

Министерство образования и науки Российской Федерации
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза

Сборник научных статей

Саратов - 2017

УДК 81`23(082)
ББК 81я43
П 78

П 78 Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза" (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кошечева. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2017. – 354 с.

ISBN 978-5-91879-739-6

В сборнике представлены материалы коррекционно-педагогических, логопедических, лингвистических, психологических, медицинских исследований проблем речевого онтогенеза и дизонтогенеза. В публикуемых статьях получил отражение как отечественный, так и зарубежный опыт логопедического сопровождения лиц с речевыми проблемами; представлены методологические, методико-педагогические аспекты деятельности специалиста-логопеда в современных условиях, в современном образовательном пространстве; рассматриваются актуальные проблемы диагностики, коррекции и предупреждения речевых нарушений.

Рецензенты:

Михайлина Марина Юрьевна,

кандидат социологических наук, зав. кафедрой социальной психологии образования, Саратовский областной институт развития образования,

Тельтевская Нателла Вахтанговна,

доктор педагогических наук, профессор, Саратовский социально-экономический институт РЭУ имени А.В. Плеханова,

Черемисинова Лариса Ивановна,

доктор филологических наук, зав. кафедрой начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

ISBN 978-5-91879-739-6

УДК 81`23(082)
ББК 81я43

© Коллектив авторов, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА	7
<i>Баряева Л.Б., Лопатина Л.В.</i> Технологии альтернативной и дополнительной коммуникация для детей с ограниченными возможностями здоровья	7
<i>Демиденко О.П., Эм Е.А.</i> Сущностная характеристика фонематических процессов	16
<i>Дубовская Н.А., Стахеева Е.А., Сальникова О.Д.</i> Современные проблемы логопедии	23
<i>Кощева О.В.</i> Психолингвистические и логопедические принципы изучения словообразования у детей.	29
<i>Крючков В.П.</i> Речевой онтогенез и «чувство языка»: методологический и методический аспекты.	38
II. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ	47
<i>Баймусаева Б.Ш., Ниетбайтеги К.А., Байдуллаева Р.Ш.</i> Нарушения речи на иностранном языке у детей и взрослых под влиянием родного языка	47
<i>Даркулова К.Н.</i> Вопросы развития речи детей дошкольного возраста (обзор материалов республиканского центра «Дошкольное детство» МОН республики Казахстан)	52
<i>Исабекова А. А.</i> Языковая политика в сфере образования в Казахстане: положение русского языка в современной школе	59
<i>Казымова Э.Р.</i> О специальном образовании в Турецкой республике	64
<i>Кузнецова Э.В.</i> Специфика логопедической работы в условиях межъязыковых контактов в Китайской народной республике	68
<i>Михайлина-Джонсон О.Ю.</i> Система оказания логопедической помощи детям от рождения до окончания среднеобразовательных учреждений в США	77
<i>Якунина О.В., Балакирева А.К.</i> Нарушения чтения у младшего школьника на основе русского и английского языков	93

III. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ **100**

- Азова О.И.* Психологические и речевые предпосылки овладения орфографическими знаниями, умениями и навыками **100**
- Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А.* Развитие связной монологической речи у детей старшей группы дошкольников с ОНР III уровня при помощи метода мнемотехники. **114**
- Горбунова Е.В.* Инновационные подходы к коррекции речевых нарушений на основе сказкотерапии. **121**
- Дементьева М.С.* Развитие речи детей с ОВЗ с использованием игрового набора «Дары Фребеля» **126**
- Калашникова В.А., Шипунова А.В.* Особенности формирования речи у детей с нарушением слуха **131**
- Кирсанова Е.И.* Формирование глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития **134**
- Константинова О.А.* Изучение понимания смысла текстов младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи **142**
- Копичева А.А., Крючков В.П.* Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе **152**
- Кочеткова С.А.* Особенности словообразования глаголов у детей среднего и старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи **159**
- Кощеева О.В., Логданиди М.С.* Интерактивные формы работы логопеда с родителями заикающихся дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения **164**
- Кубракова В.В.* Система коррекционно-логопедической работы на логопункте дошкольного учреждения общеразвивающего вида в условиях инклюзии. **169**
- Маштакова К. А.,* Обзор логопедических методик по выявлению и оценке речевого развития дошкольников **174**
- Малынова Э.С., Темаева И.В.,* Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста **181**
- Мелешкина М.С.* Особенности речевого развития и технологии коррекции речевых нарушений у младших школьников с умственной отсталостью **185**
- Оськина С. Ю.* Нарисуй мою речь **191**

<i>Платонова С.Е.</i> Коррекционно-логопедическая работа в 1 «д» (дополнительном) классе согласно адаптированной образовательной программе начального общего образования	200
<i>Полякова С.Н.</i> Организация помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в условиях ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 1 г. Саратова».	206
<i>Селиванова Ю.В., Попова А.А.</i> Преодоление нарушений письменной речи у умственно отсталых учащихся	212
<i>Склярова И.В.</i> Коррекционная работа учителя-логопеда общеобразовательного учреждения в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ	218
<i>Темаева И.В., Алексеева Е.С.</i> Основные направления логопедической работы в дошкольной практике	224
<i>Терешкова Е.Б., Жуковская Л.К.</i> Особенности логопедической работы при коррекции нарушений письменной речи, обусловленных недоразвитием оптико-пространственных представлений	228
<i>Щетинина Е.Б.</i> Развитие устной речи у детей с нарушением интеллекта на уроках географии	233
 IV. ВОССТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ	 239
<i>Адиян Т.А.</i> Логопедическая помощь пациентам, перенесшим инсульт	239
<i>Бруно Е.В.</i> Научно доказанные формы и виды логопедической работы по преодолению нарушений плавности речи у детей в США	244
<i>Гафарова Э. Ш.</i> Методы, используемые для преодоления заикания в центре психологического и речевого развития «Милана»	257
<i>Дундукова Е.В.</i> Развитие произносительных навыков у детей раннего возраста с кохлеарными имплантами	260
<i>Иванова Е.В.</i> Опыт логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения, дыхания и голоса детей с дизартрией при ДЦП	265
<i>Конченко Е.М.</i> Особенности логопедической работы по усвоению словообразования детьми с ОНР III уровня с СДВГ	272
<i>Максимова Н.В., Матрёнин А.П., Никитина А.Л.</i> Психологическое сопровождение детей дошкольного возраста с ОВЗ при комплексном взаимодействии со специалистами детской поликлиники: разбор клинических случаев.	276

<i>Матрёнина Т.А.</i> Геоборд в обучении грамоте детей с ДЦП	284
<i>Насибуллина А.Д.</i> Особенности логопедической коррекции нарушений психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией.	290
<i>Сумарокова А.Г., Георгица Е.А.</i> Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	295
<i>Фархшатова Л.М.</i> К вопросу о развитии дыхания, голоса и артикуляции у старших дошкольников с дизартрией	301
V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА	306
<i>Булдакова С.А., Гостева О.П.</i> Использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-логопедической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра	306
<i>Григина Е.С., Жигалкина К.Г.</i> Особенности эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи	311
<i>Колмыкова Е. В.</i> Преодоление нарушений коммуникации и ЗРР у детей раннего возраста в рамках системного семейного консультирования	315
<i>Кухарчук О.В., Игнатьева К.В.</i> Психолого-педагогическая коррекция речевых нарушений у дошкольников с расстройством аутистического спектра	320
<i>Приленко Ю.В., Колокольникова М.В.</i> Логопедическая работа с безречевыми детьми	325
<i>Саяпин В.Н.</i> Педагогическое общение в структуре деятельности учителя технологии.	331
<i>Саяпин Н.В., Карпакова В.А.</i> Формирование коммуникативных способностей обучающихся в технологическом образовании	336
<i>Сенаторова К.П.</i> Инклюзивное образование как передовые технологии обучения детей с ОВЗ	340
<i>Фисенко А.</i> Особенности развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения.	345
<i>Шаукенова Э.Ш.</i> Особенности толерантного отношения подростков к лицам с речевыми нарушениями в инклюзивной практике	349

I. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО ОНТГЕНЕЗА

ТЕХНОЛОГИИ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.,

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)*

Аннотация. Статья посвящена обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых значительную часть составляют «безречевые» дети, средствам альтернативной и дополнительной коммуникации. Приводится авторская система диагностики, в том числе навыков графической коммуникации, предполагающая изучение и оценку возможностей приема и передачи графической информации; предлагается система упражнений по освоению пиктографических символов. Конечной целью предлагаемой методики является формирование умения ребенка спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Ключевые слова: «безречевые дети», альтернативная и дополнительная коммуникация, графические символы, пиктограммы.

TECHNOLOGIES OF ALTERNATIVE AND ADDITIONAL COMMUNICATION FOR CHILDREN WITH HEALTH LIMITATIONS

Baryaeva L.B., Lopatina L.V.,

Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg)

Abstract. The article is devoted to the teaching of children with health limitations, mostly the children with underdeveloped speech skills, the means of alternative and additional communication. The authors provide a diagnostic system, including graphic communication skills, which involves exploring and evaluating the possibilities of receiving and transmitting graphic information. The authors suggest a system of exercises for the mastering of pictographic symbols. The ultimate goal of the proposed methodology is the formation of the child's ability to use the alternative communication system spontaneously and effectively as a mean of communication and learning.

Key words: the children with underdeveloped speech skills, alternative and additional communication, graphic symbols, pictographs.

В популяции детей с ОВЗ значительное место занимают «безречевые» дети, которые не в состоянии использовать вербальные средства коммуникации. Выраженная недостаточность коммуникативной функции проявляется у них уже на уровне доречевой коммуникации, а в дальней-

шем обучение неговорящих детей представляет собой односторонний процесс, в котором ребенок выполняет пассивную роль. Это дестабилизирует его жизнедеятельность, сужает контакты с говорящими собеседниками как внутри, так и вне обиходно-бытового контекста, ставит их в чрезвычайную зависимость от ближайшего окружения. Ребенок оказывается не готовым и не способным выражать свои желания, потребности, чувства.

Язык играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка, является фундаментальной основой социального взаимодействия, регулятором поведения, организатором обучения. В тех случаях, когда речь не может быть проводником языка, необходимо предоставить в распоряжение ребенка другую систему средств, которая поможет заменить или восполнить недостаточность устной речи. Используя альтернативную и дополнительную системы средств коммуникации можно значительно улучшить навыки общения и повысить лингвистический потенциал ребенка, расширить его знания о мире, сформировать его автономность и независимость [Альтернативная... 2016; Баряева, Лопатина 2017; Баряева, Логинова, Лопатина 2004 а; Липакова 2003, Течнер 2014].

Дополнительную и альтернативную системы коммуникации могут использовать:

- люди, для которых в качестве основного экспрессивного средства в процессе коммуникации выступают рассматриваемые системы. Например, они достаточно хорошо понимают обращенную речь, но не могут выразить свои потребности вербально (дети с церебральным параличом, умеренной умственной отсталостью, аутизмом, анартрией). В этих случаях они используют средства поддерживающей коммуникации на протяжении всей жизни;

- люди, испытывающие трудности в овладении языком (например, дети с умеренной умственной отсталостью, с аутизмом). Они в большинстве случаев способны овладеть крайне ограниченными вербальными средствами коммуникации, и в средствах поддерживающей коммуникации нуждаются временно;

- люди, которым устная речь как средство коммуникации недоступна (например, при тяжелых множественных нарушениях развития). В этих случаях поддерживающие средства коммуникации выступают как средства, замещающие язык, как полная альтернатива отсутствующей устной речи.

Эффективное использование дополнительной и альтернативной систем общения позволяет дать обучающимся лингвистические знания, так как приобретая умение пользоваться словами, которые представлены графическими символами, они овладевают умением связывать и организовывать эти символы, программируя свое высказывание.

Эффективность обучения использованию альтернативной и дополнительной систем коммуникации обеспечивается рядом условий: алгорит-

мом изучения и введения графических символов; формированием понимания значений вводимых символов; реализацией возможности немедленного применения изученных символов с целью решения коммуникативной задачи; постоянной поддержкой и комментированием любого коммуникативного сигнала со стороны ребенка; использованием разнообразных форм взаимодействия; включенностью обучения коммуникации как неотъемлемой части жизнедеятельности ребенка в образовательный, коррекционно-развивающий процесс и процесс семейного воспитания; рефлексией потребностей и интересов ребенка; сочетанием различного инструментария обучения; полисемантической содержания символов; расширением круга коммуникативных партнеров и коммуникативных ситуаций, степень вариативности которых определяется их потенциальным содержанием, актуализируемым лексиконом, арсеналом и осознанностью имеющихся средств общения, степенью самостоятельности ребенка, объектом и характером помощи, стратегиями стимулирования коммуникативного поведения [Альтернативная... 2016; Баряева, Лопатина 2017; Баряева, Логинова, Лопатина 2004 а; Течнер 2014].

Овладение языком является не только залогом успешного обучения ребенка, но и основой для его интеграции в общественную жизнь, социальной адаптации, способствует самостоятельной жизнедеятельности.

Качество и количество взаимодействий ребенка с окружающими определяет его социальное и эмоциональное развитие, формирует способности к когнитивной деятельности. Именно благодаря системе общения и прогрессирующей социализации развиваются первые сенсорные, моторные, лингвистические функции, обеспечивающие ребенку возможность в дальнейшем овладеть письмом и чтением.

Мы разработали следующую систему диагностики для того, чтобы определить способности детей с ограниченными возможностями здоровья воспринять пиктографический код. С этой целью нами используется шкала навыков графической коммуникации, предполагающая изучение и оценку возможностей приема и передачи графической информации [Баряева, Лопатина 2017]. Кратко рассмотрим ее.

Для исследования возможностей графического восприятия ребенка проводится исследование: характера этого восприятия; возможности спонтанного узнавания; управляемого узнавания одного из символических изображений, общий смысл которого определен частями предмета [Баряева, Логинова, Лопатина 2004 а; Баряева, Логинова, Лопатина 2004 б; Баряева, Логинова, Лопатина 2007 а]. Далее детям предлагаются задания на исследование возможности: спонтанного узнавания символического изображения; управляемой интерпретации последовательности символических изображений; спонтанной интерпретации последовательности символических изображений; восприятия и узнавания абстрактных пространственных или комбинированных знаков (целесообразность включения в иссле-

дование определяется возрастом детей, программными требованиями образования) [Течнер 2014].

В следующей части обследования, направленной на исследование способов/средств графического выражения и техники оперирования символическими изображениями, устанавливается, с помощью чего ребенку легче проявить способность к графическому выражению: карандаш, маркер, фломастер, палец. Для этого ему предлагается, используя разные средства изображения, провести на листе бумаги линии.

Перед введением графических символов, обучением их использованию устанавливается, к каким техникам оперирования символами прибегает ребенок: указывает на символ указательным пальцем/рукой; дотрагивается до него; извлекает из набора символов (коммуникативного дневника, коммуникативной доски); при наличии технических устройств, нажимает на соответствующую клавишу; изменяет направление взгляда.

