



Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики»

Е.Л. Ворошилова, О.Е. Грибова, И.В. Малкова

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СФЕРЫ ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Методическое пособие

Москва, 2023



УДК 376.37
ББК 74.574

ISBN 978-5-907593-47-3

Рецензенты:

Проходько О.Г., д.п.н., профессор, Проректор по дополнительному образованию НОЧУ ВО «Международный университет психолого-педагогических инноваций»

Крутякова Е.Н., к.п.н., ст.н.с. лаборатории образования и комплексной абилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»

Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с тяжелыми нарушениями речи в образовательных организациях: методическое пособие / Ворошилова Е.Л., Грибова О.Е., Малкова И.В. [электронный ресурс]. Электрон. текстовые дан. (180 Кб). М.: ИКП, 2023. — 1 электрон. опт. диск. - Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

Методическое пособие разработано с целью оказания помощи образовательным организациям, реализующим адаптированные образовательные программы основного общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи в разработке и реализации системы мероприятий по социализации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи с учетом их особых образовательных потребностей на ступени основного общего образования.

Методические рекомендации, содержащиеся в пособии, раскрывают специфику построения процесса социализации обучающихся с ТНР, обучающихся по вариантам 5.1. и 5.2.

Предназначено для педагогов-психологов, учителей-дефектологов и других специалистов образовательной организации.

Работа выполнена в рамках Госзадания Министерства просвещения РФ Институту коррекционной педагогики № 073–00063–23–01.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования

Компьютер: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; 4,5 Мб свободного пространства на жестком диске; CD/DVD-привод;

Операционная система: Windows 7/8/8.1/10/11;

Программное обеспечение: любая программа для просмотра pdf-файлов.

© Е.Л. Ворошилова, О.Е. Грибова, И.В. Малкова, 2023

©ФГБНУ «ИКП», 2023



ОГЛАВЛЕНИЕ

1. Теоретические основания социализации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.	4
2. Характеристика особенностей обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уровне основного общего образования.....	6
3. Особенности организации социализации в условиях образовательной организации.	11
4. Основные направления самоанализа работы по социализации обучающихся с ТНР.	26
5. Список литературы.	27

1. Теоретические основания социализации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ постулирует в качестве ключевого содержания общего образования обучающихся развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования. Данные положения требуют выстраивания системной работы по социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи.

Существует большое количество определений данного понятия трактующего его или с позиции «процесса», или «результата», а также акцентирующих в качестве ключевых различные составляющие успешного включения индивида в социум и продуктивное существование в нем.

В рамках данных методических рекомендаций социализация рассматривается как непрерывный процесс, сопровождающий человека на протяжении всей его жизни, особенно с учетом современного развития общества, в котором человек существует в быстро изменяющейся неопределенности, что требует достаточно гибкого усвоения и присвоения постоянного изменяющегося социального контекста.

Рассмотрение социализации с позиции «процесса» позволяет выделить в нем несколько стадий. Первая предполагает первичное освоение окружающего мира в процессе общения со значимыми для него людьми и институтами, которые направляют его и заключается в целенаправленном освоении социальных и культурных норм, социальных ролей. Значимыми людьми и институтами на этой стадии выступают семья и школа. В процессе первичной социализации происходит не столько обучение, сколько освоение базовых культурных кодов и социальных ролей в ходе освоения окружающей действительности с помощью в различных языковых, интерпретационных и мотивационных моделей.

Вторая стадия - вторичная социализация начинается, как правило, в подростковом возрасте и связана с присвоением социальной субъектности в принятых в обществе формах. В этот период происходит смена приоритетов, в частности, отмечается снижение авторитета семьи и школы. Происходит абстрагирование и деиндивидуализация социальных ролей, а также отождествление себя с обществом как социальным феноменом. В связи с этим у подростка возникает стремление не просто к адаптации к социальной реальности, но и нацеленность на активное участие в жизни общества, попытки его преобразовать, в том числе с учетом собственных интенций. В результате в подростковом и юношеском возрасте могут возникать противоречия между ранее усвоенными базовыми социальными моделями и требованиями окружающего социума.

Значимым для выстраивания процесса социализации обучающегося с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной организации является выбор базовых методологических оснований. В настоящее время в литературе в плане определения основания для выстраивания системы социализации в условиях школьного обучения выделяется два пути: адаптационный и деятельностный [Леутина А. Л., 2014].

В рамках адаптационного подхода социализация индивида рассматривается как процесс вхождения его в мир конкретных социальных связей и интеграции личности в различные типы социальных общностей через культуру, ценности и нормы, на основе которых формируются социально значимые черты личности [Николаева Е.М., 2005]. Основным регулятором и связующим механизмом социализации в рамках адаптационного

подхода является социальное нормирование. Соблюдение социальных норм регулируется через применение определенных санкций, то есть, формирование социально приемлемых фреймов через применение системы проб и ошибок, поощрений и наказаний. Подобный подход имеет место быть в реальном взаимодействии членов общества, но только частично приемлем в структуре педагогического воздействия.

Деятельностный подход [Зинченко А. П., 2000, Давыдов В.В., 2005. Коробейников И.А. 2002] базируется на постулате Л.С. Выготского о соотношении биологического и социального в генезисе становления личности Глухов В.П., 2014]. И.А. Коробейников выделяет три существенных характеристики понятия «социализация» [Коробейников И.А., 2002].

Во-первых, процесс социализации совершается на основе постоянного преломления внешнесредовых влияний через внутренние условия, в роли которых выступают индивидуальные свойства. Под индивидуальными свойствами понимается не только врожденные предпосылки, в том числе и наследуемые, но и индивидуально неповторимые свойства личности, в частности, уровень психической активности, обеспечивающий процесс саморазвития человека.

Во-вторых, зависимость формирования тех или иных психических процессов от возрастного этапа ребенка и учета «сензитивных периодов», обеспечивающих готовность к формированию новых психологических образований.

В-третьих, усвоение социального опыта ребенком опосредуется общением в совместной с другими людьми [Коробейников И.А., 2002].

Данные методические рекомендации базируются на деятельностном подходе, предусматривающем освоение социальных ролей и норм социальной жизни, то есть приобретение социального опыта, обучающимся с речевыми нарушениями под целенаправленным педагогическим руководством.

Социальный опыт — это всегда результат действий ребенка, его активного взаимодействия с окружающим миром. Овладение социальным опытом — компетенциями, обеспечивающими успешную социализацию, предполагает не просто усвоение суммы сведений, знаний, навыков, образцов, а владение способом деятельности и общения, результатом которого он является.

Приобретение социального опыта осуществляется в деятельности. Вследствие ограниченных возможностей развития детей с ТНР школьного возраста отмечается ряд специфических особенностей развития социального поведения, проявляющихся в несвоевременности и фрагментарности развития. (И. С. Зайцев [4])

Кроме того, у детей с нарушениями речевого развития отмечаются трудности формирования коммуникативной компетенции из-за имеющихся особенностей коммуникации. Среди особенностей коммуникации у детей с нарушениями речи выделяются: несформированность основных форм общения – диалога и монолога [Игнатъева С. А., 2011, Глухов В.П., 2014, Соловьева, Л.Г, 1996, Усольцева Н. К., 1996 и др.], недостаточный уровень развития коммуникативных умений и коммуникативного поведения [Кондратенко И. Ю., 2006, Кузьменкова Н. Ю., 2006, Павлова О. С., 1997, Федосеева Е. Г., 2013 и др.]. Эти недостатки имеют устойчивый характер. С.А. Игнатъева отмечает, что коммуникативная деятельность учащихся основной школы с ТНР значительно отличается от коммуникативной деятельности школьников с типичным речевым развитием по всем компонентам: мотивам, целям, содержанию и результативности.

В англоязычной литературе также отмечается неполноценность коммуникативных процессов у детей с DLD и SLI, однако основное внимание уделяется недостаткам коммуникативного взаимодействия с родителями и сверстниками [Ястребова А.В., 1984, Lenka Janik Blaskova and Jenny L Gibson. Soğancı, S. & Kulesza, E. M., 2023 и др.].

В качестве причин недостаточного уровня сформированности коммуникативной деятельности выделяются: снижение мотивации к общению, нарушение иерархии целей общения [Грибова О.Е., 1995], недостаточность уровня развития вербальных и невербальных средств [Леханова О. Л., 2011, Чиркина Г. В., 2012, Чиркина Г.В., 2009, Шаховская С.Н., 1997. и др.], низкая информативность и коммуникативно-прагматическая направленность [Щербак С. Г., 2011].

Однако, как свидетельствуют результаты изучения коммуникативных возможностей детей с ТНР не всегда обнаруживается прямая зависимость уровня развития речи и уровня сформированности коммуникативного поведения [Ворошилова Е.Л., 2018, Ворошилова Е.Л., 2005, Грибова О.Е., 1995, Игнатьева С. А., 2011.].

