

**СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**



Санкт-Петербург
2021



1797

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

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

*Сборник научно-методических трудов
с международным участием*

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2021

УДК 3761(73).03
ББК74.3 я43
С 71

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

Редакционная коллегия:
канд. пед. наук, доц. **И. В. Прищепова** (отв. редактор),
д-р пед. наук, проф. **Л. В. Лопатина**,
д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Баряева**,
канд. пед. наук, доц. **В. И. Липакова**

Рецензенты:
канд. пед. наук, доц. **Н. Н. Яковлева** (АППО);
д-р пед. наук, проф. **С. Ю. Ильина** (ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена)

С 71 Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 223 с.
ISBN 978-5-8064-3071-8

В сборнике освещается широкий круг вопросов интеграции и инклюзии отечественного и зарубежного образования, представлены разнообразные аспекты коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, описываются закономерности речевого и нервно-психического развития ребенка в норме и при патологии, технологии диагностики, предупреждения и коррекции нарушений речи детей. В материалах сборника рассматриваются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

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

УДК 3761(73).03
ББК 74.3 я43

ISBN 978-5-8064-3071-8

© Коллектив авторов, 2021
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретико-методологические аспекты современного специального образования	6
<i>Антипова Ж. В.</i> Подготовка педагогов к организации воспитательной работы в инклюзивной группе ДОО.....	6
<i>Кузнецова Л. А., Белова У. А., Булавина А. С., Мальцева П. И., Иевлев А. Д.</i> Театр-студия как фактор саморазвития и самореализации студента-дефектолога.....	8
<i>Лебедева С. С., Куликова Е. А.</i> О совершенствовании содержания профессионального образования специалистов, работающих с лицами с ОВЗ, в области развития инклюзивных процессов.....	12
<i>Пайлозян Ж. А.</i> Изучение проблемы билингвизма в рамках программы профессиональной подготовки магистров по специальности «Логопедия».....	15
<i>Пиотровская Л. А.</i> О морфематическом (морфологическом) принципе орфографии.....	19
Речевой и нервно-психический статус ребенка в норме и при патологии	25
<i>Волоскова Н. Н.</i> Анализ речевого онтогенеза в контексте теории ментальных репрезентаций.....	25
<i>Гаврилова П. И., Ивлева М. Г.</i> Характеристика нарушений письма у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.....	30
<i>Гончарова В. А., Кац Е. Э.</i> Механизмы специфических ошибок в письменных работах учащихся-инофонов.....	33
<i>Егорова А. В., Липакова В. И.</i> Особенности словарного запаса младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	35
<i>Еливанова М. А.</i> Освоение пространственных отношений и средств их языкового выражения детьми раннего возраста: сравнение данных лонгитюдных записей и макартуровских опросников.....	41
<i>Ивлева М. Г., Львовская Н. Н., Новоселова И. Н.</i> Современные представления о нарушениях чтения у обучающихся с ОВЗ в контексте внедрения цифровых образовательных ресурсов.....	43
<i>Кондратьева С. Ю., Скрыдлова Л. В.</i> Нарушения лексики у младших школьников с задержкой психического развития.....	46
<i>Кубкина Е. В.</i> Особенности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	50
<i>Перлова А. А., Ковалева М. В.</i> О нарушениях лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с психической депривацией.....	54
<i>Прищепова П. А.</i> Своеобразие семантической структуры текстов сочинений обучающихся с дисграфией.....	57
<i>Прожега М. В.</i> Особенности развития компонентов функциональной системы письма у младших школьников с дисграфией.....	62
<i>Семущина В. А.</i> Выражение отношений принадлежности в речи детей на начальных синтаксических этапах.....	66
Технологии диагностики, предупреждения и коррекции нарушений развития лиц с ОВЗ	71
<i>Агаева И. Б., Кондратьева С. Ю.</i> Использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации в профилактике вербальной дискалькулии у детей с ОВЗ.....	71

вых записях представлены полные ситуации, и очевидно, какие языковые единицы для ребенка ситуативно связаны, а какие он понимает и употребляет вне контекста. В опросниках Мак-Артура представлен инвентарь, т. е. набор слов, жестов, которые ребенок понимает или употребляет, но без всяких комментариев и пояснений их использования.