Наряду с перечисленными направлениями исследования изучаются возможности графической передачи информации: возможности воспроизведения графического образца; возможности воспроизведения рисунка и абстрактного знака; возможности передачи/выражения с помощью графических символов слов (с опорой на реалистическое изображение; по названному учителем-логопедом слову); возможности передачи с помощью последовательности графических символов фразы, а затем небольшого текста (с опорой на картинку или серию сюжетных картинок; по названным учителем-логопедом предложениям; самостоятельно).

Обучение по альтернативной системе должно осуществляться таким образом, как если бы ребенок учился говорить с помощью устной речи.

Первой «ступенькой» в обучении является аффективное общение, которое возникает с первых месяцев жизни ребенка. Во время общения с ребенком необходимо следить за ним, удобна ли поза ребенка для того, чтобы он мог хорошо видеть и слышать коммуникативного партнера. В общении важны визуальный и тактильный контакт с ребенком, постоянное поддержание внимания, постоянное комментирование действий ребенка во время занятия.

Последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода выглядит следующим образом.

1. Знакомство с предметом (с целью установления точно ли ребенок ассоциирует название с предметом). Предметы могут иметь различные текстуры. Кроме реальных предметов могут использоваться их модели.
2. Соотнесение предмета с реалистическим изображением — картинкой (картинки должны быть четкими, яркими, не стилизованными).
3. Соотнесение предмета с фотографией (фотографии должны соответствовать реальным лицам и объектам).

4. Идентификация символа, т. е. соотнесение реального предмета/реалистического изображения/фотографии с графическим символом — пиктограммой.

5. Выполнение упражнений по использованию пиктографического кода (упражнения по вовлечению в освоение кода — упражнения установления и упражнения по применению кода — упражнения применения).

6. Использование усвоенных графических символов в различных коммуникативных ситуациях [Баряева, Логинова, Лопатина 2007 а; Баряева, Логинова, Лопатина 2007 б; Баряева, Логинова, Лопатина 2007 в].

Первые графические символы должны отражать предпочитаемые ребенком предметы или занятия, выступающие в качестве стимула, мотивирующего к иницированию коммуникации: например, пиктограммы с изображением любимых игрушек, еды, одежды и т. д. Графические символы должны быть доступны для восприятия, узнавания, распознавания и «чтения». Графические символы обязательно сопровождаются надписями, способствующими обучению ребенка глобальному чтению и позволяющими его собеседникам легко понять их значение. Выбор графических символов должен определяться: зоной актуального развития ребенка; информацией, получаемой в процессе беседы с родителями, специалистами, работающими с ребенком, и на основе собственных наблюдений.

Дальнейшая работа по освоению новых символов строится с учетом зоны ближайшего развития, что обеспечивает развивающий характер процесса обучения. Важнейшим элементом обучения использованию пиктографического кода является его функциональность, т. е. возможность обращаться к символам в случае необходимости. Следует регулярно повторять усвоенные символы во избежание их забывания. Новые символы вводятся постепенно. На занятии рекомендуется знакомство не более чем с одним новым символом.

При необходимости учитель-логопед помогает ребенку оперировать символами в избранной им технике. Он может, захватив своей рукой руку ребенка, помочь ему взять необходимую пиктограмму; указать рукой ребенка на пиктограмму; дотронуться рукой ребенка до пиктограммы; указать своей рукой на пиктограмму; назвать пиктограмму; перечислять пиктограммы, выделяя нужную голосом; побуждать указать на пиктограмму.

Овладение графическими символами, способами передачи графической информации осуществляется различными путями: в процессе повторения за учителем-логопедом; в ходе самостоятельного повторения не только уже усвоенной модели, но и менее знакомой; в ходе самостоятельной передачи графической информации.

Конечной целью работы является формирование умения ребенка спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводятся: диагностические занятия; занятия, на которых дети знакомятся с графическими средствами коммуникации (пиктограммой); занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

С целью методически правильного введения ребенка в мир пиктограмм, научения пользоваться этой системой графических символов рекомендуем следующую последовательность работы.

На *первом этапе* ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, учитель-логопед выясняет, точно ли ребенок ассоциирует его название с самим предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет из определенного множества других предметов. Если ребенок правильно выполняет это задание, то учитель-логопед показывает ему цветные картинки с изображением предмета. Чтобы облегчить процесс вхождения в мир пиктографических изображений, на стенах комнаты, где живет ребенок, в коридорах и в классе детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плакаты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т. д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т. е. символическими изображениями. Таким образом, ребенок с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой. Работу рекомендуется начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребенку и значимых для него. При этом следует учитывать, что количество вводимых пиктограмм и темп их усвоения ребенком определяется уровнем его интеллектуального развития (умеренная или тяжелая умственная отсталость), возможностями усвоения новых знаний. Впоследствии от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением и пиктограммой рекомендуется переходить к созданию тематических пиктографических стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т. д.). В основе такой работы лежит идея «декорации».

При введении ребенка в мир пиктограмм необходимо удостовериться в том, что ребенок может соотнести реальный предмет с его графическим изображением. Если ребенок не способен проявлять самые простые голосовые реакции, обозначающие утверждение или отрицание, необходимо найти и закрепить доступные для него жесты, которые станут символами утверждения и отрицания.

На первом этапе работы с пиктограммами происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, активизация, развитие когнитивной сферы ребенка и формирование предпосылок для становления вербальной речи.

Второй этап работы с пиктограммами направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для решения этой задачи мы рекомендуем оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала в определенной последовательности располагаются картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются записью, поясняющей изображенную ситуацию. С помощью такого журнала ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-либо значимом для него событии. Впоследствии он может использовать изображения из своего журнала для передачи информации, касающейся событий, лично для него не значимых, но имеющих место в реальной жизни. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса символов на другие ситуации, т. е. расширяется возможность передачи информации, общения. Эта работа способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

На *третьем этапе* основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова, ответы на вопросы, обучение ребенка графическим символам, обозначающим грамматические категории рода, числа и т. д. Коммуникативный код помогает в работе и со словом, и с фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т. п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой грамматически оформленные предложения или небольшие связные тексты. Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Таким образом, система работы с невербальными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения, предусматривает: первоначальное формирование понятия знака (пиктограммы); формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков; закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой; самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Упражнения по использованию системы пиктографических символов представлены двумя группами: упражнения по освоению системы пиктографических символов; упражнения по применению системы пиктографических символов [Баряева, Логинова, Лопатина 2004 а; Баряева, Логинова, Лопатина 2004 б].

Система упражнений по освоению пиктографических символов может включать девять категорий упражнений.

1. *Упражнения на распознавание.* Их цель состоит в том, чтобы научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого доступными

для него средствами (вербальными — назвать, невербальными — взять, показать) адекватно прореагировать на воспринимаемые и называемые предметы и абстрактные понятия.

2. *Упражнения на воспроизведение.* Их целью является формирование умений вербально/невербально обозначить несколько или все основные элементы воспринимаемого и называемого изображения.

3. *Упражнения на установление ассоциаций.* В процессе их выполнения формируются умения спонтанно или по инструкции выражать простую связь между двумя демонстрируемыми предметами или их изображениями.

4. *Упражнения на классификацию* предусматривают формирование умений объединить два (или более) предмета и (или) их изображения согласно предложенному или самостоятельно выбранному критерию.

5. *Упражнения на приведение в соответствие* формируют умения самостоятельно или с помощью взрослого находить и исправлять допущенные ошибки.

6. *Упражнения выбора.* Их цель - научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого выбирать из серии пиктографических символов, необходимые, позволяющие дополнить смысл фразы/текста.

7. *Упражнения анализа и синтеза* направлены на обучение ребенка объединению различных пиктографических символов в единое выражение. Выполняя такие упражнения, ребенок должен показать/назвать, что именно он включает в общее значение данной совокупности.

8. *Упражнения сериации.* В процессе их выполнения ребенка обучают самостоятельно или с помощью взрослого размещать серии пиктографических символов в порядке логической последовательности.

9. *Упражнения на изображение.* Их цель - научить ребенка при наличии нескольких пиктографических символов выразить свою мысль, изображая недостающие символы.

Упражнения по применению системы пиктографических символов мы рекомендуем проводить по двум категориями.

1. Упражнения, в процессе выполнения которых используются одновременно несколько операций, сформировавшихся в процессе выполнения упражнений по освоению системы пиктографических символов.

2. Грамматические упражнения, формирующие у ребенка определенные представления о морфосинтаксической структуре языка.

Перспективой дальнейшей работы по данной методике является создание «пиктографической» хрестоматии к учебнику «Альтернативное чтение для детей, использующих альтернативные средства коммуникации». Для составления пиктографических текстов может быть отобран материал детских художественных произведений или специально составленные учителем короткие рассказы.

Перспективным является создание для детей и совместно с ними коммуникативных книг, которые должны содержать графическую инструкцию, передающую какую-либо одну ситуацию «День рождения», «В гостях у бабушки», «Новогодний праздник» и т. д. В арсенале ребенка может быть несколько тематических коммуникативных книг. С их помощью поддерживается коммуникация в различных ситуациях общения (в общественных местах, в образовательном учреждении, в путешествиях и т. д.). Для ориентировки в коммуникативной книге рекомендуется предусмотреть «содержание».

Система пиктографических кодов может стать основой для организации не только общения, но и обучения детей, подготовки их к овладению чтением и письмом. Поскольку овладение письменной формой речи предполагает достаточный уровень сформированности морфологических и синтаксических обобщений, то письменные грамматические упражнения, помогающие выработать у детей представления о морфосинтаксической структуре языка, проводятся с учащимися, достигшими определенного уровня когнитивного и языкового развития. При создании коммуникативных приспособлений необходимо помнить о соотношении словарного ядра и словарной периферии [Баряева, Лопатина 2017].

Библиографический список

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация / Ред.-сост. В. Рыскина. СПб.: Скифия, 2016. 288 с.
2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. 48 с.
3. Баряева Л.Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для ученика. СПб.: СОЮЗ, 2004. 44 с.
4. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для учителя. СПб.: СОЮЗ, 2004. 44 с.
5. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я — говорю! Я — ребенок: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. М.: Дрофа, 2007. 31 с.
6. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я — говорю! Ребенок и мир животных: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. М.: Дрофа, 2007.
7. Баряева Л.Б., Логинова Е.Т., Лопатина Л.В. Я — говорю! Ребенок в семье: Упражнения с пиктограммами: Рабочая тетрадь для занятий с детьми. М.: Дрофа, 2007. И др.
8. Липакова В.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 252 с.
9. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л.Б. Баряева, Д.И. Бойков, В.И. Липакова и др.; Под. ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. 480 с.

10. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревифт, 2014. 432 с.

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТКА ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

О.П. Демиденко, Е.А. Эм,

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Аннотация. В данной статье представлен теоретический анализ понятий, описывающих фонематические процессы; произведена дифференциация этих понятий, раскрыто их содержание.

Ключевые слова: фонематические процессы, речевой слух, фонетический слух, фонематический слух, фонетическая система, фонематическая система, фонематическое восприятие.

ESSENTIAL HIGHLIGHTS OF PHONEMIC PROCESSES

O.P. Demidenko, Y.A. Em

Abstract. This article presents a theoretical analysis of the concepts describing the phonemic processes; produced by differentiation of these concepts, revealed their contents.

Key words: phonemic processes, speech hearing, phonetic hearing, phonemic hearing, phonetic system, phonemic system, phonemic perception.

Теория и практика обучения и воспитания детей дошкольного возраста убедительно доказывают, что развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом. Роль фонематических процессов в полноценном речевом развитии убедительно изложена в работах авторов, представляющих различные исследовательские направления и школы в рамках следующих наук: лингвистики и методик преподавания лингвистических дисциплин (А.Н. Гвоздев, С.Ф. Иванова, А.Ф. Ломизов, М.Р. Львов, Г.П. Фирсов и др.); онтолингвистики (А.Н. Гвоздев, Е.Н. Винарская, С.Н. Цейтлин и др.); психологии, нейропсихологии и психолингвистики (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурья, Н.Х. Швачкин и др.); логопедии и сурдопедагогики (Р.М. Боскис, Е.И. Исенина, Р.Е. Левина, О.А. Степанова, М.Ф. Фомичева, М.Е. Хватцев, Л.Ф. Чистович, Е.Л. Черкасова и др.); общей и специальной методик развития речи детей дошкольного возраста (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина и др.).

Проведенный теоретический анализ имеющейся литературы по проблеме исследования показал, что в работах авторов содержатся различные термины, описывающие изучаемое нами явление: «речевой слух», «фонетический слух», «фонематический слух», «фонетическая система», «фоне-

матическая система», «фонематическое восприятие», «фонематические процессы» и др. Рассмотрим данные дефиниции.

Механизм речи обеспечивается деятельностью двух анализаторов: речеслуховым, обеспечивающим прием устной речи, и речедвигательным, осуществляющим воспроизводство вербальных знаков. Нормальное функционирование восприятия речи обеспечивают сохраненный физический слух и две самостоятельные подсистемы: неречевой и речевой слух [Иванова 1970: 95]. В работах исследователей лингвистического толка чаще, чем в других, используется категория «речевой слух». Остановимся на характеристике данного термина исследователями. Так, М.Р. Львов считает, что речевой слух – это есть «составной элемент языкового чутья (интуиции), возникающий у человека в процессе практического пользования языком на основе внутренних, не всегда осознанных обобщений» [Львов 2002: 44]. По мнению Е.И. Исениной, О.А. Степановой, речевой слух неоднороден и включает два взаимосвязанных между собой явления – с одной стороны, фонематический слух (способность к различению фонем), с другой – непосредственно способность к слуховому восприятию речи [Исенина, Степанова 2002: 96]. В исследованиях С.Ф. Ивановой речевому слуху дано определение как «психолингвистической» способности человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь [Иванова 1970]. А.Р. Лурия отмечает, что по своей структуре речевой слух представляет сложное явление, включающее фонематический и фонетический слух. А.Р. Лурия считает, что речевой слух выполняет две главные функции – воспринимающую и воспроизводящую [Лурия, Цветкова 1996]. С.Ф. Иванова в компоненты речевого слуха включает: физический слух (способность воспринимать звучащую речь в диапазоне громкости); фонематический (способность различать и воспроизводить звуки родного языка); звуковысотный (способность улавливать и воспроизводить в речи просодические явления); ритмический слух (способность воспринимать и воспроизводить в речи соответствующий ситуации темп и ритм) [Иванова 1970].

Таким образом, речевой слух является речемыслительным процессом, одновременно приводящим в движение когнитивные и языковые структуры. Он опирается на формирование умения воспринимать и воспроизводить вербальные и невербальные звуки, а также на модально-специфические психические функции.

Перейдем к характеристике понятий «фонетический слух» и «фонематический слух».