Еще одной причиной недостаточного уровня сформированности коммуникации является низкий уровень прогностической компетентности [Артищева Л. В., 2019. Ахметзянова А. И., 2019. Валявко С. М., 2022].

В частности, у детей с ТНР выявлен достаточно низкий уровень прогностической способности, они как правило, имеют тенденцию к анализу самой коммуникативной ситуации, и при этом затрудняются прогнозировать ее развитие в сферах общения со сверстниками, со взрослыми, виртуального общения, в сфере отношения в семье. Тем не менее, они в своих прогнозах демонстрируют готовность к социально одобряемому и адаптивному поведению. Тем не менее, стратегии прогнозирования у них незрелые, прогнозируемое поведение не соответствует их возрасту и социальному развитию, не отвечает требованиям социально-коммуникативного развития соответствующего возраста.

Сочетание коммуникативных проблем и личностных особенностей, особенно в подростковом возрасте: тревожность, страх самовыражения, неадекватная, как правило, заниженная самооценка, низкий уровень эмпатии, фрустрация потребности достижения успеха, недостаточный уровень сформированности произвольной деятельности, регулятивных процессов, полезависимость, зависимость от группы и проч.

Сочетание всех этих факторов затрудняет процесс успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в социум, выбор дальнейшего пути обучения, профессиональную деятельность.

2. Характеристика особенностей обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на уровне основного общего образования

На уровне основного общего образования предусмотрено обучение обучающихся по вариантам 5.1 и 5.2.

Речевое недоразвитие детей, обучающихся по варианту 5.1. проявляется:

1) Негрубым недоразвитием устной речи, как правило, осложненное органическим поражением центральной нервной системы.

Проявлениями негрубого речевого недоразвития являются: недостатки произношения отдельных звуков, незначительное сужение словарного запаса, особенно в области абстрактной и терминологической лексики, затруднения в установлении парадигматических отношений (подбор синонимов, антонимов, понимание переносного смысла и другой лексики); неустойчивое использование сложных грамматических форм и конструкций, трудности программирования и реализации развернутых устных монологических высказываний, в результате которых обучающиеся могут не соблюдать 1-2 признака текста (например, последовательность, тематичность и другие). Кроме того, отмечаются некоторые проблемы компрессии текста - обучающиеся затрудняются составить сокращенный пересказ, выделить ключевые понятия, часто «застревают» на деталях, но понимание фактологии и смысла текста осуществляется в полном объеме. Они способны ответить на смысловые вопросы, самостоятельно сделать умозаключения.

У обучающихся отмечается дефицитарность языковой и метаязыковой способностей, ограниченность в сложных формах речевой деятельности (при сформированности бытовой коммуникации).

Нарушения чтения и (или) письма у данного контингента учащихся проявляются в легкой степени. Отмечаются отдельные устойчивые или неустойчивые ошибки, характер которых определяется ведущим нарушением в структуре нарушения. Понимание прочитанного не страдает или страдает незначительно в связи с недостаточностью семантизации отдельных лексических и (или) грамматических единиц и (или) целостного восприятия текста. Самостоятельные письменные работы соответствуют требованиям ПООП ООО по объему и содержанию.

2) Нарушением чтения и нарушением письма.

Обучающиеся, имеющие недоразвитие устной речи, нарушения письма и чтения, даже в легкой степени выраженности, составляют группу риска по школьной неуспеваемости, в частности, по русскому языку, литературе и другим дисциплинам, освоение которых предполагает работу с текстовым материалом.

3) Темпоритмическими нарушениями речи (заикание и другие).

Обучающиеся с заиканием, судорожные запинки, которых, не препятствуют эффективной коммуникации или влияющих на ее эффективность в отдельных ситуациях общения. Следует, однако, иметь в виду, что стрессовые ситуации могут провоцировать ухудшение состояния речи обучающихся. Это требует специального внимания к организации процедур текущего контроля и аттестации обучающихся.

4) Нарушениями голоса (дисфония, афония).

Нарушения голоса могут быть выражены в легкой степени или средней степени. При легкой степени отмечаются: незначительное изменение тембра голоса, заметное, как правило, специалисту. Возможна повышенная утомляемость голоса, монотонность. При нарушениях голоса в средней степени тяжести наблюдаются следующие проявления: изменения тембра заметны окружающим, но незначительно препятствуют общению, голос слабый, измененный тембр, иссякающий, маломодулированный. Эти нарушения не носят функциональный характер, с одной стороны, например, мутационные изменения голоса, и с другой - обуславливают наличие психологического дискомфорта, отрицательных переживаний у обучающегося, что, в свою очередь, снижает коммуникативную и познавательную активность обучающегося.

По варианту 5.2. обучаются дети, основным недостатком которых при первично сохранном интеллекте и слухе является выраженная недостаточность полноценной речевой и (или) коммуникативной деятельности как в устной, так и в письменной форме. Это может проявляться в виде следующих нарушений:

резистентная к коррекционному воздействию форма общего недоразвития речи, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы;

нарушения чтения и нарушения письма средней и тяжелой степеней выраженности;

темпоритмические нарушения речи тяжелой степени (заикание и другие); нарушения (распад) речи (афазия) и (или) выраженные расстройства артикуляции (дизартрия, механическая дислалия), возникшие в результате заболеваний, оперативного вмешательства, травм и других причин;

комбинированные нарушения речевого развития (сочетанные проявления). Резистентная к коррекционному воздействию форма недоразвития речи проявляется в несформированности всех языковых средств и, как правило, осложненная органическим поражением центральной нервной системы, препятствует становлению полноценной языковой личности, поскольку приводит к замедленному и искаженному формированию речевой деятельности обучающегося. Данная группа обучающихся является неоднородной

по показателям причин нарушений и по соотношению тяжести нарушений отдельных сторон речи. Объединяют эту группу особенности лингвистического проявления нарушения (несформированность всех сторон речи), отсутствие первичных отклонений в развитии интеллектуальных возможностей, а также отсутствие грубых отклонений в развитии сенсорных систем. Нарушения затрагивают весь комплекс параметров, влияющих на формирование языковой личности: развитие языковой способности, освоение и использование языковых средств, формирование метаязыковой деятельности, владение различными видами речевой деятельности, становление мотивационных и рефлексивных компонентов коммуникации.

У обучающихся данной группы могут отмечаться нарушения произношения, общая смазанность речи. Недостатки фонематического восприятия, как правило, проявляются на уровне письменных работ в виде замен и смешений оппозиционных согласных. Наблюдаются трудности при воспроизведении слов сложной слоговой структуры в виде персевераций слогов или звуков, контаминаций, эллизий. Словарный запас остается достаточно бедным, особенно трудно дается обучающимся освоение абстрактной лексики, лингвистической терминологии, названий географических объектов, химических веществ и других названий. Если бытовая речь обучающихся приближается к нормативной, то в связной устной речи, например, при пересказах отмечается наличие аграмматизма не только в редко употребляемых формах и конструкциях, но и в относительно простых. Недостатки словообразования и словообразовательного анализа отражаются на грамотности обучающихся данной категории.

Наибольшие проблемы обучающиеся с резистентной к коррекционному воздействию форме общего недоразвития речи испытывают при работе с текстами. Необходимо отметить, что у обучающихся более сохранно понимание текстов, чем их продуцирование. При восприятии текстов в процессе аудирования или чтения доступно, в основном, понимание фактологии и скрытого смысла услышанного. Однако, в ряде случаев, происходит замещение содержания текста собственными субъективно значимыми фактами и домыслами, что отрицательно сказывается на объеме и качестве получаемой информации. При составлении собственных текстов у обучающихся с данной формой речевого недоразвития отмечаются проблемы с применением формальных признаков текста (последовательность изложения, тематичность, связность, смысловая законченность и другие). Возрастает количество недостатков лексико-грамматического характера.

Аналогичные проблемы характерны и для письменных текстов: на чтении и письме. В группе обучающихся с нарушениями чтения и письма, могут быть выделены три подгруппы: обучающиеся, имевшие общее недоразвитие речи; обучающиеся с дислексией и дисграфией, у которых нарушения чтения и письма обусловлены иными причинами, в частности, несформированностью оптико-пространственных представлений, недостаточностью мнестических процессов и другими); обучающиеся со смешанными формами нарушения чтения и письма.

Основными признаками низкого уровня сформированности процессов письменной речи (чтения и письма), обусловленных недостатками развития всех сторон устной речи, являются фонологические замены фонем в функционально сильных позициях. Наряду с этим отмечается наличие аграмматизма, нарушений слоговой структуры слова, лексические замены, трудности языкового анализа. В значительной степени страдает темп чтения, вследствие неполноценности лексико-грамматической стороны речи в более поздние сроки формируются механизмы вербального прогнозирования, что отрицательно сказывается на беглости и сознательности процесса чтения. В результате несформированности метаязыковых навыков в области текстовой компетенции страдает формирование предметных компетенций.

Низкий или невысокий уровень текстовой компетенции не только препятствует полноценному пониманию текстов учебника и произведений художественной литературы, но и создает препятствия для продуцирования собственных текстов.

