

отрицательным последствиям в развитии каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

#### Литература

1. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста / Н. М. Аксарина 2-е издание. – М. : Медицина, 1972.
2. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М Медицина, 1975.
3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В.Чиркиной. – 4-ое изд., доп. – М АРКТИ, 2010.
4. Лазуренко, С. Б. Медико-психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: пути совершенствования / С. Б. Лазуренко, Л. С. Намазова-Баранова, С. Р. Конова, А. Г. Ильин // Российский педиатрический журнал, 2013 – № 2.
5. Разенкова, Ю. А. Схема логопедического обследования ребенка 1-10 года жизни // Дети-сироты: консультирование и диагностика развития/ Под ред. Е. А. Стребелевой. – М : Полиграфсервис, 1998.
6. Стребелева, Е. А. Методические рекомендации к психолого педагогическому изучению детей (2-3 лет). – С. : Компания «Петит», 1993.

#### **ПРОБЛЕМЫ ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Э. Б. Чиркина,  
Удмуртский государственный университет,  
г. Ижевск*

До последнего времени интеграция как процесс включения детей с нарушениями речи в массовые общеобразовательные школы возникали стихийно, в силу обстоятельств разного рода (отказ родителей от перевода ребенка в специальную школу, наличие у детей негрубых нарушений слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата и др.). Основными задачами администрации, педагогов и специалистов школ было оказание специальных

образовательных услуг, создание особых условий жизнедеятельности учащихся с особыми образовательными потребностями, обеспечении достаточного уровня усвоения ими знаний, умений, навыков в структуре массовой общеобразовательной школы. Возникали и индивидуально решались проблемы оказания таким детям логопедической помощи правильной квалификации речевого дефекта, включения ребенка в группу детей с определенным речевым нарушением, разработка содержательных и организационных аспектов коррекционной помощи. В настоящее время, в связи с активным обсуждением моделей создания инклюзивных образовательных систем, необходим поиск оптимальных путей, способов и средств комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей данной категории всеми специалистами школы, в том числе и учителями-логопедами.

Традиционно коррекционная логопедическая работа связывается с необходимостью формирования и развития у учащихся языковых средств для успешного усвоения программного материала по предметам языкового цикла. Особую значимость имеет работа по коррекции недостатков фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Результаты развития устной речи закрепляются в чтении и на письме (Р. Е. Левина, А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова и др.). Признавая научную обоснованность и успешную практическую реализацию названных направлений логопедической работы, необходимо отметить, что такое узкое понимание коррекционно-развивающего воздействия уместно лишь в случае оказания помощи детям с так называемой первичной речевой патологией, когда решение лингвистически ориентированных задач оказывается вполне достаточным для достижения социальной адаптации ребенка. Необходимо помнить, что группа детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно неоднородна по своему составу, у большинства детей речевые расстройства носят вторичный характер, что приводит к необходимости решения вопросов не только и не столько речевого, сколько личностного и социально-эмоционального развития. В связи с этим считаем возможным определить основную цель логопедической помощи как «формирование различных коммуникативных стратегий у учащихся с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их развития» и указать на необходимость использования в логопедической

работе коммуникативно-ориентированных технологий. Это связано, прежде всего, с необходимостью включения ребенка с тем или иным нарушением развития в детский коллектив, выстраивания системы эффективного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Современное состояние проблемы изучения особенностей коммуникации детей с нарушениями речи характеризуется поиском механизмов нарушения смыслового восприятия и порождения отдельных речевых высказываний или речевого целого с позиций деятельностного подхода. Психолингвистический анализ речевых высказываний детей с недоразвитием речи позволяет выделить нарушенную операцию «в направлении от семантических структур к структурам языковым» (Р. И. Лалаева): анализ предметной ситуации и установление смысловых отношений между ее компонентами, внутреннее программирование, отбор лексических единиц, грамматическое структурирование, моторная реализация во внешней речи. Нарушения построения речевого целого принято связывать с недостаточностью двух видов операций механизма речепроизводства: операций, обеспечивающих смысловую организацию текстового сообщения, и операций, обеспечивающих его лексико-синтаксическое оформление (А. А. Алмазова, В. К. Воробьева, О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастокова, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и др.). Указывается также на необходимость учета моторных и сенсорно-перцептивных компонентов речи (Р. И. Лалаева), сформированности сенсомоторного уровня реализации связного высказывания (А. В. Семенович, Т. Н. Ланина). Анализ образцов связных высказываний детей с нарушениями речи подтверждает наличие лексико-грамматических расстройств, а также трудностей в ходе его программирования, синтеза отдельных элементов сообщения в структурное целое, отбора материала, соответствующего той или иной цели высказывания.