Некоторые авторы, относящиеся, как правило, к лингвистическому и психолингвистическому ареалу исследований фонематических процессов, выделяют категории «фонетический» и «фонематический» слух. Так, в трудах Н.С. Трубецкого и Л.Р. Зиндера отмечается тесное переплетение в

речи фонологического и фонетического аспектов, поскольку фонематический слух обеспечивает восприятие всех смыслообразительных признаков звука, а фонетический слух – всех акустических признаков звука, не имеющих сигнального значения [Трубецкой 2001: 92-147; Зиндер 1979]. Н.И. Жинкин отмечает, что фонетический слух – это «слежение за непрерывным потоком слогов, различение искаженного произношения и восприятие звуков в различных фонетических позициях» [Жинкин 1958: 46].

Е.Л. Черкасова к компонентам речевого слуха относит фонематический слух и фонетический слух. Она отмечает, что «фонематический слух является одним из компонентов речевого слуха и включает: фонематическое восприятие; фонематический анализ и синтез; фонематические представления» [Черкасова 2003: 14].

В словаре под редакцией В.И. Селиверстова дается следующее определение: «Фонематический слух – это способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка» [Селиверстов 1997: 373].

Фонематический слух – это сенсорная основа нашей речи. В отличие от звуко-высотного или музыкального слуха, направленного на различение звуков разной высоты, фонематический слух «занимается» различением фонем – частей слова, имеющих «смысл», содержание, обладающих значением. Фонема (греч. «звук») – минимальная единица звукового строя языка; фонемы служат для построения и различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений [Селиверстов 1997: 373]. В некоторых восточных языках (например, китайском) одни и те же звуки, произнесенные на разной высоте, обозначают разные предметы. В русском языке фонемы постоянны и не зависят от тембра и высоты звука. По мнению Л.В. Лопатиной, фонематический слух является частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека в «решетке фонем» [Лопатина 2004].

Фонематический слух понимается как способность человека различать и узнавать звуки речи [Жинкин 1958], «смыслообразительный систематизированный слух, обеспечивающий анализ и синтез звукового потока, и восприятие фонем данного языка» [Лурия, Цветкова 1996], С.Н. Цейтлин вслед за Р.Е. Левиной определяет «фонематический слух» как речевой процесс, обеспечивающий выделение существенных признаков звуков речи и отвлечение от несущественных [Цейтлин 2000].

В работе Е.Н. Белоус проведен тщательный анализ содержания понятия «фонематический слух» и приведена его структура, в которую автор включил категории: акустическое чувствование и акустические фонематические умения. Под акустическим чувствованием автор понимает «врожденную способность человека к восприятию речи», которую образуют следующие компоненты: «способность локального восприятия неречевых и

речевых звуков (Е. В. Кириллова), имитации речевых звуков (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская); ориентировочно-поисковая реакция на звук (Е. В. Кириллова), определение направления и источника звука (по Ф. А. Сохину, слуховое внимание); оценка ритмов (Л. С. Цветкова); воспроизведение ритмов (Л. С. Цветкова); узнавание предметов по соответствующему звучанию (шум дождя, шум поезда и т. д.) (Л. С. Цветкова); оценка темпа речи (А. М. Горчакова)» [Белоус 2009: 122-123]. Акустические фонематические умения автор определяет как «приобретенную, сформированную часть фонематического слуха, на основе которой в условиях обучения и осознанного освоения формируются более сложные фонематические действия и навыки, относящиеся уже к фонематическому восприятию. К акустическим фонематическим умениям относятся: формирование широкого диапазона образов звуковых сигналов, интонационных характеристик речи с их фиксацией в памяти ребенка (Е. В. Кириллова); запоминание и узнавание звуковых сигналов во всех видах памяти (вербальной, образной, двигательной, кинестетической, аффективной) (Е. В. Кириллова, формирование связей фонематических представлений со значениями фонем, звуков речи (А. Н. Корнева); узнавание, различение и дифференциация фонем, повторение заданных звуков (А. М. Горчакова, Л. С. Цветкова); нахождение букв или знаков транскрипции, соответствующих звукам (Л. С. Цветкова, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская); повторение слов, начинающихся с оппозиционных фонем (Л. С. Цветкова); повторение предложений (Л. С. Цветкова); умение отвлечься от несущественных признаков и сосредоточиться на звуковых признаках различения смысла морфологических частей слова (А. Н. Корнев, Д. Н. Богоявленский); выделение звука на фоне слова (В. К. Орфинская)» [Белоус 2009: 123].

По мнению Е.Н. Белоус, знакомство с предложенной структурой фонематического слуха позволит проводить более тщательную диагностику нарушения фонематических процессов, выявляя действительно нарушенное звено, а значит, проводить эффективную логопедическую работу, тщательно подбирая методический материал [Белоус 2009: 124].

Таким образом, современное понимание предполагает, что фонематический слух – это восприятие фонемного состава слова и оценивание соответствия/несоответствия произношения установленному образцу. Использование термина «речевой слух» характерно для работ, выполненных в русле исследований, относящихся к лингвистическому циклу и методике развития речи. В работах по психологии и логопедии используется термин «фонематический слух».

Проведем дифференциацию понятий «фонетическая» и «фонематическая система».

Фонетическая система, по мнению ряда исследователей, включает в себя речевые звуки, ударение и интонацию и развивается в процессе реализации нескольких взаимосвязанных направлений. Так, И.А. Смирнова

отмечает, что фонетическая система включает «многообразие звуков, обладающих характерными фонематическими признаками, имеющими значение для определенной языковой системы», кроме того, по мнению автора, в данную систему входят «ритмико-интонационные (просодические) компоненты – слог, ударение, интонация» [Смирнова 2010: 39].

Фонематическая система – это система фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость|мягкость, звонкость|глухость, способ образования, место образования, участие нёбной занавески. И.А Смирнова под фонематической системой понимает «сложное психическое образование, обеспечивающее синхронный анализ потока звуков речи, направленный на распознавание смыслоразличительных его элементов» [Смирнова 2010: 40]. Кроме того, автор ставит знак равенства между терминами «фонематическая система» и «речевой слух».

В логопедии принято выделять фонетическую сторону речи – «произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата» и фонематическую сторону речи, которая «обеспечивается работой речеслухового анализатора» [Шашкина 2003: 3].

Фонематическое восприятие формируется на основе фонематического и фонетического слуха, вместе они обозначаются как фонематические процессы. Большинство современных исследователей к фонематическим процессам относят фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления [Черкасова 2003].

Фонематическое восприятие – это способность воспринимать и дифференцировать звуки речи (фонемы) [Архипова 2007: 21].

Основными операциями фонематического восприятия выступает различение и узнавание фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Общие типы фонем, участвующие в смысловой дифференциации слов, обеспечивают качественное многообразие звуков. Запускают психофизиологический механизм фонематического восприятия речевых звуков слуховые и кинестетические раздражения, поступающие в кору головного мозга и взаимодействующие между собой. Важным звеном выступает дифференциация раздражений, которая обеспечивает возможность выделения отдельных фонем. Далее осуществляется процесс обобщения признаков одних фонем и отдифференцировки от признаков других фонем. Это становится возможным благодаря первичным формам аналитико-синтетической деятельности. Необходимость овладения ребенком сложными формами фонематического анализа и синтеза как фактора успешности в овладении грамотой в своих работах рассматривали А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин [Гвоздев 1948; Швачкин 2004].

В структуре фонематического восприятия выделяют фонематический анализ и синтез.

Фонематический (звуковой) анализ – операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов. Д.Б. Эльконин дает следующее определение фонематическому анализу:

- определение порядка слогов и звуков в слове;
- установление различительной роли звука;
- выделение качественных основных характеристик звука [Эльконин 1976: 24].

Фонематический (звуковой) синтез – операция мысленного составления (объединения) элементов (фонем) в различные звукокомплексы.

Фонематические представления – как способность придумывать слова с заданным звуком (в начале, в конце, в середине). Фонематические представления – способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе слухо-произносительных представлений.

Как отмечает Е.Н. Белоус, в психолого-педагогической литературе часто можно встретить смешение понятий «фонематический слух» и «фонематическое восприятие»: с этой проблемой достаточно часто сталкиваются и практики, и теоретики [Белоус 2009: 126]. Это можно объяснить, на наш взгляд, различным толкованием содержания этих понятий: под одним и тем же термином зачастую исследователи понимают разное теоретическое наполнение. Так, например, Д.Б. Эльконин фонематическое восприятие рассматривал как когнитивные действия по анализу, специально воспитанные умения по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова.

А.Н. Корнев считает, что объектом восприятия выступают не фонемы, а звуки речи – «фоны», поэтому более корректным является употребление термина «фонетическое», а не «фонематическое» восприятие [Корнев 2006: 99-100].

Сама интегративная природа фонем раскрывает сущность механизма «фонематического восприятия». Фонема имеет отличительные акустико-артикуляционные признаки, которые взаимодополняют друг друга, ассоциируются вместе и порождают единое. Дифференциация фонем может нарушаться в результате деформации одного из этих образов. Но в то же время, как отмечает А.Н. Корнев, можно различать фонемы, опираясь на неполный список признаков, т.к. количество дифференциальных признаков фонем избыточно. Нарушение фонематического восприятия – дисфункция, приводящая к неспособности распознавать отдельные звуки речи и звукокомплексы с резким снижением способности к образованию условных связей между звуковыми образами и их значениями.

Таким образом, проведенный теоретический анализ терминов, отражающих фонематические процессы, позволил сделать следующие выводы.

При характеристике речевого слуха отмечаются две исследовательские тенденции: с одной стороны, речевой слух рассматривается как поня-

тие более общее по отношению к фонематическому слуху и восприятию, последние рассматриваются структурными компонентами речевого слуха; с другой – как синоним термина «фонематический слух» или «фонематическое восприятие».

В лингвистических исследованиях помимо категории «фонематический слух» выделяется категория «фонетический слух».

Рассматривая фонематические явления как описательную, а не процессуальную категорию, используют термины «фонетическая система», «фонематическая система». В логопедии используют термины «фонетическая сторона речи», «фонематическая сторона речи».

Выделяют категорию «фонематическое восприятие» как результат успешного использования фонематического слуха. Фонематическое восприятие включает более сложные операции – фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления (без непосредственного воздействия на органы чувств).

Подводя итог описанному выше, отметим, что к фонематическим процессам относят: фонематический слух (как необходимую основу для усвоения последующих фонематических операций), фонематическое восприятие и его операции – фонематический анализ и синтез (разной степени сложности), фонематические представления.

Библиографический список

1. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 194 с.
2. *Белоус Е.Н.* К проблеме структуры фонематического слуха. //Образование и наука. 2009. № 10 (67). С. 122-128. 3
3. *Гвоздев А.Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка/. - Москва; Ленинград: изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1948 (Москва). - 60 с.
4. *Жинкин Н.И.* Речевой звук, фонема, форманта// Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
5. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. - 2-е изд., перераб и доп. М.: Высшая школа, 1979. 234 с.
6. *Иванова С.Ф.* Речевой слух и культура речи: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1970. 96 с.
7. *Исенина Е., Степанова О.* О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании речевого слуха у детей///Фонетика и психология речи. Иваново, 1981. Вып. 2. С.94-106.
8. *Корнев А. Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
9. *Лопатина Л.В.* Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, Союз, 2004. 192 с.
10. *Лурия А. Р., Цветкова Л. С.* Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе/А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 64 с
11. *Львов М.Р.* Основы теории речи/М.Р. Львов. М., 2002. 196 с.

12. Понятийно-терминологический словарь логопеда/Под ред. В.И. Селиверстова. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
13. *Смирнова И.А.* Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: Учебно-методическое пособие. СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. 320 с.
14. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии/Введение в языковедение: Хрестоматия/. М., 2001. С. 92-147.
15. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 159 с.
16. *Черкасова Е.Л.* Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция): Учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология». М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
17. *Шапкина Г.Р.* Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/. М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.
18. *Швачкин Н.Х.* Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие //Составление К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. 330 с.
19. *Эльконин Д.Б.* Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов // Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИИ

Дубовская Н.А., Стахеева Е.А., Сальникова О.Д.

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Аннотация. В настоящее время отмечается явный прогресс в развитии логопедии. На основе психологического анализа получены значимые данные о механизмах наиболее сложных форм речевой патологии (афазии, алалии и общего недоразвития речи, дизартрии). Исследуются речевые патологии при осложненных дефектах: при олигофрении, у детей с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата. В логопедическую практику внедряются прогрессивные нейрофизиологические и нейропсихологические методы исследований. Расширяется взаимосвязь логопедии с клинической медициной, детской невропатологией и психиатрией.

Ключевые слова: логопедия, инклюзия, коррекция, комплексный подход, эффективное обучение детей с ОВЗ.

MODERN PROBLEMS OF THERAPY

Dubovskaya N. A. Stakheeva E. A., Salnikova O.D.

Abstract. Currently, there is clear progress in the development of speech therapy. Based on the psychological analysis of the meaningful data on the mechanisms of the most complex forms of speech pathology (aphasia, alalia and the General underdevelopment of speech, dysarthria). Studied speech pathology in complicated defects: mental retardation, children with violations of sight, hearing, locomotor apparatus. In logopedic practice introduced progressive neurophysiological and neuropsychological

research methods. Expanding the relationship of speech therapy with clinical medicine, pediatric neuropathology and psychiatry.

Key words: speech therapy, inclusion, correction, an integrated approach for efficient learning of children with disabilities.

В настоящее время интенсивно формируется логопедия раннего возраста: исследуются характерные черты доречевого развития детей с органическим поражением центральной нервной системы, определяются аспекты ранней диагностики и прогноза речевых нарушений, разрабатываются приемы и методы превентивной логопедии. Все эти направления исследований существенно увеличили результативность логопедической работы.

В связи с тем, что правильная речь является одной из важнейших предпосылок последующего полноценного развития ребенка, процесса социальной адаптации, обнаружение и предотвращение патологий речи необходимо проводить в более ранние сроки. Результативность ликвидации речевых патологий обуславливается в значительной степени развитием логопедии как науки.

Исследования в логопедии являются важными для всех работников детских, особенно дошкольных, учреждений. Существенная доля речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сензитивным периодом развития речи. Своевременное обнаружение речевых нарушений способствует более быстрому их устранению, предупреждает негативное влияние речевых расстройств на формирование личности и на все психическое развитие ребенка [Поваляева 2002].

Исследования в области логопедии являются значимыми для всех дефектологов, так как речевые нарушения встречаются гораздо чаще у аномальных детей, чем у нормально развивающихся.

Наиболее актуальными проблемами современной логопедии являются следующие: унификация категориального аппарата; углубленное изучение механизмов и методов коррекции патологий речевой деятельности; научно обоснованное соотношение нозологического и симптомологического подхода в логопедической теории и практике и в разработке номенклатурных документов; изучение онтогенеза речи при различных формах речевых расстройств; изучение особенностей речевых нарушений и их устранения при осложненных дефектах развития; ранние профилактика, выявление и устранение речевых нарушений; творческая и научно-обоснованная разработка содержания, методов обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи в специальных детских садах и школах; последовательная реализация комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений; обеспечение преемственности в логопедической работе дошкольных, школьных и медицинских учреждений; совершенствование теории и практики дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи.

