

Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
И ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

Сборник научных статей

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2022

УДК 3761(73).03
ББК 74.3 я43
С 71

*Печатается по решению кафедры логопедии
института дефектологического образования и ре-
абилитации РГПУ им. А. И. Герцена*

Редакционная коллегия:

И. В. Прищепова, канд. пед. наук, доц. (научн. редактор);
Л. В. Лопатина, д-р пед. наук, проф.;
Л. Б. Баряева, д-р пед. наук, проф.;
В. И. Липакова канд. пед. наук, доц.

Рецензенты:

Н. Н. Яковлева, кандидат педагогических наук, доцент (АППО);
С. Ю. Ильина, доктор педагогических наук, профессор (РГПУ им. А. И. Герцена)

Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы : сборник научных статей / под общ. ред. И. В. Прищеповой. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 230 с.

ISBN 978-5-8064-3211-8

В сборнике освещается широкий круг вопросов, связанных с методологическими основами современного специального образования России и ряда зарубежных стран, с диагностикой, предупреждением и коррекцией нарушений у лиц с ограниченными возможностями здоровья, с актуальными проблемами инклюзивного образования, коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц данной категории. Описываются закономерности речевого и нервно-психического развития ребенка в норме и при патологии, а также традиционные и инновационные технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речи детей и взрослых.

Сборник адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, специалистам в области логопедии и смежных наук, студентам, магистрантам, аспирантам, родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

УДК 3761(73).03
ББК 74.3 я43

ISBN 978-5-8064-3211-8

© Коллектив авторов, 2022

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретико-методологические аспекты современного специального образования	6
<i>Андриашина А. И., Тишина Л. А.</i> Специфика взаимосвязи операций математического и лингвистического мышления у младших школьников с дисграфией	6
<i>Баль Н. Н.</i> Формирование профессионального понятийного мышления учителей-логопедов в современных образовательных условиях	9
<i>Лебедева С. С., Платонова Ю. Ю.</i> Идеи инклюзии в системе непрерывного образования лиц с инвалидностью	13
<i>Лопатина Л. В.</i> Теоретико-методологические основы изучения системы фонетических средств языка	15
<i>Осиновская М. П.</i> Теоретические и прикладные аспекты проблемы заикания у билингвов	20
<i>Пиотровская Л. А.</i> Правила слогаделения: теоретический и прикладной аспекты	25
Речевой и нервно-психический статус ребенка в норме и при патологии	29
<i>Волоскова Н. Н.</i> Некоторые аспекты проявления психоорганического синдрома в детском возрасте	29
<i>Гаврилова Ю. Г., Борякова Н. Ю.</i> Актуальные вопросы формирования грамматического структурирования у детей с общим недоразвитием речи	33
<i>Грода Н. В., Тишина Л. А.</i> Особенности решения текстовой арифметической задачи учащимися с нарушениями речи	36
<i>Еливанова М. А.</i> Роль инпута в освоении ребенком семантических категорий (на примере категории локативности)	39
<i>Землякова Е. А., Борякова Н. Ю.</i> Особенности развития синтаксической стороны речи у детей с общим речевым недоразвитием	42
<i>Калягин В. А., Пехтерева О. В.</i> Эмоции как психотерапевтическая мишень при оказании помощи лицам с нарушениями речи	45
<i>Лаштикова К. С., Ивлева М. Г.</i> О нарушениях фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи	55
<i>Прищепова И. В., Останина Е. Ю.</i> Характер недостатков словообразования дошкольников с общим недоразвитием речи	57
<i>Прищепова П. А.</i> О характере текстовой компетенции обучающихся с дисграфией	61
<i>Семушина В. А.</i> Эллипсис детских высказываний на начальных синтаксических этапах	65
<i>Сигачева Д. О., Ковалева М. В.</i> Особенности лексического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи	69
<i>Смирнова А. П., Герасименко Ю. В.</i> Особенности словообразования у дошкольников с общим недоразвитием речи	74
Технологии диагностики, предупреждения и коррекции нарушений развития лиц с ОВЗ	75
<i>Арсеньева М. В., Ильканич А. Ю., Румянцева П. А.</i> Использование музыкотерапии в работе с детьми с речевыми нарушениями	75
<i>Арсеньева М. В., Рыбка Е. В.</i> Выявление нарушений связной речи у детей с ОНР и определение путей их коррекции	78