Не вызывает сомнений сходство последовательности появления средств выражения пространственных отношений. Например, при заполнении опросников родителями детей 13 месяцев и старше указательный жест был отмечен практически у всех детей. Исключения составили 2 ребенка из 50, причем в одном случае можно предположить, что опросник был заполнен невнимательно (мальчику 21 месяц, он использует в речи *вот, здесь, к, на, там* и понимает *в, вверх, вниз, домой*). Также велико количество случаев употребления дейктических слов со значением дальности (*там, туда*). Именно они, судя по дневниковым записям, появляются первыми, а затем — слова со значением близости, поскольку с прагматической точки зрения важнее обозначить положение предмета, находящегося на расстоянии, чем того, который можно взять в руки.

При заполнении опросников с 18 месяцев и старше и в лонгитюдных исследованиях наблюдаем большое количество употреблений предлогов *в, на, к*, а также различных дейктических языковых средств. Интересно отметить, что в обоих источниках большой редкостью является использование детьми слов с отделительной семантикой (тех, которые отвечают на вопрос *откуда? — оттуда, отсюда*).

Не было неожиданностью и отсутствие или малая употребительность предлогов *перед* и *по*, наречий *вперед, впереди*. Сагиттальная ось (переднее-задняя), как показывают дневники и расшифровки, в раннем возрасте практически не представлена.

Однако некоторые количественные показатели данных опросников в сравнении с лонгитюдными исследованиями оказались неожиданными. Например, как было указано выше, при освоении дейктических единиц первыми появляются те, которые имеют семантику дальности. Но частица *вот* используется большим количеством детей, чем частица *вон*. Заметим, что обе частицы обозначают положение предмета, находящегося в поле зрения, в отличие от *там, тут, туда* и т. д., которыми могут обозначаться видимые и невидимые предметы.

Необычным было и то, что наречие *рядом*, которое встречается в большинстве дневников, в опросниках родителями отмечалось довольно редко. Предлоги же *под, из*, которые, как мы считали, опираясь на дневники и расшифровки, появляются ближе к концу раннего возраста, употребляет большинство детей после 2-х лет. Можно предположить, что эти предлоги могут быть связаны контекстом. Например, предлог *из* может использоваться в сочетании с наименованием посуды, ср. в (*из стакана*, такое узкое контекстное значение зафиксировано и в дневниках), но не в других сочетаниях (*машина выехала из гаража* и т. п.). Поскольку далеко не все родители отмечают в опросниках варианты произношений детьми

слов, словоформ и синтаксисом, остается не всегда ясным, есть ли на самом деле предлог в предложно-падежной конструкции, которую произносит ребенок, совпадает ли он по звучанию с нормативным или он отсутствует, заменен филером, а родители ориентируются на правильное употребление падежной формы.

Удивительно, что дети уже в возрасте 13–15 месяцев понимают наречия *вверх — вниз*, тогда как в возрасте после 2-х лет они используются далеко не всеми. Можно предположить, что понимание этих наречий также узко ситуативно. Например, родители играют с малышом, подкидывая его вверх и опуская вниз, при этом комментируют свои действия.

Дневниковые записи говорят о том, что предлоги и наречия, включенные как пара в оппозицию, осваиваются последовательно: сначала *наверх*, потом *вниз*. Однако опросники свидетельствуют, что существенного временного разрыва в освоении таких пар нет.

Итак, с помощью разных методов сбора данных детской речи может быть получена несколько различная информация.

Опросники Мак-Артура не только позволяют достаточно быстро собрать данные по речи детей, но и поставить ряд проблем, частных вопросов, требующих дополнительной проверки при длительных наблюдениях или в ходе эксперимента.

Список литературы

1. Золотова Г. А. Синтаксический словарь : Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. — М. : Наука, 1988. — 440 с.
2. Макартуровский опросник : русская версия : оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста, нормы развития, образцы анализа, комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. — Иваново: Листос, 2017. — 76 с.
3. Теория функциональной грамматики : Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб. : Наука, 1996. — 229 с.

М. Г. Ивлева

(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Н. Н. Львовская, И. Н. Новоселова

(ГБОУ школа № 5 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Проблемы чтения, его нарушений стабильно вызывают высокий интерес и со стороны исследователей, и со стороны педагогов-практиков в связи с его высокой учебной и социальной значимостью. Как известно, чтение является не только результатом, но и средством, инструментом обучения. Качество чтения, сформированность умений и навыков работы с информацией (как текстовой, так и цифровой) определяют успешность усвоения различных учебных предметов.

