

Воронова Анастасия Алексеевна

магистр, учитель-логопед

МАОУ «СОШ №22»

г. Южно-Сахалинск, Сахалинская область

DOI 10.31483/r-169521

ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ К НАПИСАНИЮ ОГЭ-ИЗЛОЖЕНИЯ: АДАПТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА

Аннотация: в статье рассматривается проблема подготовки обучающихся 9 классов со специфическими нарушениями письменной речи к сдаче основного государственного экзамена по русскому языку в части написания сжатого изложения. Обоснована необходимость смещения фокуса логопедической работы в основной школе с классической коррекции на разработку и внедрение адаптивных стратегий, компенсирующих речевые и когнитивные дефициты. Говорится о том, что системное применение адаптивных стратегий повышает академическую успеваемость и снижает уровень экзаменационной тревожности у подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дисграфия, дизорфография, ОГЭ по русскому языку, сжатое изложение, адаптивные стратегии, психолого-педагогическое сопровождение, основная школа, учитель-логопед, нарушения письменной речи.

Реализация ФГОС основного общего образования и развитие инклюзивной практики привели к значительному увеличению числа обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с тяжелыми нарушениями речи, в массовых школах [3, с. 14]. Переход на вторую ступень обучения и последующая подготовка к государственной итоговой аттестации становятся критическими периодами для таких учащихся [5, с. 80].

Особую сложность представляет подготовка к написанию сжатого изложения – первого задания ОГЭ по русскому языку. Данный вид работы требует не только сформированности орфографического навыка, но и высокого уровня

развития слухового внимания, оперативной памяти, навыков компрессии текста и структурно-логического планирования. У подростков с дисграфией и дизорфографией дефицит высших психических функций, лежащий в основе нарушения письма, многократно усиливается в условиях экзаменационного стресса [8, с. 156; 11, с. 201].

В отечественной логопедии накоплен значительный опыт коррекции дисграфии у младших школьников [6, с. 89; 8, с. 134], однако методология подготовки к ОГЭ учащихся 9 классов со стойкими нарушениями письменной речи разработана недостаточно [1, с. 36].

В связи с этим актуальным становится вопрос о разработке адаптивных стратегий работы учителя-логопеда, направленных не на «исправление» дефекта в краткие сроки, что физиологически невозможно, а на компенсацию нарушений и формирование обходных путей выполнения экзаменационной задачи [10, с. 45].

Дисграфия и дизорфография у подростков 14–15 лет представляют собой стойкие специфические нарушения письменной речи, обусловленные несформированностью или нарушением высших психических функций, участвующих в процессе письма [8, с. 167]. В отличие от младшего школьного возраста, где преобладают артикуляторные и акустические формы дисграфии, у подростков на первый план выходят сложные формы: аграмматическая, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, семантическая [1, с. 37].

Эти нарушения имеют сложную нейropsychологическую структуру. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи и трудностями в морфологическом обобщении [2, с. 78]. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза проявляется в пропусках, перестановках, слитном или раздельном написании слов и обусловлена слабостью операций анализа и синтеза речевого материала [13, с. 52]. Семантическая дисграфия (ошибки в смысловой стороне письма) связана с трудностями в понимании обобщенного значения слова и построении связного высказывания [4, с. 81].

Ключевой особенностью подросткового возраста является то, что стойкие нарушения письменной речи вторично влияют на всю учебную деятельность. Подросток с дисграфией сталкивается не только с трудностями в написании текстов, но и с проблемами в усвоении грамматики, иностранного языка, литературы, истории [12, с. 23]. Формируется вторичная школьная дезадаптация, снижается учебная мотивация, растет экзаменационная тревожность [5, с. 81].

Подготовка к написанию сжатого изложения требует от обучающегося одновременного включения нескольких когнитивных операций: слухового восприятия и удержания текста, выделения микротем, компрессии информации, построения связного высказывания и орфографического оформления [7, с. 45]. Для подростка с дисграфией каждая из этих операций представляет дополнительную трудность. Поэтому классический подход «больше пиши – лучше научишься» в данном случае не только неэффективен, но и вреден, так как ведет к закреплению ошибочных стереотипов и росту тревожности [10, с. 48].

Адаптивные стратегии работы логопеда направлены на компенсацию дефицитов через обходные пути и опору на сохранные анализаторы и психические функции:

Стратегия 1. Адаптация процесса аудирования и конспектирования

Первое задание ОГЭ-изложения требует прослушивания текста и его записи. Для подростка с дисграфией классический метод «слушай и пиши» противопоказан, так как он перегружает канал восприятия и не позволяет сосредоточиться на смысловой стороне текста [8, с. 172].