В настоящее время образование детей с ограниченными возможностями здоровья – одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования. Преградами к получению детьми качественного образования являются многочисленные ограничения, так или иначе связанные с социальным неравенством инвалидов [Волкова 2004].

Имеющаяся концепция специализированных учебно-общеобразовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья испытывает в настоящее время значительные перемены и во многом стоит на пороге своего сокращения. Вероятнее всего, возьмет верх набирающая силу тенденция устранения различий между общеобразовательной и специальной школой.

В данной связи увеличивается значимость инклюзивного образования, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с ограниченными возможностями здоровья и способствующего расширению доступности образования для них. Тем самым таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации.

С тенденцией развития инклюзивного образования в общеобразовательной школе сочетается усиление неоднородности состава учащихся по уровню их интеллектуального, речевого и в целом психического развития.

Это во многом затрудняет адаптацию как детей условно здоровых, так и детей с ограниченными возможностями здоровья, возникают дополнительные, нередко непреодолимые трудности в реализации индивидуального подхода педагогов к учащимся в процессе их обучения, воспитания, развития, не позволяющие в полной мере реализовать принцип дифференцированного, по-настоящему индивидуального подхода к каждому учащемуся [Поваляева 2002].

В последние годы контингент детей общеобразовательных школ значительно изменился. В современной России наблюдается рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В условиях модернизации системы образования для таких детей с особыми образовательными потребностями (с ООП) как нельзя лучше подходит инклюзивное образование, развивающееся в рамках государственной программы “Наша новая школа”, которая должна обеспечить успешную реабилитацию детей с ОВЗ.

Обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее нарушения в физическом и психологическом развитии (подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией), препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Согласно Российскому законодательству, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Процесс организации и осуществления инклюзивного образования в России теоретически обосновали следующие специалисты: М.С. Артемьева, Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына, Л.Е. Шевчук, Н.Д. Шматко и др. Но реализация содержания и условий оказания специальной помощи и поддержки детей с ОВЗ в условиях общеобразовательного учреждения на практике представляет сложную социально-педагогическую проблему.

В связи с ориентацией системы общего образования на инклюзивную практику возросли требования как к учителю, так и учителю-логопеду, работающему на школьном логопункте общеобразовательной организации, т.к. наиболее распространенными отклонениями развития являются речевые расстройства.

Учитель-логопед – это специалист, занимающийся вопросами выявления и коррекции нарушений речевого развития и коммуникации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель деятельности учителя-логопеда – создание условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, а также дальнейшему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучающихся с ОВЗ для успешного усвоения академической составляющей образовательной программы [Рубцов 2010].

Для достижения этой цели в процессе профессиональной деятельности учителя-логопеда решаются следующие задачи: проведение логопедического обследования с целью определения структуры и степени выраженности речевого нарушения; разработка перспективного плана коррекционно-логопедической работы с детьми, нуждающимися в логопедической помощи; организация коррекционной работы по оказанию логопедической помощи ребенку с ОВЗ; определение направлений, методов и приемов логопедической работы по коррекции нарушений речевого развития, подбор дидактических и методических материалов; комплектование групп для занятий с учетом психофизического состояния обучающихся с ОВЗ; систематическое проведение исследований по изучению динамики речевого развития школьников с ограниченными возможностями здоровья; реализация общей итоговой диагностики, которая включает в себя все элементы системы речи; взаимосвязь различных специалистов психолого-педагогического сопровождения школьников с ограниченными возможностями здоровья и их семей и др.

Каждое из направлений деятельности учителя-логопеда является составной частью единого общего процесса психолого-педагогического сопровождения школьников с ОВЗ, что приобретает особое значение в рамках инклюзивного образования, так как оно направлено не на изолированное преодоление нарушения речи, но в целом на их адаптацию и социализацию.

Работа учителя-логопеда в рамках инклюзивного образования имеет свои особенности.

Во-первых, перед коррекционной работой логопед, как и в работе с обычными детьми, с помощью точной и тщательной диагностики выявляет особенности и характер нарушений речи с помощью разнообразных методик.

Во-вторых, основываясь на логопедическом обследовании, совместно с рядом других специалистов, составляет индивидуальный план развития ребенка, учитывающий его особенности, определяет индивидуальный образовательный маршрут, а также выделяет и разрабатывает приемы, мероприятия и стратегии, направленные на предотвращение или устранение причин неуспеваемости школьников с ОВЗ по разным учебным дисциплинам.

В-третьих, специфика работы логопункта включает в себя оказание помощи разным категориям школьников с ограниченными возможностями здоровья; работа проводится с учетом особенности личности школьника; используются как положительные стороны, так и отрицательные в целях компенсации (привлечение не нарушенных анализаторов для компенсации нарушенных).

В-четвертых, вся логопедическая работа выстраивается вокруг наиболее пострадавшей речевой составляющей (Например, при алалии в центре логопедической работы становится лексическая сторона речи).

В-пятых, учитель-логопед должен менять цели и методы логопедического воздействия в зависимости от этапов речевого развития.

В-шестых, организация работы, ее форма и используемый материал должны соответствовать возрасту ребенка с ОВЗ: в работу со школьником необходимо включать материал учебной программы. Для реализации личностного подхода в процессе коррекционно-логопедической работы эффективной формой воздействия будет являться индивидуальная. Занятия данной формы необходимо проводить в соответствии с возрастом ребенка и видом речевого дефекта. Занятия необходимо проводить регулярно несколько раз в неделю (по 30 минут). Главная задача индивидуальных занятий с ребенком – максимальное речевое развитие, опирающееся на возможности ребенка.

Достижению высоких результатов в коррекционно-логопедической работе должно способствовать соблюдение следующих правил: детальный отбор дидактического и наглядного материала в работе с детьми; рациональное распределение времени на каждый отдельный этап индивидуального занятия; профессиональная и научно-обоснованная подача материала; использование разнообразных форм, методов и способов логопедической работы; использование технических средств в процессе коррекционно-логопедического воздействия (привлечение компьютерных технологий) и т.п. [Малофеев 2003].

В-седьмых, большое количество школьников с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушения в развитии высших психических функций, а именно в развитии памяти, внимания, восприятия, мышления, имеют различную степень моторного и сенсорного развития. У данной категории детей наблюдаются высокий уровень утомляемости, быстрая истощаемость, проявление лени и другая симптоматика. Для преодоления перечисленных симптомов необходимо обучаемого заинтересовать, использовать нестандартные приемы работы, обязательное включение в работу активных физических упражнений, привлечение инновационных технологий и т. д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что усовершенствование системы российского образования обуславливает необходимость существенного обновления целей, задач и содержания педагогического образования. Необходимым элементом инновационной работы в образовании считается разработка комплексного психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса и, в первую очередь, детей с ограниченными возможностями здоровья. Особая роль придается логопедическому сопровождению, которое нацелено на предотвращение речевых нарушений, мешающих освоению основной образовательной программы и успешной адаптации и интеграции в социуме. Образовательные организации на сегодняшний день имеют необходимость в научно-методическом обеспечении процесса реализации комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Библиографический список

1. *Алехина С. В., Зарецкий В. К.* Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М., 2010. С.104-116.
2. *Волкова Л.С.* Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. Вузов. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 304 с.
3. *Малофеев Н. Н.* Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКПРАО, 2007. № 11. URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-11/spochemu-integracija-v-obrazovanie-zakonomerna>.
4. *Назарова Н. М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения» // Научно-методический журнал «Коррекционная педагогика», 2010. № 4. С. 34-40.
5. *Поваляева М.А.* Справочник логопеда - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
6. *Рубцов В. В.* Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы // Психологическая наука и образование, 2010. С 19-24.
7. *Селиверстов В.И.* История логопедии. Медико-педагогические основы, 2003. 384 с.
8. *Шутицина Л. М.* Многоликая интеграция // Дефектология, 2002. № 8. С. 18-19.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ

Кошчева О.В.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация: В статье раскрываются особенности реализации общедидактических и специфических принципов при диагностике навыков словообразования у детей: принципа развития, принципа системного подхода, принципа связи речи с другими сторонами психического развития; принципов учета психолингвистических механизмов, лежащих в основе словообразовательных процессов; морфологических особенностей языка и специфики окружающей речевой среды; онтогенетического принципа.

Ключевые слова: принципы логопедической диагностики, словообразовательные навыки детей.

PRINCIPLES OF DIAGNOSTICS OF CHILDREN'S WORD-FORMATION SKILLS

Koshcheeva O.V.

Abstract. The article reveals the peculiarities of implementation of common didactic and specific principles of diagnostics of children's word-formation skills. These principles are: the principle of development, the principle of a systematic approach, the principle of connection of speech with other aspects of mental development; principles of considering of the psycholinguistic mechanisms underlying the word-formation processes; the principles of the morphological features of the language and the specific features of the surrounding speech environment; ontogenetic principle.

Key words: principles of speech therapy, word-formation skills of children.

В отечественной логопедии теоретические основы диагностики представлены в работах Л.С. Выготского, Р.Е. Левиной, М.Е. Хватцева, Р.И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, О.Е. Грибовой, Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, И. Т. Власенко и других авторов. В соответствующих монографиях учеными выделены как общие методологические подходы к организации логопедической диагностики, базовые принципы анализа речевых нарушений, так и частные вопросы структурно-содержательного построения обследования при отдельных речевых нарушениях.

Принцип – это основополагающее правило, руководство к действию, которое обязательно для выполнения при построении определенной деятельности.

Главная цель диагностики словообразования у детей – выявление качественных особенностей понимания и употребления словообразовательных значений и соотнесение этих особенностей с нормативными языковыми показателями. Принципы диагностики словообразовательных процессов подчиняются общим правилам логопедической диагностики, но в то же время имеют ряд специфических особенностей.

Известно, что одним из базовых требований к анализу речевых нарушений, выделенных еще Р.Е. Левиной, является *принцип системного подхода*. Действительно, особенности словообразования могут изучаться лишь в комплексе с другими компонентами речевой системы и неречевыми функциями. Словообразование как особый уровень языка занимает промежуточное положение между лексическим и грамматическим компонентами. В его основе лежат общие принципы генерализации и конкретизации абстрактных языковых значений.

Формирование навыков словообразования невозможно без опоры на достаточный объем лексического запаса и фонетико-фонематической базы речи. Заключение по уровню сформированности словообразования у детей должны обязательно соотноситься с данными диагностики других компонентов языковой системы.

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка проявляется при диагностике словообразования особенно ярко. При любых нарушениях познавательных процессов, недостаточности речевых стимулов из внешней среды или особых условиях речевого окружения формирование морфологических обобщений искажается и имеет свою специфику.

Одними из самых распространенных вариантов дизонтогенеза, при которых страдает функция языкового обобщения, являются интеллектуальные отклонения. Это обусловлено тем, что овладение языковыми средствами базируется на общих мыслительных механизмах дифференциации и генерализации, обеспечивающих возможность, во-первых, отличать предметы и явления друг от друга, а во-вторых, группировать их. Морфологический код не формируется в сознании человека без первичных пространственных, временных, количественных и других представлений.

Дети с интеллектуальной недостаточностью с трудом устанавливают логические и временные связи, что отрицательно сказывается на понимании смысла и функций отдельных морфем, добавочные значения которых служат основой для генерализации однотипных единиц в языковые модели. Дети с выраженным недоразвитием интеллекта плохо устанавливают родство слов даже на уровне корневых морфем, поэтому самостоятельно обобщить и усвоить систему дополнительных аффиксов в большинстве случаев не представляется для них возможным. Своеобразие этих процессов находится в прямой зависимости от степени недоразвития психических функций.

Формирование ментального лексикона и индивидуальной грамматики ребенка с нарушениями интеллекта отличается качественными особенностями: часто слова в его сознании объединяются в ассоциативные поля по случайному, немотивированному признаку, эти связи имеют неустойчивый характер. Поэтому и сам процесс словотворчества как проявление самостоятельного конструирования языковых единиц у детей с нарушени-

ями интеллекта отсутствует. Представления детей с нарушениями интеллекта о морфологическом составе слова характеризуются бедностью и нечеткостью. Причина этому – первичное отставание в формировании когнитивной сферы.

Не менее важен и другой базовый принцип анализа речевых проявлений - ***принцип развития***. На уровне процессов словообразования он позволяет определить тенденции речевого развития детей с разной степенью сформированности языковых обобщений и возможности компенсации нарушенных функций. Указанный принцип помогает логопеду избежать ошибок на уровне сопоставления нормы и индивидуальных стратегий развития, общего недоразвития и задержки речевого развития, вторичных системных нарушений речи. При диагностике словообразования важно опираться именно на качественный анализ речевых проявлений, т.к. сам период формирования указанных функций в онтогенезе достаточно продолжителен и имеет выраженные индивидуальные отличия.

Данный принцип ориентирует логопеда на подбор лексического материала, методов и организационных форм обследования в зависимости от возрастных особенностей детей, их познавательных возможностей и закономерностей формирования в онтогенезе словообразовательных способностей.

Специфическими принципами диагностики словообразования можно считать следующие особенности:

Учет психолингвистических механизмов, лежащих в основе словообразовательных процессов и особенностей их формирования в онтогенезе. Вопрос о том, как и в какой форме хранятся в сознании человека не только отдельные лексические единицы, но и абстрактные знания о грамматических правилах остается изученным еще не в полной мере. Согласно современным научным теориям, становление языковой системы в онтогенезе можно представить как формирование ментального лексикона и грамматикона (индивидуальной грамматики), которые, в свою очередь, отражают становление информационной базы человека.

Как отмечал К.Ф. Седов, индивидуальный лексикон «имеет многоуровневый характер, в рамках которого глубинные когнитивные слои сознания материализуются в образно-схемных знаках универсально-предметного кода, а верхние языковые слои представляют собой систему вербальных сетей, в которых слова связаны между собой ассоциативными связями» [Седов 2008: 90]. Индивидуальный лексикон и грамматикон человека представляют, с одной стороны, относительно автономные образования, а с другой - пронизаны теснейшими семантическими и динамическими связями.

Одними из главных вопросов, связанных с пониманием механизмов словообразования, являются: - *Как и на основе каких систем формируется способность человека к конструированию новых языковых единиц? Извле-*

каются ли лексические единицы из памяти человека в нужной грамматической форме в готовом виде, или они конструируются в процессе речевой деятельности?

Согласно исследованиям В.У. Дресслера, С.Н. Цейтлин, М.Д. Воейковой и других авторов, конструирование всех компонентов индивидуальной языковой системы ребенка осуществляется фактически параллельно и является взаимосвязанным, но появляются эти компоненты (подсистемы) в определенной последовательности:

- становление фонологической системы опирается на уже функционирующий начальный лексикон;
- формирование морфологических противопоставлений складывается на основе когнитивной базы, усвоения различий в речи взрослых и с опорой на первичный лексикон, состоящий из «замороженных» форм слов;
- формирование грамем (элементов, из которых конструируются слова и словоформы) происходит после накопления определенного объема словоформ, принадлежащих к разным лексемам.

