтения и соотнесение с ней прочитанного материала. У 20 % обучающихся (двое дошкольников) навык отбора книги сформирован на среднем уровне. Отбор книги осуществляется по внешнему оформлению и иллюстрациям, ученики способны общими словами рассказать, о чем книга, не обращают внимания на заголовки и пометки на страницах. Например, после изучения темы про диких животных предлагалось задание на подбор рассказа про лису. Обучающиеся из первой группы выбирали соответствующий рассказ из книги с опорой на иллюстрации и заголовки, пометки, обучающиеся второй группы выбирали рассказ по иллюстрациям, не обращая

внимания на текст, который содержал описание диких животных в целом, а не конкретно лисы.

У 80 % обучающихся (16 дошкольников) в *технической и смысловой сторонах* чтения превалирует слоговой способ с восприятием знакомых и простых слов целиком, что также способствует плавному прочтению простых предложений, содержащих данные слова. Такие ученики хорошо воспринимают смысл текста, анализируют содержание, при необходимости обращаются к прочитанному. В ходе подготовительной работы обучающиеся способны прочесть текст из 2—3 предложений выразительно, при этом увеличивается скорость прочтения.

Двое дошкольников (10 %) верно читают простые слова и предложения слоговым способом, сложные — с паузами. Восприятие содержания самостоятельно прочитанного текста возможно только при анализе каждого отдельного предложения и дальнейшем воспроизведении содержания всего текста. Подготовительная работа способствует развитию плавности чтения, но так как этот навык находится в стадии становления, скорость чтения возрастает незначительно. Эмоциональное прочтение и выделение акцентов (главного) в предложении и тексте удается с трудом.

Двое воспитанников (10 %) знают изученные буквы, но могут

заменять их и смешивать со сходными по начертанию. Способ чтения — слоговой с переходом на побуквенный при вспоминании букв, прочтении слов и предложений. Понимают смысл слов, простых предложений при многократном прочтывании, смысл небольшого текста после разбора содержания каждого предложения, сопровождающегося наглядной опорой и действием со стороны обучающегося, составлением плана и дополнительных вопросов.

Рефлексия. 18 обучающихся (80 %) рефлексиируют на основе прочитанного, высказывают свое мнение, приводят примеры из собственной жизни, проводят параллель между содержанием произведения и своим опытом («Когда я так сделал. Мама сказала так не делать»). Двое дошкольников способны рефлексировать в связи с прочитанным только при полном понимании содержания. Им необходима дополнительная помощь в виде вопросов со стороны взрослого, объяснение материала, соотнесение содержания с личным опытом.

Целостный алгоритм процесса читательской деятельности сформирован у 100 % обучающихся (20 дошкольников). При осуществлении читательской деятельности они выполняют все операции в правильной последовательности: выбор книги и прогноз ее содержания — прослуши-

вание / прочтение — анализ содержания и рефлексия. При этом 80 % обучающихся (16 человек) осуществляют все пункты алгоритма самостоятельно, четверым (20 %) необходима помощь на каждом этапе реализации деятельности.

В рамках исследования подтверждено, что уровень развития предпосылок читательской деятельности оказывает непосредственное влияние на качество усвоения и закрепления ее навыков, что подтверждает необходимость проведения коррекционных мероприятий в рамках двух блоков: коррекции имеющихся недостатков предпосылок читательской деятельности и формирования на этой основе самих навыков. Наличие зрительной опоры в виде буквы или формы слова помогает зрительно воспринять компоненты устной речи (фонемы, слоги, морфемы) и, как следствие, лучше выделять их и усваивать структуры языка и системы языковых средств. Логопедическое воздействие по формированию навыков читательской деятельности с одновременным развитием предпосылок к ней оказывает благоприятное влияние на развитие и устранение недостатков данных навыков.

Выявлена взаимосвязь между уровнем сформированности навыков чтения и мотивацией. Обучающиеся с высоким уровнем

усвоения навыков чтения имеют высокую мотивацию к овладению изучаемой деятельностью. Это отражается в том, что они прослушивают и прочитывают не только предлагаемый материал в рамках программы, но и самостоятельно выбирают книги для чтения. При этом у воспитанников со средним уровнем правильного и осмысленного чтения мотивация остается неустойчивой и при наличии ошибок снижается вплоть до отказа.

Полученные в ходе контрольного эксперимента результаты показали улучшение навыков читательской деятельности у обучающихся старшего дошкольного возраста с дизартрией и нарушением зрительного анализатора и доказали эффективность разработанного и реализованного содержания логопедической работы.

Литература

1. Алтухова, Т. А. Организация обследования смыслового компонента чтения младших школьников с общим недоразвитием речи / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева // Практическая психология и логопедия. — 2006. — № 1 (18). — С. 32—43.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму / Т. В. Ахутина // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2001. — С. 195—211.
3. Бабина, Е. С. Характеристика результатов исследования лексических и грамматических средств языка в процессе изучения словарного запаса у дошкольников с нарушениями зрения / Е. С. Бабина,

Н. М. Трубникова // Специальное образование. — 2010. — № 2. — С. 4—14.

4. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.10 / Гончарова Е. Л. — М., 2009. — 42 с.

5. Киселева, Н. Ю. Особенности смыслового чтения и умения работать с информацией младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Киселева // Специальное образование. — 2016. — № 3. — С. 40—49.

6. Корнев, А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / Корнев А. Н. — СПб., 2006. — 515 с.

7. Лагутина, А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4—5 лет с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лагутина А. В. — М., 2007. — 66 с.

8. Лиходедова, Л. Н. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с амблиопией и страбизмом в дошкольном возрасте : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лиходедова Л. Н. — Екатеринбург, 1998. — 234 с.

9. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1983. — 96 с.

10. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л. И. Плаксина. — М. : РАОИКИ, 1999.

11. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи : учеб. пособие / З. А. Репина. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1995. — 121 с.

12. Русецкая, М. Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Русецкая М. Н. — М., 2009. — 288 с.

13. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и

зрительных причин : моногр. / М. Н. Русецкая. — СПб. : КАРО, 2007. — 192 с.

14. Светловская, Н. Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности / Н. Н. Светловская. — М. : Просвещение, 2009. — 173 с.

15. Сметанникова, Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению / Н. Н. Сметанникова. — М., 2005. — 256 с.

16. Филатова, И. А. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. — Екатеринбург, 2017. — 287 с.

17. Чудинова, В. П. Недетские проблемы детского чтения / В. П. Чудинова. — М., 2004. — 65 с.

References

1. Altukhova, T. A. Organizatsiya obsledovaniya smyslovogo komponenta chteniya mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / T. A. Altukhova, I. N. Karachevtseva // Prakticheskaya psikhologiya i logopediya. — 2006. — № 1 (18). — S. 32—43.

2. Akhutina, T. V. Neyropsikhologicheskii podkhod k diagnostike i korrektsii trudnostiye obucheniya pis'mu / T. V. Akhutina // Sovremennyye podkhody k diagnostike i korrektsii rechevykh rasstroystv. — SPb. : Izd-vo SPbGU, 2001. — S. 195—211.

3. Babina, E. S. Kharakteristika rezul'tatov issledovaniya leksicheskikh i grammaticheskikh sredstv yazyka v protsesse izucheniya slovarnogo zapasa u doshkol'nikov s narusheniyami zreniya / E. S. Babina, N. M. Trubnikova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2010. — № 2. — S. 4—14.

4. Goncharova, E. L. Rannie etapy stanovleniya chitatel'skoy deyatel'nosti v norme i pri otkloneniyakh v razviti'i : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 19.00.10 / Goncharova E. L. — М., 2009. — 42 s.

5. Kiseleva, N. Yu. Osobennosti smyslovogo chteniya i umeniya rabotat' s informatsiey mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / N. Yu. Kiseleva // Spetsial'noe obrazovanie. — 2016. — № 3. — S. 40—49.

6. Kornev, A. N. Sistemnyy analiz psikhicheskogo razvitiya detey s nedorazvitiem rechi : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.04 / Kornev A. N. — SPb., 2006. — 515 s.
7. Lagutina, A. V. Logopedicheskaya rabota po formirovaniyu funktsional'nogo bazisa chteniya u detey 4—5 let s obshchim nedorazvitiem rechi : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Lagutina A. V. — M., 2007. — 66 s.
8. Likhodedova, L. N. Formirovanie lek-siko-grammaticeskogo stroya rechi u detey s ambliopiey i strabizmom v doskol'nom vozraste : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Likhodedova L. N. — Ekaterinburg, 1998. — 234 s.
9. Markova, A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste : posobie dlya uchitelya / A. K. Markova. — M. : Prosveshchenie, 1983. — 96 s.
10. Plaksina, L. I. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniem zreniya : ucheb. posobie / L. I. Plaksina. — M. : RAOIKP, 1999.
11. Repina, Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi defektami rechi : ucheb. posobie / Z. A. Repina. — Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 1995. — 121 s.
12. Rusetskaya, M. N. Strategiya preodoleniya disleksii uchashchikhsya s narusheniyami rechi v sisteme obshchego obrazovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.03 / Rusetskaya M. N. — M., 2009. — 288 s.
13. Rusetskaya, M. N. Narusheniya chteniya u mladshikh shkol'nikov: analiz rechevykh i zritel'nykh prichin : monogr. / M. N. Rusetskaya. — SPb. : KARO, 2007. — 192 s.
14. Svetlovskaya, N. N. Teoreticheskie osnovy chitatel'skoy podgotovki i praktika chitatel'skoy deyatel'nosti / N. N. Svetlovskaya. — M. : Prosveshchenie, 2009. — 173 s.
15. Smetannikova, N. N. Strategicheskii podkhod k obucheniyu chteniyu / N. N. Smetannikova. — M., 2005. — 256 s.
16. Filatova, I. A. Model' kompleksnogo soprovozhdeniya detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya, v tom chisle s rasstroystvami autisticheskogo spektra / I. A. Filatova, E. V. Karakulova. — Ekaterinburg, 2017. — 287 s.
17. Chudinova, V. P. Nedetskije problemy detskogo chteniya / V. P. Chudinova. — M., 2004. — 65 s.

Ю. А. Шулекина
Москва, Россия

Yu. A. Shulekina
Moscow, Russia

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ
ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
В ЧТЕНИИ УЧЕБНИКА
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**A LOGOPEDIC TECHNOLOGY
FOR ASSESSMENT
OF SPEECH AND COGNITIVE
ABILITIES OF PRIMARY
SCHOOL CHILDREN IN
READING RUSSIAN
TEXTBOOK**

Аннотация. В представленном материале отражен актуальный подход к пониманию современного учебника как учебного ресурса, а также средства обучения, воспитания и развития младших школьников с разными образовательными возможностями. В фокусе изучения — учебник по русскому языку, одному из базовых учебных предметов программы начального общего образования. Чтение учебника по русскому языку автор относит к особому виду чтения, требующему от учащихся специальной готовности, прежде всего к осуществлению знаково-символической деятельности. Последняя, как показывают экспериментальные исследования междисциплинарного плана, является интегральной характеристикой учебной деятельности младшего школьника, а потому нуждается в тщательном изучении. В статье представлена новая авторская технология оценки привлекательности учебника по русскому языку для учащихся начальных классов общеобразовательной (в том числе инклюзивной) школы, опосредованно выявляющая речевые и когнитивные возможности детей данного возраста в восприятии и усвоении

Abstract. The material presented reflects an urgent approach to understanding the modern textbook as an educational resource, as well as a means of training, upbringing and development of junior schoolchildren with different learning capabilities. The study focuses on the textbook of Russian as one of the basic subjects of the program of primary general education. The author refers reading of the Russian textbook to a special kind of reading requiring special skills — first of all, ability to correlate signs and symbols — on the part of the pupils. Experimental interdisciplinary research shows that this activity is an integral characteristic of the process of learning of primary school pupils, and therefore needs careful study. The paper presents a new authored technology of assessing the attractiveness of the Russian textbook to pupils of junior grades of primary (and specifically inclusive) school, indirectly revealing speech and cognitive abilities of the children of this age in perception and acquisition of semiotic-symbolic means, as well as abstract models, with the help of which the educational material of the subject “Russian language” is organized. This technology can be used by a school

знаково-символических средств, а также абстрактных моделей, посредством которых организован учебный материал по предмету «русский язык». Данная технология может использоваться школьным логопедом в диагностических целях — для оценки как актуальных, так и потенциальных образовательных возможностей младших школьников с речевыми нарушениями; в учебно-развивающих целях — для оптимизации учебной деятельности детей; в коррекционно-развивающих целях — для разработки индивидуального образовательного маршрута в обучении, представляющего собой модель сопровождения слабо читающих школьников и/или учащихся, имеющих низкую учебную успеваемость в целом. Владение представленной технологией повышает качество взаимодействия логопеда с другими специалистами образовательной организации, что отвечает современным требованиям к комплексному сопровождению учащихся с разными образовательными возможностями в начальном общем образовании.

Ключевые слова: учебники русского языка; начальное обучение русскому языку; начальная школа; младшие школьники; логопедия; логопеды; логопедическая работа; образовательные возможности; особые образовательные потребности; логопедические технологии; индивидуальные образовательные маршруты.

Сведения об авторе: Шулекина Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Место работы: доцент кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

logopedist for diagnostic purposes (to assess both real and potential learning capabilities of junior schoolchildren with speech disorders); for educational and developmental purposes (to optimize the children's learning activity); for rehabilitation-educational purposes (to design individual educational route of learning, which represents a model of support for poorly reading pupils and/or pupils with poor academic standing in general). The technology improves the quality of interaction between the logopedist and other specialists of the education institution, which meets the modern requirements to complex support for pupils with different learning capabilities in primary general education.

Keywords: Russian textbooks; teaching Russian at primary school; primary school; junior schoolchildren; logopedics; logopedists; logopedic work; learning capabilities; special educational needs; logopedic technologies; individual educational routes

About the author: Shulekina Yuliya Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Associate Professor of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University.

Контактная информация: 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп. 2.

E-mail: Juliah@mgpu.ru.

Введение

Образовательная инклюзия нуждается в новых эффективных технологиях сопровождения разных детей (детей с разными образовательными возможностями) в образовательном процессе, в котором, согласно задачам инклюзии, наиболее полно раскрывается их когнитивный и личностный потенциал. Поэтому современный подход к организации образовательного процесса предусматривает обязательную технологическую базу обучения, расширяющую возможности педагога (учителя, логопеда, тьютора) в выборе и моделировании учебных и воспитательных технологий для работы, прежде всего с учащимися, имеющими особые образовательные потребности (далее по тексту ООП). Это предполагает конструирование процесса обучения и воспитания из набора технологических элементов [12]. При этом в современной системе школьного образования, миссия которой состоит в совместном обучении всех детей с разными психофизическими способностями и разными образовательными возможностями, значительно повышаются требования к профессиональной компетентности пе-

дагогов в выборе технологий, способствующих успешному освоению этими детьми программы начального общего образования.

На фоне происходящих изменений заметно расширяется функционал школьного логопеда, чья профессиональная грамотность значительно выходит за пределы узкой педагогической компетентности, расширяется в сторону междисциплинарного диалога. Так, востребованность современного учителя-логопеда определяется тем, насколько широк его междисциплинарный кругозор и насколько вариативно он может использовать новый технологический инструментарий в своей профессиональной деятельности, тем самым укрепляя активную позицию «архитектора» и одновременно «скульптора» образовательного процесса.

Важнейшей задачей учителя-логопеда нового поколения становится адаптация учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ребенка, а при наличии у учащегося ограниченных возможностей здоровья — к его особым образовательным потребностям. Например, если младший школьник с трудностями речевого развития вынужден осваивать программу по предме-

ту «Русский язык», работая с учебником для массовой (не инклюзивной) школы, помощь учителя-логопеда заключается в сочетании актуальных направлений коррекции с тематическими блоками программы, в результате чего ребенок научается самостоятельно читать учебник. Как следствие, происходит оптимизация учебной деятельности учащихся в таких компонентах (по Д. Б. Эльконину), как мотивация, понимание учебных задач, программирование учебных действий, самоконтроль и самооценка. В этом смысле учебник по русскому языку является доступной платформой для интеграции специальных логопедических технологий в учебный процесс.

1. Готовность младших школьников самостоятельно читать учебник по русскому языку

За последние годы представления об учебнике как учебной книге изменились. В современном образовательном пространстве его стоит рассматривать как глобальный поликод [3; 8; 10; 14], в котором разнообразные тексты не просто включены в ткань учебника, но и системно взаимодействуют, т. е. выполняют свои функции с учетом единой цели обучения, воспитания и развития учащегося. Это позволяет разработчикам учебника

моделировать его в качестве средства обучения [7; 14] — с помощью него дети учатся не механически извлекать информацию, а целенаправленно ее отбирать, перерабатывать и применять полученные знания.

Чтение учебника специфично по своей природе. Во многом оно отличается от чтения в традиционном понимании: имеет преимущественно нелинейный характер, подразумевает включение разных стратегий и режимов обработки информации, базируется на интуитивном маршрутировании по материалу и в целом рассматривается как интегральное умение в рамках учебной деятельности [12]. Психологической основой такого чтения являются поисковые и ориентировочные автоматизмы расшифровки разнообразных текстов, составляющих ткань единого текста учебника. Считается, что на начальном этапе школьного обучения поисково-ориентировочные умения [2; 6] — необходимый компонент алгоритма интеллектуальной обработки информации в новой ведущей для ученика деятельности — учебной. Они закладываются в матрицу учебной деятельности как средства экономной, но в то же время эффективной селекции информации. Без этих умений закрепление паттернов и алгоритмов более сложной работы с учебником

(чтение на разных уровнях) невозможно. Подобная платформа открывает ученику возможность в будущем решать разнообразные задачи, охватывающие все виды творческих процедур, предусмотренных школьным учебником, а порой и выходящих за его рамки.

Столь сложная деятельность требует от учащегося определенной психофизической готовности, показателем которой, согласно психологическим исследованиям, может выступать сформированность/несформированность знаково-символической деятельности. В рамках междисциплинарного подхода [4; 5; 9; 12; 15] она связывается с усвоением младшими школьниками репертуара языковых навыков, речевых и интеллектуальных умений, имеющих по сути знаково-символическую ориентированность. Сформированность знаково-символической деятельности к началу школьного обучения в норме обеспечивает учащемуся адекватное восприятие и верную расшифровку знаково-символических информационных средств учебника. Однако из-за бедности корпуса психолого-педагогических исследований, дающих достоверные сведения о состоянии знаково-символической

деятельности у учащихся с особыми образовательными потребностями, при оценке их образовательных возможностей указанная готовность практически не учитывается.

Анализ ряда научных работ (Валявко, Шулекина, 2017; Мочалова, 2011; Шулекина, 2018) [1; 9; 13], посвященных обсуждаемой проблематике, позволил утверждать, что на этапе перехода к начальному общему образованию старшие дошкольники показывают неодинаковую готовность к расшифровке знаково-символических средств в дидактических пособиях. Является закономерным и то, что, становясь первоклассниками, не все дети оказываются готовыми к самостоятельному чтению учебника по русскому языку. В большей степени это касается первоклассников с особыми образовательными потребностями, чьи возможности осуществлять знаково-символические операции достоверно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников [1; 9; 12].

Далее представляем технологический инструмент, позволяющий оценить возможности младших школьников в расшифровке учебного материала учебника.