Группа обучающихся с нарушениями технической и смысловой сторон письменной речи (дислексией и дисграфией), обусловленных недостаточным уровнем сформированности механизмов и операций, лежащих в их основе различного патогенеза при нормативном развитии устной речи и интеллекте, также неоднородна по своему составу. С одной стороны, в нее входят обучающиеся, нарушения письма и чтения у которых связаны с недоразвитием устной речи (прежде всего, фонематическими нарушениями), а с другой - обучающиеся, имеющие тяжелую дисграфию и (или) дислексию, обусловленными различными причинами неречевого генеза.

Ошибки при дисграфии и дислексии (пропуски, перестановки, замены букв, обозначающих акустически и артикуляционно сходные звуки, трудности обозначения оптически сходных графем, аграмматизм на письме, отсутствие границ слова и предложения и другие) являются многочисленными, повторяющимися, стойкими и специфическими. Помимо этого, дислексия проявляется и в замедлении процесса овладения чтением, а также в замедлении темпа, скорости чтения, трудностях понимания прочитанного.

Обучающиеся с нарушениями чтения и письма, имеющие среднюю и тяжелую степени нарушения чтения и письма.

При средней степени нарушения чтения количество и характер ошибок замедляют процесс чтения, обучающийся вынужден перечитывать отдельные слоги, слова и предложения. В ряде случаев отмечается наличие элементов послогового чтения, например, при чтении слов сложной слоговой структуры, малознакомых слов. Понимание текста может быть фрагментарное, хотя тему и общее содержание текста обучающийся может установить. При тяжелой степени нарушения количество допускаемых ошибок препятствует пониманию прочитанного. Обучающийся может выделить отдельные факты из текста (при этом понимание устной речи в полном объеме). К этой же группе относятся обучающиеся, у которых не сформированы продуктивные способы чтения, что встречается при отсутствии коррекционной работы на уровне начального общего образования.

При средней степени нарушения письма работы обучающихся насыщены дисграфическими ошибками, что препятствует и самопроверке, и успешному усвоению предметных компетенций в области русского языка. В самостоятельных письменных работах количество специфических (дисграфических) ошибок возрастает, отмечается бедность и стереотипия используемых лексики и синтаксических конструкций.

Тяжелая степень нарушения письма характеризуется не только насыщенностью специфическими (дисграфическими) ошибками, но и наличием проблем, связанных с освоением звуко-буквенного анализа. Самостоятельные письменные работы могут представлять собой набор стереотипных по структуре предложений и однообразной лексики.

Наряду с речевыми недостатками у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи также отмечается низкий уровень сформированности ряда универсальных учебных навыков: планирования, регуляции собственного поведения, контроля, которые отмечаются как на уровне речевой, так и учебной деятельности.

Кроме того, для обучающихся подростков с данными формами речевых нарушений характерно:

несовершенство владения мыслительно-логическими операциями, различная степень недостаточности словесного мышления при достаточном уровне развития наглядно-образного,

нарушение процесса сохранения заданных вербальных отношений (при зрительном подкреплении обучающиеся легче запоминают материал), сужение объема вербальной памяти,

возможность овладения обучающимися абстрактным содержанием учебного материала (например, математических задач) при условии минимизации средств словесного оформления,

специфичность речемыслительной деятельности, выражающаяся в недостаточности отдельных звеньев исполнительского этапа (вербализация мыслительных операций), нарушении автоматизированности аналитико-синтетического процесса и процесса текущего контроля, избирательности речемыслительных связей, необходимость внешне заданных целей и задач деятельности.

Среди недостатков темпоритмической стороны речи наиболее часто встречается заикание. Внешние проявления речевого дефекта характеризуются наличием различных по форме и локализации судорог речевого аппарата, нарушением просодической стороны речи, наличием произвольных сопутствующих движений (в общие и мимические мускулатуры). В школьном возрасте у обучающихся уже начинают отмечаться психологические наслоения, связанные с переживанием возникающих коммуникативных трудностей. Как правило, эти наслоения носят субъективный характер и не коррелируют с тяжестью судорожных проявлений. Они проявляются в виде болезненной фиксации на своем дефекте, проявляющейся в различной степени (от нулевой до выраженной), страхом перед речью (логофобией), возникновением речевых и неречевых уловок, предпринимаемых заикающимся для маскировки пароксизмов заикания. Как реакция на речевые затруднения возникает эмболофразия (добавление лишних слов во фразу или своеобразное построение фразы с целью облегчить процесс коммуникации).

У заикающихся обучающихся отмечаются специфические особенности общего и речевого поведения, которые обусловлены своеобразным протеканием регуляторных процессов: недостатки произвольного внимания (концентрации, переключения, распределения); трудности организации собственной деятельности (включения, поддержания, завершения); неумение проявить волевое усилие для преодоления встречающихся трудностей; низкая эмоциональная устойчивость к истоющим и побочным отвлекающим раздражителям; неумение осуществлять планирование деятельности; трудности осуществления контроля и самоконтроля, снижение работоспособности.

В ходе учебной деятельности обучающиеся заикающиеся затрудняются в построении высказывания, не всегда могут быстро и точно подобрать нужные слова, несмотря на достаточный по возрасту запас знаний и представлений об окружающем. В самостоятельных развернутых высказываниях отмечаются трудности формулирования мысли и подбора слов для их адекватного выражения; наличие логически и синтаксически незавершенных фраз; наличие некорректируемых ошибок (неправильное согласование слов в предложении, аграмматизмы и пр.) при владении детьми данными категориями и возможности исправить ошибку при обращении на нее внимания взрослым; трудности удержания замысла высказывания, его недостаточная связность; нарушение последовательности изложения высказывания и др.

Особая группа обучающихся - подростки, перенесшие различные заболевания, оперативные вмешательства, травмы и иные воздействия на головной мозг, которые приводят к изменениям состояния здоровья обучающихся, проявляющимся в распаде речи или расстройствах ее внешней реализации. У данного контингента обучающихся страдают также другие высшие психические функции и поведение в целом, что требует реализации систем восстановительного обучения.

Еще одна категория - обучающиеся, которые должны были обучаться по данному варианту программы, но по тем или иным причинам обучавшихся по обычным общеобразовательным программам. У этих детей, как правило, наблюдаются значительные некомпенсированные пробелы в речевом развитии, а также в освоении общеобразовательных предметов.

Особенности речи у детей, обучающихся по вариантам 5.1 и 5.2. являются первичными в структуре дефекта и приводят к нарушению процесса коммуникаций, что, в свою очередь, ведет к недоразвитию коммуникативной компетентности в целом. Факторами, негативно влияющими на формирование коммуникативных навыков у детей с ТНР являются:

- низкая коммуникативная активность
- нарушение иерархии целей общения
- бедный запас коммуникативных сценариев
- недостаточный уровень сформированности рече-языковых средств (у детей с нарушением средств общения)
- низкий уровень сформированности текстовой компетенции
- наличие нарушений чтения и письма (у детей с нарушением средств общения)
- ограниченность коммуникативных контактов
- негативные психологические наслоения.

Характерными для обучающихся ТНР являются сниженная мотивация к общению, трудности контроля речи и поведения, сложности установления контактов, отсутствие навыков взаимодействия с окружающими, что создает значительные проблемы в сфере адаптации в социуме. Вследствие отсутствия адекватных форм речевого общения у детей с тяжёлыми нарушениями речи часто происходят конфликты со сверстниками, они не всегда способны адекватно выразить свои чувства, проявить эмпатию, конструктивно отстоять свою позицию, проявляют неготовность договариваться и сотрудничать.

Качественная незрелость стратегии прогнозирования представляет собой еще одну из причин, обуславливающих трудности формирования полноценной коммуникации. Несмотря на наличие готовности к социально одобряемому поведению, дети с ТНР имеют тенденцию к ошибочному прогнозированию развития коммуникативных ситуации.

Такие личностные особенности ребенка с ТНР, как тревожность, неуверенность, неадекватная самооценка, низкий уровень эмпатии, нереализованность потребности в успехе, недостаточный уровень саморегуляции и произвольной деятельности, также накладывают свой отпечаток на развитие коммуникации.

У данной категории детей отмечается недоразвитие операций анализа, сравнения, сопоставления, а также оптико-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций. Серьезные трудности в организации собственного речевого поведения, которые наблюдаются подростков с тяжёлыми нарушениями речи, отрицательно сказываются на их общении с окружающими.

3. Особенности организации социализации в условиях образовательной организации

Цель социализации обучающихся с ТНР на уровне основного общего образования – личностное развитие обучающихся, а также создание предпосылок для успешной реализации себя в обществе.