Отмеченная последовательность в определенной степени проясняет вопрос о том, как извлекаются в процессе речи из памяти человека лексические единицы, и в какое взаимодействие они вступают с единицами индивидуальной грамматической системы.

Т.Г. Визель отмечает: «Оперирование морфологическими средствами языка имеет разную степень сложности. Использование одних слов не требует активного словообразования или оно сводится к минимуму. Составное слово с прочно сросшимися морфемами используется практически как состоящее из одного корня. При использовании же других слов с более свободным соотношением морфем необходимо владение принятыми в языке правилами словообразования» [Визель 2016: 99].

Указанные аспекты находятся в прямой зависимости от того, насколько закреплено, упрочено определенное слово в памяти человека. Интересными и показательными в этом отношении являются факты детской речи. На доморфологическом этапе развития языковой системы слова в сознании ребенка хранятся в готовом, целостном виде и таким же образом извлекаются из памяти. Затем, по мере обогащения лексикона разными формами отдельных слов, ребенок начинает осознавать наличие в них общих морфем, несущих одинаковое добавочное значение. И только после этого происходит формирование правил конструирования слов словоформ как таковых, т. е. механизма словообразовательных и словоизменительных операций. Разумеется, закрепленность, упроченность словоформ в лексиконе ребенка еще достаточно низкая, да и объема имеющегося словаря не всегда хватает для обозначения нужных явлений, поэтому в период активного освоения грамматики ребенок часто прибегает к конструированию новых слов, известному как процесс словотворчества.

Принцип учета морфологических особенностей языка. Известно, что устройство и способы образования слов в разных языках мира значительно отличаются. Лингвистами даже создана специальная морфологическая классификация языков, в основу которой положен анализ строения слова и характера связи, соединения отдельных его частей – морфем.

В зависимости от того, какой степенью самостоятельности обладают отдельные части слова (морфемы), какие значения в себе несут, в какие отношения вступают со своими соседями и насколько изменяются при этом сами, выделяют четыре основных типа языков.

Русский язык относится к синтетическому флективному типу. Морфемы в нем очень изменчивы, границы между морфемами в составе слова практически незаметны, они как бы слиты в единое целое (ведь само слово «фузионные» означает «сплавленные, слитые»). Разобрать такие слова на отдельные аффиксы бывает достаточно трудно.

В русском языке представлен богатейший набор словоизменяемых и словообразовательных аффиксов, разобраться с которыми иностранцу (в особенности носителю языка другого типа) достаточно сложно. Закономерности использования определенных форм слова с трудом сможет (а, скорее всего, вообще не сможет) объяснить и взрослый человек, с детства свободно владеющий русским языком. Все дело в том, что в процессе онтогенеза, в дошкольном детстве, человек бессознательно овладевает структурно-типологическими, фонетическими и лексико-грамматическими особенностями языка, в который оказывается погружен. В дальнейшем эти способности значительно ослабевают, и люди всю жизнь пользуются готовой, усвоенной когда-то системой правил. Только в зависимости от того, в какой языковой среде родился человек, ему приходится осваивать разные правила образования и употребления слов. Именно поэтому в речи русскоязычных детей (как и носителей других синтетических флективных языков) встречается так много словоизменяемых и словообразовательных инноваций на уровне нетипичного употребления отдельных морфем.

В современном русском литературном языке существуют следующие способы словообразования:

I. Способы образования слов, имеющих одну мотивирующую основу: суффиксация (*учитель*), префиксация (*прадед*), постфиксация (*мыться*), префиксально-суффиксальный способ (*напольный*), префиксально-постфиксальный способ (*разбежаться*), суффиксально-постфиксальный способ (*гордиться*), а также субстантивация прилагательных и причастий (*заведующий*).

II. Способы образования слов, имеющих более одной мотивирующей основы: сложение (*лесостепь*), смешанный способ словообразования – суффиксально-сложный (*землепроходец*), сращение (*вечнозеленый*), аббревиация [Русская грамматика 1980: 137].

Для диагностики словообразовательных способностей детей дошкольного возраста необходимо *опираться на словообразовательные модели как «схему (формулу) построения производных слов»*. Ошибки использования тех или иных словообразовательных моделей могут служить критериями дифференциальной диагностики речевого недоразвития при системных отклонениях речи.

В русском языке больше всего распространены формулы построения производных слов, при которых к основному значению (корню) добавляются морфемы - минимальные значимые части слова. Их можно сравнить с кирпичами, из которых складывают, собирают линейно организованные лексические единицы.

Морфемы, несущие добавочное значение не могут использоваться как самостоятельные языковые единицы, они всегда подстраиваются к корням. Деривационные функции выполняют аффиксы - суффиксы и приставки. Их универсальные возможности позволяют с помощью ограниченного набора добавочных значений образовывать новые слова, и потенциально возможное количество таких слов всегда больше зафиксированных в словарях лексем. В качестве иллюстрации этого положения можно привести любой из суффиксов русского языка, например, *ниц*. Этот аффикс является продуктивным и имеет несколько значений, среди которых самые распространенные - значение лиц женского пола по действию, качеству или свойству (*школьница, работница, умница и пр.*); названия сосудов, вместилищ (*сахарница, пепельница, песочница и пр.*). Пользуясь принципом аналогии, мы могли бы составить множество слов по данной словообразовательной модели, которых в настоящее время в языке нет: например, обувница (куда складывают обувь), каменница (для сбора камней) и пр. Именно так и поступают дети, когда хотят дать наименование определенному объекту окружающего нас мира.

Но сложность русской словообразовательной системы состоит в том, что для выражения одного добавочного значения в нем может использоваться целый спектр аффиксов (пять, десять или даже более вариантов), выбор которых иногда обусловлен историей, правилами языка, сложившейся традицией употребления. Например, для рассмотренного ранее значения лиц женского пола можно также использовать суффиксы *-щиц, -чиц* (*уборщица, доносчица*), *-к* (*крестьянка, цыганка*) и другие.

В.А. Плуноян, иллюстрируя такое многообразие русских морфем, в книге «Почему языки такие разные» приводит пример образования значения «тот, кто А» (где А – действие, обозначаемое каким-нибудь глаголом). Автор указывает, что для его реализации «чаще всего пользуются тремя главными суффиксами: *-тель* (*хранитель, спасатель, сеятель*), *-чик* (*летчик, грузчик, перевозчик*) и *-[ль]щик* (*рубщик, уборщик; плакальщик, ныряльщик, пильщик*). Но бывают еще суффиксы *-ник* (*истопник, печатник, работник*), *-ец* (*купец, жнец, певец*) или *-ок* (*стрелок, ходок*), которые,

правда, в основном употребляются с иными значениями. Есть и совсем редкие суффиксы, - например, *-арь (писарь, косарь)*» [Плунгян 2010: 156].

Все это подтверждает чрезвычайно сложное устройство словообразовательных моделей русского языка, их большую вариативность. Конечно, необходимо учитывать эти особенности и при проведении логопедической диагностики, для чего логопеду необходимо обладать знаниями об основных словообразовательных значениях, способах их выражения, продуктивности / непродуктивности данных моделей и частотности их употребления в речи, актуальности для ребенка, закономерностях их освоения в онтогенезе.

Известно, что «возможность усвоения той или иной словообразовательной модели на разных этапах речевого развития ребенка определяется ее особенностями как в плане содержания, так и в плане выражения. Словообразовательные модели модификационного типа обычно усваиваются раньше, чем модели транспозиционного и мутационного типов, т. е. ребенок овладевает в первую очередь «внутричастеречным» словообразованием, не связанным со сложными преобразованиями исходного знака, служащего источником деривации» [Цейтлин 2009: 294].

Поэтому при проведении диагностики первоначально необходимо опираться на типичные, продуктивные словообразовательные модели, которые легко усваиваются детьми и в которых дети допускают мало ошибок. Такие модели, как правило, образуются от широкоупотребительных в лексиконе ребенка групп производящих слов. По нашему мнению, ошибки в указанных моделях могут служить показательным критерием выраженного недоразвития речевой системности. Нарушения же наиболее сложных, нерегулярных по своей типовой организации словообразовательных моделей, строящихся от малораспространенных в речи детей производящих слов, можно считать более тонкими показателями, легкими формами речевого недоразвития.

Необходимо отмечать не только наличие ошибки, неправильное образование слова, неверный выбор словообразовательной модели, но и проводить качественный анализ выбранных словоформ, выявлять их причины.

Известно, что выбор той или иной словообразовательной модели часто определяется в грамматике именно традицией употребления, а не какими-то четкими и структурированными правилами. Поэтому, по нашему мнению, качественные «ошибки» образования слов по аналогии можно считать легкими, если ребенок допускает замены близких словообразовательных аффиксов внутри одного грамматического значения, или легко справляется с заданием по аналогии с помощью экспериментатора. Если же ребенок допускает замены аффиксов на уровне разных грамматических значений, эти ошибки являются более грубыми и могут служить показателем выраженного недоразвития лексико-грамматического строя. Также выраженность речевого недоразвития можно соотносить с ошибками в

продуктивных, частотных моделях, а легкость – с аналогичными процессами в непродуктивных, нераспространенных моделях.

При выделении «списка» грамматических значений и входящих в них словообразовательных моделей, которые можно включать в речевые карты диагностических обследований, учитываются следующие положения:

1. Включение тех или иных грамматических значений и словообразовательных моделей в раздел «обследование словообразования» речевых карт для детей дошкольного возраста не должно быть случайным и хаотичным.

2. Указанные задания должны быть разделены по возрастному показателю.

3. Конкретные списки грамматических значений должны иметь четкие критерии оценки, среди которых важным является выделение продуктивных словообразовательных моделей, нарушения которых будут служить показателем выраженного недоразвития языковой системы ребенка, и относительно сложных (непродуктивных, редких) моделей, оценка которых может использоваться преимущественно для дифференциальной диагностики нерезко выраженного недоразвития речи.

4. При составлении списков слов необходимо учитывать принцип их распространенности в детской речи, актуальности для ребенка.

Среди типичных заданий, которые предъявляются ребенку при проведении констатирующего и формирующего эксперимента, можно отметить следующие варианты:

Чаще всего используются слова или фразы, которые служат образцом какой-либо словообразовательной модели. Например: - *Человек, который учит детей, называется учитель, человек, который пишет книги – писатель. Как называют человека, который читает книги, строит дома?* Важно помнить, что к отбору лексического материала при таких заданиях предъявляются особые требования – нельзя хаотично использовать любые производящие слова, поскольку реализация одного и того же значения (уменьшительно-ласкательного или любого другого) реализуется в языке целым рядом моделей, одни из которых частотны, регулярны, другие – напротив, очень редки в речи.

При исследовании некоторых словообразовательных значений можно опираться на применение наглядности. Например, для аффиксального образования слов с уменьшительно-ласкательным и увеличительным значением можно предъявлять изображения одних и тех же предметов разного размера, для исследования умения образовывать названия детенышей – соответствующие иллюстрации. Также можно использовать разнообразные пособия и игрушки.

Для дополнительной помощи в конструировании слова экспериментатор иногда применяет подсказки в форме частичного проговаривания

слов, дополнительного интонационного выделения используемого в задании суффикса или приставки, подкрепление жестами.

В качестве возможных типов словообразовательных ошибок выделим:

- смещения аффиксов со сходным грамматическим значением, приводящие к образованию или допустимых в языке слов, или возможных (потенциально допустимых для языковой системы), но не употребительных в речи;
- использование аффиксов из групп моделей с различным грамматическим значением;
- использование аффиксов из групп моделей с различным грамматическим значением с дополнительным искажением структуры слова.

Стоит отметить, что при анализе детской речи всегда следует с большим вниманием относиться к тем лексемам, которые в той или иной степени не соответствуют нормам современного литературного языка и строятся по неправильным, непродуктивным или просто необъяснимым на первый взгляд моделям. Данные речения могут выступать прямым отражением речи взрослых на уровне диалектизмов, просторечий, жаргонизмов, молодежного сленга и др.

Принцип учета речевых особенностей социального окружения ребенка является одним из важнейших при проведении логопедической диагностики.

На уровне процессов словообразования особенно актуально изучать явления взаимовлияния, наложения различных языковых систем и, соответственно, появление специфических особенностей речи у детей при билингвизме. В рамках логопедии ошибки устной и письменной речи, так или иначе связанные с отмеченными особенностями, изучены еще недостаточно. Как отмечает Т.А. Бочкарева, «для детей с речевой патологией фактор билингвизма является отягощающим» [Бочкарева 2015: 193].

Для качественного проведения диагностики речевого развития детей-билингвов на уровне словообразования логопеду важно учитывать следующие факторы:

1. в какой среде – искусственного или естественного двуязычия формировались морфологические обобщения ребенка;
2. был ли это последовательный или одновременный билингвизм;
3. на какие уровни языковой системы повлияла полилингвальная речевая среда;
4. в каком соотношении находятся осваиваемые ребенком языки по их отношению к морфологической типологии (относятся ли они к одному - флективному, агглютинативному или инкорпорирующему типу, или имеет место наложение разных по своему устройству словообразовательных моделей);

5. как соотносятся речевые ошибки (или особенности), вызванные двуязычием, с общим языковым и когнитивным развитием ребенка.

Отметим, что современному логопеду важно учитывать обозначенные особенности речевой среды для того, чтобы избежать неправомерных заключений по отношению к детским речениям и отнесению их к патологическим процессам речевого недоразвития. Необходимо включать графы о наличии / отсутствии естественного или искусственного двуязычия (полиязычия) в речевые карты обследования детей.

Учет вышеперечисленных принципов диагностики навыков словообразования необходим для правильного и научно обоснованного выведения логопедического заключения, разработки методов предупреждения и коррекции системных отклонений речевого развития у детей.

Библиографический список

1. Бочкарева Т.А. Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 190-194.

2. Визель Т.Г. Приобретение и распад речи: монография. Барнаул: АлтГПУ, 2016. 289 с.

3. Плунгян В.А. Почему языки такие разные. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 272 с.

4. Русская грамматика. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). М.: Наука, 1980. 743 с.

5. Седов К.Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. М.: Лабиринт, 2008. 320 с.

6. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

РЕЧЕВОЙ ОНТОГЕНЕЗ И «ЧУВСТВО ЯЗЫКА»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Крючков В.П.,

*Саратовский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация: В статье рассматриваются различные, противоречивые точки зрения на проблему речевого онтогенеза - языковой способности и формирование чувства языка, содержащиеся в трудах К.Д. Ушинского, К.И. Чуковского, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Н. Хомского, С. Пинкера, С.Н. Цейтлин, представлены методологические и методические аспекты рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: языковая способность, чувство языка, языковой инстинкт, универсальная (порождающая) грамматика.

SPEECH ONTOGENESIS AND “LANGUAGE FEELING”: METHODOLOGICAL AND METHODICAL ASPECTS

Kryuchkov V.P.