Таблица 1

Перечень вопросов опросника

1. Тебе нравятся рисунки, таблицы, схемы в учебнике?	да	нет
2. Они помогают тебе учиться или мешают?	помогают	мешают
3. Ты узнаёшь с помощью рисунков, таблиц, схем что-то новое?	да	нет
4. Что ты чаще делаешь — смотришь или читаешь учебник?	смотрю	читаю
5. Без рисунков и схем учебник будет интересным?	да	нет
6. Ты замечаешь значки к заданиям?	да	нет
7. Они помогают тебе учиться или мешают?	помогают	мешают
8. У тебя есть любимые значки?	да	нет
9. Тебе нравится, что значки к заданиям разные?	да	нет
10. Ты бы хотел придумать свой значок? Какой?	да	нет
11. Ты умеешь читать?	да	нет
12. Тебе легко читать задания самому?	да	нет
13. Тебе нужна помощь учителя, когда ты читаешь задания?	да	нет
14. Ты умеешь писать?	да	нет
15. Тебе легко или трудно выполнять письменные задания?	легко	трудно
16. Какие в учебнике буквы — одинаковые или разные?	разные	одинаковые
17. Тебе удобно их читать в словах, рассказах?	да	нет
18. Тебе нравится, когда разные задания написаны по-разному?	да	нет
19. Ты встречал цветные слова или предложения в учебнике?	да	нет
20. Тебе помогают цветные слова лучше учиться?	да	нет

21. Тебе легко выполнять задания самому?	да	нет
22. Что легче — спросить у учителя или посмотреть на образец задания в учебнике?	спросить у учителя	посмотреть в учебнике
23. Ты бы хотел, чтобы у каждого задания был свой образец?	да	нет
24. Образец помогает или мешает учиться?	помогает	мешает
25. Ты можешь все задания в учебнике сделать сам, без помощи?	да	нет
26. Тебе легко или трудно читать учебник?	легко	трудно
27. Ты встречал непонятные слова в учебнике? Какие?	да	нет
28. Ты быстро или медленно выполняешь задание, если прочитал его сам?	быстро	медленно
29. Ты все задания понимаешь, как делать?	да	нет
30. Ты часто перечитываешь одно и то же задание?	да	нет
31. Ты часто встречаешь своих любимых героев в учебнике?	да	нет
32. Тебе интересно смотреть/листья/читать учебник?	да	нет
33. Если потеряешь учебник — будешь переживать/плакать или нет?	буду	не буду
34. Тебе нравятся рассказы или стихи в учебнике?	да	нет
35. Происходят ли похожие истории с тобой? Вспомни.	да	нет

Таблица 2

Распределение вопросов по кластерам технологии

Пункт	Название	Вопросы
I	Отношение к оформлению знаковой информации в тексте	4—10, 16, 18, 32
II	Отношение к работе с несплошными текстами (таблицы, рисунки, схемы)	1—10, 19, 20, 32
III	Самостоятельность при работе с учебником / потребность в помощи	4, 12, 13, 15, 21, 22, 28, 29
IV	Общая готовность к работе с учебником	11, 14, 26, 28, 29, 32
V	Отношение к дифференцированию материала	1, 9, 11, 16—20, 23, 30
VI	Отношение к образцам выполнения заданий	12, 13, 15, 21—25, 28—30
VII	Отношение к языковому оформлению учебника	13, 18, 21, 27, 29, 30, 34
VIII	Адресация к учащимся и личностная значимость учебника	31—35
IX	Мотивация при работе с учебником	1, 3, 8, 10, 23, 26, 32, 34
X	Самооценка	3, 11—15, 17, 21, 25, 26, 28—30

2. Описание авторской технологии «Оценка привлекательности учебника по русскому языку для учащихся»

Технология *Оценка привлекательности учебника по русскому языку для учащихся* заключается в опросе учащихся начальных классов по разработанному автором алгоритму с последующей оценкой их речевых и когнитивных возможностей.

Опросник включает 35 вопросов (таблица 1), предполагающих

преимущественно ответы «да» или «нет».

Вопросы распределены по кластерам [12], которые отражают разные аспекты системной работы младшего школьника с учебником — когнитивный, мотивационный, деятельностный, личностный и т. д. (таблица 2).

Далее рассмотрим более подробно отдельные кластеры технологии.

Кластер I. *Отношение к оформлению знаковой информации в тексте.* Вопросы направлены на оценку способности

учащихся различать виды знаковой информации в учебнике, понимать их. Максимальное количество вопросов — 10.

Кластер II. *Отношение к работе с сплошными текстами.* В качестве сплошных текстов в вопросах беседы упоминались таблицы, рисунки, схемы. Посредством вопросов оценивается способность учащихся замечать сплошные тексты в учебнике, применять их в своей работе с учебником. Максимальное количество вопросов — 13.

Кластер III. *Самостоятельность при работе с учебником.* Вопросы направлены на оценку самостоятельности учащихся при работе с учебником, а также их потребности в помощи. Максимальное количество вопросов — 8.

Кластер IV. *Общая готовность к работе с учебником.* Вопросы направлены на оценку сформированности специфических умений работы с учебником на разных уровнях (ориентировочном, исследовательском, программирующем). Максимальное количество вопросов — 6.

Кластер V. *Отношение к дифференцированию материала.* Вопросы направлены на оценку способности учащихся замечать дифференцирование материала в учебнике, а также значимости дифференцирования в качестве обязательного компонента системы навигационных опор учебника.

ка. Максимальное количество вопросов — 10.

Кластер VI. *Отношение к образцам выполнения заданий.* Вопросы направлены на оценку восприимчивости у учащихся образцов выполнения заданий в учебнике, их эффективности. Максимальное количество вопросов — 11.

Кластер VII. *Отношение к языковому оформлению учебника.* Вопросы направлены на оценку доступности языкового оформления текста учебника для учащихся. Максимальное количество вопросов — 7.

Кластер VIII. *Адресация к учащимся и личностная значимость учебника.* Вопросы направлены на оценку субъективной включенности учащихся в работу с учебником. Максимальное количество вопросов — 5.

Кластер IX. *Мотивация при работе с учебником.* Вопросы направлены на оценку общей заинтересованности учащихся в работе с учебником, а также восприимчивости ими нелинейных текстов учебника как мотивационного маркера для «чтения» учебника. Максимальное количество вопросов — 8.

Кластер X. *Самооценка.* Вопросы, включенные в данный кластер, опосредованно дают представление о самооценке учащегося. При относительно высоких показателях по данному кластеру можно судить о неадекват-

ной самооценке ребенка (как в сторону завышения, так и занижения своих возможностей). Максимальное количество вопросов — 13.

В первых-вторых классах учитель-логопед проводит опрос устно, задавая учащемуся вопросы, и фиксирует ответы в индивидуальном протоколе опросника. В третьих-четвертых классах допустим фронтальный опрос-анкетирование учащихся. Дети сами читают вопросы и заполняют индивидуальный протокол, при этом учитель-логопед осуществляет контролирующую функцию. Во время процедуры проведения опроса (независимо от ступени начального общего образования) учебник по русскому языку находится в поле зрения ребенка; его разрешается трогать, листать, вертеть в руках.

Обработка результатов проводится методом их количественного анализа по ключу к опроснику: 1 балл ставится за ответы «да» в вопросах 1—3, 6, 8—12, 14, 17—21, 23, 25, 29, 31, 32, 34, 35 и ответы «нет» в вопросах 5, 13, 27, 30, а также за словесные ответы «читаю» (вопрос 4), «помогают» (7), «легко» (15), «разные» (16), «посмотреть в учебнике» (22), «помогает» (24), «легко» (26), «быстро» (28), «буду» (33). Максимальный балл, принимаемый за 100 %, в каждом кластере различен: в кластере I — 10 баллов,

II — 13, III — 8, IV — 6, V — 10, VI — 11, VII — 7, VIII — 5, IX — 7, X — 13.

Визуализация результатов возможна в виде моделирования индивидуального профиля учащегося, который показывает, какие аспекты привлекательности учебника (когнитивный, мотивационный, деятельностный, личностный и т. д.) сформированы достаточно, а какие снижены.

3. Возможности применения технологии в практике логопеда

Технология применима в 1—4 классах общеобразовательной (в том числе инклюзивной) школы в рамках специального психолого-педагогического сопровождения учащихся. Особое значение она приобретает в диагностических логопедических мероприятиях на начальных этапах обучения, когда логопед оценивает базовые речевые и когнитивные возможности учащихся.

В соответствии с Типовым положением о логопедическом пункте при общеобразовательном учреждении [10], в функционал логопеда включаются задачи своевременного предупреждения и преодоления трудностей в освоении обучающимися общеобразовательных программ. К причинам таких трудностей детей с речевыми нарушениями наряду с прочими может быть отнесена

несформированность психологических предпосылок чтения и письма, а именно недостаточная готовность учащихся осуществлять знаково-символическую деятельность. Поэтому предложенная в статье технология может применяться для оценки готовности ребенка с речевыми нарушениями к чтению, в частности чтению учебника [12], особенно на этапе приобретения начального опыта самостоятельного чтения сложного поликодового материала, когда непродуктивные приемы чтения учебника еще не закрепились в учебно-практическом опыте ребенка, а только формируются.

В Письме Минобразования [10] также подчеркивается важность систематической связи логопеда с учителями с целью совместного педагогического воздействия на учащихся-логопатов. Решая с помощью указанной технологии задачу оптимизации учебной деятельности каждого учащегося в классе, логопед информирует психолого-педагогические кадры образовательной организации о полученных им результатах для разработки индивидуального образовательного маршрута в рамках работы школьного консилиума. Следовательно, опросник может включаться в методический инструментарий разных специалистов, так или иначе осуществляющих сопровождение учебной деятель-

ности обучающихся, — учителя, логопеда, дефектолога, специального психолога, педагога-психолога, тьютора и т. д.

Таким образом, данные, полученные с помощью представленной технологии, применимы в двух направлениях. Они позволяют логопеду определить, какие трудности испытывает каждый учащийся с речевыми нарушениями при самостоятельной работе с учебником. Применение технологии на разных этапах обучения ребенка способствует объективной оценке динамики его достижений в учебной деятельности.

Заключение

Оснащение системы образования новыми учебными технологиями, ориентированными на учащихся с разными образовательными потребностями, — перспективное направление в конструировании образовательного пространства, обусловленное динамическими изменениями системы российского образования в сторону инклюзии. Прогресс в данном направлении может быть обеспечен современными учебными технологиями, разработанными на основе педагогических, психологических, психолингвистических принципов общего и специального образования и составляющими новый инструментарий специалистов со-

проведения учащихся в учебной деятельности.

Как было показано, учебник выступает необходимым средством обучения и вместе с тем избыточной методической платформой для эффективной интеграции междисциплинарных технологий обучения младших школьников.

В современном, ориентированном на инклюзию образовательном пространстве учащимся начальных классов с разными образовательными возможностями требуется такой учебник по русскому языку, который будет соответствовать их образовательным потребностям и в то же время решать универсальные образовательные задачи. Перспективные эмпирические исследования с использованием технологии «Оценка привлекательности учебника по русскому языку для учащихся», возможно, приблизят появление новой модели технологичного учебника по русскому языку, а внедрение данной технологии в практику школьного логопеда позволит сделать учебник доступным одновременно для разных категорий обучающихся начальной школы.

Литература

1. Валякко, С. М. Проблема смыслового восприятия текста детьми дошкольного возраста / С. М. Валякко, Ю. А. Шулекина // Системная психология и социология. — 2017. — № 1 (21). — С. 5—15.
2. Варламова, О. И. Особенности ориентировочно-исследовательских действий как диагностический показатель при разграничении детей дошкольного возраста с нормальным и задержанным развитием : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Варламова О. И. — М., 2007. — 28 с.
3. Даниэльян, Я. В. Современные концепции школьного учебника / Я. В. Даниэльян // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2007. — Вып. 39. — С. 278—281.
4. Жогла, И. Источники познания ребенка: есть ли среди них учебник? / И. Жогла, А. Туна // Проблемы современного образования. — 2014. — № 4. — С. 81—97.
5. Киселева, Н. Ю. Структурно-динамические характеристики интеллектуального развития учащихся с несформированностью читательской деятельности // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2011. — № 132. — С. 281—286.
6. Кравцова, С. А. Развитие поисково-исследовательской деятельности младших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Кравцова С. А. — Тамбов, 2010. 24 с.
7. Мартемьянова, Т. Ю. Логико-дидактический подход к конструированию школьного учебника : автореф. дис. ... кан. пед. наук / Мартемьянова Т. Ю. — СПб., 2004.
8. Мелентьева, Ю. П. Общая теория чтения / Ю. П. Мелентьева. — М. : Наука, 2015. — 230 с.
9. Мочалова, Л. Н. Показатели сформированности анализа текста у школьников с общим недоразвитием речи / Л. Н. Мочалова // Специальное образование. — 2011. — № 1. — С. 76—83.
10. Письмо Минобразования РФ от 14.12.2000 N 2 «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения».
11. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учеб. пособие / В. Е. Чернявская. — М. : ЛИБРОКОМ, 2009. — 248 с.
12. Шулекина, Ю. А. Особенности понимания учебных текстов старшими дошкольниками с разными образовательными возможностями / Ю. А. Шулекина // Про-

блемы онтолингвистики — 2018 : материалы ежегод. междунар. науч. конф. / РГПУ им. А. И. Герцена. — Иваново : ЛИСТОС, 2018. С. 386—392.

13. Шулекина, Ю. А. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании : учеб.-метод. пособие / Ю. А. Шулекина. — М. : МГПУ, 2018. — 100 с.

14. Шулекина, Ю. А. Современный учебный текст в свете междисциплинарных исследований / Ю. А. Шулекина // Проблемы интеграции и адаптации детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде : сб. ст. — М., 2014. — С. 30—35.

15. Шулекина, Ю. А. Технологии обучения первоклассников с особыми образовательными потребностями приемам работы с учебником по русскому языку / Ю. А. Шулекина // Вестн. Москов. гор. пед. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. — 2015. — № 3 (33). — С. 102—109.

References

1. Valyavko, S. M. Problema smyslovogo vospriyatiya teksta det'mi doshkol'nogo vozrasta / S. M. Valyavko, Yu. A. Shulekina // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2017. — № 1 (21). — С. 5—15.

2. Varlamova, O. I. Osobennosti orientirovochno-issledovatel'skikh deystviy kak diagnosticheskiy pokazatel' pri razgranichenii detey doshkol'nogo vozrasta s normal'nym i zaderzhannym razvitiem : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / Varlamova O. I. — M., 2007. — 28 s.

3. Daniel'yan, Ya. V. Sovremennyye kontseptsii shkol'nogo uchebnika / Ya. V. Daniel'yan // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. — 2007. — Vyp. 39. — С. 278—281.

4. Zhogla, I. Istochniki poznaniya rebenka: est' li sredi nikh uchebnik? / I. Zhogla, A. Tuna // Problemy sovremennoogo obrazovaniya. — 2014. — № 4. — С. 81—97.

5. Kiseleva, N. Yu. Strukturno-dinamicheskie kharakteristiki intellektual'nogo razvitiya uchashchikhsya s nesformirovannost'yu chitatel'skoy deyatel'nosti // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. — 2011. — № 132. — С. 281—286.

6. Kravtsova, S. A. Razvitie poiskovo-issledovatel'skoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / Kravtsova S. A. — Tambov, 2010. 24 s.

7. Martem'yanova, T. Yu. Logiko-didakticheskiy podkhod k konstruirovaniyu shkol'nogo uchebnika : avtoref. dis. ... kan. ped. nauk / Martem'yanova T. Yu. — SPb., 2004.

8. Melent'eva, Yu. P. Obshchaya teoriya chteniya / Yu. P. Melent'eva. — M. : Nauka, 2015. — 230 s.

9. Mochalova, L. N. Pokazateli sformirovannosti analiza teksta u shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / L. N. Mochalova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2011. — № 1. — С. 76—83.

10. Pis'mo Minobrazovaniya RF ot 14.12.2000 N 2 «Ob organizatsii raboty logopedicheskogo punkta obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya».

11. Chernyavskaya, V. E. Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost' : ucheb. posobie / V. E. Chernyavskaya. — M. : LIBROKOM, 2009. — 248 s.

12. Shulekina, Yu. A. Osobennosti ponimaniya uchebnykh tekstov starshimi doshkol'nikami s raznymi obrazovatel'nymi vozmozhnostyami / Yu. A. Shulekina // Problemy ontolingvistiki — 2018 : materialy ezhegod. mezhdunar. nauch. konf. / RGPU im. A. I. Gertsena. — Ivanovo : LISTOS, 2018. S. 386—392.

13. Shulekina, Yu. A. Sovremennyye tekhnologii raboty s uchebnikom v inkluzivnom obrazovanii : ucheb.-metod. posobie / Yu. A. Shulekina. — M. : MGPU, 2018. — 100 s.

14. Shulekina, Yu. A. Sovremennyy uchebnyy tekst v svete mezhdistsiplinarnykh issledovaniy / Yu. A. Shulekina // Problemy integratsii i adaptatsii detey i podrostkov s ogranichennymi psikhofizicheskimi vozmozhnostyami v sotsial'noy srede : sb. st. — M., 2014. — С. 30—35.

15. Shulekina, Yu. A. Tekhnologii obucheniya pervoklassnikov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami priemam raboty s uchebnikom po russkomu yazyku / Yu. A. Shulekina // Vestn. Moskov. gor. ped. un-ta. Ser.: Pedagogika i psikhologiya. — 2015. — № 3 (33). — С. 102—109.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ

УДК 37.015:373.25
ББК 4450.091

DOI 10.26170/sp19-02-10
ГСНТИ 14.29.01 Код ВАК 13.00.03; 19.00.10

С. Б. Лазуренко **S. B. Lazurenko**
М. С. Афонина **M. S. Afonina**
Н. Н. Павлова **N. N. Pavlova**
Москва, Россия Moscow, Russia

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ORGANIZATION AND CONTENT OF THE DIAGNOSTICS OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF JUNIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Аннотация. В статье изложены алгоритм и правила организации психолого-педагогического обследования младших дошкольников с особенностями здоровья при поступлении в дошкольную образовательную организацию. Раскрыт комплекс диагностических методов и процедура обработки результатов психолого-педагогической диагностики. Указаны важные диагностические критерии оценки познавательного развития, а также наиболее значимые задания для определения подходящего ребенку варианта образовательной программы. Подробно представлены психологические достижения детей в возрасте 36—40 месяцев жизни с отклонениями здоровья различной этиологии. Дана психолого-педагогическая характеристика каждого из трех воз-

Abstract. The article deals with the algorithm and rules of organization of psycho-pedagogical examination of junior preschool children with disabilities on their entering a preschool education institution. The article describes a complex of diagnostic methods and the procedure of procession of results of psycho-pedagogical diagnostics. It contains important diagnostic criteria of assessment of cognitive development and the most significant tasks which can be used to select the variant of the educational program most suitable for the child. The psychological achievements of 36-40-month-old children with disabilities of various etiologies are presented in detail. A psychological characteristic of each of the three possible variants of cognitive development is given: normal development, insignificant underde-

можных вариантов познавательного развития: нормативного, с незначительным отставанием и с несоответствием возрастной нормативу. Показана взаимосвязь состояния здоровья и варианта познавательного развития ребенка, результаты статистического анализа медицинской, социальной и психолого-педагогической информации. Подтверждено, что наглядно-действенное мышление обеспечивает возможность ребенку последовательно накапливать новый практический опыт, знания и умения как в процессе целенаправленного знакомства с окружающей средой, так и от взрослого путем подражания его действиям и вербально. Доказано, что интерес и желание ребенка сотрудничать с новым взрослым в предметно-игровой ситуации, а также сформированность наглядно-действенного мышления являются определяющими критериями, свидетельствующими о его возможности обучаться в групповой форме.

Ключевые слова: познавательное развитие; младшие дошкольники; образовательные маршруты; психологическая готовность; дошкольные образовательные организации; психолого-педагогическая диагностика; диагностика психического развития; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; ОВЗ.