Задачами социализации являются:

- формирование социокультурных норм и правил, жизненных компетенций, способности к социальной адаптации в обществе;

- формирование готовности и способности к саморазвитию и личностному самоопределению; способность ставить цели и строить жизненные планы с учётом достигнутого уровня образования;
- формирование к личностному стремлению участвовать в социально значимом труде;
- формирование способности к осознанному выбору и построению дальнейшей траектории образования с учетом личной оценки собственных возможностей и ограничений, учету потребностей рынка труда;
- овладение навыками социально-положительной коммуникации (навыками коммуникации и принятыми формами социального взаимодействия, в том числе с использованием социальных сетей);
- овладение навыками сотрудничества с взрослыми и сверстниками в различных коммуникативных ситуациях (в том числе и за пределами школы), умение не создавать конфликты, находить компромисс в спорных ситуациях;
- овладение навыком самооценки;
- совершенствование умения планировать собственную деятельность, следовать плану, оценивать успешность реализации замысла; определять пути коррекции ошибок; удерживать внимание, добиваться целей и т.д.
- развитие адекватных представлений о собственных возможностях, стремление к речевому самосовершенствованию и развитию своих способностей и задатков.

Решение задач социализации является неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса и осуществляется в ходе освоения всех образовательных областей и учебных дисциплин, во внеурочной деятельности и в ходе реализации программы воспитания.

Процесс социализации обучающихся с ТНР строится на общедидактических (научности, доступности, наглядности и проч.), и специальных коррекционных принципах (системности, научности и доступности, преемственности и перспективности между различными разделами программы, коммуникативный, онтогенетический, деятельностный, коррекционной направленности, единства требований к качеству речевой продукции обучающихся со стороны всех участников процесса воспитания и социализации, коммуникативно-прагматической направленности, взаимосвязи речи с другими сторонами психической деятельности).

Планомерная комплексная работа педагогов во взаимодействии со специалистами коррекционного профиля, направленная на достижение поставленной цели, поможет ребенку с ТНР получить необходимые социальные навыки, с помощью которых он получит возможность лучше ориентироваться в сложном мире человеческих взаимоотношений, эффективнее налаживать коммуникацию с окружающими, увереннее себя чувствовать во взаимодействии с ними, продуктивнее сотрудничать с людьми разных возрастов и разного социального положения, смелее искать и находить выходы из трудных жизненных ситуаций, осмысленнее выбирать свой жизненный путь в сложных поисках счастья для себя и окружающих.

Структурно решение задач социализации осуществляется в ходе освоения всех образовательных областей и учебных дисциплин. Ключевой задачей, которая решается в ходе предметного цикла, является формирование коммуникативной компетенции, включающей знание языка, его звуковой и смысловой сторон речи, а также его стилистики, культуры речи, владение видами речевой деятельности в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека [Львов М. Р., 1999] и предполагающей способность и реальную готовность к речевому взаимодействию и

восприятию поступающей от партнера по общению информации и невербальных сигналов в соответствии с актуальными целями и задачами, с учетом контекста и ситуации общения.

Коммуникативная компетенция с позиции имеет полиструктурный и многоцелевой характер. Она включает: лингвистическую (языковую), речевую (социолингвистическую), дискурсивную, стратегическую (компенсаторную), социальную (прагматическую), социокультурную, предметную, профессиональную компетенции [Литвинко Ф. М., 2009].

С позиции методики преподавания русского языка она предусматривает применение усвоенных сведений об употреблении и различении в речевом общении структурных звуковых, морфологических и лексических и пр. единиц языка в целях использования их в речи. То есть она предполагает владение знаниями, которые даются в форме правил, приемов различения и употребления единиц языка, различных инструкций и рекомендаций по функционированию языка в речевом общении [Успенский М. Б., 2004].

Формирования коммуникативной компетенции как одной из составляющих успешной социализации детей с тяжелыми нарушениями речи предполагает формирование речи как коммуникативной деятельности путем организации ситуаций речевого общения и взаимодействия. Методологической основой данного процесса является деятельностный подход, который предусматривает не механическое знакомство с образцами и эталонами норм речи, а практическое освоение их в ходе активного взаимодействия с другими людьми в ситуациях общения, моделирующих различные события детской жизни и деятельности характерной для данного возрастного периода.

В процессе формирования коммуникативной компетенции должна быть учтена сложная структура самого процесса коммуникации, предусматривающего наряду со сформированностью коммуникативных умений и навыков определенный уровень зрелости регуляторной и мотивационной сфер.

В плане коммуникативных умений целью значимым является формирование сложных умений, предполагающих функционирование при непостоянстве среды, в нестабильных условиях, требующих сосредоточения произвольного внимания и волевых усилий, контроля сознания, проявляющегося в постановке цели, в обдумывании способов выполнения операции, достигаемых результатов [Дмитриев, А. Е., 1979]:

- умение адекватно оценивать ситуацию общения, ее контекст, содержание (тему), определять участников коммуникации и выстраивать свои отношения с ними, учитывая их коммуникативные намерения и учитывая их вербальные и невербальные реакции при организации своего коммуникативного высказывания в рамках диалога и монолога;
- умение применять усвоенные ранее знания, навыки, приемы общения и взаимодействия в условия новой коммуникативной ситуации, адаптируя их под новый контекст и содержание ситуации, в соответствии с параметрами содержания информации;
- творчески подходить к выстраиванию общения в соответствии с его целями и задачами, в том числе, комбинируя усвоенные ранее знания, навыки, приемы общения и взаимодействия в различных сферах коммуникации и применяя интонационно-мелодические средства;
- реализовывать все ступени коммуникативного акта в соответствии с намерением (вступать, поддерживать, завершать общение), реализовывать стратегическую и тактические содержательные линии, выстраивать логическую линию общения, учитывая контекст ситуации общения, прогнозируя его результат;
- умение слушать партнера по общению, использовать в ходе общения средства мимики, жестов, движений.

Причем реализация данных умений должна осуществляться при выполнении человеком различных ролей в ходе общения: производителя информации

(экстрасубъектные коммуникативные умения) и адресата информации (интросубъектные коммуникативные умения). Умение человека выстраивать общение как двусторонний процесс, оперируя интросубъектными, так и экстрасубъектными коммуникативными умениями, во многом обеспечивает эффективность речевой деятельности человека. Все это в полной мере соответствует трем составляющим процесса коммуникации (коммуникативная, интерактивная, перцептивная).

За время обучения в рамках реализации всех составляющих процесса коммуникации у обучающиеся должны освоить коммуникативные действия, касающиеся разрешения конфликтов (выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация), управления поведением партнёра (контроль, коррекция, оценка его действий), умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владения монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современных средств коммуникации¹.

Основным критерием сформированности данных коммуникативных действий можно считать наличие у обучающихся коммуникативных способностей ребёнка: желание вступать в контакт с окружающими (мотивация общения «Я хочу!»); знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими (знакомство с коммуникативными навыками «Я знаю!»); умение организовать общение (уровень овладения коммуникативными навыками «Я умею!»), включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации, умение работать в группе.

Спецификой формирования коммуникативных компетенций у данной группы учащихся является необходимость развития не только навыков учебной коммуникации, но и бытового взаимодействия, что, собственно, и обеспечивает их успешную социализацию.

При этом содержание работы по этим двум направлениям частично совпадают, но имеются существенные отличия (Таблица.1)

Таблица 1. Содержание работы по формированию коммуникативной компетенции

Бытовая коммуникация	Учебная коммуникация
Формирование и развитие мотивации общения	
Отработка речевых формулировок выражения согласия, просьб, несогласия, выражения недовольства, приветствия и проч.	Отработка речевых формулировок выражения согласия/несогласия, подтверждения, запроса об уточнении, похвалы, выражения недовольства, вопроса, уточнения и др.
Отработка сценариев взаимодействия в различных ситуациях (сообразно с возрастом и социальными потребностями), формирование	Отработка клишированных формулировок – рассуждения, доказательство, правило и проч.

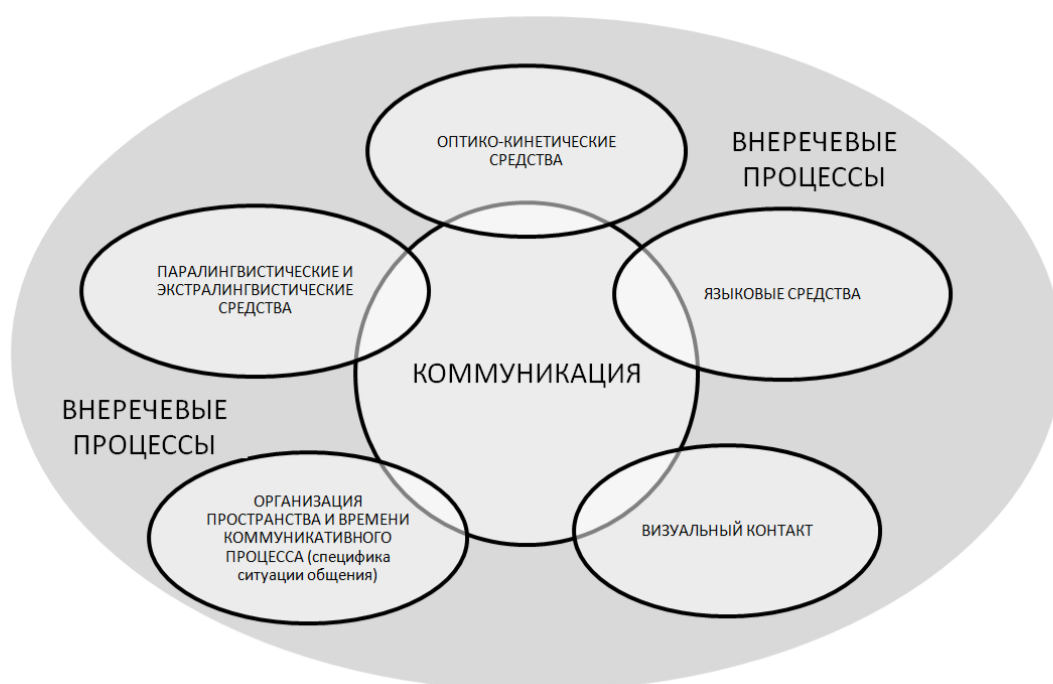
¹ Программа учебного предмета «Развитие речи» <https://ikp-rao.ru/frc-ovz3/> .