Abstract. The article deals with different conflicting points of view on the problem of speech ontogenesis – language faculty and formation of language feeling, which were expounded in the works of K.D. Ushinskiy, K.I. Chukovskiy, I.A. Boduen de Kurtene, L.S. Vygotskiy, J. Piaget, N.S. Tseytlin. The author considers methodological and methodical aspects of this problem.

Key words: language faculty, language feeling, language instinct, universal (generative) grammar.

Проблема, вынесенная в название статьи, является одной из самых важных для психолингвистики (для общей лингвистики), для исследователей речевого онтогенеза, для широкого круга гуманитариев и прежде всего психологов, так как онтогенез речи — это ключ к пониманию онтогенеза мышления, и Лев Семенович Выготский в своей книге «Мышление и речь» писал об этом еще в 30-е годы прошлого века. Это проблема адекватного объяснения механизмов овладения языком в детском возрасте, объяснения языковой способности человека, научное осмысление которой различно, чаще противоречиво и очень спорно. Потому что сам исследуемый феномен является загадочным. Ключевыми словами в рамках данной проблемы являются языковой инстинкт, чувство языка, социально-психологическая обусловленность языковой способности, онтологическая грамматическая обусловленность, порождающая грамматика и другие, которые репрезентируют различные теории относительно природы человеческой речи в период её становления и условий её развития в филогенетическом и онтогенетическом планах.

Проблема языковой способности в различных аспектах, в том числе и в национальном, была обозначена именно как проблема не только в зарубежном лингвистическом и философском наследии прошлого, но и у нас в России, например, педагогом Константином Дмитриевичем Ушинским, лингвистом Иваном Александровичем Бодуэном де Куртенэ, писателем Корнем Ивановичем Чуковским. Я беру примеры из разных гуманитарных областей, поскольку проблема языковой способности - это всеобщая и глобальная, ключевая проблема.

Напомню, что Корней Иванович писал о детях от 2 лет до 5 как о величайших «умственных тружениках» на ниве овладения «родным [! - В.К.] языком, всеми оттенками его причудливых форм...». Но здесь же Корней Иванович говорит о детях не только как об умственных тружениках, но и об их «сильном чутье языка» [Чуковский 1990: 78], благодаря чему словообразовательные неологизмы не являются в детском словотворчестве калекками, а вписываются в существующие в языке словообразовательные модели. К.Д. Ушинский в статье «Родное слово», говоря о языковой способности и о развивающемся у ребенка особом чутье языка, когда ребенок

начинает слово склонять, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно, задавал вопрос: «Могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык?» [Ушинский 1948, т. 2: 559]. И, наконец, мнение лингвиста Ивана Александровича Бодуэна де Куртенэ: «Нервному центру, мозгу в отношении языка свойственна способность осуществления симметрии, гармонии между содержанием и формой, следовательно, сближения по форме того, что является близким по содержанию, и, наоборот, сближение по содержанию того, что является близким по форме» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 226]. Практически все отечественные исследователи пишут о бессознательности самого процесса освоения правил языка, относящихся к области нерелефлируемого опыта (Л.В. Щерба, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Е.С. Кубрякова и др.).

Таким образом, речь идет, с одной стороны, о речи как приобретенной в рамках онтогенеза (дети - труженики по К.И. Чуковскому) под влиянием социальной, прежде всего микросоциальной среды, с другой стороны, о начале врожденном, о языковом чутье (или, по выражению американского психолингвиста Стивена Пинкера - языковом инстинкте), свойственном детям изначально и, может быть, сформированном в рамках эволюции, филогенеза, а может, и полученном в дар от Создателя.

Что касается влияния социальной (микросоциальной) среды, то есть влияния взрослых на детскую речь, то тут сказано больше чем достаточно и более чем справедливо. Социальное - это то, что усваивается человеком в ходе индивидуального онтогенетического развития. По известному утверждению Л.С. Выготского, речевое мышление «представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую» [Выготский 1996: 116]. И еще Ян Амос Коменский в XVII веке, со свойственной ему конкретностью и образностью, писал, что маленькие дети - обезьяны, в том смысле, что подражают взрослым в их речах и поступках. Не буду приводить хрестоматийные примеры (скорее легендарные, как история о Маугли) о тех детях, которые оказались вне человеческого общества, среди диких животных - волков и так далее, итак и не овладели впоследствии человеческой речью. Известно, что дети, выросшие даже не среди диких зверей, но вне семьи, плохо говорят.

Эта Стандартная социальная научная модель (ССНМ), как констатирует Стивен Пинкер, в середине XX века одержала полную победу¹.

В последние десятилетия Стивен Пинкер, и далеко не он один, является сторонником и развивает идеи другой доктрины, сформулированной в

¹ По поводу роли социальной среды и роли наследственности Пинкер шутит: если растущий ребенок неразлучен с хомячком, то в итоге ребенок овладеет языком, а хомячок, живший в той же самой окружающей среде - нет. Поэтому мы знаем, что роль наследственности важна.

середине XX века Ноамом Хомским - доктрины **о врожденной языковой способности**, о языковом инстинкте. Её автора - американского психолингвиста Ноама Хомского - иногда называют Эйнштейном в лингвистике, поскольку его теория чрезвычайно революционна, хотя сам Хомский видит предшественников в той или степени в философско-лингвистическом наследии XVII-XIX вв. [см. его книгу «Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли»]. Хомский продолжает оставаться и в наши дни одним из самых цитируемых интеллектуалов в мире. Советскими психолингвистами в свое время она воспринималась как безусловно ошибочная и, например, в коллективной монографии 1985 года «Исследование речевого мышления в психолингвистике» (Ахутина 1985: 172) мы читаем: «Весьма распространенной и пока еще не опровергнутой окончательно концепцией овладения языком является теория врожденных знаний». Теория и сейчас не опровергнута окончательно, у неё немало сторонников, в её поддержку и развитие пишутся новые монографии, в том числе появился, можно сказать, научно-популярный бестселлер Стивена Пинкера «*Язык как инстинкт*».

Теория Хомского - она получила название порождающей, или генеративной грамматики - была заявлена в середине XX века, но её автор продолжает развивать, модернизировать и у неё немало сторонников. Хомский предложил радикально изменить наши представления о языке: он стал рассматривать его как часть генетической программы, заложенной в человеке. Хомский отвергает необихевиористские концепции, предполагающие, что усвоение языка - это результат научения; с точки зрения Хомского, в этих теориях рассматриваются поверхностные структуры, но они не могут объяснить, почему ребенок - в норме - так быстро овладевает речью, выполняя сложнейшую работу. По этой теории человек изначально обладает Универсальной грамматикой, в которой заложены общие для всех языков принципы, и ребенку предстоит эти универсальные схемы, алгоритмы, заполнить, причем этот процесс носит творческий характер, не механический². Поэтому дети всех времен и народов так легко усваивают язык и могут различить другую речь именно как речь, даже не зная другого, подчас очень непривычного, языка. В то же время Хомский оговаривает, что система правил является только одним из многих факторов, которые определяют то, как высказывание будет использовано или понято в конкретной ситуации [Хомский 1972: 37]. Тем не менее коммуникативный аспект в его теории отсутствует полностью, его интересует процесс овладения языком и языковая способность как таковая.

Существуют, по утверждению Хомского, глубинные грамматические и трансформационные правила, позволяющие как бы трансформировать

² По замечанию Н. Хомского, врожденные механизмы языка действуют примерно до двенадцати лет.

грамматические правила в онтогенетическом плане и в национальных языках, например. Набор этих правил конечен, но с их помощью можно создавать бесконечное число предложений. Исходя из этой точки зрения, ребёнку для изучения языка необходимо освоить лексические единицы и морфемы, заполнить ими глубинные грамматические структуры. Причем овладевают языком дети на основе обобщений, сходства, «когда обобщают в соответствии с образцами. Если ребенок просто повторяет родительскую речь дословно, то о нем скажут, что он аутист, а не что он способен к обучению; дети обобщают так, чтобы их обобщения были похожи на родительские, но не были в точности такими же», соответственно – чувство сходства должно быть врожденным; «сходство, направляющее детские обобщения, должно быть анализом речи на наличие в ней существительных, глаголов и синтаксических групп, этот анализ осуществляется Универсальной Грамматикой» [Пинкер 2004: 396, 397]. Мы не осознаём те алгоритмы и модули³, которые мы используем при генерации родной речи, пользуемся ими автоматически, и в этом - экономия наших мыслительных ресурсов. Признание существования врожденных грамматических структур позволяет, в том числе, объяснить наше знание многих вещей, которые говорящий на данном языке вовсе не усваивал в процессе обучения. Можно привести и такой пример: Большой академический словарь русского языка в 17-ти тт. насчитывает сотни тысяч слов, которые мы далеко не все учили. Но мы можем их понять благодаря языковому чутью или обладанию грамматическими структурами.

В своей книге «Язык как инстинкт» Стивен Пинкер, на уровне нейропсихологическом и нейролингвистическом, с использованием современной аппаратуры, развивает теорию Хомского, не соглашаясь в то же время с некоторыми её положениями. В частности, он считает, инстинкт языка мог быть сформирован в процессе эволюции, а не приобретен неким образом изначально. Причем языковая способность - совершенно особый феномен, свойственный только детям и утраченный нами во взрослом состоянии. Пинкер в этой связи заключает, что детская обостренная языковая способность предопределена генетикой: к семи годам формирование языка в принципе заканчивается, инструмент общения среди себе подобных сформирован и дальше человеческому организму уже необходимо решать другие задачи, функционирование языковой способности происходит оптимальным образом в определенный «критический период» умственного развития.

³ Развивая Н. Хомского, С. Пинкер пишет, что обучение осуществляется посредством различных модулей, каждый из которых настроен на особую логику и законы своей области, в том числе модулей (семей инстинктов): интуитивной (народной) биологии; опасности, включая эмоции страха и осторожности; интуитивной психологии; справедливости и многих других. [см. Пинкер 2004: 400 и след.].

Позиции Ноама Хомского и его сторонников укрепляет открытие Пьера Брока и Карла Вернике - открытие «речевых центров» в головном мозге: ими были описаны случаи афазии, нарушения способности человека к производству (афазия Брока) или восприятию (афазия Вернике) речи при сохранении большинства прочих когнитивных функций, вызванные поражением определённых областей головного мозга. Наличие специфических речевых центров в мозге (зоны Брока и Вернике – не предел, возможно открытие и более локальных «речевых зон», специфических когнитивных модулей, в чем и заключается суть доктрины Н. Хомского), углубленное их изучение с помощью современной аппаратуры в значительной степени подтверждают предположения Хомского о врождённом характере языка и наличии универсальной грамматики.

В связи с этим замечанием и с точки зрения педагогической очень важно не упустить именно период наиболее активного функционирования языковой способности - период активного формирования речи педагогам, логопедам, воспитателям и совершенно понятно, что языковая способность = языковое чутье привлекает к себе внимание не только как предопределённый генетическими факторами феномен, но и как вырабатываемое и совершенствуемое качество языковой личности. То есть оно - языковое чутье, чувство - формируется и закрепляется.

Обратимся к нашим современным отечественным лингвистам - исследователям детской речи. Одним из самых авторитетных исследователей в этой области у нас в стране является Стелла Наумовна Цейтлин, которая долгие годы заведовала кафедрой детской речи в РГПУ, вместе со своими сотрудниками она издала словарь детской речи на основе наблюдений за детьми сотрудников. Стелла Наумовна, выступая у нас на факультете психолого-педагогического и специального образования, произнесла удивившую студентов фразу: когда она только начинала заниматься детской речью, она удивлялась, как много дети делают ошибок, а сейчас она удивляется, как дети мало делают ошибок. Дети - удивительные системщики, в них как бы заложена языковая программа в общем виде, и они создают, например, новые слова по действующим моделям, по аналогии, на основе сходства, еще не зная об исключениях. Но правила некие общие они откуда-то знают.

В этом, например, смысл её статьи «Языковые правила как руководство к речевой деятельности» [Цейтлин 2011], в которой присутствует эхо (или точнее, переключка) некоторых положений теории Хомского, по крайней мере, на уровне терминологии, - речь идет о «правилах» речи, которые мы встречаем у Хомского. А, скорее всего, Стелла Наумовна основывается в данном случае на своем богатом опыте постижения феномена детской речи. Она пишет: «Признание психологической реальности языковых единиц предполагает ... признание и психологической реальности правил, управляющих их выбором и конструированием в процессе речевой

деятельности» [Цейтлин 2011: 31]. Причем правил - не в школьном понимании, а в широком, универсальном: правило - «руководство к речевому действию в процессе порождения речи, ...именно установление аналогий, выявление каждым индивидом сходного в содержании и форме языковых единиц является основным способом постижения правил, существующих в языке. Если бы человек такой способностью не обладал, было бы невозможно постижение языка, а также передача языка от одного поколения другому» [Цейтлин 2011: 32]. «Подобных правил никто ... не формулировал специально, но тем не менее они несомненно являются фактом языкового сознания человека» [Цейтлин 2011: 33].

Вывод Стеллы Наумовны: русскоязычный ребенок «способен постичь основные правила ... в естественной ситуации общения с окружающими его взрослыми в самом раннем возрасте на основе **бессознательных** обобщений понятных для него ситуаций, вербализуемых взрослыми» [Цейтлин 2011: 33].

Завершая, можно сказать, что практически все теории, объясняющие процесс усвоения языка, пока являются спорными, и проверка теорий Хомского (как и других теорий) продолжается.

Проблема, которая вынесена в заглавие статьи, имеет значение и научное (методологическое), и методическое (учебное), имеется в виду в том числе и практика вузовского преподавания.

Например, в учебнике «Основы психолингвистики» Ильи Наумовича Горелова и Константина Федоровича Седова находим фрагмент, посвященный **вопросу** о врожденном характере языковой способности человека. Вопрос, таким образом, есть. Ответа нет и на современном этапе развития науки не может быть. И.Н. Горелов и К.Ф. Седов констатируют: «В современной науке пока еще нет единства в решении вопроса о характере генетической предрасположенности человека к языку» [Горелов 2005: 201]. Но можно принять во внимание аргументы сторонников и противников различных точек зрения на этот предмет и, таким образом, обозначить проблемное поле исследуемого феномена, что в целом должно создать объемное представление о проблеме, не только психолингвистической, но филологической по существу.

Важнейшим же методическим, педагогическим аспектом проблемы языковой способности человека остается неизменное положение, афоризм, сформулированный две тысячи лет назад древнеримским учителем красноречия и воспитателем Марком Фабием Квинтилианом: «**Язык кормилицы должен быть безупречным**» - язык взрослых, язык воспитателей, «материнский язык». И в связи с этим выглядит полемическим преувеличением утверждение одного из генеративистов - Стивена Пинкера – о бесполезности материнского языка, вообще всей системы формирования языка, так как «в том, что дети усваивают язык, основная заслуга – их собственная» [Пинкер 2004: 32]. С точки зрения большой науки, в том числе

ментальной психологии и психолингвистики, этот методологический посыл интересен, наверное, сулит новые и неизведанные открытия. С точки зрения реальной педагогической, логопедической практики звучит довольно рискованно и не может быть принят, естественно, на методическое вооружение безоговорочно.