Сведения об авторе: Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, профессор РАО, член-корреспондент РАО.

Место работы: главный научный сотрудник федерального государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»; руководитель центра психолого-

velopment, and deviation from the age-related norm. The authors demonstrate the dependence of the variant of the child's cognitive development on the state of their health, and the results of statistical analysis of medical, social and psycho-pedagogical information. The study argues that visually enabled active reasoning gives the child a possibility to accumulate new practical experience, knowledge and skills step by step both in the process of purposeful acquaintance with the environment and from the adult person via imitating their actions and verbally. The authors prove that the child's interest and desire to cooperate with a new adult person in the situation of an object-based game, as well as the level of formation of visually enabled active reasoning are the determining criteria showing the child's ability to learn in a group of peers.

Keywords: cognitive development; junior preschool children; educational routes; psychological preparedness; preschool education institutions; psycho-pedagogical diagnostics; diagnostics of psychological development; children with disabilities; disabilities; SEND.

About the author: Lazurenko Svetlana Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor of RAE, Corresponding Member of RAE.

Place of employment: Chief Researcher of the Institute of Special Pedagogy of the Russian Academy of Education; Head of the Center for Psycho-pedagogical Assistance in Pediatrics, National Medical Research Center for

педагогической помощи в педиатрии, федеральное государственное автономное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Сведения об авторе: Афонина Мария Сергеевна, научный сотрудник.

Место работы: Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Сведения об авторе: Павлова Наталья Николаевна.

Место работы: научный сотрудник, федеральное государственное автономное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации; научный сотрудник, федеральное государственное научное учреждение «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования».

Контактная информация: 119261, Россия, г. Москва, Ломоносовский пр-т, 2, к. 1.

E-mail: labspiko@gmail.com.

В настоящее время в России система образования претерпевает кардинальные изменения, которые касаются не только структуры ее организации, но и методологии построения образовательных процессов [4; 5; 8]. В дошкольном образовании — на первой ступени образовательной системы — также происходит модернизация. Основанием для этого стало принятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) [5].

Children's Health of the Ministry of Health of the Russian Federation

About the author: Afonina Mariya Sergeevna, Researcher.

Place of employment: National Medical Research Center for Children's Health of the Ministry of Health of the Russian Federation.

About the author: Pavlova Natal'ya Nikolaevna, Researcher.

Place of employment: National Medical Research Center for Children's Health of the Ministry of Health of the Russian Federation; Institute of Special Pedagogy of the Russian Academy of Education.

Данный документ регламентирует образовательную деятельность дошкольной образовательной организации (ДОО) и позволяет по-иному рассматривать вопросы познавательного развития дошкольников, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья. Создание условий для развития познавательного потенциала детей с учетом их состояния здоровья и особых образовательных потребностей относится к одним из наиболее важных направлений дошкольного воспита-

ния. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» для каждого ребенка «содержание образования должно быть направлено на познавательное или интеллектуальное развитие детей; развитие познавательно-исследовательской и продуктивной (конструктивной) деятельности; формирование целостной картины мира, расширение кругозора и т. д.» [5; ср.: 8; 12]. Эти задачи решаются на протяжении всего пребывания детей в дошкольной образовательной организации (ДОО) и реализуются путем последовательного поэтапного усложнения содержания, что обеспечивает постепенное овладение ребенком в процессе обучения более совершенными стадиями или уровнями познавательной деятельности [2; 6]. В образовательной программе познавательное развитие представляет собой отдельную образовательную область, сущность которой раскрывается в тексте документа следующим образом: развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, коли-

честве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [5; 8]. В стандарте ФГОС ДО указывается, что обязанностью специалистов является организация и проведение коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями [13; 8].

В целях решения общеразвивающих и коррекционных задач в ДОО должна проводиться диагностическая психолого-педагогическая работа, направленная на определение актуального уровня психического развития ребенка и его индивидуальных психологических характеристик, выявление симптомов и «маркеров», указывающих на необходимость оказания ребенку своевременной коррекционно-педагогической помощи [1; 8; 13].

Для этого при поступлении ребенка в ДОО педагогу-психологу необходимо правильно провести всестороннюю диагностику его психического развития, в частности познавательных достижений возраста. Научное обоснование и организация процедуры психолого-педагогической диагностики познавательного развития младших дошкольников с особенностями здоровья и анализ ее результатов представлены в данной статье.

Таблица 1

Состояние здоровья детей с различными вариантами познавательного развития

Состояние здоровья	Вариант познавательного развития		
	I гр. (31 чел.) — нормативный	II гр. (18 чел.) — незначительное отставание	III гр. (8 чел.) — несоответствие возрастному нормативу
Функциональные соматические отклонения здоровья	7	1	—
Функциональные неврологические отклонения здоровья	9	4	—
Хронические соматические болезни	2	—	—
Функциональные соматические и функциональные неврологические отклонения здоровья	10	6	—
Хронические соматические болезни и функциональные неврологические отклонения здоровья	3	7	2
Хронические неврологические болезни и функциональные соматические отклонения здоровья	—	—	3
Хронические соматические и неврологические болезни	—	—	3

Материалы и методы исследования

Алгоритм психолого-педагогического изучения состояния познавательного развития младших дошкольников был разработан в ходе анализа теоретических

данных о формировании возрастных психологических достижений, принципах и направлениях диагностики психического развития. Он использовался при психолого-педагогическом обследовании 57 детей 36—40 месяцев жизни с отклонениями здоровья

различного генеза (таблица 1), без нарушения работы анализаторов и опорно-двигательного аппарата. Дети воспитывались в семье в благоприятных условиях. Все семьи были полными, родители имели постоянный источник дохода.

В ходе психолого-педагогического обследования использовался комплекс диагностических методов: психолого-педагогическое изучение познавательного развития детей 3—4 лет по методике Е. А. Стребелевой; наблюдение за самостоятельной деятельностью ребенка в новом игровом пространстве и за поведением в ходе общения с матерью; беседа с родителями о социальных условиях жизни семьи, индивидуальных особенностях развития, привычках и предпочтениях ребенка, соблюдении социальных норм и правил поведения, а также о самостоятельности в быту. Наряду с этим нами были проанализированы результаты клинических и лабораторных исследований, визуальных осмотров профильных врачей-специалистов, проведена беседа с лечащим врачом для уточнения данных о состоянии здоровья ребенка. Собранная медико-психолого-педагогическая информация подверглась статистическому анализу с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, метода Ви Крамера и Фишера.

Организация процедуры обследования

Анализ научной литературы по вопросам развития познавательной деятельности и организации воспитания детей дошкольного возраста, апробация современных отечественных методик психического развития. Этот этап работы показал, что наиболее объективной формой организации диагностики развития ребенка является психолого-педагогический эксперимент [1; 10; 14]. Для успешного решения диагностических задач, стоящих перед специалистом, требуется особая тактика проведения обследования. Прежде всего необходимо отметить, что результаты обследования будут иметь ценность только в тех случаях, когда у исследователя не возникает сомнения в том, что с ребенком удалось наладить доброжелательный контакт и что он захотел сотрудничать со взрослым [10; 13]. Поэтому перед началом обследования педагог-психолог должен удостовериться, что ребенок хорошо себя чувствует, не болен, находится в обычном настроении. Эти факторы определяют продуктивность и результативность действий ребенка в окружающей среде. Для этого достаточно перед началом психолого-педагогического обследования задать несколько вопросов родителям ребенка о его самочувствии и

психологическом состоянии, а также предоставить ребенку возможность изучить вместе с близким новое пространство и предметы, поиграть с понравившимися, т. е. адаптироваться и привыкнуть к незнакомой обстановке [10; 14]. После этого педагог-психологу следует установить доверительный эмоциональный контакт с ребенком, включить его в ситуативно-деловое общение, в ходе которого последовательно предложить диагностические задания для выявления уровня познавательного развития [2; 10]. Каждое задание нужно предъявлять детям строго по схеме, представленной в методике. Специалист предлагает ребенку игрушку и формулирует вербально цель действия с ней. В случае необходимости взрослый однократно наглядно демонстрирует ребенку способ действия с игрушкой, с помощью которого он может достичь заданной цели [10; 6]. При отсутствии положительного результата специалист оказывает практическую помощь и выполняет задание совместно с ребенком. Разъяснение алгоритма действия, показ примера его осуществления и практическая помощь в выполнении являются дополнительными приемами обучения, а их применение позволяет получить специалисту важную диагностическую информацию о степени обучаемости ребенка и воз-

можностях усвоения нового. На уровне подражания ребенок может усвоить от взрослого способ выполнения того или иного задания, действуя одновременно с ним, только в том случае, если доступно осознание смысла деятельности и запоминание результативной последовательности действий [2; 3; 6; 10]. Количество демонстраций способов выполнения задания не должно превышать трех. При этом речь взрослого способствует осознанию цели данного задания, а также указывает на результативность действий ребенка. Обучаемость, т. е. переход ребенка от неадекватных действий к адекватным, свидетельствует о потенциальных возможностях его психического развития [10; 13]. Диагностические задания следует предъявлять в типичных видах детской деятельности: общения, предметно-игровой и продуктивной [2; 10; 13; 15]. Знакомый вид деятельности и набор пособий, который обычно используется для организации детского досуга, создают условия и обеспечивают возможность ребенку самостоятельно справиться с поставленной практической задачей или путем сотрудничества со взрослым достичь положительного результата. Такая организация обследования позволяет выявить способы взаимодействия ребенка со взрослыми и предметами ок-

ружающего мира, а также обеспечивает ориентировку в социальной среде, актуальные психологические достижения возраста по основным линиям развития: физического, социального, познавательного и речевого [13; 6; 15].

Этим требованиям соответствует методика «Психолого-педагогического изучения детей» Е. А. Стребелевой [10]. Изложенная в ней организация процедуры обследования, а также собственная структура и содержание заданий методики позволяют исследователю установить контакт практически с любым ребенком и получить информацию о способах его психологического взаимодействия с внешним миром.

Основными параметрами оценки познавательной деятельности детей младшего дошкольного возраста являются следующие: принятие задания, способы выполнения задания, обучаемость в процессе обследования, отношение к результату своей деятельности [10].

Принятие задания, т. е. согласие ребенка выполнить предложенное независимо от качества результата, является первым, абсолютно необходимым условием успеха. При этом ребенок демонстрирует интерес либо к игрушкам, либо к общению с новым взрослым.

Способы выполнения задания — самостоятельное или при

оказании помощи взрослого, когда имеет место диагностическое обучение, но в любом случае итогом является положительный результат.

В случае затруднения в процессе обследования детям можно помогать следующим образом: использовать указательный жест, демонстрировать определенное действие, выполнять последовательно каждое действие рядом с ребенком, действовать совместно с ним.

Правильность действий ребенка с предметами является важным критерием уровня его познавательного развития. Наиболее примитивным способом считается действие силой или хаотичное действие без учета внешних свойств предметов. Неадекватное выполнение задания во всех случаях свидетельствует о значительном отклонении познавательного развития ребенка [2; 6; 10].

Обучаемость ребенка возможно зафиксировать только в пределах той степени сложности заданий, которая соответствует его актуальному уровню познавательного развития [2; 3; 13].

Умение выполнять действия с предметами согласно показу или речевой инструкции взрослого оценивается 4 баллами. Данная оценка является максимальной и свидетельствует о высоком качестве сформированности психологических достижений возраста. В итоге при выполнении всех

10 заданий методики ребенок может набрать от 34 до 40 баллов.

Выполнение ребенком заданий после диагностического обучения оценивается 3 баллами, а общий показатель находится в диапазоне от 33 до 24 баллов. Дети, набравшие в ходе психолого-педагогической диагностики данное количество баллов, заинтересованно сотрудничают со взрослыми, сразу же принимают задания, понимают условия выполнения и стремятся к достижению результата. Однако самостоятельно во многих случаях они не могут найти верный способ выполнения и часто обращаются за помощью к взрослому. После показа педагогом способа выполнения задания многие из них самостоятельно справляются с проблемной ситуацией, проявляют заинтересованность в результате своей деятельности. Все эти дети нуждаются в создании специальных педагогических условий для освоения образовательной программы.

Действия детей, которые не смогли самостоятельно выполнить задание после диагностического обучения, оцениваются 2 баллами, а их итоговый показатель находится в диапазоне от 23 до 13 баллов. Такие дети нуждаются в комплексном медико-психолого-педагогическом обследовании, по результатам которого можно бу-

дет определить для них вид примерной адаптированной основной образовательной программы, а при необходимости разработать индивидуальную программу развития, в которой отразить специальные условия обучения, методы и приемы коррекционно-педагогической помощи.

Действия детей, не готовых к сотрудничеству со взрослым, не принимающих предложенные задания, поведение которых в процессе и после диагностического обучения остается неадекватным в ситуации предметно-игрового взаимодействия со взрослым, оцениваются 1 баллом, а итоговая оценка не превышает 12 баллов. Отсутствие положительных результатов диагностического обучения чаще всего обусловлено значительными отклонениями познавательного развития ребенка либо снижением зрения или слуха, особенностями эмоционально-волевой сферы. Для малыша с теми или иными нарушениями развития, со снижением интеллекта или эмоциональными расстройствами характерно безразличное отношение к тому, что он делает, и к полученному результату. Эти дети также нуждаются в комплексном медико-психолого-педагогическом обследовании (ПМПК), по результатам которого можно будет определить форму и содержание обучения.

Результаты и обсуждение

Согласно результатам и балльной оценке познавательного развития 57 детей 36—40 месяцев жизни, отнесенных к различным группам здоровья, было определено три варианта познавательного развития: I группа — дети с нормативным познавательным развитием (набравшие не менее 34 баллов), включала в себя 26 малышей с функциональными отклонениями здоровья и 5 детей с хроническими соматическими болезнями; II группа — обследованные с незначительным отставанием познавательного развития от возрастного норматива (набравшие от 33 до 24 баллов), состояла из 10 детей с функциональными отклонениями здоровья и 8 детей с хроническими соматическими болезнями; III группа — дети с несоответствием познавательного развития возрастному нормативу (набравшие от 23 до 13 баллов), объединила в себе 2 детей с функциональными отклонениями здоровья, 3 детей с хроническими соматическими болезнями, а также 3 детей с хроническими соматическими и хроническими неврологическими болезнями. Математический анализ обнаружил статистическую значимую связь между вариантом познавательного развития детей и состоянием их здоровья ($p < 0,001$ — точный критерий Фишера и 0,593 — коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Дети I группы (54,3 %) с нормативным познавательным развитием, набравшие по результатам обследования не менее 34 баллов, быстро адаптировались в незнакомом пространстве, интересовались новыми игрушками, спрашивали разрешения у матери поиграть с ними. Малыши могли сами организовать игру, воспроизвести простую цепочку знакомых игровых действий с элементами сюжета, в случае затруднения обращались за помощью к близкому взрослому, следили за его действиями с незнакомым предметом, после чего повторяли их правильно сами и достигали положительного результата. С помощью простой фразы выражали свои потребности и желания. Они с удовольствием включались в совместную предметно-игровую деятельность с новым взрослым, проявляли инициативу в общении, демонстрировали высокую познавательную активность и потребность в самостоятельности. Все охотно поддерживали вербальный контакт с педагогом, задавали ему простые вопросы, понимали ответ и действовали согласно заданным правилам. Дети с энтузиазмом принимали предложенные задания, самостоятельно находили способ решения познавательной задачи, были заинтересованы в конечном результате, давали оценку результативности и целесообразно-

сти действий в своих речевых высказываниях, что свидетельствовало о наличии фиксирующей функции речи. Простейшие формы обобщения, результаты ориентировки на важнейшие и полезные для решения определенной задачи свойства предметов они также отображали в речи в виде простой фразы с соблюдением некоторых лексико-грамматических норм языка. С помощью практической ориентировки (метод проб) на внешние свойства и качества предмета они совершали игровые действия (складывали матрешку и собирали коробку форм). При виде частей разрезанной картинки узнавали предмет, который должен получиться в итоге, без помощи взрослого складывали части, действовали быстро, количество проб было незначительным (1—2), называли предмет и уверенно давали положительную оценку результату. Малыши легко справлялись с заданием по группировке игрушек по форме (выбор из трех). Большинство детей пользовались зрительной ориентировкой при выборе предмета-орудия и учитывали свойство предмета-цели при выполнении задания «Достань тележку!», и только 3 ребенка действовали практически (методом проб). Любой из этих способов выполнения данного задания является нормативным. Все дети без исключения с удоволь-

ствием начинали рисовать по предложению взрослого и по его показу, выполняли необходимые графические действия, сравнивали собственный рисунок с образцом и давали верную оценку сделанному. Дети владели ориентировкой в пространстве и на плоскости (листе бумаги), а движения кистей и пальцев рук характеризовались ловкостью и точностью. Они проявляли инициативу и выполняли несколько раз предложенное задание, причем с улучшением качества, сопровождая свои действия речевыми высказываниями. Постройки из объемных деталей конструктора дети выполняли по показу и без труда переключались с одной постройки на другую, что свидетельствовало о наличии целенаправленности и произвольного внимания, готовности к выполнению продуктивных видов деятельности. При виде сюжетных изображений малыши охотно отвечали на вопросы взрослого простой фразой с соблюдением некоторых лексико-грамматических языковых норм. Из беседы с родителями стало известно, что у всех детей были стойко сформированы навыки опрятности и самообслуживания, трудностей адаптации в новых условиях среды они практически не испытывали, нуждались в общении со сверстниками и радовались этой возможности.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что у детей наблюдается практическая ориентировка на свойства и качества предметов, а уровень наглядно-действенного мышления соответствует онтогенетическому нормативу. Эти дети готовы к посещению дошкольной образовательной организации и усвоению программного материала в групповой форме обучения.