жизненных компетенций, социализация	
Работа в команде.	
	Формирование речемыслительной деятельности.

В рамках формирования бытовой коммуникации отрабатываются такие жанры общения как: личностное взаимодействие с людьми различного возраста, социального статуса и степени знакомства, решение бытовых конфликтов со сверстниками, близкими родственниками, педагогами, другими участниками общения, деловое общение, светская беседа и проч.

Последовательность освоения коммуникативных умений предполагает два уровня реализации: репродуктивного и продуктивного, которые включают умения осознанно отбирать языковые средства для осуществления общения в соответствии с речевой ситуацией; адекватно понимать устную и письменную речь и воспроизводить ее содержание в необходимом объеме, создавать собственные связанные высказывания разной жанровостилистической и типологической принадлежности как на составляющие элементы коммуникативной компетенции [Быстрова Е. А., 2004].

Схема 1. Компоненты коммуникации, определяющие успешность социализации детей с ТНР.



Таким образом, можно отметить, что формирование коммуникативной компетенции означает овладение детьми знаниями и умениями употреблять приобретенные языковые средства в разнообразных ситуациях общения, с разными собеседниками и в соответствии контекстом и параметрами ситуации общения. На схеме 1 детализированы те компоненты коммуникации, которые являются значимыми для продуктивного коммуникативного взаимодействия, и, следовательно, для процесса социализации ребенка с ТНР.

Данный подход в полной мере учитывает вариативность психологических механизмов нарушений речевого поведения, свойственных детям с нарушениями речи [Левина Р.Е., 2005] и то соотношение компонентов речевых и неречевых процессов в структуре речевого нарушения, которое проявляется при нарушениях речи различного генеза: при одних дефектах речи на первый план выступает пониженная мотивация речевой деятельности, в других – нарушения регуляторных процессов, в третьих - регуляторные или мотивационные отклонения сопутствуют недоразвитию речевых средств, в четвертых обуславливают его [Левина Р.Е., 1967].

Формирование неречевых компонентов коммуникации имеет особое значение с позиции владения детьми умением строить речевое взаимодействие с учетом ее структурных компонентов: отправитель, получатель, сообщение, код, канал связи, сфера общения и пр.

Такая логика рассмотрения коммуникативной компетенции позволяет выделить дискурс как коммуникативную единицу, которая должна быть взята за основу при построении коррекционно-образовательного процесса.

Для реализации данных задач большое значение имеет формирование навыка аудирования как метапредметного навыка. С этой точки зрения важно, чтобы обучающиеся владели различными видами аудирования: выборочным, детальным – как научно-учебных, так и художественных текстов различных функционально-смысловых типов речи. Умение аудирования обеспечивает не только усвоение программного материала, но является необходимым условием успешной коммуникации. Одним из упражнений, в рамках данного направления является составление диалогов на бытовые и учебные темы. Моделирование различных бытовых и учебных ситуаций позволяет создавать шаблоны коммуникативных формулировок, соблюдать в устной речи и на письме правила речевого этикета; уметь употреблять имена существительные, имена прилагательные, глаголы в речевых формулах приветствия, прощания, просьбы, благодарности.

Обучающиеся тренируются в умении начинать диалог, поддерживать его и завершать. Важно формировать у них умение прерывать диалог, если он угрожает их здоровью и жизни. Необходимо учитывать, что современные подростки активно общаются не только в реальности, но и в виртуальном пространстве. В программе предусматривается необходимость обсуждения с ними правил общения в этих условиях, формирования способов и характера безопасного общения. В связи с достижением пубертата, у обучающихся меняются приоритеты в общении, преобладают эмотивные формы коммуникации. В связи с этим требуется проведение работы по формированию сценариев решения конфликтов как со сверстниками, так и со взрослыми.

Успешность социализации обучающихся с ТНР во многом зависит от успешности и эффективности коммуникативного взаимодействия, в ходе которого большую роль играет точность формулировок, возможность взаимопонимания. Поэтому на основе развития словарного запаса, грамматических средств важно обеспечить обучение детей выбору языковых средств для создания высказывания в соответствии с коммуникативным замыслом. Таким образом, изученная лексика и освоенные синтаксические структура должны включаться в самостоятельные связные высказывания диалогического и монологического характера и широко использоваться в целях обучения и реальной коммуникации.

Решение задач социализации в плане формирования коммуникативной компетенции продолжается и во внеурочной деятельности, занятиях дополнительного образования и в ходе реализации программы воспитания.

Во внеурочной деятельности ключевое значение при формировании компетенций значимых для социализации обучающихся осуществляется в ходе реализации программы

коррекционной работы.

Направления коррекционно-развивающей работы со школьниками с ТНР определяются спецификой ведущего дефекта. Структура коррекционной направленности дифференцируется в зависимости от проявлений речевого нарушения и при несформированности средств языка осуществляется по двум направлениям - формирование связной устной речи и формирование письменной речи (чтение и письмо). Работа в рамках данных направлений предусматривает:

- развитие процессов произвольности и регуляции;
- развитие словарного запаса;
- совершенствование и коррекция звукопроизношения, фонематического восприятия;
- развитие грамматической стороны речи;
- формирование навыка понимания и продуцирования связных высказываний;
- развитие и совершенствование технической и содержательной сторон процесса чтения;
- развитие и совершенствование технической и содержательной сторон процесса письма;
- развитие и совершенствование коммуникативных навыков;
- коррекция недостатков личности.

При нарушении применения средств общения (заикания и пр.)

- развитие процессов произвольности и регуляции;
- восполнение пробелов в формировании коммуникативной функции речи;
- преодоление психологических наслоений (логофобия, фиксированность на дефекте и т.д.)

В случае нарушений голоса:

- формирование акустических параметров голосовой функции и развитие фонематического дыхания;
- преодоление психологических наслоений (логофобия, фиксированность на дефекте и пр.);

Коррекционная направленность должна быть органично вплетена во все уроки предметного цикла, логопедические занятия, уроки коррекционного цикла, соблюдение общего и речевого режима. Коррекционная направленность обеспечивается путем применения специфических индивидуально ориентированных методов и приемов, способствующих восполнению пробелов в формировании полноценной речевой деятельности. Проведение занятий может осуществляться в формате индивидуальной и групповой/подгрупповой работы. В контексте формирования коммуникативных умений и навыков рекомендуется использовать по мере возможности форматы подгрупповых занятий для стимулирования развития вербального общения между детьми и тренировки навыков взаимодействия в рамках безопасного с точки зрения психологии сконструированного пространства диалога. Формат групповой и подгрупповой работы позволяет формировать и базовую культуру личности, коммуникативную культуру. Основными составляющими коммуникативной культуры являются: культура мышления, культура эмоций, культура речевого действия, культура невербального общения, культура взаимодействия, культура взаимопознания, культура взаимопонимания [Руденский Е. В., 2000, Соколова В. В., 1999 и др.]. Формирование у учащихся с ТНР коммуникативной культуры приобретает особую важность. Культура общения, характеризуется не только владением вербальными и невербальными средствами общения, наличием рефлексии и самоконтроля, но и соблюдением социальных норм речевой коммуникации, правил коммуникативного

поведения, совершенствованием коммуникативно-исполнительской техники общения [Руденский Е.В., 2000].

Задачи социализации решаются и в ходе реализации программы воспитания. Программа воспитания призвана обеспечить достижение обучающимися личностных результатов, указанных во ФГОС и в АООП ОО для детей с ТНР: формирование у обучающихся основ российской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию; мотивацию к общению, познанию и обучению; ценностные установки и социально-значимые качества личности; активное участие в социально-значимой деятельности.