Процесс смыслового восприятия речи с позиций деятельностного подхода рассматривается как совокупность множества операций, количество и характер которых до сих пор не получили однозначной интерпретации и описания. Указывается, что сенсорно-перцептивная обработка речевого сигнала в процессе смыслового восприятия осуществляется на побуждающем, формирующем и реализующем уровнях (И. А. Зимняя). Особое внимание в контексте изучения трудностей понимания речи детьми с речевыми

нарушениями уделяется фазам смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей и смыслоформулирования. Проблемы смыслового восприятия речи детьми связываются в логопедии, прежде всего с процессом понимания читаемых текстов (Т. А. Алтухова, Г. Н. Васильева, О. Е. Грибова, Г. И. Жаренкова, Р. И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, М. Н. Русецкая, В. В. Строганова, Г. В. Чиркина и др.). Имеются отдельные исследования, характеризующие процесс восприятия и смысловой переработки словесной информации в устной форме (Э. Б. Чиркова, Ю. А. Шулекина и др.). Ведущими механизмами нарушения смысловой переработки речевого целого можно назвать ограничение объема слухового восприятия и памяти, трудности установления образно-вербальных связей, смысловых отношений между описываемыми явлениями и объектами действительности (нарушения операций предикирования), общую когнитивную незрелость (Э. Б. Чиркова). Подчеркивая важность проведенных исследований, вместе с тем необходимо отметить, что описание процессов продуцирования и смыслового восприятия речевого высказывания (так называемый анализ «по единицам» – Л. С. Выготский) не исчерпывают всех аспектов и специфических характеристик речевой коммуникации детей с недоразвитием речи.

Последние годы ознаменовались появлением исследований, раскрывающих различные аспекты нарушений речевой коммуникации (общения) у детей с недоразвитием речи, описаны особенности реализации основных форм коммуникации (В. К. Воробьева, В. П. Глухов), указывается на смещение иерархии целей общения (О. Е. Грибова), снижение потребности в нем (О. С. Павлова, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина).

Таким образом, смена представлений об ожидаемом результате коррекционно-развивающей работы логопеда (не языковые средства как таковые, а способы их использования для решения различных коммуникативных задач) приводит к необходимости изменения путей, способов и организационных форм профессиональной деятельности. В рамках интеракционного подхода субъекты коммуникации рассматриваются как равноправные, связанные взаимными ожиданиями, установками, общим интересом к предмету общения. Поэтому чрезвычайно важно создавать на занятиях разнообразные коммуникативные ситуации, которые, в противовес традиционному учебному диалогу, разворачиваются между детьми в форме

диа- и полилогов. Аналогичные коммуникативные ситуации могут выходить за рамки общепринятых логопедических занятий и реализовываться в разнообразных видах и формах деятельности детей, ориентированных на решение конкретных учебных задач с соответствующим коммуникативным обеспечением. Это может быть проектная, исследовательская деятельность, и так же высшие формы игры – режиссерская, драматизация, игра с правилами.

С изменением представлений о содержании и смысловых ориентирах деятельности логопеда изменяется и его профессиональная позиция. Развивающая (коррекционная) работа перестает иметь лишь прикладное значение («главное – это уроки, а коррекционно-развивающие занятия логопеда являются лишь дополнением к основному содержанию образования»). Специалист совместно с педагогами выстраивает образовательный маршрут ребенка и расставляет необходимые акценты. Коммуникативные стратегии, усвоенные ребенком, становятся результатом совместной деятельности педагогов и специалистов. Чрезвычайно важным представляется необходимость поиска и объяснения коррекционно-развивающих эффектов в уже используемых учителями педагогических технологиях. Каждый специалист должен осознать, что одна и та же деятельность дает одновременно различные образовательные результаты. Возможна организация социальных практик, когда учебная задача, требующая решения и имеющая вместе с тем вполне конкретную социальную значимость, формулируется самими учащимися в ходе анализа практической ситуации, а ее последующее решение может быть как самостоятельным, так и совместным с учителями, родителями, конкретными заказчиками. Процесс решения поставленной задачи сопровождается применением разнообразных коммуникативных технологий, а степень, способ и характер коммуникации каждого ребенка может быть разнообразным и зависеть от его когнитивно-поведенческих и социально-эмоциональных особенностей.

Способы достижения образовательных результатов и компенсации трудностей коммуникативной деятельности детей с первичными и вторичными нарушениями речи могут быть различны, а их количество должно быть избыточным, обеспечивающим возможность выбора пути достижения цели (в том числе и коммуникативной) каждым субъектом образовательного пространства (педагогами, ребенком, родителями, специалистом). Необходимо изменение форм работы специалистов: отказ от

традиционной схемы «знания – умения – навыки» неизбежен, т.к. «урочная» схема (усвоил – применяй!) в системе коррекционной помощи не работает. Важно помнить, что мотивация к приобретению знаний (умений) возникает в практической деятельности, сама жизнь должна «вынуждать» детей к получению представлений о способах достижения той или иной образовательной цели, решения конкретной образовательной задачи (при этом необходимо учитывать возраст, интересы, достижения учащихся).

Существует необходимость формирования новой системы профессиональных ориентиров учителей-логопедов, их самосовершенствования, регулярного профессионального общения. Существует множество возможностей саморазвития, к которым можно отнести использование в практике работы результатов научных исследований, проектирование коррекционно-развивающих психолого-педагогических технологий совместно с представителями научного сообщества, преподавателями вузов, самостоятельную опытно-экспериментальную деятельность. Особенно ценной представляется идея коллективного творчества, развития и совершенствования, т.к. только в этом случае можно с уверенностью говорить о коллективном движении вперед («отстающих» педагогов нет), тем более что сами инновационные идеи «витают в воздухе», а некоторые технологии активно используются как педагогами, так и специалистами школ.

### **МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ДЕФЕКТОЛОГИИ**

*Ю. С. Чурилов, А. П. Маршалкин,  
Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург*

Модернизация высшего профессионального образования на основе Болонского соглашения вызвала потребность разработки и внедрения Федеральных образовательных стандартов третьего поколения на новом методологическом уровне – компетентностной основе. Предпринятая