Дети II группы (31,5 %) — с функциональными отклонениями здоровья различного генеза и соматическими хроническими болезнями — имели незначительное отставание познавательного развития от возрастного норматива, при котором балльная оценка находилась в диапазоне от 33 до 24 баллов. Они длительно (в течение 7—10 минут) адаптировались в новом пространстве, не отходили от матери, активного интереса к новым игрушкам не проявляли, самостоятельно обследовать и поиграть с ними боялись, предложение нового взрослого пообщаться воспринимали с опаской, прятались за близкого им человека или отворачивались. Если один из родителей начинал изучать окружающую обстановку, они делали это вместе с ним, игрушки использовали согласно их назначению, но организовывали игру только при наличии внешнего руководства, без взрослого их активность была кратко-

временно целенаправленной, а интерес к действию с предметами быстро иссякал. По речевой инструкции дети были способны выполнить только отдельные действия с хорошо знакомыми предметами, понимание новых речевых конструкций было затруднено. Сами с целью коммуникации пользовались простыми грамматическими фразами или отдельными словами, могли переходить к общению с помощью жестов и мимики. В обследовании они включались через демонстрацию сюрпризных моментов и игровых действий с предметами, сами инициативы в общении и во время выполнения действий с предметами не проявляли. Любое диагностическое задание они выполняли верно только после демонстрации взрослым. Затем делали все точно так, как это было показано, самостоятельности в действиях было мало. По речевой инструкции цель и условия выполнения не усваивали, действовали без учета заданной схемы, только так, как умели, давали положительную оценку результату. В процессе диагностического обучения детей отличала высокая познавательная активность и желание достичь правильного результата, получить одобritельную оценку взрослого. Основным способом достижения внешней цели и решения познавательной задачи являлся метод проб, кото-

рый в силу быстрого истощения работоспособности и утомления переходил в хаотическую активность, при которой ребенок переставал замечать результативные действия. Именно поэтому дети не только нуждались в обучении способу выполнения каждого задания, но и оказании внешней направляющей помощи в ходе целенаправленных действий, в том числе при складывании матрешки и коробки форм, ориентировке на величину и внешний вид предметов. Только в этом случае они осуществляли ориентировку на внешние признаки предмета и соблюдали нужную последовательность действий, достигали поставленной взрослым цели, усваивали способ выполнения и могли воспроизвести его верно самостоятельно спустя некоторое время уже без внешнего руководства. Задание на восстановление целого путем объединения его частей они также выполняли правильно после однократного обучения, использовали усвоенный алгоритм при складывании другой разрезной картинки. При этом предмет, который должен был получиться в итоге, они узнавали только в процессе деятельности за счет концентрации внимания и зрительной ориентировки в деталях изображения. При выполнении задания «Достань тележку!» они пользовались практической ориентировкой при

выборе предмета-орудия и только после использования метода проб были способны соотнести свойства предмета-цели и предмета-орудия. Схожие проблемы можно было наблюдать при выполнении построек из объемных деталей конструктора. Дети справлялись с заданием после того, как взрослый фиксировал их внимание на внешних свойствах каждой фигуры и выполнении отдельной операции с ней, а также всей последовательности действий с деталями конструктора в целом, указывал на итоговый результат. Без внешнего руководства дети допускали ошибку, которую не замечали. Их конструкции были неровными в силу размашистых и неловких движений рук. Данный вид деятельности утомлял детей, из-за чего они без желания воспроизводили постройку повторно, отвлекались и переключали внимание на другие игрушки. Просьбу порисовать или повторить действия взрослого с карандашом они выполняли принужденно, без интереса. Однако хороший результат и одобрительная оценка педагога-психолога вызвали положительный отклик ребенка, удовлетворение деятельностью, рост продуктивности и заинтересованности. Необходимо отметить тот факт, что графические действия и продуктивную активность у детей этой группы можно было наблюдать только в

процессе совместной деятельности со взрослым, сами они их выполнять не могли и потребности в этом не испытывали. Речь свои действия не сопровождали, оценки результату не давали. Предложение взрослого посмотреть и рассказать, что изображено на сюжетной картинке, малыши воспринимали с желанием и называли то, что видели. Использовали существительные и глаголы, редко прилагательные, согласования слов в простой фразе из 2—3 слов не производили, лексико-грамматических языковых норм не соблюдали. Со слов родителей, у детей аналогичные проблемы поведения наблюдались в течение дня, что затрудняло процесс их воспитания и обучения и, в свою очередь, вызывало беспокойство близких.

Результаты обследования указывают на то, что наглядно-действенное мышление у детей находилось в стадии становления. В групповой форме обучения этим детям необходимо уделять особое внимание, предоставлять больше времени на освоение новых умений и навыков, разъяснять смысл и показывать последовательность действий, оказывать помощь в виде внешнего руководства и учить оценивать результат.

Познавательное развитие детей III группы (14 %) — с хроническими соматическими и невро-

логическими болезнями — не соответствовало возрастному нормативу, что проявилось в виде балльной оценки от 23 до 13 баллов. Малыши с трудом включались в обследование, так как боялись нового пространства и незнакомого человека, не умели совершать с предметами игровые действия, а лишь кратковременно выполняли с ними отдельные специфические манипулятивные действия. При этом к любому виду активности они быстро теряли интерес, пресыщались полученными впечатлениями, нуждались в постоянном внимании и руководстве со стороны взрослого. Дети понимали только знакомые и часто используемые близкими взрослыми высказывания. Они часто ориентировались не на речь, а на мимику, жесты и интонацию говорящего, а также ситуацию, по поводу которой была сказана та или иная фраза. Дети самостоятельно с целью коммуникации пользовались мимикой, жестами, отдельными словами с нарушением звукопроизношения и последовательности звуков или слогов, заменой сложных звуков на более простые или их пропуском. Для повышения степени понимания их желаний взрослым они применяли интонацию и поведение (повышали голос, топали ногами, тянули за рукав в сторону нужного предмета). К диагностическим заданиям и предметам

они интереса не проявляли. Включить их в обследование можно было только через организацию игрового взаимодействия с близким взрослым, при наблюдении за которым у детей возникало желание выполнить то или иное действие. Так, несколько раз демонстрируя каждое задание и обучая ребенка последовательности действий, удалось установить следующее. Основным способом достижения внешней цели и решения познавательной задачи являлся метод хаотических действий, которые характеризуются отсутствием ориентировки на свойства, качества и функциональное назначение предметов. Дети действовали однообразно с одной из игрушек, демонстрируя спонтанное воспроизведение однотипных схем действий. Случайное совпадение социального назначения предмета с той схемой действия, что производил ребенок, приводило к положительному результату и вызывало у него радость, несовпадение — огорчение и угасание интереса к дальнейшему взаимодействию. В связи с этим дети нуждались не только в показе результативной схемы действий и способа, с помощью которого можно решить определенную познавательную задачу, но и в обучении ее воспроизведению путем совместного выполнения. Смысл и цель конкретного задания, а также способ

достижения цели они усваивали в ходе многократного обучения путем совместного выполнения правильной последовательности действий вместе со взрослым. Но даже после обучения дети правильно соединяли лишь самые большие части матрешки. С другими деталями действовали без ориентировки на величину и внешний вид, совершали хаотические действия, иногда случайно добивались ожидаемого результата. Ориентировку на такой сенсорный признак предмета, как форма или величина, они воспроизводили только при ограничении выбора: одну определенную форму или цвет из двух предложенных. Выполняли задание только при организующей помощи взрослого, интереса к деятельности не испытывали. Только под руководством педагога они сосредотачивали внимание и осуществляли практическую ориентировку на внешние признаки предмета, соблюдали нужную последовательность действий, усваивали способ выполнения и могли воспроизвести его верно. Без этого их действия были нецеленаправленными или бессмысленными. Задание на восстановление целого путем объединения его частей они выполняли только на объемных предметах (машинка, матрешка, детали конструктора) или после многократного обучения правильно складывали одно кон-

кретное изображение. Узнавали и называли предмет только по достижению ими положительного результата, т. е. по факту его наличия. Для того чтобы ребенок воссоздал другое изображение из двух его отдельных частей, нужно было опять проводить обучение, так как дети не понимали цели задания и не могли самостоятельно применить ранее усвоенный способ его выполнения (целенаправленные пробы). В силу этих причин малыши не справились с заданием по выполнению построек из объемных деталей конструктора. После обучения они копировали постройку из двух частей, но конструкцию из трех даже после обучения воссоздать не могли, допускали ошибку, которую не видели, или просто ставили третью деталь рядом с остальными. Цель и способ выполнения задания «Достань тележку!» им был непонятен. Они пытались схватить тележку рукой, на предмет-орудие не обращали внимания. В рисуночную деятельность они включались без желания. После обучения захвату и движениям руки с карандашом дети страстно начинали водить им по бумаге, оставляя след за счет «чирканья». Повторить движения взрослого не умели, воссоздать или дополнить графический образ предмета не пытались, ориентировкой на листе бумаги не владели. Они

радовались полученному результату, но социального смысла данной деятельности не понимали. Были полностью увлечены и удовлетворены процессом действия с предметом и полученным результатом. Речью свои действия не сопровождали, но мимикой и жестами демонстрировали радость от успеха. Малыши активно включались в рассмотрение сюжетных изображений, называли предмет или действие с помощью усеченных и искаженно произнесенных существительных или глаголов, на вопросы взрослого давали односложный ответ, фразовой речью для описания сюжета не пользовались.

Родители этих детей жаловались на кратковременную и беспорядочную познавательную активность, медленный темп усвоения всего нового, быструю утрату ранее приобретенных навыков (в том числе опрятности и самообслуживания) в случае болезни, необходимость постоянного повторения ранее усвоенного, нежелание контакта со сверстниками и неумение взаимодействовать с ними. Близкие высказывали надежду на то, что за счет целенаправленного обучения и воспитания ребенка в специально созданных для этого условиях ДОО удастся устранить имеющиеся у него проблемы и обеспечить процесс социализации.

Результаты диагностики и сложности воспитания в семье детей этой группы обуславливают необходимость проведения комплексного медицинского обследования для выявления причины трудностей в обучении, а также дифференциального психолого-педагогического изучения с целью определения методов и содержания коррекционно-педагогической помощи, разработки адаптированной образовательной программы, форм и направлений психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях ДОО и семьи.

Таким образом, путем сопоставления результатов наблюдения за взаимодействием матери с ребенком во время ожидания приема, беседы с родителями о социальных условиях жизни семьи, психолого-педагогического изучения познавательного развития детей можно определить актуальные достижения познавательного развития ребенка, потенциальные возможности обучения и метод, с помощью которого он усваивает новое от взрослого. Согласно этим показателям все дети, поступающие в ДОО в младшем дошкольном возрасте, могут быть объединены в три группы по уровню познавательного развития: первая группа — дети с соответствующим возрасту познавательным развитием, умением решать познавательную

задачу за счет зрительно-практической ориентировки, быстро усваивать новое от взрослого при использовании метода демонстрации и вербального разъяснения; вторая группа — дети с значительным отставанием познавательного развития от возрастного норматива, практической ориентировкой при решении познавательной задачи, медленно усваивающие новое от взрослого в результате обучения с помощью совместного выполнения, пошаговой демонстрации схемы и фиксации этапов деятельности в речи; третья группа — дети со значительным отставанием познавательного развития от возрастного норматива, без целенаправленной ориентировки на внешние признаки предмета и с хаотическими действиями при решении познавательной задачи, крайне медленно усваивающие новое от взрослого в результате совместного выполнения и постоянного внешнего контроля реализации способа и схемы деятельности. Именно умение усваивать новое путем подражания действиям взрослого и по простой речевой инструкции; способность соблюдать требования взрослого, самостоятельно придерживаться элементарных социальных норм являются критериями готовности к посещению дошкольного образовательного учреждения и обучения в групповой

форме [1; 10; 13]. Дети, у которых наглядно-действенное мышление находится в самом начале своего становления, нуждаются в особом образовательном маршруте и применении специальных методов обучения для развития их познавательного потенциала.

Статистический анализ качества выполнения детьми каждого из 10 заданий методики выявил те, что являются наиболее показательными при определении варианта познавательного развития. Ими являются задания «Достань тележку» ($V = 0,601$ и $Y = -0,616$), «Сюжетные картинки» ($V = 0,720$ и $Y = -0,624$) и «Нарисуй» ($V = 0,769$ и $Y = -0,675$).

С помощью математической обработки медико-психолого-педагогических данных детей была установлена сильная корреляционная связь между состоянием их здоровья и самостоятельной игрой ($p < 0,001$; V (ви Крамера) = $0,671$ и $Y = -0,664$). Дети с хроническими болезнями, в отличие от детей с функциональными отклонениями здоровья, при организации игры нуждались во внешней инициативе и помощи взрослого, после которых игра детей отличалась простотой содержания и малой продолжительностью.

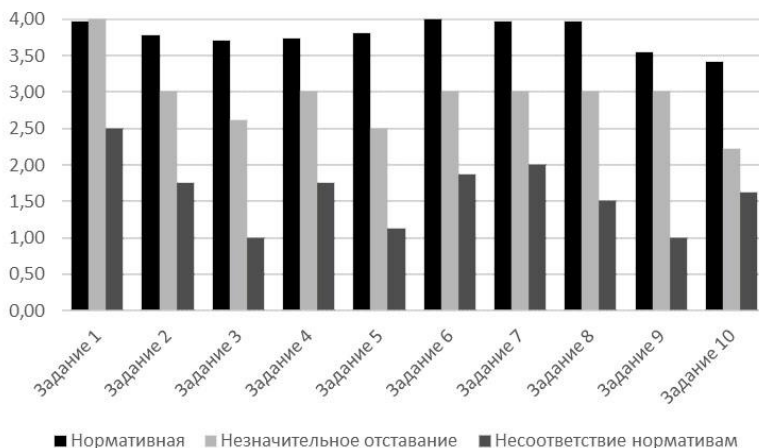


Рис. Результаты выполнения заданий детьми с различными вариантами психического развития

Обнаружена также сильная корреляционная связь между состоянием здоровья детей и наличием у них навыков самостоятельности ($p < 0,001$; V (ви Крамера) = 0,688 и $Y = 0,638$). Дети с хроническими неврологическими болезнями к младшему дошкольному возрасту самостоятельностью в быту чаще всего не обладают. У детей с хроническими соматическими болезнями навыки самостоятельности несовершенные.

Статистически подтверждено, что при хронических неврологических и соматических болезнях у детей более явно и устойчиво проявляются особенности поведения ($p < 0,001$; V (ви Крамера) = 0,602 и $Y = -505$).

Результаты анализа медико-психолого-педагогической информации и их статистическая обработка указывают на то, что решение по определению образовательного маршрута ребенка может быть принято путем рационального соотношения следующих факторов: этиологии, степени тяжести и структуры нарушения здоровья, сформированности способов усвоения нового (совместные действия, действия по показу, подражанию или речевой инструкции), наличия самостоятельности, опрятности и некоторых навыков самообслуживания, умения взаимодействовать с новым взрослым и со сверстниками с помощью речи [13; 6].

Литература

1. Бодрова, Е. В. Опыт построения психолого-педагогической концепции дошкольного воспитания / Е. В. Бодрова, В. В. Давыдов, В. А. Петровский, Р. Б. Стеркина // Вопросы психологии. — 1989. — № 3. — С. 23—29.
2. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский.— М. : Педагогика, 1983. — Т. 2, 5.
3. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544 с.
4. Дошкольное образование : сб. нормативных документов по состоянию на 1 сент. 2015 г. — М. : Просвещение, 2015. — 215 с.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации». — М. : Сфера, 2016. — 132 с.
6. Лазуренко, С. Б. Комплексный подход к определению образовательного маршрута детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта / С. Б. Лазуренко // Дефектология. — 2011. — № 5. — С. 44—55.
7. Леонтьев, А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А. Н. Леонтьев // Психическое развитие ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева. — М. : Международный образовательный и психологический колледж, 1995. — 144 с.
8. Малофеев, Н. Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России / Н. Н. Малофеев // Актуальные проблемы интегрированного обучения.— М. : Права человека, 2001. — С. 30—46.
9. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Мозаика-синтез, 2014. — 304 с.
10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / [Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 5-е изд. —

М. : Просвещение, 2014. — 182 с. + прил. (248 с.: ил.).

11. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / под ред. Н. Н. Поддьякова и А. Ф. Говорковой. — М. : Педагогика, 1985. — 200 с.

12. Сластёнин, В. А. Педагогика / В. А. Сластёнин. — М. : Школа-Пресс, 2000. — 492 с.

13. Специальная дошкольная педагогика : учеб. для студентов / [Е. Р. Баенская, Т. А. Басилова, А. Л. Венгер и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2013. — 352 с.

14. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребенка (оценка интеллектуального, сенсорного и эмоционального развития) / Э. Хейссерман. — М. : Просвещение, 1964. — 285 с.

15. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Воронеж, 1995. — 414 с.

References

1. Bodrova, E. V. Opyt postroeniya psikhologo-pedagogicheskoy kontseptsii doshkol'nogo vospitaniya / E. V. Bodrova, V. V. Davydov, V. A. Petrovskiy, R. B. Sterkina // Voprosy psikhologii. — 1989. — № 3. — S. 23—29.

2. Vygotskiy, L. S. Sobr. soch. : v 6 t. / L. S. Vygotskiy. — М. : Pedagogika, 1983. — Т. 2, 5.

3. Davydov, V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — М. : INTOR, 1996. — 544 с.

4. Doshkol'noe obrazovanie : sb. normativnykh dokumentov po sostoyaniyu na 1 sent. 2015 g. — М. : Prosveshchenie, 2015. — 215 s.

5. Zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». — М. : Sfera, 2016. — 132 s.

6. Lazurenko, S. B. Kompleksnyy podkhod k opredeleniyu obrazovatel'nogo marshruta detey doshkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta / S. B. Lazurenko // Defektologiya. — 2011. — № 5. — S. 44—55.

7. Leont'ev, A. N. Psikhicheskoe razvitiye rebenka v doshkol'nom vozraste / A. N. Le-

ont'ev // Psikhicheskoe razvitiye rebenka doshkol'nogo vozrasta / pod red. A. N. Leont'eva. — М. : Mezhdunarodnyy obrazovatel'nyy i psikhologicheskyy kolledzh, 1995. — 144 s.

8. Malofeev, N. N. Perspektivy razvitiya uchebnykh zavedeniy dlya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v Rossii / N. N. Malofeev // Aktual'nye problemy integrirrovannogo obucheniya. — М. : Prava cheloveka, 2001. — S. 30—46.

9. Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod red. N. E. Veraksey, T. S. Komarovoy, M. A. Vasil'evoy. — 3-e izd., ispr. i dop. — М. : Mozaika-sintez, 2014. — 304 s.

10. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : metod. posobie s pril. al'boma «Naglyadnyy material dlya obsledovaniya detey» / [E. A. Strebeleva, G. A. Mishina, Yu. A. Razenkova i dr.] ; pod red. E. A. Strebelevoy. — 5-e izd. — М. : Prosveshchenie, 2014. — 182 s. + pril. (248 s.: il.).

11. Razvitiye myshleniya i umstvennoe vospitanie doshkol'nikov / pod red. N. N. Podd'yakova i A. F. Govorkovoy. — М. : Pedagogika, 1985. — 200 s.

12. Slastenin, V. A. Pedagogika / V. A. Slastenin. — М. : Shkola-Press, 2000. — 492 s.

13. Spetsial'naya doshkol'naya pedagogika : ucheb. dlya studentov / [E. R. Baenskaya, T. A. Basilova, A. L. Venger i dr.] ; pod red. E. A. Strebelevoy. — 2-e izd., pererab. i dop. — М. : Akademiya, 2013. — 352 s.

14. Kheysserman, E. Potentsial'nye vozmozhnosti psikhicheskogo razvitiya normal'nogo i anomal'nogo rebenka (otsenka intellektual'nogo, sensornogo i emotsional'nogo razvitiya) / E. Kheysserman. — М. : Prosveshchenie, 1964. — 285 s.

15. El'konin, D. B. Psikhicheskoe razvitiye v detskikh vozrastakh : izbr. psikhol. tr. / D. B. El'konin ; pod red. D. I. Fel'dshteyna. — М. : Voronezh, 1995. — 414 s.