Практическая реализация задач по социализации обучающихся в рамках программы воспитания осуществляется в рамках следующих направлений:

- «Ключевые общешкольные дела»
- «Классное руководство»
- «Курсы внеурочной деятельности»
- «Школьный урок»
- «Самоуправление»
- «Детские общественные объединения»
- «Экскурсии, экспедиции, походы»
- «Профорентация»
- «Школьные медиа»
- «Организация предметно-эстетической среды»
- «Работа с родителями»

Рассмотрим содержание работы в рамках каждого модуля.

Модуль «Ключевые общешкольные дела»

Содержание данного модуля определяется примерной программой воспитания. Однако необходимо отметить специфику реализации мероприятий вне образовательной организации.

Положительно зарекомендовали себя с точки зрения положительного вклада в воспитание и социализацию обучающихся с ТНР социальные проекты. – ежегодные совместно разрабатываемые и реализуемые обучающимися и педагогическими работниками комплексы дел (благотворительной, экологической, патриотической, трудовой направленности), ориентированные на преобразование окружающего школу социума. Особенно эффективно включение обучающихся в совместную деятельность с посторонними взрослыми, представляющими собой положительный пример для подражания. Такие примеры способны до определенной степени нивелировать влияние семьи, если она имеет статус неблагополучной семьи.

Использование открытых дискуссионных площадок для данной категории обучающихся не всегда эффективно, в силу наличия у них снижения коммуникативной активности, недостатков речевого развития. Данный вид деятельности требует массивной подготовки и может проводиться не вне образовательной организации, а на уровне образовательной организации или класса.

На уровне образовательной организации возможно проведение всех рекомендуемых в примерной программе мероприятий, которые требуют особо тщательной подготовки и индивидуального подхода при их подготовке. Необходим тщательный отбор речевого материала сообразно возможностям каждого обучающегося. Необходимо стремиться к тому, чтобы на публичных мероприятиях, особенно в присутствии родителей и посторонних лиц, звучала правильная речь, что позволяет обучающимся продемонстрировать свои достижения в области речевой подготовки. Это в свою очередь, способствует формированию положительной мотивации к участию в публичных

мероприятиях, повышает их самооценку и стимулирует дальнейшую работу по личностному развитию и коррекции недостатков речевого развития.

На уровне классов и обучающихся специфика состоит в том, что с учащимися поэтапно отрабатываются коммуникативные сценарии, необходимые для выполнения возложенных поручений.

Модуль «Классное руководство»

Осуществляя работу с классом, педагогический работник (классный руководитель, воспитатель, куратор, наставник, тьютор и т.п.) организует работу с коллективом класса; индивидуальную работу с обучающимися вверенного ему класса; работу с учителями-предметниками в данном классе; работу с родителями обучающихся или их законными представителями (*примечание:* приведенный ниже перечень видов и форм деятельности носит примерный характер. Если школа в организации процесса воспитания использует потенциал классного руководства, то в данном модуле Программы ее разработчикам необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в работе именно их школы. В реализации этих видов и форм деятельности педагогическим работникам важно ориентироваться на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями обучающихся, спецификой проявления ведущего нарушения и сопутствующих нарушений).

Работа с классным коллективом также имеет свою специфику:

При организации интересных и полезных для личностного развития обучающегося, совместных дел с обучающимися вверенного ему класса (познавательной, трудовой, спортивно-оздоровительной, духовно-нравственной, творческой, профориентационной направленности), необходимо ориентироваться на специальные образовательные потребности обучающихся, их индивидуальные возможности и программы коррекционной работы, утвержденные на заседаниях психолого-педагогического консилиума образовательной организации.

При планировании игр и тренингов, необходимо обратить внимание, прежде всего, на так называемые «речевые» игры, типа викторин, «Поля чудес», «Сто к одному» и другие, направленные, с одной стороны, на расширение кругозора обучающихся, с другой – на развитие словарного запаса, семантических полей, парадигматических и синтагматических связей. Использование форматов телевизионных или народных широко известных игр позволяет сформировать мотивацию к участию в них и является одним из способов реализации коррекционной направленности воспитательной работы. Наряду с этим важна повседневная работа по выработке совместно с обучающимися законов общения в классе, которым они должны следовать в школе, и их систематическое закрепление.

Индивидуальная работа с обучающимися:

Не ограничивается перечнем направлений, предлагаемых примерной программой воспитания. Для адекватного и эффективного взаимодействия с обучающимися с ТНР необходимо тесное сотрудничество со специалистами, осуществляющими коррекционную работу: учителем-логопедом, психологом и другими специалистами.

Особенно важна индивидуальная поддержка обучающихся, в плане нормализации их отношений со сверстниками, родителями, сотрудниками образовательной организации. Учитывая повышенную конфликтность, характерную для данного возраста, с одной стороны, особенности эмоционально-волевой сферы обучающихся с ТНР, с другой, и низкий уровень сформированности коммуникативной компетенции – с третьей, индивидуальная поддержка должна быть направлена на формирование умений разрешать данные конфликты, расширение номенклатуры коммуникативных сценариев, в том числе, через организацию

индивидуальных тренингов или тренингов в малых группах, в том числе, по горячим следам, т.е. непосредственно после конфликта. Такие тренинги более эффективны, чем просто беседы, поскольку у обучающихся с ТНР, как правило, низкий уровень регулирующей функции речи.

Работа с учителями-предметниками в классе:

строится на основе тщательного изучения личностных особенностей обучающегося, особенностей проявления речевого нарушения, учета медицинских заключений (если таковые имеются). Проведение мини-педсоветов с участием учителя-логопеда, психолога, других специалистов позволяет выработать единые требования к обучающимся по ключевым вопросам воспитания, позволяет соблюдать речевой режим, индивидуализацию подходов, целенаправленно реализовывать коррекционную направленность обучения, предупреждать конфликты между учителями-предметниками и обучающимися.

Работа с родителями обучающихся или их законными представителями:

включает дополнительные специфические направления:

совместно со специалистами: учителем-логопедом, психологом и другими разъяснять родителям особенности личностного и речевого развития обучающегося, характер и уровень требований к нему;

консультировать родителей по проблемам социализации обучающихся с ТНР, профориентации, перспективах их дальнейшего обучения или трудоустройства, при необходимости корректировать уровень ожиданий родителей;

на основе регулярного информирования о достижениях обучающегося формировать у родителей (при необходимости) понимание обучающегося, понимание его проблем, путей их решения, сохранение доверительных отношений между родителями и обучающимися;

возможна организация тренингов для родителей по проблемам воспитания обучающихся с ТНР подросткового возраста.

Модуль «Курсы внеурочной деятельности»

На уровне основного общего образования в курсы внеурочной деятельности включаются коррекционные курсы «Индивидуальные и групповые логопедические занятия» и другие курсы. Наряду с этими курсами могут быть организованы кружки, секции, клубы, студии и т.п. детско-взрослые общности.

Воспитание и социализация на занятиях школьных курсов внеурочной деятельности осуществляется преимущественно через:

вовлечение обучающихся в интересную и полезную для них деятельность, которая предоставит им возможность самореализоваться в ней, добиться высоких результатов, приобрести социально значимые знания;

развитие личностных качеств, необходимых для успешной социализации в дальнейшем: умение оценивать свои возможности для выполнения какой-либо деятельности, умение ставить цель и добиваться ее выполнения, усидчивость, устойчивость внимания, умения выполнять работу по плану, оценивать ее качества и проч.;

формирование навыков общения со сверстниками и взрослыми; умение обратиться за помощью, уточнить что-либо, предложить помощь, договариваться в коллективе;

расширение сферы общения; представлений об окружающем мире;

применять навыки общения, сформированные рече-языковые средства в процессе спонтанной коммуникации.

Приведенный в примерной программе воспитания примерный перечень видов деятельности соответствует специальным потребностям обучающихся с ТНР.

Если школа использует в воспитании потенциал курсов внеурочной деятельности, то в данном модуле Программы ее разработчикам необходимо оставить только те виды деятельности, которые организуются в данной образовательной организации, а также перечислить реализуемые в их рамках конкретные курсы внеурочной деятельности).

При разработке и реализации программ внеурочной деятельности необходимо учитывать специфику проявления ведущего нарушения у детей с ТНР и соблюдать основные требования: наличие словарной работы, адаптация текстов для чтения, ограничение количества письменных заданий, соблюдение требований к устной и письменной речи в соответствии с требованиями рабочей программы и рекомендаций ППк.

Модуль «Школьный урок»

При реализации педагогическими работниками воспитательного потенциала урока, *видов и форм деятельности, перечисленных в программе воспитания*, предполагается, что установление доверительных продуктивных отношений с обучающимися возможно только на основе знания общих закономерностей формирования личности обучающихся с ТНР подросткового возраста, а также их индивидуальных особенностей. Успешность реализации воспитательного и социализирующего потенциала урока обеспечивается за счет взаимодействия всего педагогического состава школы, использования зоны ближайшего развития каждого обучающегося, целенаправленной работы по формированию личностных результатов, и социально принятых способов и сценариев общения.