Кстати, противопоставления формируемой способности к обучению и врожденных качеств у авторов теории «языкового инстинкта» нет: «Способность к обучению - это не альтернатива врожденным качествам: без врожденного механизма обучаемости она вообще не могла бы иметь место. Это становится ясно в свете того глубинного знания, которое мы приобрели о языковом инстинкте» [Пинкер 2004: 388]. Причем, и это авторы теории порождающей генеративной грамматики подчеркивают особо, процесс наполнения грамматических структур (уровень трансформационной, а не глубинной грамматики) носит творческий характер⁴, так как система грамматических порождающих правил конечна (ограничена), а число создаваемых предложений на их основе - бесконечно: «Язык предоставляет конечные средства, но бесконечны возможности выражения, ограниченные лишь правилами формирования понятий и предложений» [Хомский 2005: 66]. Звуков в каждом языке, например, 30 - 40, а число создаваемых слов - бесконечно. И независимо от того, удастся ли в конце концов последователям Ноама Хомского точно выявить и просчитать те грамматические структуры мозга, алгоритмы или модули (своеобразные мозговые шестеренки), которые, как они считают, являются врожденными и руководят нами в процессе овладения речью, заполнить эти общие грамматические структуры или, по словам Стеллы Наумовны Цейтлин, некие общие правила речи, дети должны под руководством взрослых, воспитателей, логопедов.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Горелов И.Н., Залевская А.А. Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985. 240 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Об общих причинах языковых изменений // Избранные труды по общему языкознанию. В 2-х т. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. Т. 1. С. 222 - 254.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2005. 320 с.
5. Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч. Т.2. М.: Изд-во Акад. пед.наук, 1948. С. 554 - 574.
6. Хомский Ноам. Картезианская лингвистика. Глава из истории рационалистической мысли: Пер. с англ. / Предисл. Б. П. Нарумова. М. КомКнига, 2005. 232 с.

⁴ Симптоматично, что Н. Хомский свою книгу «Картезианская лингвистика» открыл главой «Творческий аспект языкового употребления».

7. *Хомский Ноам*. Язык и мышление / Пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. Под ред. В.В. Раскина. С предисловием В.А. Звегинцева. М.: Изд-во Москв. ун-та, 1972. 122 с.

8. *Цейтлин С.Н.* «Языковые правила как руководство к речевой деятельности» // *Онтолингвистика - наука XXI века*. СПб: Изд-во «Златоуст», 2011. С. 31-36.

9. *Чуковский К.И.* Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Худож. лит., 1990. 656 с.

10. *Шахнарович А.М.* Проблемы формирования языковой способности // *Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи*. М.: Наука, 1991. С. 185-220.

II. ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ

НАРУШЕНИЯ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ ПОД ВЛИЯНИЕМ РОДНОГО ЯЗЫКА

Баймусаева Б.Ш., Ниембайтеги К.А.,

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(г. Шымкент, Казахстан),*

Байдуллаева Р.Ш.,

*Южно-Казахстанский государственный университет им. Ауезова
(г. Шымкент, Казахстан)*

Аннотация. В статье рассматриваются звуковые нарушения в русской речи казахов вследствие влияния звуковой системы родного языка. Авторы работы ставят себе цель выявить причины фонетической интерференции и способы коррекции речевых ошибок интерференционного происхождения, опираясь на основные свойства, по которым резко разнятся казахский и русский языки.

Ключевые слова: фонетика, нарушения, интерференция, билингв, речь, произношение, артикуляция.

FOREIGN LANGUAGE SPEECH DISORDERS IN CHILDREN AND ADULTS UNDER THE INFLUENCE OF THE MOTHER TONGUE

B. Sh. Bajmusaeva, K.A. Nietbajtegi, R.Sh. Bajdullaeva

Abstract. This article discusses the sound of Russian speech violations of Kazakhs-bilinguals due to the impact of native language sound system. The authors intend to work, building on the core properties that differ sharply, Kazakh and Russian languages, identify the causes of interference and correction methods of phonetic speech errors a descent.

Key words: Phonetics, infringement, interference, bilingual, speaking, pronunciation, the articulation.

Одним из условий овладения другим языком является учет влияния родного языка на процесс обучения. Влияние своего родного языка на обучение иностранному языку лингвисты назвали заимствованным из физики термином «интерференция». Явление интерференции изучается в лингвистике, социолингвистике, психологии, психолингвистике, методике преподавания иностранных языков. В лингвистике проблема интерференции рассматривается в рамках языковых контактов и под интерференцией понимается нарушение билингвом норм и правил соотношения двух контактирующих языков.

Известно, что влияние первичной звуковой системы на перцептивном уровне приводит к искаженному восприятию фонетической стороны

речи на неродном языке. Восприятие иноязычной речи происходит через призму звуковой системы и нормы родного языка. Это приводит к разнообразным ошибкам, а порой и к недоразумению при общении и свидетельствует о несформированной перцептивной базе вторичной языковой системы. В идеале говорящий на другом языке должен уметь различать звуковой состав всех слов данного языка. Этому в первую очередь способствует языковая среда.

Казахско-русский языковой контакт имеет чуть ли не вековую историю, если взять за точку отсчета революцию 1917 года, которая привела к созданию многонационального государства СССР. Если быть более точным, массовый русско-казахский языковой контакт берет свое начало со второй половины XX века, когда успешно был осуществлен план освоения целинных земель Казахстана. Имеется в виду не экономический, а социальный эффект, т.е. фактическое переселение многотысячного русскоязычного населения в северные области Казахстана, что привело к резкому росту доли русскоговорящей части республики. Но это тема для другого разговора. Мы здесь коснулись ее только с целью показать корни казахско-русского билингвизма, который, в отличие от других государств Центральной Азии Казахстан сохранил до наших дней. Интересно отметить, что билингвизм не только сохранился в Казахстане, но имеет тенденцию устойчивого развития в современный период – период суверенного государства. Несмотря на это, в целом влияние родного языка, система его фонетического, лексического и грамматических средств на русскую речь казахов сохраняется.

В данной работе мы рассматриваем фонетическую интерференцию, которая проявляется в нарушении орфоэпических норм русского языка. В отличие от других видов языковой интерференции, фонетическая интерференция, как говорится, «на слуху», ее легко можно обнаружить. По определению Н.А. Любимовой, фонетическая интерференция «есть, прежде всего, нарушение (искажение) вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух, а иногда и более языков, проявляющегося через интерференцию слуховых и произносительных навыков, сформированных на базе данных взаимодействующих систем» [Любимова 1985: 18]. Речевые нарушения на фонетическом и фонематическом уровнях порождают в восприятии носителей языка впечатление произносительного акцента.

В фонетической системе казахского языка есть несовпадения и звуковые «излишества», по сравнению с русским, которые и порождают отрицательный результат интерференции. Говоря о нарушениях в речи на звуковом уровне, необходимо в первую очередь сопоставить набор звуков в двух языках, которые не являются родственными.

В казахском языке 26 согласных и 14 гласных звуков, в русском – соответственно, 21 и 10. На русскую речь казахов влияют следующие отличия, существующие между двумя далекими в генетическом плане языками:

Казахский язык	Русский язык
Агглютинативный тип	Флективный тип
Основной закон – слоговой сингармонизм	–
Твердость и мягкость гласных	–
–	Твердость и мягкость согласных
–	Звуки в, ф, щ, ц, ч, э
–	ь, ъ
У – может быть гласным и согласным, твердым и мягким	У – гласный
Ы – произносится без напряжения	Ы – произносится с легким присутствием Й
–	Стечение согласных
Полногласие (в слове после согласного обязательно следует гласный)	Не обязательно
Все звуки (и гласные, и согласные) произносятся четко, безударные гласные не редуцируются	Безударные гласные редуцируются
Ударение постоянное	Ударение разноместное и подвижное
–	Категория вида глаголов
–	Категория рода
Порядок слов в предложении фиксированный	–

Это основные свойства, по которым резко разнятся казахский и русский языки. Фонетическая интерференция в русской речи казахов и казахской речи русских является следствием этих особенностей и базируется на них. Перечислим основные речевые нарушения в русской речи казахов, возникающие вследствие фонетической интерференции:

1) Замена несуществующих в родном языке русских звуков В, Ф, Щ, Ч, Ц, Э сходным из арсенала родного языка при произношении заимствованных слов, т.е. субституция. Субституция – такой вид интерференции, при котором происходит отождествление фонем изучаемого языка со сходными фонемами родного языка вследствие «мнимого тождества» (А. А. Реформатский).

Например: ферма – перма, автобус – аптобус (есть также вариант «аптауыз»), совхоз – сапхоз, Чапай – Шапай, ацетон – асетон. Как видим, «особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке, а как раз в тех, для которых в этом имеются сходные звуки», как отмечал Л.В. Щерба [Щерба 1958: 55]. Известно, что в языках народов мира нет и двух идентичных звуков и даже в родственных языках звуки, весьма близкие по своим акустико-физиологическим свойствам

входят в разные фонологические системы. В практике обучения нерусских учащихся это не всегда учитывается.

Субституция является одним из наиболее устойчивых форм фонетической интерференции. Она не вызывает смыслонарушения. Субституция возникает часто и в случаях отсутствия идентичных фонем в родном и в изучаемом языках. Интересны в этом плане примеры $v = y$, $b = y$ (Москва – Мәскеу – Москоу, автобус – аптауыз, самовар – самауыр). Данное орфоэпическое нарушение имеет место в речи, как правило, у пожилых людей, начавших знакомство с русским языком в возрасте, когда артикуляционный аппарат потерял свою гибкость.

2) Твердое произношение мягких согласных.

Такое нарушение, как «конь» – «кон», «пыль» – «пыл», связано не с отсутствием категории мягкости согласных в казахском языке, как кажется на первый взгляд, а с законом слогового сингармонизма. На практике у казахов перед мягким гласным согласный автоматически произносится мягко, например: бадам - бекіре, карт - кәрі, ұмыт - үміт. Слоговой сингармонизм – фундамент тюркского языка – заставляет произносить слово «пыль» как «пыл» или как «пиль», так как в языковом сознании казаха после твердого П должен идти твердый Л, а если произносить мягкий ЛЬ, то перед ним должен быть звук И. В казахском языке, хотя формально нет категории твердости-мягкости согласных, согласные Қ, Ғ сочетаются с твердыми гласными, а К, Г – с мягкими, поэтому после твердого Ы язык казахов «не поворачивается» произнести ЛЬ, а вот после И – может.

3) Мягкое произношение постоянно твердых Ж, Ш, Ц перед мягкими, «на казахский взгляд», И, Е, Ы.

Причиной такого нарушения также является слоговой сингармонизм, который позволяет казахам произносить эти звуки и твердо, и мягко в зависимости от звукового окружения. Например: «жаман», «әже», «шара», «шие».

4) Твердое произношение постоянных мягких Ч, Щ.

И здесь закон сингармонизма не позволяет произносить их мягко перед твердыми гласными: Чапаев - Шапаев, щетка - шотка. Вообще, шипящие – непреодолимый барьер для начинающих изучение русского языка. И тут на помощь может прийти проверенный метод – скороговорки, которые помогут довести до автоматизма произношение трудных звуков. В национальных группах на первых занятиях по русскому языку мы считаем целесообразно, даже если это не предусмотрено учебной программой, постараться если не «поставить» произношение, то хотя бы обратить внимание студентов на их ошибки, чтобы они в дальнейшем следили за своей речью. На наш взгляд, такая «встряска» только на пользу обучающим. Приведем из своей практики примеры скороговорок, наиболее «неподъемных» для казахской аудитории: «Два щенка щека к

щеке щиплют щетку в уголке»; «Этой щёткой чищу зубы, этой чищу свои брюки»; «Наварила щука щей, угошала двух лещей»; «Чешуя у щучки, щетина у чушки».

5) Произношение русского Ы как казахский Ы, без напряжения.

Слово «сыр» предлагается прочитать на казахском, затем на русском, что позволит понять смысловоразличительную функцию казахской и русской фонемы. Разность в произношении одной и той же буквы позволяет понять причину орфографической ошибки у казахов, когда в конце слова вместо -Ы пишут -ЫЙ. Способ коррекции: объяснить разницу в произношении и привести в качестве примера слова «столы», «белый». На слух казахского окончания слов одинаковые, поэтому нужно объяснить грамматические различия в данных словах: столы – имя существительное мн. числа, вопрос – что? ; белый – имя прилагательное ед. числа И.п., вопрос – какой?

6) Неправильная постановка ударений

Объясняется отсутствием разноместного ударения в родном языке. Чтобы не допустить ошибок в ударениях, прежде всего нужно постоянно расширять словарный запас, так как место ударения в русских словах не регулируется каким-либо грамматическим законом, оно как данность, его нужно запомнить. Во-вторых, нужно знать грамматику: например, смысловоразличительную роль ударения в несовершенном и совершенном видах глагола (нарЕзать – нарезАть), в омографах (зАмок-замОк), знать нормы произношения (звонИт, договОр, срЕдства).

7) Вставка гласного между согласными внутри слова.

Это связано с тем, что казахскому языку не присуще стечение согласных, в казахском языке за согласным обязательно идет гласный: бала-лар, не-ме-ре-лер. Два согласных могут стоять рядом только на стыке закрытых слогов: мек-теп-тер. Незнание такой особенности казахского языка (полногласия), а также пренебрежительное отношение русскоязычных работников госучреждений, выдававших личные документы во времена СССР, а сейчас – невежество и неуважение к себе носителей следующих фамилий, как, например, Тлеубердиев (Тилеубердиев), Пралиев (Пиралиев) и др. и приводят к орфографическим ошибкам с точки зрения казахской грамматики. Чего стоит ошибка в фамилии известного государственного деятеля, репрессированного в сталинские времена, как Тюрякулов (Турекулов). А фамилия казахского классика Ауезова до сих пор пишется через Э, что несвойственно казахской фонетике. Если вернуться к нашей теме, пути коррекции данного типа орфоэпических и орфографических ошибок – работа над семантикой слова, так как фонетическая интерференция затрагивает все уровни не только звуковых систем языка (собственно звуковой, интонационный, просодический), но и лексико-семантический, грамматический уровни языка. Но только фонетическая интерференция, как говорится, «на виду» («на слуху»), тогда как другие виды интерференции не сразу заметны при непосредственном общении.

Произносительные навыки формируются вместе с артикуляционной базой языка. Согласно мнению Л.Р. Зиндера, артикуляционная база представляет собой совокупность артикуляционных и фонотактических привычек [Зиндер 1960: 303]. При обучении иностранному языку, очень важно с самого начала закрепить у учащихся правильное произношение.