Н. В. Обухова
Ю. С. Рогожина
Екатеринбург, Россия

N. V. Obukhova
Yu. S. Rogozhina
Ekaterinburg, Russia

ЭТАПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИМИ ВРОЖДЕННУЮ РАСЩЕЛИНУ ГУБЫ И НЕБА

STAGES OF LOGOPEDIC REHABILITATION OF INFANTS WITH CONGENITAL CLEFT LIP AND PALATE

Аннотация. В статье представлены этапы логопедической работы с детьми раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба, освещены приемы работы логопеда, раскрыты особенности применения логопедического воздействия в соответствии с этапами хирургического вмешательства. Врожденная расщелина губы и неба у детей среди всех врожденных пороков развития занимает 2—3 место по распространенности. Современные медицинские технологии, внедренные в государственном автономном учреждении здравоохранения Свердловской области «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“» г. Екатеринбург, направлены на раннюю коррекцию основного порока у детей с врожденной расщелиной губы и неба — восстановление целостности артикуляционного аппарата. Хирургическое вмешательство осуществляется в период доречевого развития. В это время ребенку и его родителям требуется педагогическая и психологическая помощь. Традиционные методики педагогической коррекции А. Г. Ипполитовой, И. И. Ермаковой, Л. И. Вансовской и других специалистов для детей с врожденной расщелиной губы

Abstract. The article deals with the stages of logopedic work with infants with congenital cleft lip and palate, describes logopedic techniques and specificity of logopedic intervention in accordance with the stages of surgical treatment. The congenital cleft lip and palate in infants has the second or third highest incidence among all congenital developmental disorders. The modern medical technologies implemented in the state autonomous institution of healthcare of Sverdlovsk Region “Multi-profile Clinical Medical Center *Bonum*” in Ekaterinburg are aimed at early surgery of the primary defect in children with congenital cleft lip and palate — restoration of the structure of the speech apparatus. Surgery is performed in the period of pre-speech development. The child and its parents need pedagogical and psychological support at this time. The traditional methods of pedagogical rehabilitation by A. G. Ippolitova, I. I. Ermakova, L. I. Vansovskaya and other specialists are not suitable for children with congenital cleft lip and palate at an early age. Rehabilitation of children with congenital cleft lip and palate has a complex character. Logopedic intervention takes the leading position in this process. Clear and articulate speech of

и неба не рассчитаны на ранний возраст. Реабилитация детей с врожденной расщелиной губы и неба носит комплексный характер. Логопедическая коррекция занимает ведущее место в реабилитационном процессе. Четкая, внятная речь детей является показателем качества всего процесса реабилитации. Направления логопедического воздействия определены в середине XX века: активизация мышц мягкого неба, выработка правильного положения языка в ротовой полости, формирование дифференцированного ротового и носового дыхания, коррекция голоса и звукопроизношения. Учитывая многоэтапность хирургического вмешательства, задачи логопедической работы, указанные А. Г. Ипполитовой, в дооперационном и послеоперационном периодах обучения должны быть конкретизированы.

Ключевые слова: ринолалия; дошкольная логопедия; ранний возраст; младшие дошкольники; дети с нарушениями речи; нарушения речи; профилактическая работа, логопедическая работа; дети с врожденной расщелиной губы и неба; врожденная расщелина губы и неба; этапы логопедической работы; хирургическое вмешательство; челюстно-лицевая патология.

Сведения об авторе: Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук.

Место работы: кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет.

Контактная информация: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 125.

E-mail: loq@uspu.ru.

the children is an indicator of the quality of the whole rehabilitation process. The main areas of logopedic intervention were defined in the mid 20th century: activation of the muscles of the soft palate, practicing the correct position of the tongue in the mouth cavity, formation of differentiated oral and nasal breathing, and correction of the voice and sound articulation. In view of the multistage nature of the surgery, the tasks of logopedic intervention during pre-operative and post-operative periods formulated by A. G. Ippolitova should be further specified.

Keywords: rhinolalia; preschool logopedics; early age; junior preschoolers; children with speech disorders; speech disorders; prevention; logopedic work; children with congenital cleft lip and palate; congenital cleft lip and palate; stages of logopedic work; surgical treatment; maxillofacial pathology.

About the author: Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy.

Place of employment: Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University.

Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 125.

Сведения об авторе: Рогожина Юлия Сергеевна, врач высшей категории, челюстно-лицевой хирург.

Место работы: государственное автономное учреждение здравоохранения Свердловской области «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“».

Контактная информация: 6201149, Россия, г. Екатеринбург, ул. Академика Бардина, 9а.

E-mail: bonum@bonum.info.

Реабилитация детей с врожденной расщелиной губы и неба традиционно руководствуется принципом комплексности медико-психолого-педагогического воздействия [2; 7; 8]. Проведение пластики неба (уранопластики) детям с врожденной расщелиной неба в доречевой период (до 12—18 месяцев), когда вербальная речь еще отсутствует, принципиально изменило подход к проведению логопедической работы. Восстановленная в доречевой период анатомия губы и неба позволяет сформировать артикуляционную базу для звуков раннего онтогенеза и избежать патологического речевого стереотипа, характерного для детей с ринолалией [1; 2; 3; 6; 10]. Логопедическая работа направлена не на коррекцию речевого нарушения, а на его профилактику (предупреждение). Данный факт подтверждается рядом исследований; так, А. С. Балакирева, Е. П. Васильева [1; 4] утверждают, что ранняя пластика неба позволяет создать нормаль-

© Обухова Н. В., Рогожина Ю. С., 2019

About the author: Rogozhina Yuliya Sergeevna, Highest Category Physician, Maxillofacial Surgeon.

Place of employment: Multi-profile Clinical Medical Center “Bonum”.

ные физиологические условия для развития речи, но для поддержания нормального функционирования артикуляционного аппарата необходим комплекс специальных упражнений. Успех ранних пластик губы и неба привел к тому, что специалисты говорили о расщелине губы и неба как о временном анатомическом дефекте. Однако клиническая практика диспансерного наблюдения детей в государственном автономном учреждении здравоохранения Свердловской области «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“» подтверждает, что дети с врожденной расщелиной губы и неба требуют длительного наблюдения и своевременной коррекции.

В 2018 г. под наблюдением логопеда находилось 95 детей г. Екатеринбурга и Свердловской области с врожденной расщелиной губы и неба, из них 3-летнего возраста — 54, 6-летнего возраста — 41 человек.

Среди детей 3-летнего возраста 5 (9 %) были с расщелиной губы, 24 (46 %) — с расщелиной неба, 19 (34 %) — с расщелиной губы и неба, 6 (11%) — с двусторонней расщелиной губы и неба. Речь 43 детей (80 %) оценивалась как отличная и хорошая: владели разборчивой фразовой речью без назального оттенка голоса. У 9 детей (16 %) речь была удовлетворительной: использовали для коммуникации отдельные слова, голос имел назальность, заметную для окружающих. У 2 детей (4 %) оценка речи была неудовлетворительной, имелась выраженная задержка сенсомоторного и речевого развития, сопутствующее нарушение ДЦП.

Среди детей 6-летнего возраста 3 (7 %) были с расщелиной губы, 22 (54 %) — с расщелиной неба, 14 (34 %) — с расщелиной губы и неба, 2 (5 %) — с двусторонней расщелиной губы и неба. Из 43 детей (78 %) как отличная оценивалась речь 12 (28 %) детей, как хорошая — 23 (50 %): допускалось нарушение произношения не более 2 звуков и легкая назальность, заметная лишь специалистам. У 3 детей (7 %) речь была удовлетворительной: сохранялись нарушения нескольких групп звуков, в голосе имелась назальность, заметная окружающим. У 4 детей (15 %) оценка речи была неудовлетворительной, речь детей была неразборчи-

вой или с выраженной назальностью в голосе; имелась сопутствующая соматоневрологическая и генетическая патология.

Для получения оптимального результата лечения с рождения и до 16—18 лет проводится многоэтапное лечение и реабилитация с участием большого количества специалистов. На каждом этапе базовые реабилитационные мероприятия меняются, меняются и задачи логопедической работы.

1 этап. От момента выявления врожденной расщелины губы и неба до рождения ребенка (пренатальная диагностика)

В широкой клинической практике пренатальная УЗИ-диагностика челюстно-лицевых расщелин возможна в 12—16 нед., средние сроки диагностики составляют 22,5 нед. — II триместр беременности. Точность пренатальной диагностики даже в специализированных центрах составляет 55,5 %, при скрининговых исследованиях точность не превышает 17,2 %, при двукратном и трехкратном обследовании — 30,6 %. Наиболее трудными для диагностики являются изолированные дефекты мягких тканей губы или расщелины неба [16].

На этом этапе работают специалисты — врач УЗИ-диагностики, генетик, педиатр, психолог, логопед.

Цель данного этапа — комплексное обследование плода.

Своевременное и качественное обследование дает родителям больше времени на принятие окончательного решения о дальнейшей судьбе беременности.

Задачи логопеда: снятие психологического стресса будущих родителей; разъяснение родителям жизненных перспектив развития детей с врожденной расщелиной губы и неба, информирование об особенностях развития речи.

2 этап. Первые часы и дни жизни ребенка с врожденной расщелиной губы и неба

Сразу же после рождения ребенка с расщелиной специалист роддома передает информацию в специализированный центр. Центр организует выезд бригады специалистов в соответствующий роддом. В состав бригады входят врач-ортодонт, челюстно-лицевой хирург, педиатр, социальный работник, логопед или психолог [14].

Цель этапа — поддержание жизненно важных функций и поиск оптимального способа кормления ребенка.

Задачи логопеда: объяснение родителям особенностей развития речи и ухода за ребенком (особенностей кормления, подбора соски), гигиена ротовой полости.

При неполных расщелинах губы и неба у некоторых детей

сохраняется возможность питания грудью, в этом случае положение ребенка должно быть не горизонтальное под грудью, а вертикальное: ребенок вдоль живота матери «свисает вниз», мама поддерживает его, обхватив двумя руками грудную клетку или одной рукой придерживает спинку и голову, второй ножки и ягодицы.

При полных и сквозных расщелинах неба ребенок переводится на искусственное вскармливание через соску. Соска подбирается индивидуально, чаще всего подходят длинные и мягкие соски по типу поильника Хабермана фирмы Медела. Поильник помогает родителям дозировать поступление смеси в ротовую полость ребенка через нажим внешней резиновой части. Ребенок только глотает полученную смесь. Альтернативным решением является бутылочка с приставкой в виде соски.

В самых тяжелых случаях (синдром П. Робена или наличие сопутствующей неврологической симптоматики) используется зондовое вскармливание. Зондовое вскармливание не должно быть длительным, чтобы не угас сосательный рефлекс.

Наши наблюдения показывают, что более 70 % детей с врожденной расщелиной губы и неба способны к 1,5 мес. адаптироваться к искусственному вскарм-

ливанию: выход смеси через носовые ходы сокращается и даже отсутствует при условии неврологической сохранности ребенка.

Уход за ротовой полостью ребенка включает в себя обязательное орошение ротовой полости чайной ложкой воды после каждого приема пищи. Нарушение гигиены полости рта фиксируется по наличию гнилостного запаха из ротовой полости. В этой ситуации воду следует заменить отваром ромашки.

Уход за ребенком должен учитывать специфику нарушения, в частности, возможные частые заболевания лор-органов. Родителям рекомендуется следить за чистотой воздуха в помещении, где находится ребенок, ограничить прогулки в холодное время года (не ниже -10°C), во время прогулки обязательно закрывать пеленкой рот и нос ребенка. В случае обнаружения слизи в носовых ходах или ротовой полости удалить ее аспиратором и сразу обратиться к отоларингологу.

3 этап. Раннее ортодонтическое лечение и подготовка к хейлоринопластике

Продолжительность этапа зависит от вида и тяжести расщелины и общего соматического состояния больного. Он может продолжаться до 3—6 месяцев, а при наличии тяжелых сопутствующих пороков здоровья— до 12—18 месяцев.

Координатором всей работы является врач-ортодонт. Еще в роддоме ортодонт снимает слепки верхней челюсти ребенка и изготавливает ортодонтический аппарат. В течение 2—3 дней ребенок адаптируется к аппарату, а затем пользуется им круглые сутки, вынимая лишь для проведения гигиенического ухода за ротовой полостью и обработки аппарата (исключение составляют аппараты с несъемной техникой). В процессе роста и развития ребенка аппарат корригируется [5].

Цель этапа — перестройка и стимуляция роста фрагментов верхнечелюстной кости, сокращение диастаза в области альвеолярного отростка и формирование единой анатомической дуги верхней челюсти. Дополнительно решаются такие задачи, как разобщение полости рта и носа, нормализация процесса вскармливания.

Задачи логопеда: дооперационный массаж верхней губы, артикуляционные игры, рекомендации по развитию и воспитанию ребенка.

Дооперационный массаж верхней губы

Дооперационный массаж верхней губы проводится с целью улучшения продвижения венозной крови, лимфы и межтканевой жидкости в массируемой области. Противопоказания к проведению массажа: острые воспалительные

заболевания (общие и местные), обострение сопутствующей патологии, новообразования верхней губы.

Выполняются следующие движения.

1. Поглаживание носогубных складок от крыльев носа к уголкам рта.

2. Легкие постукивания подушечками пальцев по губам и круговой мышце рта.

3. Поглаживание центрального фрагмента при двусторонней расщелине губы от середины к краям.

4. Поглаживание фрагментов при односторонней расщелине от уголка рта к середине и вниз.

5. Поглаживание фрагментов губы движениями, обводящими крыло носа и идущими вниз, с легким нажимом.

6. Кругообразное поглаживание с легким нажимом от основания носа вниз.

7. Натягивать фрагменты губы, как бы соединяя их между собой. Допустимо соединение внахлест, когда один фрагмент находится под другим, и наоборот. Для этого указательный палец одной руки ставят на больший фрагмент, а меньший фрагмент захватывают указательным и большим пальцем второй руки, делают легкое натяжение.

8. Натягивание центрального фрагмента при двусторонней расщелине вниз. Для этого указательным пальцем одной руки

удерживают кончик носа, а указательным пальцем второй руки подтягивают фрагмент вниз.

9. Разминание краев фрагмента верхней губы. Для этого захватывают край губы указательным и большим пальцем и выполняют круговые движения.

10. Заканчивают массаж легкими поглаживаниями и постукиваниями по фрагментам губы.

Длительность массажа 2—3 минуты за сеанс, количество сеансов в течение дня увеличивают до 2—3, постепенно общее время массажа доводят до 15—20 минут в день. Логопед показывает приемы выполнения массажа родителям. Массаж выполняется в домашних условиях мамой.

Артикуляционные игры — это пассивно-активные упражнения для развития артикуляционного аппарата, выполняемые в процессе непосредственного эмоционально-личностного общения. К таким играм относят игры с латексной соской, с силиконовой ложкой. Этими предметами взрослый выполняет массажные движения по круговой мышце рта, вызывая активные движения фрагментов губы. Дополнительно используются щипковые захваты пальцами фрагментов губы с вытягиванием вперед — «уточка», щипковый захват фрагментов губы с круговым вращением.

Массажные движения и артикуляционные игры не должны

травмировать мягкие ткани верхней губы, они вызывают у ребенка приятные ощущения и легкое покраснение кожи, что свидетельствует об активном кровообращении.

За 2—3 недели до оперативного вмешательства массаж и артикуляционные игры прекращаются.

Рекомендации родителям по развитию ребенка даются в соответствии с его нервно-психическим состоянием. Это могут быть рекомендации по развитию тактильного, зрительного, слухового восприятия, стимуляции общей и мелкой моторики, организации режимных моментов и другие.

4 этап. Хейлоринопластика

Хейлоринопластика относится к сложным пластическим операциям, при данном виде процедуры стоит задача не только восстановления анатомической формы верхней губы и неба, но и нормализации функций дыхания, питания и речи. Тяжесть анатомических и функциональных нарушений напрямую связана с видом расщелины верхней губы. При выполнении хейлопластики для восстановления утраченных функций невозможно ограничиться созданием верной анатомической формы верхней губы. Необходимо осуществить одномоментную миоластику круговой мышцы рта, устранить пато-

логическую тягу мышц приротовой области и создать достаточной глубины преддверие рта [11].

Цель этапа — создать полноценную во всех отношениях губу и форму носа при первичной операции.

Координатором всей работы является челюстно-лицевой хирург. Длительность этапа составляет 2—3 недели. В этот период ребенок находится в стационаре: первые два дня после оперативного лечения — в реанимационной палате, затем в общей. В первую неделю в операционной ране почти всегда возникают болевые ощущения, отечность, изменение тактильной чувствительности.

Задачи логопеда: восстановление тактильной чувствительности верхней губы, рекомендации родителям по кормлению ребенка, наблюдение за поведенческой активностью ребенка.

Для *восстановления тактильной чувствительности* на 4—5 сутки после пластики рекомендуются легкие прикосновения пальцем, ватно-марлевым тампоном к участкам кожи вблизи операционной раны. Прикосновения выполняются очень аккуратно, чтобы не травмировать рану. По мере заживления, примерно через 10—15 суток после операции площадь прикосновений можно увеличить, но к раневой поверхности не прикасаться. В качестве шовного материала при пластике

губы хирурги используют нити — кетгут, которые по мере заживления раны рассасываются примерно с 18 до 60 дня.

При кормлении ребенка в первые 5 суток используются жидкие смеси, подаваемые через поильник Хабермана. Логопед учит маму прикладывать поильник к губе так, чтобы раневая поверхность не травмировалась. Воду дают с силиконовой чайной ложки, постепенно побуждая ребенка вытягивать губы вперед.

Наблюдение за поведенческими реакциями включает в себя оценку зрительных, слуховых, моторных функций, а также общей активности: сонливости, пассивности, времени бодрствования и его продуктивности.

В ранний послеоперационный период с целью предупреждения гипертрофических и келоидных рубцов назначается курс лекарственного электрофореза [14].

5 этап. Послеоперационное наблюдение за формированием рубца на верхней губе, подготовка к проведению уранопластики

После выписки из стационара, через месяц после хейлоринопластики, проводится первичная оценка результатов оперативного лечения.

Цель этапа — определить мероприятия по предотвращению грубого рубцевания верхней губы

и подготовить ребенка к уранопластике.

Координатором работы выступает челюстно-лицевой хирург. Огромную роль в получении оптимального эстетического результата после хирургического вмешательства играет физиотерапевтическое воздействие. В этот период назначается дополнительно 2 курса физиотерапевтического лечения — аппаратная и медикаментозная рассасывающая терапия. Для удержания формы носа, перегородки и крыла в правильном положении, предотвращения сужения носовых ходов, сохранения носового дыхания ребенок пользуется индивидуальными вкладышами в носовые ходы. Коррекцию вкладыша проводят с учетом роста ребенка — 1 раз в 3 месяца. Длительность ношения вкладыша определяется с учетом индивидуальных особенностей каждого пациента, но составляет не менее 6 месяцев [5].

Задачи логопеда: развитие подвижности верхней губы, подготовка фрагментов неба к оперативному вмешательству, формирование предпосылок для выработки ротового выдоха, развитие подражательной деятельности.

Приемы развития подвижности верхней губы: послеоперационный массаж, пассивные и пассивно-активные артикуляционные упражнения, дооперационный массаж неба.

Послеоперационный массаж верхней губы

Цель — сгладить послеоперационные рубцовые деформации, развить подвижность верхней губы.

Послеоперационный массаж губы включает в себя поглаживающие, растирающие и разминающие движения. Постепенно интенсивность движений, сила нажима увеличиваются.

Выполняются следующие движения:

1. Поглаживание носогубных складок от крыльев носа к углам рта.

2. Легкие постукивания подушечками пальцев по верхней губе и круговой мышце рта.

3. Поглаживание верхней губы от носа к красной кайме.

4. Поглаживание подушечкой указательного пальца по рубцу на верхней губе.

5. Поглаживание верхней губы с обводом крыла носа и движение вниз, с легким нажимом.

6. Кругообразное растирание с легким нажимом подушечкой указательного пальца от основания носа вниз.

7. Кругообразное разминание верхней губы с захватом губы указательным (с внешней стороны) и большим пальцем (с внутренней стороны) одной руки.

8. Поглаживание центрального фрагмента при двусторонней расщелине; для этого указательным

пальцем одной руки удерживают кончик носа, а указательным пальцем второй руки оттягивают фрагмент вниз.

9. Разминание верхней губы; для этого захватывают губу указательным и большим пальцами и выполняют круговые движения.

10. Заканчивают массаж легкими поглаживаниями и постукиваниями по фрагментам губы.

Пассивные артикуляционные упражнения для губ: смыкание, вытягивание в трубочку, растягивание в улыбку [12].

Активные артикуляционные упражнения выполняются по подражанию в процессе непосредственного эмоционально-личностного общения. Ребенка учат улыбаться, вытягивать губы вперед, чмокать губами, делать «поцелуйчики».