Особенно ценным средством формирования навыков работы в команде является исследовательская проектная деятельность. Однако, в условиях обучения обучающихся с ТНР необходимо учитывать особенности их познавательной деятельности, состояние планирующей и регулятивной функций речи. Поэтому проектная исследовательская деятельность обучающихся должна проходить под контролем учителя с четким планированием этапы работы. Также необходимо тщательно подойти к формированию творческих групп. Возможны два варианта:

1. В группу отбираются обучающиеся примерно одинакового уровня, что позволяет дифференцировать характер задания, уровень помощи обучающимся в процессе выполнения задания. Все дети внутри группы работают на равных.

2. В состав группы включаются обучающиеся с разным уровнем подготовки, инициативности, с разными речевыми возможностями. Таким образом в группе появляется лидер или несколько лидеров, которые могут взять на себя роль ведущих в группе. Важно, чтобы остальные участники группы не были пассивными созерцателями.

Оба варианта имеют свои достоинства и недостатки и могут чередоваться в зависимости от целей и задач воспитания, и социализации, специфики состава класса.

«Самоуправление»

Формирование и поддержка детского самоуправления в школе помогает педагогическим работникам воспитывать в обучающихся инициативность, самостоятельность, ответственность, трудолюбие, чувство собственного достоинства, а обучающимся – предоставляет широкие возможности для самовыражения и самореализации. Это то, что готовит их к взрослой жизни.

Процесс формирования детского самоуправления проходит под руководством и контролем со стороны взрослых. Как правило, требуется не один год, чтобы сформировался актив школы (класса), способный выполнять функции самоуправления. Это обусловлено спецификой проявления нарушения. Тем ценнее для процесса воспитания и социализации данное направление работы.

Самоуправление может осуществляться как на школьном уровне, так и на уровне класса. Формы самоуправления, специфика его реализации будет зависеть от традиций школы (школы-интерната), ее местоположения, контингента обучающихся. Непременным условием реализации воспитательного потенциала самоуправления является ротация обучающихся, входящих в актив самоуправления.

Модуль «Детские общественные объединения»

При организации детских общественных объединений необходимо руководствоваться Федеральным законом от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях» (ст. 5) и Примерной программой воспитания.

Как правило, успешность функционирования детских общественных объединений обучающихся с ТНР обеспечивается их смешанным взросло-детским составом. Взрослые (не обязательно педагоги данной образовательной организации) осуществляют направляющие и контролирующие функции. При условии реализации АООП для детей с ТНР в инклюзивной форме во главе объединения может стоять обучающийся с нормой развития.

Модуль «Экскурсии, экспедиции, походы»

Данный модуль очень важен для воспитания и социализации обучающихся с ТНР. Он дает возможность выйти за пределы класса, школы, школы-интерната. Особенно он значим для социализации детей-сирот. Экскурсии могут быть не только в музеи, парки, но и магазины, административные учреждения, например, в условиях Москвы в МФЦ (Многофункциональные центры), в кафе. Такие экскурсии позволяют закрепить различные сценарии общения и подготовить обучающихся к самостоятельной жизни.

При проведении экскурсий, походов полезно привлекать обучающихся более старших классов в качестве помощников педагога. Они помогают сопровождать детей, требующих особого внимания, например, обучающихся, имеющих проблемы с передвижением, гиперактивных обучающихся и др. Такой «патронаж» воспитывает ответственное отношение к поручению, повышает самооценку.

При проведении походов, зимних и летних лагерей, экспедиций также рационально создавать смешанные разновозрастные группы, поручая обучающимся сопровождать и обучать походным премудростям обучающихся младших классов.

Одной из эффективных форм воспитания и социализации могут служить «дежурства» за пределами школы, например, во время спектакля в детском театре, в детской библиотеке, на стадионе и проч. Такие дежурства позволяют в практическом общении закреплять навыки общения с различными категориями детей и взрослых, разрешать конфликты словесными методами, формировать инициативу в общении, развивают чувство ответственности за порученное дело, положительно влияют на самооценку обучающихся.

В данном модуле примерной программы воспитания перечислен ряд видов и форм, которые можно использовать при составлении Программы образовательной организации (класса, группы). Разработчикам необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в работе именно их школы. При этом в их реализации педагогическим работникам важно ориентироваться на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями обучающихся, особенности личностных проявлений и характера речевого нарушения коллектива обучающихся.

Модуль «Профориентация»

Совместная деятельность педагогических работников и обучающихся по направлению «Профориентация» включает в себя профессиональное просвещение обучающихся; диагностику и консультирование по проблемам профориентации, организацию профессиональных проб обучающихся. Задача совместной деятельности педагогического работника и обучающегося – подготовить обучающегося к осознанному выбору своей будущей профессиональной деятельности. Важно не только заинтересовать обучающегося с ТНР будущей профессиональной деятельностью, но и помочь ему осознать те возможности и те ограничения, которые накладывает его речевой недостаток на выбор будущей профессии.

Профориентационная работа, помимо прочего, должна быть направлена на формирование мотивации к продолжению обучения, уверенности в достижении планируемых результатов.

Эта работа осуществляется через приведенный в Программе воспитания перечень видов и форм деятельности, который носит примерный характер. Если школа в организации процесса воспитания использует потенциал профориентационной работы, то в данном модуле Программы ее разработчикам необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в работе именно их школы. При этом в их реализации педагогическим работникам важно ориентироваться на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями обучающихся, с учетом специфики проявления ведущего нарушения и сопутствующих нарушений.

Модуль «Школьные медиа»

Цель школьных медиа (совместно создаваемых обучающимися и педагогическими работниками средств распространения текстовой, аудио и видео информации) – развитие коммуникативной культуры обучающихся, формирование навыков общения и сотрудничества, закрепление навыков правильной устной и письменной речи, поддержка творческой самореализации обучающихся. Воспитательный потенциал школьных медиа реализуется в рамках видов и форм деятельности, перечень которых приведен в Программе воспитания. Он носит примерный характер. Если школа в организации процесса воспитания использует потенциал школьных медиа, то в данном модуле Программы ее разработчикам необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в работе именно их школы. При этом в их реализации педагогическим работникам важно ориентироваться на целевые приоритеты, связанные с возрастными особенностями обучающихся с учетом специфики проявления ведущего нарушения и сопутствующих недостатков.

Кроме перечисленных видов деятельности в рамках школьных медиа могут создаваться миниспектакли, в том числе, по произведениям, входящим в школьную программу, демонстрироваться эпизоды школьных праздников, отчеты о проделанной работе, посещения музеев и проч. Такие виды деятельности позволяют развивать у обучающихся интонационную выразительность речи, формировать навыки публичных выступлений, мотивировать обучающихся к совершенствованию устной речи.

Необходимым условием при отборе участников на роли «дикторов» необходимо учитывать качества их устной речи. Она должна соответствовать нормативной или быть близкой к нормативной.

При создании печатной продукции (стенгазета, школьная газета, информационные листки и проч.) необходимо следить за соблюдением орфографического режима, отсутствием ошибок. При использовании готового материала (перепечатка из газет, журналов и др.) в ряде случаев необходимо адаптировать материал так, чтобы он был доступен пониманию большинства обучающихся образовательной организации.

Модуль «Организация предметно-эстетической среды»

Окружающая обучающегося предметно-эстетическая среда школы, при условии ее грамотной организации, играет большую роль в воспитании и социализации обучающегося с ТНР как за счет содержания, так и внешнего оформления. Приведенный в программе воспитания перечень форм работы со средой носит примерный характер. Если в организации процесса воспитания используется потенциал предметно-эстетической среды, то в данном модуле Программы необходимо описать формы работы, которые используются в данной школе.

Особое внимание необходимо обратить на использование текстовых материалов. Они должны быть небольшими по объему и доступными по содержанию.

Модуль «Работа с родителями»

Работа с родителями или законными представителями обучающихся осуществляется для более эффективного достижения цели воспитания, которое обеспечивается согласованием позиций семьи и школы в данном вопросе.

Выделяется несколько аспектов работы:

- 1) Управленческий.
- 2) Просветительский.
- 3) Интеграционный.

Работа с родителями или законными представителями обучающихся осуществляется в рамках следующих видов и форм деятельности, в приведенном ниже перечне и носит примерный характер. В данном модуле Программы ее разработчикам необходимо описать те виды и формы деятельности, которые используются в работе именно их школы с учетом контингента родителей):

Управленческий аспект реализуется на групповом уровне:

Общешкольный родительский комитет и попечительский совет школы, участвующие в управлении образовательной организацией и решении вопросов воспитания и социализации их обучающихся;

Родительский актив класса (класса-группы), участвующие в планировании, согласовании и реализации программы воспитания и социализации обучающихся класса.