В качестве адаптации применяется техника «символического конспектирования». Логопед совместно с учеником разрабатывает индивидуальный набор графических маркеров (стрелки, геометрические фигуры, сокращения), позволяющих фиксировать ключевые слова и причинно-следственные связи без написания целых слов [4, с. 81]. Это снижает когнитивную нагрузку и позволяет сохранить внимание на содержании текста, а не на механическом письме. В дальнейшем на основе символических записей ученик восстанавливает текст, опираясь на слухоречевую память и логические связи.

Стратегия 2. Визуализация структурно-логических связей (Алгоритмизация)

Второе задание изложения требует сжатия текста путем исключения второстепенной информации и обобщения микротем. У подростков с дисграфией, особенно с аграмматической формой и дисграфией на почве нарушения языкового анализа и синтеза, наблюдаются трудности в выделении главного и построении структурно-логической схемы текста [13, с. 55].

Для преодоления этих трудностей используется метод цветового и графического кластерирования. При повторном прослушивании текста ученики используют маркеры трех цветов: красный – для микротем (основных мыслей), синий – для деталей, подлежащих исключению, зеленый – для средств связи [7, с. 46]. Визуализация позволяет «увидеть» структуру текста и облегчает процесс компрессии.

Для написания основного абзаца применяется жесткий алгоритм-шаблон: «В данной части текста автор поднимает проблему... Он отмечает, что... Это подтверждается тем, что...». Использование таких речевых клише компенсирует трудности аграмматической дисграфии и обеспечивает грамматическую правильность высказывания [1, с. 39].

Стратегия 3. Подготовка к написанию «Собственного примера-аргумента»

Третье задание изложения требует привлечения примера из прочитанного текста, литературы или жизненного опыта. У подростков с речевыми нарушениями часто наблюдается бедность активного словаря и трудности в генерации связного высказывания [11, с. 208].

Адаптивная стратегия заключается в предварительном создании «банка аргументов». Логопед помогает ученику заготовить 3–4 универсальных, лично значимых примера из жизни или литературы, которые можно адаптировать под любую проблему. Структура аргумента также алгоритмизируется: Тезис → Ситуация → Микровывод. Такой подход снижает когнитивную нагрузку в условиях экзамена и обеспечивает содержательность работы.

Стратегия 4. Междисциплинарное взаимодействие и дифференциация ошибок

Ключевым условием эффективности подготовки является тандем учителя-логопеда и учителя русского языка [12, с. 25]. Логопед предоставляет предметнику «Карту специфических ошибок» данного ученика. Это позволяет учителю при проверке изложения дифференцировать орфографические ошибки (снижающие балл) и стойкие дисграфические замены, пропуски или аграмматизмы (которые в рамках ОГЭ по русскому языку не всегда квалифицируются как грубые орфографические, но требуют понимания их природы) [9, с. 58].

Кроме того, для ученика с моторной или оптической дисграфией может быть применена адаптация в виде увеличения времени на выполнение работы или разрешения использования диктофона для первичного черновика (в рамках внутреннего локального акта школы) [10, с. 52]. Такие меры обеспечивают равный доступ к образованию и позволяют подростку продемонстрировать свои реальные знания, а не страдают от моторных или перцептивных дефицитов.

Отдельным блоком работы становится профилактика экзаменационного стресса [5, с. 82]. Использование нейросетей и цифровых тренажеров для имитации условий экзамена в безопасной среде кабинета логопеда позволяет снизить уровень школьной тревожности [7, с. 48; 9, с. 59]. Подростки учатся распределять время (тайм-менеджмент), что критически важно при замедленном темпе письма [13, с. 56]. Формируется позитивный опыт успешного выполнения заданий, что повышает самооценку и учебную мотивацию.

Подготовка учащихся с нарушениями письменной речи к написанию ОГЭ изложения не должна сводиться к механическому «натаскиванию» на формат экзамена. Роль учителя-логопеда в основной школе трансформируется: от прямой коррекции дефекта к разработке индивидуальных адаптивных стратегий, компенсирующих когнитивные и речевые дефициты подростка [3, с. 16; 5, с. 84].

Внедрение алгоритмизации, визуализации, символического конспектирования и тесного междисциплинарного взаимодействия позволяет обучающимся с дисграфией и дизорфографией успешно преодолевать барьеры письменной речи, демонстрировать свои реальные знания и сохранять психологическое здоровье в период государственной итоговой аттестации [4, с. 83; 12, с. 27]. Дальнейшие

исследования могут быть посвящены разработке цифровых адаптивных платформ для самостоятельной подготовки таких обучающихся к экзаменам [7, с. 49; 9, с. 60].

Список литературы

1. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 224 с.

2. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза : конспекты занятий для логопедов / Е. В. Мазанова. – Москва : ГНОМ, 2014. – 128 с.

3. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 320 с.

4. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов вузов / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 703 с.