Подготовку фрагментов неба к оперативному вмешательству целесообразно начинать с 4—6 мес. В этот период у ребенка начинают набухать десна, готовятся к прорезыванию зубов, и дети охотно позволяют поглаживать и массажировать фрагменты неба.

Дооперационный массаж неба

Цель массажа — улучшить крово- и лимфообращение в разобщенных фрагментах небных мышц, активизировать подвижность мышц мягкого неба.

1. Точечные прикосновения и поглаживание неба в зоне альвеолярного отростка в направлении от резцов верхней челюсти вдоль

границ расщелины с обеих сторон к глотке.

2. Поперечное поглаживание фрагментов неба в направлении от десны к расщелине.

3. Продольное кругообразное поглаживание фрагментов неба в направлении от зоны альвеолярного отростка вглубь рта, до границы рвотного рефлекса.

В связи с тем, что зона массажа крайне мала, массажные действия выполняются любым пальцем правой руки, даже мизинцем. Длительность одного действия от 10 до 20 секунд, общая длительность массажа — 3 мин. по 5—7 раз в день [14].

Если при выполнении массажа ребенок не оказывает противодействия, кроме поглаживающих линейных движений по тем же массажным линиям осуществляют круговое и штриховое растирание, разминание со сдвигом, непрерывную вибрацию.

Во избежание микротравм за 2—3 недели до оперативного вмешательства массаж и артикуляционные игры прекращаются.

Формирование предпосылок для ротового выдоха проводит на фоне непосредственного эмоционально-личностного общения взрослый:

1) зажимает пальцами нос ребенка, побуждая делать вдох и выдох ртом;

2) удерживает рот ребенка в закрытом положении, побуждая делать вдох и выдох носом;

3) удерживает рот ребенка в закрытом положении, побуждает делать многократные короткие вдохи-выдохи носом — «как ежик»;

4) удерживает нос ребенка в закрытом положении, побуждает делать многократные короткие вдохи-выдохи ртом — «как собачка»;

5) удерживает рот ребенка в закрытом положении, побуждает

делать многократные короткие «поцелуйчики», «поплеывания»;

6) удерживая рот ребенка в закрытом положении, побуждает дуть в трубочку.

Все упражнения выполняются в форме игры, на основе подражания действиям взрослого, через естественные физиологические оральные действия ребенка.

Упражнения для развития подражательной деятельности:

побуждать к выполнению различных действий с предметами вслед за взрослым (стучать, катать, трясти, подбрасывать, шуршать бумагой, рвать бумажные салфетки); ритмично постукивать по предметам; игры «Ладушки», «Сорока»; выполнять танцевальные движения («фонарики», «пружинки»), выполнять предметные действия (открывать и закрывать коробочки, пользоваться расческой, класть и доставать предметы из ведерка), конструировать башню, повторять жесты (подавать руку — «при-

ветствие», махать рукой — «до свидания», кивать головой — «спасибо»).

6 этап. Уранопластика

Уранопластика проводится в возрасте от 9 до 18 (24) месяцев, или через 6 месяцев после хейлопластики. Время оперативного вмешательства зависит от формы расщелины и соматического состояния ребенка. Методика щадящей уранопластики позволяет в один этап сформировать анатомически правильное, полноценное в функциональном отношении небо при лечении любой формы расщелины.

Цель этапа — восстановление анатомической целостности твердого и мягкого неба, создание предпосылок для полноценного функционирования мышц мягкого неба.

Задачи логопеда: наблюдение за поведенческой активностью ребенка в ранний послеоперационный период, обучение родителей уходу за ротовой полостью ребенка, восстановление ротового и фонационного выдоха, активизация мышц мягкого неба.

Занятия с логопедом начинаются через 1—2 сутки после выхода из реанимационной палаты.

Наблюдение за поведенческими реакциями включает в себя оценку общей двигательной активности, эмоционального состояния, способности к слухово-

му сосредоточению и пониманию обращенной речи, узнавания знакомых объемных предметов и плоскостных изображений, целенаправленности и продуктивности предметной и игровой деятельности, мимической и голосовой активности.

Основной уход за ротовой полостью после пластики неба связан с полосканием рта. Для полугоризонтального ребенка это достаточно сложная задача. Сначала обучают удерживать воду в ротовой полости, для этого взрослый показывает ребенку, как набирать воду в рот и удерживать. Важно фиксировать внимание на выплевывании воды. После того, как это действие освоено, ребенка учат, набрав воду в рот, приподнимать подбородок, затем работать щеками — «булькать». Особое внимание придается силе выпускаемой водной струи. Чем сильнее напор воды, тем больше воздушное давление в ротовой полости, необходимое для образования взрывных согласных звуков «П», «Б», «Т», «Д».

Формирование дифференцированного ротового и носового дыхания начинается с того, что взрослый поочередно закрывает ребенку нос или рот. Следующий шаг — восстановление упражнений для ротового выдоха: дышим носом «как ёжик», дышим ртом «как собачка», выполняем «поцелуйчики», «поплевывания». За-

тем вырабатываем вибрацию губ с помощью пальца и без него, добавляем голос — как бы имитируем звук машины: «ббббр-р-р».

Для активизации подвижности мягкого неба достаточно попросить ребенка широко раскрыть рот (в этот момент происходит напряжение и подъем мышц мягкого неба), для большей стимуляции на язык ребенка можно положить чайную ложку и удерживать несколько секунд, протягивая гласный звук «А». Эффективно питье маленькими глотками.

В этот период проходит 1 курс физиотерапевтического лечебного воздействия на мышцы неба с целью снятия отечности в зоне хирургического вмешательства.

7 этап. Послеоперационный период (состояние после уранопластики)

Длительность данного периода составляет не более двух месяцев, но он имеет особое значение для последующей реабилитации. В этот период идет активное рубцевание раневой поверхности и самостоятельное рассасывание рубцов. Особое внимание уделяется питанию ребенка. Пища должна быть щадящей: пропущена через блендер, определенной температуры; исключается акт жевания. Кормление осуществляется с использованием мягкой силиконовой ложки.

Координатором восстановительного процесса на данном этапе выступает педиатр, он своевременно подключает к процессу реабилитации физиотерапевта, отоларинголога, ортодонта.

Цель этапа — послеоперационное восстановление психофизического состояния ребенка, восстановление функций нервно-мышечного аппарата мягкого неба.

Задачи логопеда: закрепление навыков ротового и фонационного выдоха, активизация мышц мягкого неба, стимуляция подражательной деятельности.

Логопедическое воздействие по рекомендациям логопеда хирургического отделения осуществляется родителями в домашней обстановке. Фактически они повторяют с ребенком все упражнения, которые выполняли на предыдущем этапе, только длительность упражнений и интенсивность постепенно нарастают. Т. Я. Мосьпан и О. В. Гинтер в работе 2017 г. отмечают, что родители часто игнорируют рекомендации логопеда или выполняют их некачественно. Для предотвращения данного явления целесообразно просить родителей вести «Дневник развития речи ребенка», в котором ежедневно отмечается голосовая активность ребенка. В послеоперационный период даже незначительные изменения в поведении, питании,

дыхании ребенка могут вызывать тревогу и беспокойство у родителей, поэтому для них важно иметь возможность получить быструю консультацию логопеда (длительность ожидания консультации не более недели), с этой целью используются дистанционные формы работы (телефон, SMS-сообщения, скайп-общение, видеоконсультации).

Стимуляции подражательной деятельности

Подражательная деятельность лежит в основе формирования речи и языка. Наблюдения за миром и за языком, с помощью которого общаются люди, приводят ребенка к овладению речью. Подражание, или имитация, включает в себя:

- 1) имитацию действий, положения тела, жестов, мимики взрослого;
- 2) имитацию интонации взрослого;
- 3) имитацию звуков окружающей среды;
- 4) имитацию гласных и согласных звуков за взрослым;
- 5) имитацию слогов и звукоподражаний.

8 этап. Восстановительный период после уранопластики

Через полтора-два месяца после оперативного вмешательства детям назначается второй курс физиотерапии (первый курс дети проходят в ранний послеопера-

ционный период). В это время дети находятся на стационарном лечении и у логопеда есть возможность обучить маму новым приемам логопедической коррекции. Координатор восстановительного процесса — педиатр.

Цель этапа — восстановление метаболизма и подвижности мышц мягкого неба.

Задачи логопеда: оценка анатомо-функционального состояния органов артикуляции, послеоперационный массаж неба, упражнения по формированию ротовой воздушной струи, упражнения по активизации небной занавески, работа над голосом, развитие речи ребенка.

Оценка речи проводится по следующим критериям:

1. Состояние дыхательной функции: тип физиологического дыхания, глубина вдоха и сила выдоха, ритмичность физиологического дыхания, тип фонационного дыхания, продолжительность и сила речевого выдоха, наличие носовой эмиссии.
2. Тембр голоса: наличие назальности при произношении гласных звуков, наличие назальности в спонтанной речи; степень назальности.
3. Наличие гримасы: лицевой, лобной, носовой.
4. Строение и функции артикуляционного аппарата.
5. Состояние звукопроизношения: наличие согласных звуков,

сохранность слоговой структуры слова.

6. Состояние фонематического слуха.

7. Темп и мелодика речи.

8. Речевое развитие: речевая активность, активный и пассивный словарь, понимание обращенной речи, фразовая речь, грамматическое оформление предложений, связное высказывание [1].

Послеоперационный массаж неба

Цель — формирование эластичного нормотрофического рубца неба, восстановление функции мягкого неба.

1. Поглаживание твердого и мягкого неба большим или средним пальцем справа и слева от рубца в направлении от резцов к глотке.

2. Круговые поглаживания большим или средним пальцем справа и слева от рубца в направлении от резцов к глотке.

3. Поглаживание большим или средним пальцем по линии рубца в направлении от резцов к глотке.

4. Прямолинейное и круговое растирание твердого и мягкого неба большим или средним пальцем справа и слева от рубца в направлении от резцов к глотке.

5. Растирание большим или средним пальцем по линии рубца в направлении от резцов к глотке.

6. Спиралевидное растирание большим или средним пальцем по всему небу в направлении от резцов к глотке.

7. Разминание с надавливанием большим или средним пальцем по всему небу в направлении от резцов к глотке.

8. Пружинистое разминание большим или средним пальцем по всему небу в направлении от резцов к глотке.

9. Прерывистая вибрация большим или средним пальцем по всему небу в направлении от резцов к глотке.

Длительность выполнения каждого движения составляет до 10 секунд, общая продолжительность массажа не более 3 минут. В течение дня родители выполняют по 5—7 сеансов.

Упражнения по формированию ротовой воздушной струи

1. Шумно подышать носом.
2. Закрыть одну ноздрю (правую, а затем левую), выполнить спокойный вдох и выдох через другую.
3. Вдох носом через одну ноздрю, выдох через другую (ноздри чередовать).
4. Вдох через широко открытый рот, выдох через одну ноздрю (ноздри чередовать).
5. Шумный вдох и выдох через вытянутые вперед губы.
6. Вдох носом и толчкообразный выдох носом.
7. Вдох носом и толчкообразный выдох через одну ноздрю (ноздри чередовать).
8. Вдох через вытянутые губы и толчкообразный выдох через вытянутые губы.

9. Плавный выдох через вытянутые губы на ватку, горячий чай, свечу.

10. Выдох через вытянутые губы — толчкообразный, интенсивный.

11. Громкое зевание со звуком «а-а-а» на выдохе.

12. Вдох через нос с шумным ротовым выдохом на звук «ф-ф-ф» [13].

При выполнении дыхательных упражнений следует помнить о том, что они проводятся до еды, в хорошо проветренном помещении. Необходимо следить за тем, чтобы ребенок не переутомлялся и запоминал свои ощущения.

Упражнения по активизации небной занавески

1. Произвольное покашливание.
2. Позевывание.
3. Полоскание горла с запрокинутой головой.
4. Глотание слюны, воды мелкими порциями.
5. Имитация жевания.

Перечисленные упражнения выполняются совместно с родителями, на основе подражательной деятельности.

Работа над голосом включает в себя длительное и отрывистое произнесение гласных звуков А, Э, И, О, У, длительное произнесение сочетаний двух-трех гласных звуков, пропевание гласных звуков с повышением и понижением тона голоса, отрывистое пропевание гласного звука на одной высоте: А-А-А [15].

Все упражнения проводятся в игровой форме, через имитацию действий взрослого. Широко применяются дидактические игрушки, потешки, сказочные персонажи.

9 этап. Активное формирование речи и звукопроизношения

Цель этапа — становление речи, подготовка ребенка к посещению дошкольного образовательного учреждения.

Координирует восстановительный процесс логопед.

Задачи логопеда: оценка анатомо-функционального состояния органов артикуляции, развитие функциональных возможностей артикуляционного аппарата, развитие речи.

Вся предыдущая работа логопеда была направлена на профилактику нарушений голоса, на создание условий для формирования звуков в рамках онтогенеза. Восстановленные функциональные возможности артикуляционного аппарата предполагают дальнейшее развитие произвольных движений мышц нижней челюсти, губ, языка, мягкого неба — выполнение активной артикуляционной гимнастики для становления следующих групп согласных звуков; совершенствование слухового внимания и фонематического слуха, словаря и грамматического строя речи; формиро-

вание связного высказывания. Одним из наиболее эффективных средств преодоления речевого недоразвития для детей раннего возраста является фонологоритмика, включающая широкий спектр игр и упражнений для развития моторных, дыхательных, голосовых, фонетических и фонематических компонентов речи [6; 9].

Данный комплекс мероприятий возможен только в условиях специализированного центра, обладающего модульной структурой, где каждое подразделение и специалист несет определенные функциональные обязанности, связанные со всеми звеньями реабилитационного процесса, и имеет возможность мобильной перестройки при появлении новых технологических цепочек.

Литература

1. Балакирева, А. С. Логопедия. Ринолалия / А. С. Балакирева. — М. В. Секачев, 2011. — 192 с.
2. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба / Л. И. Вансовская. — СПб. : Гиппократ, 2000. — 136 с.
3. Волосовец, Т. В. Воспитание и развитие детей с врожденными расщелинами губы и неба : метод. рекомендации для родителей / Т. В. Волосовец, В. Е. Агаева. — М., 2001.
4. Васильева, Е. П. Особенности речевых нарушений у детей при врожденной расщелине неба / Е. П. Васильева // Современные технологии в диагностике и лечении. — 2011. — № 1. — С. 46—48.
5. Долгополова, Г. В. Раннее ортодонтическое лечение в комплексной реабилитации детей с врожденной расщелиной верхней губы, альвеолярного отростка и неба : дис. ... канд. мед. наук / Г. В. Долгополова. — М., 2005. — 278 с.
6. Доросинская, А. В. Фонологоритмика в системе голосовой и речевой реабилитации детей с ринолалией : метод. пособие / А. В. Доросинская. — Екатеринбург : Бонум, 1993. — 19 с.
7. Ермакова, И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков / И. И. Ермакова. — М. : Педагогика, 1984. — 140 с.
8. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия / А. Г. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1983. — 95 с.
9. Каракулова, Е. В. Коррекционная фонологоритмика : учеб.-метод. пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2018. — 111 с.
10. Левченко, И. Ю. Современные возможности комплексной реабилитации детей с врожденными расщелинами губы и неба / И. Ю. Левченко, В. Е. Агаева // Педиатрия. — 2017. — Т. 96. — № 5. — С. 2017—2018.
11. Леонов, А. Г. Организация комплексной хирургической помощи детям раннего возраста с врожденной расщелиной верхней губы и неба / А. Г. Леонов, Л. Т. Баранская, Ж. В. Ионова // Пермский медицинский журн. — 2008. — Т. 25. — № 5. — С. 16—24.
12. Мосьпан, Т. Я. Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и неба / Т. Я. Мосьпан, О. В. Гинтер // Специальное образование. — 2017. — № 1. — С. 5—16.
13. Пономарева, Е. А. Миогимнастика, массаж и ЛФК при врожденных пороках развития челюстно-лицевой области : метод. рек. / Е. А. Пономарева, Л. А. Соколова ; С.-Петерб. гос. акад. физической культуры им. П. Ф. Лесгафта. — СПб., 1997. — 40 с.
14. Реабилитация детей с расщелиной губы и неба : метод. пособие для врачей и родителей / коллектив авторов ; НПРЦ «Бонум». — Екатеринбург, 2016. — 39 с.

15. Репина, З. А. Ринолалия / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2016. — 77 с.

16. Medicalplanet [Электронный ресурс] : сайт. — Режим доступа: www.medicalplanet.ru.

References

1. Balakireva, A. S. Logopediya. Rinolaliya / A. S. Balakireva. — M. V. Sekachev, 2011. — 192 s.

2. Vansovskaya, L. I. Ustranenie narusheniy rechi pri vrozhdennykh rasshchelinakh neba / L. I. Vansovskaya. — SPb. : Gipokrat, 2000. — 136 s.

3. Volosovets, T. V. Vospitanie i razvitie detey s vrozhdennymi rasshchelinami guby i neba : metod. rekomendatsii dlya roditeley / T. V. Volosovets, V. E. Agaeva. — M., 2001.

4. Vasil'eva, E. P. Osobennosti rechevykh narusheniy u detey pri vrozhdennoy rasshcheline neba / E. P. Vasil'eva // *Sovremennye tekhnologii v diagnostike i lechenii*. — 2011. — № 1. — S. 46—48.

5. Dolgopolova, G. V. Rannee ortodonticheskoe lechenie v kompleksnoy reabilitatsii detey s vrozhdennoy rasshchelinoy verkhney guby, al'veolyarnogo otrostka i neba : dis. ... kand. med. nauk / G. V. Dolgopolova. — M., 2005. — 278 s.

6. Dorosinskaya, A. V. Fonologoritmika v sisteme golosovoy i rechevoy reabilitatsii detey s rinolaliyey : metod. posobie / A. V. Dorosinskaya. — Ekaterinburg : Bonum, 1993. — 19 s.

7. Ermakova, I. I. Korrektsiya rechi pri rinolalii u detey i podrostkov / I. I. Ermakova. — M. : Pedagogika, 1984. — 140 s.

8. Ippolitova, A. G. Otkrytaya rinolaliya / A. G. Ippolitova. — M. : Prosveshchenie, 1983. — 95 s.

9. Karakulova, E. V. Korrektsionnaya fonologoritmika : ucheb.-metod. posobie / E. V. Karakulova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg : [b. i.], 2018. — 111 s.

10. Levchenko, I. Yu. Sovremennye vozmozhnosti kompleksnoy reabilitatsii detey s vrozhdennymi rasshchelinami guby i neba / I. Yu. Levchenko, V. E. Agaeva // *Pediatrica*. — 2017. — T. 96. — № 5. — S. 2017—2018.

11. Leonov, A. G. Organizatsiya kompleksnoy khirurgicheskoy pomoshchi detyam rannego vozrasta s vrozhdennoy rasshchelinoy verkhney guby i neba / A. G. Leonov, L. T. Baranskaya, Zh. V. Ionova // *Permskiy meditsinskiy zhurn.* — 2008. — T. 25. — № 5. — S. 16—24.

12. Mos'pan, T. Ya. Sovremennyy podkhod k logopedicheskomu soprovozhdeniyu detey rannego vozrasta s vrozhdennoy rasshchelinoy guby i neba / T. Ya. Mos'pan, O. V. Ginter // *Spetsial'noe obrazovanie*. — 2017. — № 1. — S. 5—16.

13. Ponomareva, E. A. Miogimnastika, massazh i LFK pri vrozhdennykh porokakh razvitiya chelyustno-litsevoy oblasti : metod. rek. / E. A. Ponomareva, L. A. Sokolova ; S.-Peterb. gos. akad. fizicheskoy kul'tury im. P. F. Lesgafta. — SPb., 1997. — 40 s.