Просветительский аспект реализуется на групповом и индивидуальном уровнях, с целью разъяснения родителям особенности формирования личности обучающихся на каждом этапе обучения, специфики проявления речевого нарушения и его влияние на другие психические процессы, формирования адекватной оценки достижений и проблем обучающегося, коррекция (при необходимости) уровня ожиданий, уровня претензий родителей по отношению к своему ребенку и к образовательной организации. Могут быть следующие формы и виды деятельности (носят примерный характер):

родительские гостиные, на которых обсуждаются вопросы возрастных особенностей обучающихся, специфики проявления нарушения и сопутствующих ему нарушений, формы и способы доверительного взаимодействия родителей с обучающимися, проводятся мастер-классы, семинары, круглые столы с приглашением специалистов;

родительские дни, во время которых родители могут посещать школьные уроки и внеурочные занятия для получения представления о ходе учебно-воспитательного процесса в школе, о достижениях и проблемах обучающихся;

общешкольные родительские собрания, происходящие в режиме обсуждения наиболее острых проблем обучения и воспитания обучающихся;

семейный всеобуч, на котором родители могли бы получать ценные рекомендации и советы от профессиональных психологов, врачей, социальных работников и обмениваться собственным творческим опытом и находками в деле воспитания обучающихся;

работа специалистов по запросу родителей для решения острых конфликтных ситуаций;

индивидуальное консультирование с целью координации воспитательных усилий педагогических работников и родителей.

родительские форумы при школьном интернет-сайте, на которых обсуждаются интересующие родителей вопросы, а также осуществляются виртуальные консультации психологов и педагогических работников.

Интеграционный аспект направлен на включение родителей или лиц их заменяющих в процесс воспитания и социализации, укрепление внутрисемейных связей, связей между родителями и сотрудниками образовательной организации. Могут быть использованы следующие виды деятельности:

участие родителей в психолого-педагогических консилиумах, на которых рассматриваются вопросы, касающиеся обучения, планирования или изменений, вносимых в коррекционную программу, воспитания и социализации конкретного обучающегося;

участие со стороны родителей в подготовке и проведении общешкольных и внутриклассных мероприятий воспитательной направленности;

семейные клубы, предоставляющие родителям, педагогическим работникам и обучающимся площадку для совместного проведения досуга и общения.

Образовательное учреждение имеет право добавить в свою программу новый модуль, при условии, что новый модуль должен отражать реальную значимую для школьников и педагогов деятельность, и эта деятельность не может быть описана ни в одном из модулей, предлагаемых примерной программой.

Таким образом, все проводимые в школе дела, события, мероприятия воспитательной направленности могут быть распределены по модульному принципу (количество содержащихся в программе модулей, а соответственно, и количество частей плана воспитательной работы школы, определяется преимущественно самой образовательной организацией):

Календарный план воспитательной работы, которая включает в себя работу по социализации детей с ТНР, может корректироваться в течение года в связи с происходящими в работе школы изменениями (организационными, кадровыми, финансовыми и т.п.).

В календарном плане должны быть представлены несколько инвариантных и вариативных модулей. Каждый модуль должен быть ориентирован на решение одной из поставленных школой задач воспитания и соответствовать одному из направлений осуществления воспитательной работы школы.

Инвариантными модулями должны стать:

- «Классное руководство»,
- «Школьный урок»,
- «Курсы внеурочной деятельности»,
- «Работа с родителями»,
- «Самоуправление»,
- «Профориентация».

Вариативными модулями могут быть:

- «Ключевые общешкольные дела»,
- «Детские общественные объединения»,

- «Школьные медиа»,
- «Экскурсии, экспедиции, походы»,
- «Организация предметно-эстетической среды»
- и т.п.

4. Основные направления самоанализа работы по социализации обучающихся с ТНР

С целью отслеживания эффективности реализуемой работы, выявления основных проблем школьного воспитания и социализации обучающихся с ТНР и последующего их решения по социализации обучающихся образовательной организацией проводится самоанализ.

Самоанализ осуществляется ежегодно силами самой образовательной организации с привлечением (при необходимости и по самостоятельному решению администрации образовательной организации) внешних экспертов в соответствии с принципами и направлениями реализуемой работы. При подведении итогов учитывается индивидуальная динамика обучающихся за отчетное время. При проведении самоанализа главный акцент делается на наличие положительной динамики в процессе социализации каждого обучающегося, как основу формирования плана дальнейшей деятельности.

Список литературы

1. Артищева, Л. В. Сформированность прогнозирования детей и подростков с нарушениями в развитии / Л. В. Артищева // Альманах Казанского федерального университета : Материалы XIII Международной научно-образовательной конференции, Казань, 23 апреля 2019 года / под редакцией А.И. Ахметзяновой. Том Выпуск XIII. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019. – С. 19-24.
2. Ахметзянова, А. И. Особенности прогностической компетентности у младших школьников с дефицитным дизонтогенезом в сфере виртуального пространства / А. И. Ахметзянова, А. А. Сычкова // Альманах Казанского федерального университета : Материалы XIII Международной научно-образовательной конференции, Казань, 23 апреля 2019 года / под редакцией А.И. Ахметзяновой. Том Выпуск XIII. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019. – С. 25-30.
3. Быстрова Е. А. и др. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов; под ред. Е. А. Быстровой. – Москва : Дрофа, 2004. – 237 с.
4. Валявко, С. М. Антиципационная состоятельность и ее влияние на формирование агрессивного поведения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Сообщение 1 / С. М. Валявко, Ю. Ю. Макагонова // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 32-41.
5. Ворошилова Е.Л. Коррекция заикания у дошкольников. – М.: ООО «ТЦ Сфера». – М., 2018.
6. Ворошилова, Е. Л. Формирование речевой деятельности как составляющей готовности к школьному обучению (на примере детей с заиканием): специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ворошилова Елена Леонидовна. – Москва, 2005. – 170 с.
7. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
8. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с.
9. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
10. Давыдов В.В. Деятельностная теория мышления. - М.: Научный мир, 2005.
11. Дмитриев, А. Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения [Текст]: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : (13.00.01). - Москва: [б. и.], 1979. - 27 с.
12. Зинченко А. П. Игровая педагогика: Система педагогических работ школы Г. П. Щедровицкого. - Тольятти, 2000.
13. Игнатьева, С. А. Формирование коммуникативной культуры старшеклассников с нарушениями речи как фактора их социализации/ С. А. Игнатьева// Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 3-1(19). – С. 129-135.
14. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: монография/ И. Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006.
15. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация: монография. Москва: ПЕР СЭ, 2002, - 300 с.
16. Кузьменкова, Н. Ю. Формирование коммуникативной способности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством обучения речевому этикету : специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)": диссертация на соискание

- ученой степени кандидата педагогических наук / Кузьменкова Наталья Юрьевна. – Архангельск, 2006. – 197 с.
17. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: избранные труды / ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. М., 2005.
 18. Леутина А. Л. Социализация детей в современных педагогических исследованиях/Вопросы образования. 2014. № 3.- С. 152-173.
 19. Леханова О. Л. Состояние невербального общения и формирование невербальных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием: Монография. — Череповец: ГОУ ВПО «Череповецкий государственный университет», 2011. — 193 с.
 20. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие// Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус.гос.ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с.
 21. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. – 272 с.
 22. Николаева Е.М. Социализация личности: феномен самоорганизации/ Вестник ИрГТУ №3 (23), 2005.№ - С.62-68.
 23. Основы теории и практики логопедии/ под ред. Левина Р.Е. - М., 1967.
 24. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с общим недоразвитием речи / О. С. Павлова// Психолингвистика и современная логопедия: монографический сборник. – Москва: Экономика, 1997. – С. 210-226.
 25. Руденский Е. В. Социальная психология: курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 2000. - 224 с.
 26. Соколова В. В. Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 1999. - 41 с.
 27. Соловьева Л.Г.Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.Г. Соловьева // Дефектология : научно-методический журнал / ред. В.И. Лубовский. – 1996. – №1 1996. – С. 62-66.
 28. Усольцева Н. К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Усольцева Нина Константиновна. – Москва, 1996. – 144 с.
 29. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Учеб. пособие / М.Б. Успенский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 190 с.
 30. Федосеева, Е. Г. Логопедическая работа по формированию коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи (учебное пособие) / Е. Г. Федосеева// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 2. – С. 50-51.
 31. Чиркина, Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г. В. Чиркина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 2.– С. 1-11.
 32. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи Монография. - Архангельск: Поморский университет, 2009. - Общая редакция и глава. - С. 1-43.
 33. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи / С. Н. Шаховская // Психолингвистика и современная логопедия / под ред.Л.Б. Халиловой. – М., 1997. – С. 240.

34. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Щербак Светлана Геннадьевна. – Москва, 2011. – 23 с.
35. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М.: Просвещение, 1984.
36. Lenka Janik Blaskova and Jenny L Gibson Reviewing the link between language abilities and peer relations in children with developmental language disorder: The importance of children's own perspectives. *Autism & Developmental Language Impairments* Volume 6: 1–18.
37. Soğancı, S. & Kulesza, E. M. (2023). Psychosocial effects of dyslexia in terms of students, parents, and school community– Research review. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 1-17. и др. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0134>.