Ключевым трендом современной педагогической системы является цифровизация образования, для которой характерно использование цифровых технологий генерации, обработки, передачи, хранения и визуализации информации, что обусловлено появлением и распространением новых технических средств и программных решений [5]. Цифровая грамотность обучающихся рассматривается не как какие-либо исключительные умения и навыки, а как важнейший жизненный навык, как обязательное условие комфортного существования в социуме.

В процессе использования цифровой образовательной среды концептуально меняется структура обучения, организация образовательного процесса. В связи с этим изменяются требования не только к профессиональной компетентности педагогов, но и к умениям и навыкам работы обучающихся с цифровыми ресурсами. Высокая наглядность, интерактивные инструменты требуют от детей не просто владения рецептивными умениями и навыками чтения, как в случае с традиционными печатными ресурсами, а освоения продуктивных алгоритмов по поиску, сбору, анализу, оценке, интеграции, концептуализации информации, ее структурирования и продуктивного использования.

Высокие требования к сформированности этих читательских умений и навыков отражены в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах как для детей без нарушений, так и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В сложившихся обстоятельствах важно детальное понимание имеющихся у детей трудностей в чтении, в извлечении и понимании ими информации, что позволит учитывать имеющиеся специфические особенности у обучающихся при организации работы в цифровой образовательной среде.

Существует достаточно большое количество современных разноаспектных исследований, отражающих сформированность читательских навыков, текстовой компетенции, умений и навыков работы с информацией как у детей с ОВЗ, так и у детей без нарушений. Коротко рассмотрим наиболее иллюстративные из них.

Н. Ю. Киселева [3], изучая способности смыслового чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, выявила у них многочисленные трудности оперирования информацией из текстов различных стилей. Наиболее характерными для большинства школьников указанной категории оказались трудности определения главной мысли, нарушения хронологической последовательности событий; неверные пояснения образных выражений и др. Указанные проявления демонстрируют выраженные трудности понимания прочитанного, неумение продуктивно пользоваться стратегией смыслового чтения.

Н. П. Карпова [2] на основе анализа сформированности текстовой компетенции шестиклассников с тяжелыми нарушениями речи обнаружила, что для большинства из них и в средней школе остается сложным установление хронологической последовательности прочитанного; осуществ-

ление дифференцированного и целенаправленного поиска информации по тексту. Специфическими у детей данной категории являются оперирование языковыми средствами текста, формирование оценочного суждения. Выявленные трудности переработки текстовой информации свидетельствуют о нарушении различных компонентов текстовой компетенции.

М. Г. Ивлева [1], анализируя состояние различных видов чтения у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), выявила вариативные нарушения в извлечении и понимании информации при реализации разных видов чтения. При осуществлении беглого просмотрового чтения обучающиеся с ЗПР непродуктивно используют стратегию просмотра, недостаточно точно и полно извлекают и понимают фактуальную информацию текста. При реализации ознакомительного чтения, требующего понимания основного содержания, у школьников с ЗПР были выявлены ошибки в передаче целевых, причинно-следственных связей, сложности отбора ключевых текстообразующих слов. Результаты изучающего чтения детей с ЗПР демонстрируют трудности извлечения всей необходимой информации текста для его пересказа, нарушения связности и цельности при составлении вторичного текста.

Исследования сформированности навыка чтения проводятся не только у обучающихся с ОВЗ различных категорий, но и у детей без нарушений. Так, Ю. А. Майорова [4], изучая техническую и смысловую стороны чтения на русском и иностранном языке у учеников общеобразовательной школы, выявила, что для многих школьников характерны отклонения в скорости чтения, трудности передачи прочитанного текста по следам краткосрочной памяти и на основе отсроченного воспроизведения. При этом по данным корреляционного анализа показатели, выявленные при чтении на русском языке, соотносились с таковыми при чтении на иностранном языке.

Таким образом, результаты современных исследований демонстрируют, что вариативные нарушения чтения наблюдаются как у детей общеобразовательной школы, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий. Одним из факторов, который обуславливает значимость дальнейшего разностороннего изучения состояния читательских умений и навыков школьников, в том числе и школьников с ОВЗ, является вынужденное ускорение цифровой трансформации образования и как следствие необходимость использования чтения в условиях цифровой среды.