Бурева С. А., Елецкая О. В. Совершенствование языковых предпосылок к овладению орфографической компетенцией у обучающихся с дизорфографией	80
Голубева Г. Г., Кошль Т. Н. Фонетико-фонематические нарушения и их коррекция у дошкольников с общим недоразвитием речи	84
Голубева Г. Г., Чабан Ю. С. Изучение навыков общения у обучающихся с интеллектуальным недоразвитием	87
Гришина Л. Л. Воспитание любви к России при формировании монолога-описания у дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи	91
Данилова А. М., Славина И. В. Изучение особенностей элементарных математических представлений младших школьников с расстройствами аутистического спектра и умственной отсталостью	95
Егорова А. В., Липакова В. И. Особенности организации логопедического воздействия по актуализации словарного запаса у детей с интеллектуальной недостаточностью	99
Королькова М. О. Особенности профорientации подростков с расстройством аутистического спектра	105
Кондратьева С. Ю., Табачкова Е. А. Логопедическая работа по профилактике дискалькулии у дошкольников с ОНР на основе экспериментальных данных	108
Котова О. А., Тишина Л. А. Особенности формирования знаково-символической деятельности у детей с расстройствами аутистического спектра	112
Лебедева И. Н., Линяева Е. В. Знаково-символические средства в коррекции нарушений грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР	117
Лобачева Е. К. Понимание эмоциональной лексики детьми и подростками с РАС как инструмент диагностики и коррекции	120
Майорова Ю. А. Формирование навыка правильной осанки при письме в рамках реализации здоровьесберегающих технологий	123
Майорова Ю. А., Яблокова С. А. Особенности становления навыка письма у первоклассников с общим недоразвитием речи	126
Прищепова И. В. О предупреждении дизорфографии, обусловленной недоразвитием графической основы орфографической деятельности, у обучающихся	130
Случко И. Н. Нейропсихологический подход к диагностике сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи	135
Сыс Л. А. Формирование и совершенствование социокоммуникативных компетенций заикающихся как современный подход в коррекции заикания	137
Щербакова Е. Н., Сунько Т. Ю. Возможности и ограничения использования информационных технологий в логопедической практике с детьми с расстройствами аутистического спектра	140
Яковлев С. Б., Фур Е. П. Логопедическая работа по развитию семантического уровня синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	143
Актуальные проблемы инклюзивного образования, коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц с ОВЗ	148
Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю., Климова Н. А., Теслюк Л. К. Использование инновационных технологий в логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи	148
Анохина К. А., Новикова В. А. Функциональные обязанности тьютора, сопровождающего обучающегося с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования	150

Констатирующий и контрольный эксперимент носили отсроченный характер. Контрольный эксперимент проводился на материале диагностических заданий, которые были ранее использованы нами в ходе проведения констатирующего эксперимента.

Сопоставительный анализ показателей уровней сформированности операций лингвистического и математического мышления у школьников с нарушениями письменной речи до и после обучающего эксперимента подтвердил положительную динамику и эффективность проведенной логопедической работы.

Таким образом, была доказана эффективность использования индивидуально-дифференцированного подхода в работе по формированию навыков математического и лингвистического мышления.

Список литературы

1. Андриашина А. И., Тишина Л. А. Специфика формирования математического мышления у младших школьников с нарушениями письменной речи // Актуальные проблемы современного образования детей с ОВЗ. — М. : ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. — С. 77–81.
2. Елеукая О. В., Тараканова, О. В., Щукин, А. В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма. — М. : Национальный книжный центр, 2017. — 288 с.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. — М., 2001. — 432 с.
4. Кондратьева С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... д-ра псих. наук / С. Ю. Кондратьева ; РГПУ им. Герцена. — СПб., 2020. — 355 с.
5. Тишина Л. А., Алексеев М. Д. Особенности вербально-логического мышления младших школьников с системным недоразвитием речи // Современные наукоемкие технологии. — 2020. — № 8. — С. 206–210.

Н. Н. Баль

(БГПУ им. Максима Танка, Минск, Беларусь)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В современной системе высшего образования постоянно происходят изменения, направленные на обеспечение повышения качества профессиональной подготовки выпускников и приведение их компетентности в соответствие с запросами работодателей в различных сферах деятельности. В полной мере это относится и к подготовке учителей-логопедов. Актуальными являются вопросы формирования компетенций специалистов, обеспечивающих оказание логопедической помощи в изменяющихся условиях образовательной практики, в том числе в условиях образовательной инклюзии, дистанционной помощи лицам с нарушениями речи и их семьям и т. д.

Вместе с тем в фокусе внимания остается проблема формирования профессионального понятийного мышления будущих учителей-логопедов. Это связано, на наш взгляд, как с расширением точек соприкосновения логопедии и других научных дисциплин, изучающих проблемы речевых и коммуникативных нарушений, растущим влиянием междисциплинарного подхода к рассмотрению названных причин, так и с изменением системы ценностных отношений к лицам с речевыми и другими расстройствами.