14. Reabilitatsiya detey s rasshchelinoy guby i neba : metod. posobie dlya vrachey i roditeley / kollektiv avtorov ; NPRTs «Bonum». — Ekaterinburg, 2016. — 39 s.

15. Репина, З. А. Ринолалия / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2016. — 77 с.

16. Medicalplanet [Elektronnyy resurs] : sayt. — Rezhim dostupa: www.medicalplanet.ru.

А. Б. Пальчик
Д. С. Байончикова
Санкт-Петербург, Россия

A. B. Pal'chik
D. S. Bayunchikova
Saint Petersburg

КОНЦЕПЦИЯ ОПТИМАЛЬНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ РАННЕГО РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦЕВ

CONCEPTION OF OPTIMALITY IN STUDYING EARLY DEVELOPMENT OF INFANTS

Аннотация. В исследовании проанализированы основные взгляды на развитие младенца. Показаны принципиальные различия в подходах к побудительным мотивам развития — эндогенным и экзогенным. Разнообразие представлений о природе развития ребенка закономерно ведет к противоречивому отношению к показателям адекватного развития и данным о встречаемости нарушений развития. Сглаживание этих противоречий может быть достигнуто с помощью принципов неврологии развития — стандартизации и оптимальности. Принцип стандартизации подразумевает использование стандартных шкал и тестов оценки неврологического статуса и темпов развития детей. Следующим этапом разрешения проблемы является смена диагностических дихотомий нормальное/ненормальное, нормальное/патологическое на оптимальное/субоптимальное. Концепция оптимальности содержит следующие положения: все феномены рассматриваются дихотомически (оптимальное/субоптимальное); существует оценка кумулятивного риска; итог может иметь числовое значение; оптимальность — более узкое понятие, чем норма. Результаты собственных исследований свидетельствуют

Abstract. The study analyzes the main views on infant development and shows conceptual differences of various approaches to development motivation — endogenous and exogenous. The variety of views on the nature of child development quite naturally leads to conflicting attitudes to adequate development indicators and the data about developmental disorders incidence. It is possible to smooth over these differences with developmental neurology principles — standardization and optimality. The standardization principle presupposes the use of standard scales and tests for assessment of neurological status and child's development rate. The next stage of the problem resolution consists in replacing the diagnostic dichotomies «normal/abnormal», «normal/pathological» by «optimal/suboptimal». The conception of optimality includes the following conditions: all phenomena are considered in a dichotomy (optimal/suboptimal); there is assessment of accumulated risk; the result may have a numerical value; optimality is a narrower concept than norm. The authors' own clinical studies results corroborate the efficiency of this conception. The authors report high precision diagnosis and prediction while using standard assessment scales of the state of the nervous system

об эффективности применения этой концепции. Показано повышение точности диагностики и прогноза при использовании стандартных шкал оценки состояния нервной системы новорожденных, основанных на принципе оптимальности. Приведены данные об изменении представлений о темпах развития детей с внутриутробной экспозицией опиоидов, полученные при реализации концепции стандартизации и оптимальности.

Ключевые слова: раннее развитие; младенцы; оценка развития; концепция оптимальности.

Сведения об авторе: Пальчик Александр Бейнусович, доктор медицинских наук, профессор.

Место работы: профессор кафедры неонатологии с курсами неврологии и акушерства-гинекологии, факультет послевузовского и дополнительного профессионального образования, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России.

Контактная информация: 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2.

E-mail: xander57@mail.ru.

Сведения об авторе: Баюнчикова Диана Сергеевна, врач-невролог.

Место работы: Перинатальный центр, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава России.

Контактная информация: 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2.

E-mail: mrs.nerve@gmail.com.

Одним из самых загадочных и противоречивых процессов в природе является развитие. Разви-

тие — это процесс, при котором что-либо или кто-либо растет и изменяется, становясь более со-

Keywords: early development; infants; assessment of development; conception of optimality.

About the author: Pal'chik Aleksandr Beynusovich, Doctor of Medicine, Professor.

Place of employment: Professor of Department of Neonatology, Neurology and Obstetrics-Gynecology, Faculty of Post-Graduate and Supplementary Professional Education, St. Petersburg State Paediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

Россия, Санкт-Петербург, ул. Литов-

About the author: Bayunchikova Diana Sergeevna, Neurologist.

Place of employment: Perinatal Center, St. Petersburg State Paediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

Россия, Санкт-Петербург, ул. Литов-

вершенным [19]. Развитие человека — это изменения, происходящие со временем в строении тела, психике и поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды [5].

А. А. Ухтомский [11] отмечал, что среди многообразия концепций развития ребенка можно выделить два основных направления, в одном из которых доминирует принцип *нативизма*, в другом — *эмпиризма*. Сторонники нативизма утверждают, что навыки и знания заложены в самой структуре организма; эмпиристы придерживаются мнения об избирательном развитии навыков и знания в соответствии с взаимодействием организма с внешним миром.

В соответствии с современной терминологией эту дихотомию можно представить как эндогенные и экзогенные концепции.

К представителям первого подхода можно отнести Х. Ф. Р. Прехтла (H. F. R. Prechtl), П. Касэра (P. Casser), Т. Г. Р. Бауэра (T. G. R. Bower) [2; 21; 22; 46; 47].

Несмотря на своеобразие представлений каждой доктрины, ведущим в них является генетическая программа развития младенца (в частности, постулируется основная роль центральных или эндогенных паттерн-генераторов).

Наиболее яркими сторонниками экзогенной доктрины явля-

ются представители Гарвардской школы [13; 14; 18], которые утверждали, что поведение ребенка не имеет чисто генетической природы, хотя существует значительный генетический вклад в поведение младенца. Питание беременной, инфекции, лекарства, принимаемые во время беременности, характер анестезии, эпизоды гипоксии взаимодействуют с генетической программой плода и ребенка, поэтому поведение новорожденного больше фенотипическое, чем генотипическое.

Разнообразие взглядов на природу развития ребенка является одной из главных причин противоречивого отношения к наличию и тяжести нарушения развития.

Расстройства интеллектуального развития различной степени тяжести отмечаются у 1—3 % детей [48]. Более поздние исследования показали, что в возрасте от 4 до 12 месяцев нарушения развития имеют от 5,7 до 7,0 % детей [49]. По данным В. И. Лубовского, в начале 1970-х годов среди учащихся начальных классов дети с задержкой психического развития составляли около 5 %, а к середине 1990-х гг. этот показатель возрос до 15—16 % [6].

П. Бласко (P. Blasco) [17] отмечает, что 2—3 % грудных детей выходят за рамки показателей нормального моторного развития. Однако, по данным А. Готтшлинг —

Ланг и соавт. (Gottschling-Lang A. et al.) [31], 13,7 % детей дошкольного возраста страдают задержкой моторного развития.

Существенные различия в эпидемиологических показателях обусловлены многочисленными факторами (этнические, социальные, план исследования, критерии диагностики и т. д.).

Одним из существенных моментов при изучении развития ребенка является стандартизация [47]. Для преодоления субъективизма в оценке уровня моторного, психического, речевого и социального развития младенца используют стандартные тесты.

Тесты для оценки развития ребенка начали применять в 1930-х гг. [15; 23; 28; 32—34], и они стали наиболее адекватными средствами для определения уровня развития младенцев и детей младшего возраста [40]. Результаты, полученные с помощью этих методов обследования, являются важным аргументом необходимости или нецелесообразности раннего вмешательства [50]. Психомоторное развитие ребенка может быть исследовано с помощью тестов разного уровня, их выбор зависит от обстоятельств. Скрининговое обследование — это процедура, направленная на выявление детей, имеющих сложности в развитии, и оно проводится посредством относительно компактных и про-

стых тестов на основании общепринятых критериев [53]. Скрининговые тесты по существу не идеальный способ изучения: возможен как риск недооценки ребенка с задержкой развития (чувствительность), так и ошибочного выявления детей без действительной задержки (специфичность) [24]. Эту проблему может решить повторное тестирование ребенка через соответствующий временной интервал или повторное исследование ребенка с помощью другого, более точного и специфичного теста.

На втором, более углубленном этапе обследования развития ребенка чаще всего используются более полные, точные и специфичные методики обследования — диагностические шкалы. Такие методики, безусловно, более сложны и требуют потратить больше времени. К подобным шкалам относится Шкала интеллектуального развития по Гриффитс, шкалы Бэйли, шкала интеллектуального развития Векслера [15; 32—34; 51].

Методы обследования детей могут включать:

1. Непосредственное обследование стандартными методами, которое проводит обученный исследователь в условиях медицинского учреждения.

2. Вербальный отчет по вопроснику, который заполняют родители или учителя ребенка.

3. Неструктурированное обследование ребенка в знакомой среде (школе, дома и т. д.).

В случае непосредственного обследования специалистом в незнакомой среде ребенок может полноценно не участвовать в обследовании, следствием чего будут утрированные результаты. В то же время непродуктивной может оказаться и такая форма, как отчет родителей, ввиду их необъективности и предвзятости. Неструктурированный осмотр, в свою очередь, сложен для повторения и трактовки. Поэтому идеальный вариант шкалы для оценки психомоторного развития ребенка должен выполнять все три задачи [26].

Представления о нормальном развитии ребенка опираются на возможность демонстрации определенного навыка в определенном возрасте и соотносятся со средней нормой для данной возрастной группы. Овладение ключевым навыком (например, ходьбой, фразовой речью) называется этапом развития. Для каждого навыка нормальные сроки овладения имеют весьма большой разброс. Средним возрастом выполнения навыка является тот, в котором 50 % детей в данном обществе уже владеют этим навыком. Пограничным возрастом называют тот, в котором ребенок должен был овладеть навыком с отклонением в два возрастных

промежутка. Очень важно понимать соответствие возраста и этапов развития, а также обязательность того или иного навыка (в частности, ползание возникает в очень широкие возрастные рамки, при этом некоторые дети с нормальным развитием не ползают) [16].

В России используют ряд различных отечественных и зарубежных методик объективной оценки психомоторного развития: таблицы развития Гезелл, шкалы Бэйли, Денверский скрининг-тест, схемы, предложенные Л. Т. Журбой и Е. М. Мастоковой, О. В. Баженовой [1; 4; 15; 27; 28; 32—34].

В наших исследованиях применялись шкала интеллектуального развития Гриффитса и моторная шкала провинции Альберта [12; 32—34, 44—45, 54].

Проводимые длительные исследования, направленные на выявление связи между параметрами шкал развития детей, таких как шкалы Бэйли или Гриффитса и позднейшими вариациями, в большей степени касаются когнитивного развития ребенка [38; 39; 42; 52]. Относительно недооценена и менее исследована моторная сфера [29; 30; 35—37, 41].

Катамнестическое наблюдение за детьми в условиях консультативно-диагностических центров позволило установить отсутствие строгой закономерности между

степенью тяжести выявляемой в неонатальном периоде патологии и темпами дальнейшего психомоторного развития [3].

Собственные исследования психомоторного, речевого и социального развития детей с депривацией слуха с помощью стандартных шкал (Гриффитс, провинции Альберта, Детверского скрининга) показали неравномерность развития различных функций (основание для создания индивидуальных программ медико-социальной помощи детям). Также получены данные о низкой взаимосвязи между показателями аналогичных субшкал различных опросников (что требует деликатного выбора диагностического аппарата для детей с нарушениями в развитии) [12; 54].

Несомненную роль в корректной диагностике играет осведомленность специалиста, знание самой шкалы, ее сильных и слабых сторон, что позволяет избежать ошибочных результатов обследования и неверного их толкования [20].

Следующим основополагающим звеном адекватной диагностики развития младенца служит корректная интерпретация полученных результатов исследования.

В течение многих лет любое клиническое явление (функция, навык, рефлекс и т. д.) рассматривалось сквозь призму дихотомий *нормальное/ненормальное*;

нормальное/патологическое. Однако многолетние рутинные исследования (с использованием сбора акушерско-гинекологического анамнеза, классического неврологического осмотра, а также методов параметрической статистики) с участием приблизительно 1500 новорожденных не позволили выявить четких закономерностей между характером течения беременности и родов, неврологическим статусом новорожденного и последующим его психомоторным развитием. В ряде случаев обнаружено, что дети, родившиеся при тяжело протекавших беременности и/или родах, имеют такое же неврологическое состояние или более благоприятное неврологическое состояние, чем дети, рожденные при беременности и родах, протекавших без осложнений. Часть проблемы состоит в неясности границ между нормальными течением беременности и родов, неврологическим статусом и психомоторным развитием младенца и отличными от нормы показателями.

Указанные выше дихотомии оказываются малопродуктивными в условиях развития младенца. В 1980 г. Х. Ф. Р. Прехтл (H. F. R. Prechtel) выдвинул *концепцию оптимальности*, в соответствии с которой вышеописанные явления должны рассматриваться сквозь призму дихотомии *оп-*

тимальный/субоптимальный. Это проявляется в ряде положений.

1. Все феномены оцениваются дихотомически (оптимальные/субоптимальные).

2. Существует оценка кумулятивного риска (например, критерием гипоксии новорожденного служит совокупность показателей: кислотно-основное состояние, наличие меконияльных вод, оценки по шкале Апгар, ЭКГ плода, развитие клиники гипоксически-ишемической энцефалопатии у младенца более 34 недель гестации, доказательное отсутствие других возможных заболеваний).

3. Итог может иметь числовое значение (например, оценка по шкале Апгар, определение силы мышц по British Medical Council и т. д.).

4. Оптимальность — более узкое понятие, чем норма (например, оптимальным для новорожденного служит отсутствие тремора, а его наличие — явление субоптимальное, но не заведомо патологическое, поскольку 44 % здоровых новорожденных имеют тремор).

Принцип оптимальности Х.Ф.Р.Прехта имеет много общего с общеэволюционным принципом бинарности, который сформулирован Н. Луманом [7]. В соответствии с ним, механизм варьирования, лежащий в основе эволюции систем и подсистем, определяется посредством бинарного кодирования, а именно кодирования функционально-специфических операций с помощью таких различий, как истинное/неистинное; правоео/неправоео; согласованное/несогласованное; красивое/некрасивое и т. д.

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что ряд стандартных шкал оценки состояния нервной системы новорожденного [9; 25; 47] основан на идее оптимальности.

Сочетание принципов стандартизации и оптимальности существенно повышает диагностическую ценность осмотра новорожденного.

В табл. 1 представлена диагностическая ценность стандартной скрининг-схемы «Профиль угнетения-раздражения».

Таблица 1
Диагностическая ценность «Профиля угнетения — раздражения у новорожденных», % [8]

Категория детей	Чувствительность	Специфичность
ГИЭ* (I + II стадии)	89	—
ГИЭ I стадии	82,3	—
ГИЭ II стадии	100	—
Здоровые	—	95

* ГИЭ — гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных

Таблица 2

Диагностическая ценность методов, используемых
в неонатальной неврологии [43]

Метод исследования	Чувствительность	Положительная прогностическая ценность	Специфичность	Отрицательная прогностическая ценность
Рутинный неврологический осмотр	66,7	15,4	47,3	88,9
Эволюционный неврологический осмотр	33,3	20,0	78,9	94,1
Нейросонография	100	23,1	47,3	100
Видеозапись генерализованных движений writhings	100	42,9	73,7	100
fidgety	100	100	100	100

В таблице 2 показаны результаты собственных исследований, демонстрирующие высокую прогностическую ценность и специфичность эволюционного осмотра, построенного по указанным принципам, по сравнению с рутинным.

Концепция оптимальности позволяет более корректно относиться к индивидуальным особенностям развития ребенка. В первую очередь это касается гетерохронии развития. Фактически можно выделить два основных варианта гетерохронии развития: неравномерность развития различных функциональных систем по отношению друг к другу (например, более быстрые темпы моторного развития по сравнению с психическим и т. д.) и неравномерность темпов развития

(«скачкообразное» развитие) [8]. Дихотомия *нормальное/ненормальное* неоптимальна при работе с подобными вариантами развития и вынуждает включать детей в категорию ненормального развития (чаще задержки). Применение принципа оптимальности относит гетерохронию к субоптимальному развитию, и уточнение деталей возможно посредством коэффициентов развития (Motor Quotient — моторный коэффициент (норма > 0,7) и DQ — коэффициент развития (норма > 0,75)).

Собственные исследования, основанные на принципах оптимальности и стандартизации, касающиеся развития младенцев, перенесших внутриутробную экспозицию опиоидов с формированием синдрома отмены, показали следующее. Из 30 обследованных

детей в возрасте 1,5 лет задержку психомоторного развития имели двое; пограничное развитие — трое; остальные дети развивались нормально [10]. Это позволило преодолеть широко распространенное предубеждение относительно облигаторной задержки развития у этой группы детей.

Таким образом, исследование развития младенца, основанное на положениях неврологии развития, в частности стандартизации и оптимальности, позволяет более корректно отражать статические (оценка неврологического статуса) и динамические (собственно развитие) особенности раннего онтогенеза, преодолевать необоснованные представления и способствует формированию толерантности к индивидуальным типам развития.

Литература

1. Баженова, О. В. Диагностика психического развития детей первого года жизни / О. В. Баженова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986.
2. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца : пер. с англ. / Т. Бауэр. — М. : Прогресс, 1979. — 319 с.
3. Володин, Н. Н. Прогноз психомоторного развития недоношенных детей на первом году жизни / Н. Н. Володин, С. О. Рогаткин, М. Г. Дегтярёва, С. С. Ермолаев // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. — 2005. — № 4 (5—6). — С. 7—11.
4. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е. М. Мастоюкова. — М. : Медицина, 1981. — 272 с., ил.
5. Крайг, Г. Психология развития : пер. с англ. / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2000. — 988 с.
6. Лубовский, В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития / В. И. Лубовский // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 1. — С. 83—84.
7. Луман, Н. Эволюция : пер. с нем. / Н. Луман. — М. : Гнозис, 2005. — 254 с.
8. Пальчик, А. Б. Лекции по неврологии развития / А. Б. Пальчик. — М. : Медпресс-информ, 2017. — 3-е изд.
9. Пальчик, А. Б. Скрининг-схема оценки состояния нервной системы новорожденного / А. Б. Пальчик. — СПб. : Смысл, 1995. — 88 с.
10. Пальчик, А. Б. Токсические энцефалопатии новорожденных / А. Б. Пальчик, Н. П. Шабалов. — М. : Медпресс-информ, 2013.
11. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. — Л., 1966.
12. Юрьева, Д. С. Особенности психомоторного развития детей с депривацией слуха / Д. С. Юрьева, А. Б. Пальчик // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 2015. — № 2. — С. 91—95.
13. Als, H. Toward a Synactive Theory of Development Promise for the Assessment and Support of Infant Individuality / H. Als // Infant Mental Health J. — 1982. — Vol. 3. — № 4. — P. 229—243.
14. Als, H. Individualized Developmental Care for the Very Low-Birth-Weight Preterm Infant / H. Als, G. Lawhon, F. H. Duffy [et al.] // JAMA. — 1994. — Vol. 272. — № 11. — P. 853—858.
15. Bayley, N. California Infant Scale of Mental Development / N. Bayley. — Berkeley : Univ. of California Pr., 1936.
16. Bellman, M. Developmental assessment of children / M. Bellman, O. Byrne, R. Sege // RBMJ. — 2013. — Vol. 15. — P. 346.
17. Blasco, P. A. Motor Delays / P. A. Blasco // Behavioural and Developmental Pediatrics / S. Parker, B. Zuckerman (eds). — Boston : Little, Brown and Co., 1995. — P. 211—216.