Вышеизложенное позволило определить одну из задач опытно-экспериментальной работы (ОЭР), проводимой совместно образовательными организациями — ГБОУ № 235 и ГБОУ № 5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга — выявление трудностей чтения на родном и на иностранном языках у обучающихся основной и средней школы (с 5 по 11 классы) в соответствии с контингентом обучающихся каждой школы (в ГБОУ № 235 реализуются основные образовательные программы; в ГБОУ

№ 3 — адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с ТНР). Решение указанной задачи играет важную роль в достижении итоговой цели ОЭР: обновление технологий обучения, направленных на преодоление трудностей чтения учащихся на иностранном языке по учебному предмету «Английский язык» в основной и средней школе с использованием элементов сетевого обучения на основе личностно ориентированного, системно-деятельностного подхода.

Список литературы

1. *Ивлева М. Г.* Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития / М. Г. Ивлева // Научно-педагогическое обозрение. — 2016. — № 3 (13). — С. 148–154.
2. *Карпова Н. П.* Характеристика состояния текстовой компетенции школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. П. Карпова // Вестник Вятского государственного университета. — 2009. — № 3. — С. 159–162.
3. *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.
4. *Майорова Ю. А.* Чтение на родном (русском) языке и иностранном (немецком) языке (опыт молчаливого чтения) / Ю. А. Майорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. — 2019. — № 1. — С. 41–48.
5. *Плотников В. А.* Цифровизация производства : теоретическая сущность и перспективы развития в российской экономике / В. А. Плотников // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. — 2018. — № 4 (112). — С. 16–24.

С. Ю. Кондратьева, Л. В. Скрыдлова

(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

НАРУШЕНИЯ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лексика — одна из важнейших частей языковой системы. Богатство словаря является признаком высокого уровня развития речи ребенка. Именно поэтому проблема формирования лексической стороны речи занимает важнейшее место в логопедии. [2]

Актуальность исследования лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) заключается в том, что только своевременное и всестороннее развитие ребенка с данной патологией позволит избежать проблем при дальнейшем обучении детей данной категории в школе.

Своевременное развитие речи способствует полноценному развитию ребенка. Умение грамотно выражать свои мысли способствует возможно-

стям ребенка познавать окружающий мир, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Таким образом, хорошо развитый словарь оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка. В связи с этим одной из главных задач родителей является забота о своевременном формировании лексической стороны языка, особенно в случае наличия некоторых проблем в развитии. Важно вовремя диагностировать и исправлять нарушения, которые характерны для детей с ЗПР.

Процесс развития речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществляется точно так же, как и у их сверстников в норме, при этом этапы формирования не соответствуют возрасту, а сама речь детей имеет некоторые нарушения [1, 5].

Цель исследования — экспериментально выявить и определить особенности нарушений лексики у младших школьников с задержкой психического развития.

Проблема исследования: поиск оптимальных путей коррекции лексических нарушений у школьников с ЗПР с учетом выявленного своеобразия этих нарушений.

Гипотеза исследования: у младших школьников с задержкой психического развития отмечаются качественно неоднородные нарушения лексической стороны речи, характеризующиеся разной степенью выраженности и характером проявления, что требует дифференцированного подхода в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в течение 2019/20 учебного года. В эксперименте принимали участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошли 10 обучающихся 3-го класса с ЗПР церебрально-органического генеза, с системным недоразвитием речи. Контрольную группу составили 10 обучающихся 3-го класса, не имеющие нарушений психического и речевого развития. Средний возраст детей ЭГ составил 11–12 лет, возраст учеников КГ 9–10 лет.

За основу была взята методика в составе диагностического комплекса Илоны Дмитриевны Коненковой. Данная методика была адаптирована нами для работы с детьми младшего школьного возраста [3].

Анализ количественных данных показал, что никто из учеников с задержкой психического развития не достиг высокого уровня сформированности словаря.

Наиболее успешно учениками как контрольной, так и ЭГ были выполнены задания по подбору притяжательных местоимений и обобщающих понятий. Анализ результатов показал, что третьеклассники с задержкой психического развития имеют недостаточный уровень развития активного словаря, в частности, словаря глаголов, прилагательных и наречий. Качественный анализ выявил, что школьники не знают многих глаголов, называют только часто встречающиеся в повседневной жизни действия (ест, спит, идет). Распространенной ошибкой среди детей ЭГ было называ-