Согласно действующему в Республике Беларусь образовательному стандарту высшего образования первой ступени по специальности «1-03 03 01 Логопедия» к универсальным компетенциям профессиональной подготовки учителя-логопеда относится и владение культурой мышления, способность к восприятию, обобщению и анализу философских, мировоззренческих, социально и лично значимых проблем в профессиональной деятельности. В частном плане овладение будущими учителями-логопедами культурой мышления предполагает, прежде всего, владение понятийно-категориальным аппаратом логопедии. Его рассмотрение традиционно является составной частью изучения теоретических основ логопедии, а также видов речевых нарушений и методики их коррекции.

Для формирования научных понятий о речевых нарушениях и обеспечения перехода от формального к содержательному и системно-холистическому уровню понятийного мышления [2] при изучении логопедии используются различные методы и приемы: составление глоссариев, кроссвордов и синквейнов, структурно-логических схем с заданными понятиями, терминами и т. д. Для анализа существенных признаков речевых нарушений могут использоваться тестовые задания на исключение лишнего и продолжение ряда. Например, решение тестовых заданий типа «исключение лишнего» (исключите лишнее в ряду: «дислексия, дислалия, дисфония»; «афазия, алалия, анартрия»; «заикание, ОНР, ФФН» и т. д.) и их обсуждение на практических занятиях позволяет формировать системные представления о логике построения классификаций речевых нарушений, общих и особенных признаках речевых нарушений, объединенных в группы и подгруппы в этих классификациях. При изучении понятийного аппарата логопедии и систематизации понятий, обозначающих речевые нарушения, характеризующих эти нарушения, обозначающих процесс их выявления, предупреждения и преодоления, могут использоваться тестовые задания модели «продолжить ряд», например, «недоразвитие речи, задержка речевого развития...»; «симптом, этиология...»; «реабилитация, коррекция...». Студентам можно предложить самим составить тестовые задания по данным моделям по тем или иным понятиям и темам логопедии. Подобная работа способствует неформальному усвоению понятий и терминов для обозначения речевых нарушений, повышению качества логопедической работы, развитию умений студентов анализировать, систематизировать, обобщать.

Важное значение имеет обучение студентов ретроспективному анализу понятийного и терминологического аппарата логопедии. Такой анализ

предполагает сравнение определений речевых нарушений в настоящее время и в прошедший период времени, сопоставление трактовки тех или иных понятий на разных этапах развития науки. Например, изучение исторической трансформации значения понятий «косноязычие», «дислалия», «дизартрия», «ринолалия» дает возможность сформировать у студентов представления об изменении понимания сущности нарушений произносительной стороны речи, об их общих признаках и отличительных характеристиках, знание которых необходимо для проведения дифференциальной диагностики и реализации дифференцированного подхода в профилактике и коррекции этих расстройств.

Накопление новых данных о речевых нарушениях, в том числе данных из смежных для логопедии наук, приводит к уточнению определений этих речевых нарушений, что также свидетельствует о необходимости формирования у будущих учителей-логопедов умений критического анализа. Показательной, на наш взгляд, является ситуация с широким использованием традиционной трактовки алалии, в частности, моторной алалии как отсутствия или недоразвития речи, обусловленной органическим поражением речевых зон коры головного мозга, хотя с конца XX века получены данные, опровергающие концепцию локального поражения головного мозга при данном речевом нарушении [3]. Поэтому обсуждение идеи о билатеральном поражении коры головного мозга как этиологии алалии и вопросы современной трактовки ее определения должны быть центральными при формировании профессиональных представлений о сущности этого нарушения.

Аналитическая проработка определений речевых нарушений помогает будущим специалистам решать проблемные ситуации, связанные с установлением границ диагностической компетенции учителя-логопеда. В последнее время часто можно слышать суждение о том, что квалификация учителем-логопедом такого речевого нарушения как дизартрия без диагноза невролога невозможна. В качестве аргумента приводится факт, что данный диагноз присутствует в МКБ-10. При разборе такой ситуативной задачи анализируется определение дизартрии как нарушения произносительной стороны речи, обусловленного недостаточностью иннервации речевого аппарата, и акцентируется внимание на первую часть определения («нарушение произносительной стороны речи») с обсуждением компетенций учителя-логопеда и невролога в выявлении специфических нарушений звукопроизношения и просодической стороны речи. Также проводится обсуждение логики включения дизартрии как в МКБ-10, которую использует врач, так и в клинико-педагогическую классификацию речевых нарушений, с опорой на которую делает свое заключение учитель-логопед. Студентам предлагается оценить, насколько логичным является суждение о том, что дизартрия не может быть квалифицирована учителем-логопедом, хотя это нарушение выделено в той же группе нарушений произносительной стороны речи, в которой представлены другие нарушения — дислалия и ринолалия — право на диагностику которых учителем-логопедом не оспаривается.