18. Brazelton, T. B. Neonatal Behavioural Assessment Scale (2nd ed.) / T. B. Brazelton // *Clinics in Developmental Medicine*. — London : Spastics International Medical Publications, 1984. — № 88. — 125 p.
19. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 2013.
20. Campbell, S. K. The infant at risk for developmental disability / S. K. Campbell // *Decision Making in Pediatric Neurologic Physical Therapy* / Campbell S. K., ed. — Philadelphia, PA : Churchill Livingstone, 1999. — P. 260—332.
21. Casaer, P. Postural behaviour in newborn infants / P. Casaer // *Clinics in Developmental Neurology*. — London : SIMP with Heinemann, 1984. — № 72.
22. Casaer, P. Age Specific Approach to Neurological Assessment in the First Year of life / P. Casaer, L. Lagae // *Acta Paediatrica Japonica*. — 1991. — Vol. 33. — № 2. — P. 125—138.
23. Cattell, P. The measurement of intelligence of infants and young children / P. Cattell. — New York : The Psychological Corporation, 1940.
24. Cochrane, A. L. Validation of screening procedures / A. L. Cochrane, W. W. Holland // *Br. Med. Bull.* — 1971. — Vol. 27. — P. 3—8.
25. Dubowitz, L. M. S. The neurological assessment of the pre-term and full-term infant / L. M. S. Dubowitz, V. Dubowitz, E. Mercuri // *Clinics in Developmental Medicine*. — London : MacKeith Pr., 1999. — № 148. — 155 p.
26. Fernald, L. Examining early child development in low-income countries: a toolkit for the assessment of children in the first five years of life / L. Fernald, P. Kariger, P. Engle [et al.]. — Washington DC : World Bank, 2009.
27. Frankenburg, W. K. The Denver developmental screening test / W. K. Frankenburg, J. B. Dodds // *J. Pediatr.* — 1967. — Vol. 71. — № 2. — P. 181—191.
28. Gesell, A. Infant behaviour: its genesis and growth / A. Gesell, H. Thompson. — New York : McGraw-Hill, 1934.
29. Gillberg, C. Perceptual, motor and attentional deficits in six-year-old children. Epidemiological aspects / C. Gillberg, P. Rasmussen, G. Carlstrom [et al.] // *J. Child. Psychol. Psychiatry*. — 1982. — Vol. 23. — P. 131—144.
30. Gillberg, C. Perceptual, motor and attentional deficits in Swedish primary school children. Some child psychiatric aspects / C. Gillberg // *J. Child. Psychol. Psychiatry*. — 1983. — 24. — P. 377—403.
31. Gottschling-Lang, A. Prevalence and Risk Factors for Motor Developmental Delays in 3- to 6-Year-Old Preschool Children in Mecklenburg-Western Pomerania / A. Gottschling-Lang, M. Franze, W. Hoffmann // *Gesundheitswesen*. — 2016. — Jan. — № 78 (1). — P. 28—33.
32. Griffiths, R. G. The abilities of babies / R. G. Griffiths. — High Wycombe, UK : The Test Agency, 1954.
33. Griffiths, R. G. The abilities of young children / R. G. Griffiths. — High Wycombe, UK : The Test Agency, 1970.
34. Griffiths, R. The abilities of young children / R. G. Griffiths. — Amersham : A.R.I.C.D, 1984.
35. Hadders-Algra, M. Perinatal risk factors and minor neurological dysfunction: significance for behaviour and school achievement at nine years / M. Hadders-Algra, H. J. Huisjes, B. C. L. Touwen // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 1988. — Vol. 30. — P. 482—491.
36. Hellgren, L. Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up: psychiatric and personality disorders at age 16 years / L. Hellgren, I. C. Gillberg, A. Bagenholm [et al.] // *J. Child. Psychol. Psychiatry*. — 1994. — Vol. 35. — P. 1255—1271.
37. Hellgren, L. Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up. General health at 16 years / L. Hellgren, I. C. Gillberg, C. Gillberg [et al.] // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 1993. — Vol. 35. — P. 881—892.
38. Hindley, C. B. Stability and change in abilities up to five years: group trends / C. B. Hin-

- dley // *J. Child. Psychol. Psychiatry.* — 1965. — Vol. 6. — P. 85—99.
39. Hunt, J. V. Developmental risk in infants / J. V. Hunt // *Advances in special education* / B. K. Keogh, ed. — Connecticut : JAI Press, 1986. — P. 25—61.
40. Illingworth, R. S. The normal child. Some problems of the early years and their treatment / R. S. Illingworth. — Edinburgh : Churchill Livingstone, 1991.
41. Losse, A. Clumsiness in children — do they grow out of it? A 10-year follow-up study / A. Losse, S. E. Henderson, D. Elliman [et al.] // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 1991. — Vol. 33. — P. 55—68.
42. McCall, R. B. Developmental changes in mental performance / R. B. McCall, A. M. Appelbaum, P. S. Hogarty // *Monographs of the Society for Research in Child Development.* — 1973. — Vol. 38. — P. 1—84.
43. Palchik, A. Prediction of early neurodevelopment of twins / A. Palchik, T. Mamaeva // *The 6th Graz Symposium on Developmental Neurology, May 3 to 5, 2007.* — Graz, 2007. — P. 32.
44. Piper, M. C. Motor Assessment of the Developing Infant / M. C. Piper, J. Darrah. — Philadelphia PA : WB Saunders, 1994.
45. Piper, M. C. Construction and validation of the Alberta Infant Motor Scale (AIMS) / M. C. Piper, L. E. Pinnell, J. Darrah, T. Maguire, P. J. Byrne // *Can. J. Public Health.* — 1991. — Vol. 83. — № 2. — P. 46—50.
46. Prechtl, H. F. R. The optimality concept / H. F. R. Prechtl // *Early Human Development.* — 1980. — Vol. 4/3. — P. 201—205.
47. Prechtl, H. F. R. The Neurological Examination of the Full Term Newborn Infant / H. F. R. Prechtl // *Clinics in Development Medicine.* — London : Philadelphia : SIMP/Heinemann, 1977. — № 63.
48. Stromme, P. Prevalence of psychiatric disorders in children with mental retardation: data from a population-based study / P. Stromme, T. H. Diseth // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 2000. — № 42. — P. 266—270.
49. Valla, L. Prevalence of suspected developmental delays in early infancy: results from a regional population-based longitudinal study / L. Valla, T. Wentzel-Larsen, D. Hofoss, K. Slinning // *BMC Pediatr.* — 2015. — P. 15—215.
50. Van Den Wymelenberg, K. Early intervention service eligibility: implications of using the Peabody Developmental Motor Scales / K. Van Den Wymelenberg, J. C. Deitz, S. Wendel, D. Katrin // *Am. J. Occup. Ther.* — 2007. — Vol. 60. — P. 327—330.
51. Wechsler, D. Wechsler intelligence scale for children-fifth edition / D. Wechsler. — Bloomington, MN : Pearson, 2014.
52. Werner, E. Prediction of intelligence and achievement at 10 years from 20 month paediatric and psychological examinations / E. Werner, M. Honzik, R. Smith // *Child. Dev.* — 1968. — Vol. 39. — P. 1063.
53. Wilson, J. M. G. Principles and practice of screening for disease / J. M. G. Wilson, G. Jungner // *WHO Bull.*, 1968. — Vol. 22. — P. 473.
54. Yuryeva, D. S. Comparative assessment of neurodevelopment in children with hearing deprivation / D. S. Yuryeva, A. B. Palchik // *10th International Congress «New Developments in the Assessment of Early Brain Damage — 30 Years Later».* — Bled, 2014. — P. 13.

References

1. Bazhenova, O. V. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey pervogo goda zhizni / O. V. Bazhenova. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1986.
2. Bauer, T. Psikhicheskoe razvitie mladentsa : per. s angl. / T. Bauer. — M. : Progress, 1979. — 319 s.
3. Volodin, H. H. Prognoz psikhomotor-nogo razvitiya nedonoshennykh detey na pervom godu zhizni / H. H. Volodin, S. O. Rogatkin, M. G. Degtyareva, S. S. Ermolaev // *Voprosy ginekologii, akusherstva i perinatologii.* — 2005. — № 4 (5—6). — S. 7—11.
4. Zhurba, L. T. Narushenie psikhomotor-nogo razvitiya detey pervogo goda zhizni / L. T. Zhurba, E. M. Mastjukova. — M. : Meditsina, 1981. — 272 s., il.
5. Krayg, G. Psikhologiya razvitiya : per. s angl. / G. Krayg. — SPb. : Piter, 2000. — 988 s.
6. Lubovskiy, V. I. Sovremennye problemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvi-

- tiya / V. I. Lubovskiy // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2012. — № 1. — S. 83—84.
7. Luman, N. *Evolutsiya* : per. s nem. / N. Luman. — M. : Gnozis, 2005. — 254 s.
8. Pal'chik, A. B. *Lektsii po neurologii razvitiya* / A. B. Pal'chik. — M. : Medpress-inform, 2017. — 3-e izd.
9. Pal'chik, A. B. *Skrining-skhemata otsenki sostoyaniya nervnoy sistemy novorozhdennogo* / A. B. Pal'chik. — SPb. : Smysl, 1995. — 88 s.
10. Pal'chik, A. B. *Toksicheskie entsefalopatii novorozhdennykh* / A. B. Pal'chik, N. P. Shabalov. — M. : Medpress-inform, 2013.
11. Ukhtomskiy, A. A. *Dominanta* / A. A. Ukhtomskiy. — L., 1966.
12. Yur'eva, D. S. *Osobennosti psikhomotorного razvitiya detey s deprivatsiey slukha* / D. S. Yur'eva, A. B. Pal'chik // *Obozrenie psixiatrii i meditsinskoj psikhologii*. — 2015. — № 2. — С. 91—95.
13. Als, H. *Toward a Synactive Theory of Development Promise for the Assessment and Support of Infant Individuality* / H. Als // *Infant Mental Health J.* — 1982. — Vol. 3. — № 4. — P. 229—243.
14. Als, H. *Individualized Developmental Care for the Very Low-Birth-Weight Preterm Infant* / H. Als, G. Lawhon, F. H. Duffy [et al.] // *JAMA*. — 1994. — Vol. 272. — № 11. — P. 853—858.
15. Bayley, N. *California Infant Scale of Mental Development* / N. Bayley. — Berkeley : Univ. of California Pr., 1936.
16. Bellman, M. *Developmental assessment of children* / M. Bellman, O. Byrne, R. Sege // *RBMJ*. — 2013. — Vol. 15. — P. 346.
17. Blasco, P. A. *Motor Delays* / P. A. Blasco // *Behavioural and Developmental Pediatrics* / S. Parker, B. Zuckerman (eds). — Boston : Little, Brown and Co., 1995. — P. 211—216.
18. Brazelton, T. B. *Neonatal Behavioural Assessment Scale (2nd ed.)* / T. B. Brazelton // *Clinics in Developmental Medicine*. — London : Spastics International Medical Publications, 1984. — № 88. — 125 p.
19. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 2013.
20. Campbell, S. K. *The infant at risk for developmental disability* / S. K. Campbell // *Decision Making in Pediatric Neurologic Physical Therapy* / Campbell S. K., ed. — Philadelphia, PA : Churchill Livingstone, 1999. — P. 260—332.
21. Casaer, P. *Postural behaviour in newborn infants* / P. Casaer // *Clinics in Developmental Neurology*. — London : SIMP with Heinemann, 1984. — № 72.
22. Casaer, P. *Age Specific Approach to Neurological Assessment in the First Year of life* / P. Casaer, L. Lagae // *Acta Paediatrica Japonica*. — 1991. — Vol. 33. — № 2. — P. 125—138.
23. Cattell, P. *The measurement of intelligence of infants and young children* / P. Cattell. — New York : The Psychological Corporation, 1940.
24. Cochrane, A. L. *Validation of screening procedures* / A. L. Cochrane, W. W. Holland // *Br. Med. Bull.* — 1971. — Vol. 27. — P. 3—8.
25. Dubowitz, L. M. S. *The neurological assessment of the pre-term and full-term infant* / L. M. S. Dubowitz, V. Dubowitz, E. Mercuri // *Clinics in Developmental Medicine*. — London : MacKeith Pr., 1999. — № 148. — 155 p.
26. Fernald, L. *Examining early child development in low-income countries: a toolkit for the assessment of children in the first five years of life* / L. Fernald, P. Kariger, P. Engle [et al.]. — Washington DC : World Bank, 2009.
27. Frankenburg, W. K. *The Denver developmental screening test* / W. K. Frankenburg, J. B. Dodds // *J. Pediatr.* — 1967. — Vol. 71. — № 2. — P. 181—191.
28. Gesell, A. *Infant behaviour: its genesis and growth* / A. Gesell, H. Thompson. — New York : McGraw-Hill, 1934.
29. Gillberg, C. *Perceptual, motor and attentional deficits in six-year-old children. Epidemiological aspects* / C. Gillberg, P. Rasmussen, G. Carlstrom [et al.] // *J. Child.*

- Psychol. Psychiatry. — 1982. — Vol. 23. — P. 131—144.
30. Gillberg, C. Perceptual, motor and attentional deficits in Swedish primary school children. Some child psychiatric aspects / C. Gillberg // *J. Child. Psychol. Psychiatry*. — 1983. — 24. — P. 377—403.
31. Gottschling-Lang, A. Prevalence and Risk Factors for Motor Developmental Delays in 3- to 6-Year-Old Preschool Children in Mecklenburg-Western Pomerania / A. Gottschling-Lang, M. Franze, W. Hoffmann // *Gesundheitswesen*. — 2016. — Jan. — № 78 (1). — P. 28—33.
32. Griffiths, R. G. The abilities of babies / R. G. Griffiths. — High Wycombe, UK : The Test Agency, 1954.
33. Griffiths, R. G. The abilities of young children / R. G. Griffiths. — High Wycombe, UK : The Test Agency, 1970.
34. Griffiths, R. The abilities of young children / R. G. Griffiths. — Amersham : A.R.I.C.D., 1984.
35. Hadders-Algra, M. Perinatal risk factors and minor neurological dysfunction: significance for behaviour and school achievement at nine years / M. Hadders-Algra, H. J. Huisjes, B. C. L. Touwen // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 1988. — Vol. 30. — P. 482—491.
36. Hellgren, L. Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up: psychiatric and personality disorders at age 16 years / L. Hellgren, I. C. Gillberg, A. Bagenholm [et al.] // *J. Child. Psychol. Psychiatry*. — 1994. — Vol. 35. — P. 1255—1271.
37. Hellgren, L. Children with deficits in attention, motor control and perception (DAMP) almost grown up. General health at 16 years / L. Hellgren, I. C. Gillberg, C. Gillberg [et al.] // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 1993. — Vol. 35. — P. 881—892.
38. Hindley, C. B. Stability and change in abilities up to five years: group trends / C. B. Hindley // *J. Child. Psychol. Psychiatry*. — 1965. — Vol. 6. — P. 85—99.
39. Hunt, J. V. Developmental risk in infants / J. V. Hunt // *Advances in special education* / B. K. Keogh, ed. — Connecticut : JAI Press, 1986. — P. 25—61.
40. Illingworth, R. S. The normal child. Some problems of the early years and their treatment / R. S. Illingworth. — Edinburgh : Churchill Livingstone, 1991.
41. Losse, A. Clumsiness in children — do they grow out of it? A 10-year follow-up study / A. Losse, S. E. Henderson, D. Elliman [et al.] // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 1991. — Vol. 33. — P. 55—68.
42. McCall, R. B. Developmental changes in mental performance / R. B. McCall, A. M. Appelbaum, P. S. Hogarty // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. — 1973. — Vol. 38. — P. 1—84.
43. Palchik, A. Prediction of early neurodevelopment of twins / A. Palchik, T. Mamaeva // *The 6th Graz Symposium on Developmental Neurology*, May 3 to 5, 2007. — Graz, 2007. — P. 32.
44. Piper, M. C. Motor Assessment of the Developing Infant / M. C. Piper, J. Darrah. — Philadelphia PA : WB Saunders, 1994.
45. Piper, M. C. Construction and validation of the Alberta Infant Motor Scale (AIMS) / M. C. Piper, L. E. Pinnell, J. Darrah, T. Maguire, P. J. Byrne // *Can. J. Public Health*. — 1991. — Vol. 83. — № 2. — P. 46—50.
46. Precht, H. F. R. The optimality concept / H. F. R. Precht // *Early Human Development*. — 1980. — Vol. 4/3. — P. 201—205.
47. Precht, H. F. R. The Neurological Examination of the Full Term Newborn Infant / H. F. R. Precht // *Clinics in Development Medicine*. — London : Philadelphia : SIMP/Heinemann, 1977. — № 63.
48. Stromme, P. Prevalence of psychiatric disorders in children with mental retardation: data from a population-based study / P. Stromme, T. H. Diseth // *Dev. Med. Child. Neurol.* — 2000. — № 42. — P. 266—270.
49. Valla, L. Prevalence of suspected developmental delays in early infancy: results from a regional population-based longitudinal study / L. Valla, T. Wentzel-Larsen, D. Hofoss, K. Slinning // *BMC Pediatr.* — 2015. — P. 15—215.
50. Van Den Wymelenberg, K. Early intervention service eligibility: implications of

using the Peabody Developmental Motor Scales / K. Van Den Wymelenberg, J. C. Deitz, S. Wendel, D. Katrtin // *Am. J. Occup. Ther.* — 2007. — Vol. 60. — P. 327—330.

51. Wechsler, D. Wechsler intelligence scale for children-fifth edition / D. Wechsler. — Bloomington, MN : Pearson, 2014.

52. Werner, E. Prediction of intelligence and achievement at 10 years from 20 month paediatric and psychological examinations / E. Werner, M. Honzik, R. Smith // *Child. Dev.* — 1968. — Vol. 39. — P. 1063.

53. Wilson, J. M. G. Principles and practice of screening for disease / J. M. G. Wilson, G. Jungner // *WHO Bull.*, 1968. — Vol. 22. — P. 473.

54. Yuryeva, D. S. Comparative assessment of neurodevelopment in children with hearing deprivation / D. S. Yuryeva, A. B. Palchik // 10th International Congress «New Developments in the Assessment of Early Brain Damage — 30 Years Later». — Bled, 2014. — P. 13.

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
- **ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «ТИФЛОПЕДАГОГИКА»**

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ:

- **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**
- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Наш адрес:
620017, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
Институт специального образования.
Факультет коррекционной педагогики.
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:
620017, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
кабинет 152.
Тел.: (343) 235-76-43

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—2008.

Пример оформления списка литературы

- | | |
|------------------------------|---|
| Книга, изданная 1 автором | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004. Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие» |
| Книга, изданная 2—3 авторами | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — М. : Наука, 2004. |
| Диссертация | Иванов, И. И. Название : дис. ... д-ра пед. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004.
Иванов, И. И. Название : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004. |
| Статья из сборника | Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. |
| Статья из журнала | Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. |

Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001)

Иванов, И. И. Компьютерная графика [Электронный ресурс] : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. и прогр. — Екатеринбург, 2006. — 1 дискета. — Систем. требования : IBM PC, Windows 95, Word 6.0.

Российская государственная библиотека [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова. — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003. — . — Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**5—7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.me**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

Адрес редакции: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

Электронная почта: specobr@uspu.me

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: директор Института специального образования
Уральского государственного педагогического
университета Филатова Ирина Александровна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 2 (54)**

Адрес учредителя: 620017, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 24.06.2019. Формат 60x90 1/16.
Дата выхода в свет: 28.06.2019.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 10,3. Уч.-изд. л. 9,2. Тираж 500 экз. Заказ 5054.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
по адресу 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.me