Как показывает опыт, проработка подобного кейса, связанного с диагностикой дизартрии, с опорой на понятийный аппарат логопедии, позволяет преодолевать «мифологические» вызовы, существующие в современной логопедической практике.

Аналогичным образом на основе анализа определений проводится работа, связанная с сопоставлением понятий «дизартрия» и «артикуляционная диспраксия». Появившееся относительно недавно суждение о наличии отдельного речевого нарушения — артикуляционной диспраксии — все чаще становится предметом обсуждения на занятиях по инициативе студентов, активно использующих при изучении логопедии интернет-ресурсы. В ряде случаев встречается утверждение о том, что под артикуляционной диспраксией понимается то, что ранее называлось корковой дизартрией. При анализе данной информации студентам прежде всего предлагается уточнить значение понятия «дизартрия» (как нарушения произносительной стороны речи) и понятия «артикуляционная диспраксия» (как нарушения произвольных движений органов артикуляции). Далее со студентами проводится установление причинно-следственных связей: могут ли нарушения произвольных движений органов артикуляции стать причиной нарушения речи? Всегда ли нарушения произвольных движений органов артикуляции приводят к нарушению речи? (По аналогии с вопросом — всегда ли нарушения строения органов артикуляции, например, прикуса, приводят к нарушению речи?) Таким образом, достигается понимание, что следует различать этиопатогенез речевых нарушений (диспраксию, нарушения строения органов артикуляции и др.) и сами речевые нарушения (дизартрия, дислалия, алалия и т. д.); что не всегда нарушение прикуса приведет к нарушению звукопроизношения (механической дислалии), а нарушение произвольных движений органов артикуляции (диспраксия) — к нарушениям произносительной стороны речи (дизартрии), поскольку даже при наличии факторов риска возникновения речевых нарушений последние могут и не появиться из-за влияния компенсаторных возможностей ребенка. Также обсуждение влияния нарушения произвольных движений на речь подводит студентов к заключению, что диспраксия — это не речевое нарушение, а патогенный фактор, который может быть при корковой дизартрии, алалии.

Особое место уделяется обсуждению вопросов, связанных с использованием терминологии, традиционно закрепившейся в теории и практике логопедии, в современных условиях изменения ценностных установок по отношению к людям с нарушениями речи. С позиций толерантно-партисипативного подхода [1] анализируется корректность применения в педагогической (образовательной) деятельности терминов «дефект», «патология», «воздействие» и т. п.; сопоставляется семантическая разница наименований «алалик (дизартрик и т. п.)» и «ребенок с алалией (дизартрией и т. п.)», «заикающийся ребенок» и «ребенок с заиканием», «больной с афазией» и «пациент с афазией». Рассмотрение и анализ терминов и понятий в аксиологическом аспекте обеспечивает подготовку будущих учителей-логопедов к

осуществлению профессиональных обязанностей на основе правил деонтологии.

Таким образом, формирование профессионального понятийного мышления будущих учителей-логопедов связано не только с овладением ими научными знаниями, но и с овладением способностью использовать эти знания в своей профессиональной деятельности в постоянно меняющихся социокультурных условиях и диверсификации системы специального и инклюзивного образования.

Список литературы

1. Баль Н. Н. Инклюзивный подход в оценке качества специального образования // Инклюзивные процессы в образовании: материалы междунар. конф.; г. Минск, 27–28 окт. 2016 г. / редкол. А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 25–27.
2. Гильманов С. А. Профессиональная специфика понятийного мышления // Образование и наука. — 2017. — № 9. — С. 32–51.
3. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. — СПб. : КАРО, 2006. — 304 с.

*С. С. Лебедева, Ю. Ю. Платонова
(СПб ГИПСР, Санкт-Петербург, Россия)*

ИДЕИ ИНКЛЮЗИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Идеи инклюзии в системе непрерывного образования лиц с инвалидностью целесообразно рассматривать в контексте современного дискурса, принимая во внимание ряд позиций:

- онтологические идеи, учитывающие предназначение человека в процессе его самореализации как творческой личности, в ситуации неопределенности;
- развитие теории непрерывного образования субъекта деятельности и общения на протяжении всего жизненного пути;
- позиции педагогики и андрагогики, исследующие комплекс научно-методических условий для включения в процесс образования людей с разным уровнем способностей, возможностей, ограничениями и создания для этого необходимых политических, экономических, социальных, психологических, педагогических условий;
- формирование сетевого характера жизни и деятельности человека, предполагающего развитие таких его качеств, как мобильность, гибкость, адаптивность, ответственность, которые выступают ключевыми показателями для воспитания новой социальной общности;
- новый принцип организации науки, производства и образования, проявляющийся в снятии междисциплинарных, межнаучных, межотрасле-