На наш взгляд, лучший способ избежать речевых ошибок – сформировать артикуляционную базу изучаемого языка как можно раньше, когда артикуляционный аппарат ребенка еще не потерял своей гибкости. Не зря в древности казахи, приводя своих детей к мулле учиться премудростям Корана, говорили: «Тіл сындыруға әкелдім» – «Привел, чтобы научить говорить» (имеется в виду, на арабском). Буквальный перевод фразы звучит: «Привел ломать язык», т.е. в переводе на наш ученый язык будет: «Привел, чтобы сформировать артикуляционную базу». Как видим, умение правильно произносить слова на иностранном языке – первейшее условие овладения этим языком, что подтверждается даже народной мудростью.

Практика показывает, что одной из важных причин возникновения затруднений – ограниченные возможности осознанного овладения фонетическим материалом ввиду сложности фонетической модели и трудностей ее вычленения из звукового потока.

Библиографический список

1. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960. 336 с.
2. *Любимова Н. А.* Фонетическая интерференция: учеб. пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 375 с.
3. *Щерба Л.В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. Л.: Изд-во ЛГУ, 1958. 184 с.

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ОБЗОР МАТЕРИАЛОВ РЕСПУБЛИКАНСКОГО ЦЕНТРА «ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО» МОН РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН)

Даркулова К.Н.,

*Южно-Казахстанский государственный педагогический институт
(г. Шымкент, Казахстан)*

Аннотация: В статье предложена систематизация направлений методической и нормативной литературы по развитию речи дошкольников, подготовленной специалистами Республиканского центра «Дошкольное детство» Министерства образования и науки Республики Казахстан с 2013 по 2017 годы. Отобранный для анализа материал может стать основой для решения проблем речевого онтогенеза.

Ключевые слова: развитие речи, дошкольные организации, методические рекомендации.

THE SPEECH DEVELOPMENT ISSUES OF PRESCHOOL CHILDREN (REVIEW
OF MATERIALS OF THE REPUBLICAN CENTER "PRESCHOOL CHILDHOOD"
OF THE MINISTRY OF EDUCATION
AND SCIENCE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)

Darkulova K.N.

Abstract. The article proposes the systematization of directions of methodical and normative literature on the speech development of preschool children prepared by the specialists of the Republican Center "Preschool Childhood" of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan from 2013 to 2017. The material selected for analysis can be the basis for solving the problems of speech ontogenesis.

Key words: development of speech, preschool organizations, methodical recommendations

Формирование навыков использования речи у детей происходит в онтогенезе, т.е. в ранний, дошкольный и предшкольный периоды их развития. Успешное решение проблем развития, диагностики, профилактики и коррекции речи зависит от наличия методического и нормативного сопровождения. Комплексную поддержку всем участникам образовательного процесса в дошкольных организациях (далее сокращенно: ДО) в Казахстане обеспечивает Республиканский центр «Дошкольное детство». Портал центра «*rcdd.kz*», где собран анализируемый материал, состоит из следующих разделов: образовательные программы, методические разработки, методический журнал «Дана бала» и лучший педагогический опыт. На портале представлена методическая литература по воспитанию различных сторон развития личности ребенка дошкольного возраста, эффективность и успешность которой зависит от уровня речевого развития.

Целью статьи является ознакомление с нормативными и методическими материалами по вопросам развития речи детей от 1 до 7 лет, подготовленными специалистами Республиканского центра «Дошкольное детство» Министерства образования и науки Республики Казахстан с 2013 по 2017 годы.

Актуальность темы обусловлена тем, что решение проблем речевого онтогенеза и дизонтогенеза будет успешным при условии обобщения материала и опыта зарубежных исследователей. В работе представлена классификация официальной (Министерства образования и науки) методической литературы по развитию речи казахстанских дошкольников.

В предлагаемом обзоре литературы в различных аспектах (теоретическом, практическом, методическом) представлены программы, методические рекомендации (далее – сокращенно: МР), положения и сборники, в той или иной степени затрагивающие вопросы развития речи, обучения языку (родному, русскому, английскому). Рассматриваемые источники отличаются по содержанию, направлению, объему изложения материала. Несмотря на это, в каждом из них содержится обращение к теме развития ре-

чи дошкольника. Все эти разработки мы сгруппировали по следующим направлениям:

1. Вопросы развития речи в нормативных документах.

- в «МР по соблюдению требований ГОСО в ДО» [Электронный ресурс] указана цель образовательной области «Коммуникация»: развитие у ребенка коммуникативных навыков, необходимых для воспитания полиязычной личности, способной общаться с окружающими людьми; содержание направлено на развитие навыков свободного общения со взрослыми и детьми; внимания, интереса к слову;

- в «МР по организации вариативной части типового учебного плана ДО» одним из вариативных компонентов предлагается изучение иностранных языков [Электронный ресурс];

- в «МР по проведению мониторинга развития, умений и навыков детей по усвоению содержания Типовой программы» предлагаются «Лист наблюдения», «Индивидуальная карта развития ребенка», предусматривающие отслеживание и диагностику развития речи детей [Электронный ресурс];

- в «МР по использованию сквозных тем для реализации содержания Типовой программы дошкольного воспитания и обучения» структура построения перспективного планирования организована по 9 сквозным темам, которые интегрируются через все образовательные области, например: «Трудимся вместе» обеспечивает ... развитие речи детей [Электронный ресурс];

- в «МР по внедрению системы автоматизации для проведения мониторинга развития детей дошкольного возраста» представлен материал для оценивания уровня усвоения умений и навыков детей дошкольного возраста. В содержании «Индикаторов» прописаны показатели развития детей по всем образовательным областям, в том числе развития речи [Электронный ресурс];

- «Рекомендации по приему детей 56 (7) лет в предшкольные классы и группы» направлены на совершенствование процедуры приема детей в классы (группы) предшкольной подготовки. Одной из задач обучения в таком классе является развитие речи и родного языка, культуры общения, подготовку к овладению основами грамоты [Электронный ресурс];

2. Отдельной группой можно выделить разработки Центра по работе с детьми раннего возраста:

- в методическом пособии «Тэй, тэй балапан» [Электронный ресурс] говорится о необходимости расширения запаса слов и обогащения активного словаря;

- в «Методическом пособии по организации воспитательно-образовательного процесса по развитию детей раннего возраста» излагаются теории и методики казахстанских (Н.Кулжанова, О.Д. Мухля, Е.Л.Романова, М.Г. Солдатова, К.Д. Травина, М.Ф.Покровский,

Ш.Бегимбетова и другие.) и зарубежных (Г.Б. Корнетова, М.Ф. Шабаева, система Никитиных, кубики Зайцева) и др.) ученых по проблемам раннего детства. Помимо прочих вопросов дается характеристика речевого развития детей от рождения до года [Электронный ресурс];

- в «МР по организации предметно-развивающей среды для детей раннего возраста» понятие «среда» понимается как «система материальных объектов деятельности ребенка, которая должна выполнять помимо образовательной, развивающей, воспитывающей, стимулирующей, организующей функций, еще и коммуникативную функцию [Электронный ресурс];

3. Вопросы формирования творческих речевых способностей:

- «МР «Сюжетно-ролевая игра как первая ступень театрализованной деятельности в дошкольной организации» разработаны в целях оказания методической помощи педагогическим работникам в вопросах формирования творческих речевых способностей детей в условия детского сада [Электронный ресурс];

- в МР по организации театрализованной деятельности в ДО определены задачи такой деятельности: способствовать речевой активности детей через игровые, песенные и танцевальные импровизации. «Театр — один из самых демократичных и доступных видов искусства для детей и связан с развитием коммуникативных качеств личности (обучением вербальным и невербальным видам общения), развитием речи (диалога и монолога)» [Методические рекомендации по организации театрализованной деятельности: 22];

- в сборниках сценариев «Праздники круглый год» к программе воспитания и обучения детей раннего возраста из трех частей: «Алғашқы қадам» (от 1 года до 3 лет) [3], «Зерек бала» (от 3 до 5 лет) [11] и «Біз мектепке барамыз» (от 5 до 6 лет) [11] проводится идея развития музыкальных способностей детей, основанная на работе по интонации, над ее компонентами: длительностью звука, его высотой, тембром, ритмом. Описан метод фонетической ритмики, под которой понимается система становления, развития восприятия и воспроизведения звуков, правильного звукопроизношения в словах и фразах с использованием различных видов ритмических движений у детей раннего возраста [Праздники круглый год: 9]. Это имеет важное значение в работе над фонематическим слухом ребенка для формирования фонетической стороны речи детей, постановке звуков речи и их коррекции;

- в «Сборнике детских песен» предусматривается не только разучивание песен, но и работа над дыханием, дикцией [Электронный ресурс];

4. Методические разработки по работе с детьми, требующими особого подхода:

- в «Программе по инклюзивному образованию в ДО» даются конкретные методические разработки по организации и проведению воспита-

тельнообразовательного процесса для детей с ограниченными возможностями в развитии. Для каждого ребенка с нарушенным развитием определяется особое содержание и формы работы по развитию коммуникативных навыков [Электронный ресурс];

- в Программе по организации работы с одаренными детьми отмечается: «Одаренные дети обычно обладают отменной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовлетворением читают словари и энциклопедии, продумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события» [Программа по организации работы: 9];

- в «Программе для родителей, имеющих детей дошкольного возраста, не охваченных ДО» поэтапная работа родителей предусматривает развитие пассивного и активного словаря ребенка, развитие мелкой моторики и координации движений, развитие умения слушать и понимать текст и речь, различать звуки, конструировать словосочетания и предложения, вступать в диалог и в конечном счете «воспитание личности ребенка «способного общаться с окружающими людьми на государственном языке и других языках» [Программа для родителей: 28]. Здесь также приводится описание игр-занятий по развитию речи, художественной литературе в соответствии с возрастом детей.

5. Применение инноваций, в том числе информационно-коммуникативных технологий:

- в МР «Внедрение здоровьесберегающих технологий в ОУД возрастной группы дошкольной организации» современные технологии сохранения и стимулирования здоровья детей включают коммуникативные игры, пальчиковую гимнастику, коррекционные технологии [Электронный ресурс];

- в МР «Методы использования инновационных технологий на основе интерактивного оборудования в воспитательно-образовательном процессе» описаны занятия с применением интерактивных дидактических игр: «Говорящие» трехязычные словари, Программы по обучению чтению [Электронный ресурс];

- в методическом руководстве «Внедрение современных образовательных программ и технологий в работу ДО» особый интерес вызывают интеллектуальные технологии, созданные на основе моделирования, проектно-игрового подхода. Они предназначены для интеллектуального развития детей: «E-Blocks» интерактивное программное обеспечение, предназначенное для обучения детей с 3 до 6 лет языкам, логике, математике; обучающие комплексы, направленные на раннее обучение языкам: «Дана-

лық әліппесі» с Говорящей ручкой, «ZEREK» с Говорящей Ручкой, «Интерактивная звуковая карта» [Электронный ресурс];

- в МР «Использование флипчарт-занятий на основе интерактивных технологий» приводится примерное флипчарт-занятие по развитию речи по теме: «Лесная школа. Звуки [л][л´]. Тип: интерактивный, интегрированный (грамота, математика, казахский язык, рисование) Методы: словесный, игровой, частично-поисковый, практический. Билингвальный компонент: *мектеп – школа, аю – медведь, қоян – заяц, қасқыр – волк, түлкі – лиса* Ресурсы: интерактивная доска, фишки, цветные карандаши, пение птиц, мультимедиа «Танцующий ёжик» Цель: Познакомить со звуками [л][л´], выделять из текста слова с этими звуками, находить их место в слове (начало, конец, середина); формировать умение делить слова на слоги; развивать связную речь, творческое воображение [Электронный ресурс];

- «МР по использованию дидактических материалов в воспитательно-образовательном процессе ДО» «развивают речь детей: расширяется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно высказывать свои мысли» [Методические рекомендации по использованию дидактических материалов: 5]. В словесных и подвижных играх дети оперируют представлениями, имеются большие возможности для развития мышления, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения, развивают умение внимательно слушать, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно формулировать свои мысли [Методические рекомендации по использованию дидактических материалов: 6].

6. Методические разработки по обучению языкам:

- «Методическое пособие «Курс – триединство языков для педагогов дошкольных организаций» направлено на оказание методической помощи по внедрению трехязычного обучения на уровне дошкольного образования. Языковая подготовка детей осуществляется через реализацию содержания всех образовательных областей стандарта – «Здоровье», «Коммуникация», «Познание», «Творчества», «Социум» [Электронный ресурс];

- в «Методическом пособии по обучению английскому языку детей старшего дошкольного возраста» сформулирована такая цель: методическое обеспечение педагогов дошкольного образования программой обучения детей английскому языку в старших группах. Проводится идея повсеместного внедрения трехязычного обучения по вертикали – от детского сада до вуза [Электронный ресурс];

- «Программа по обучению родному языку в ДО» направлена на формирование и развитие элементарных навыков общения на родном языке детей дошкольного возраста, проживающих на территории Республики Казахстан [Электронный ресурс];

- «Программа по обучению русскому языку в ДО» предназначена для обучения детей 3-6 лет русскому языку в казахских группах ДО. В процессе изучения русского языка как второго формируется коммуникативная компетенция, умение поддерживать разговор, отвечать собеседнику и получать от него нужную информацию. Дана подробная программа речевого развития детей: развитие словаря, звуковая культура речи, связной речи, грамматическая правильность речи, лексическая сторона речи [Электронный ресурс].

7. Вопросы развития речи неразрывно связаны с литературой, духовным развитием человека:

- в «Хрестоматии к общеобразовательной учебной программе дошкольного воспитания и обучения» предложены жанры произведений художественной литературы для чтения, заучивания, пересказывания в целях развития речи [Электронный ресурс];

- в «МР «Устное народное творчество как основа духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста» указывается, что одним из средств духовно-нравственного воспитания детей является устное народное творчество. Неслучайно фольклор с давних времен оценивается как средство обогащения словарного запаса детей, в значительной степени обогащает и развивает речь детей [Электронный ресурс];

- в «Программе летне-оздоровительного периода в ДО» [Электронный ресурс] замечено, что летний период в ДО не исключает работу по Образовательной области «Коммуникация», направленной на развитие навыков свободного общения со взрослыми и детьми; обращением к художественной литературе, фольклору;

- в «МР по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста в контексте национальной идеи «Мәңгілік Ел» читаем: «В семье ребенок слышит первые слова. Он с легкостью осваивает язык, на котором общаются их родители и близкие. Каждый гражданин Казахстана должен знать и ценить свой родной язык, свободно владеть языком своей Родины и примером в этом должны быть их родители. В процессе реализации воспитательной работы по внедрению национальной идеи «Мәңгілік Ел» выпускника дошкольной организации должен овладеть средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками [Методические рекомендации по духовно-нравственному воспитанию: 11].

Таким образом, в обзоре выделены основные направления нормативно-методической работы Республиканского центра «Дошкольное детство» РГУ МОН РК по развитию речи детей дошкольного возраста. Внедрение издаваемых программ, рекомендаций, пособий поможет разработать меры по выявлению, профилактике и коррекции речевых нарушений у детей.

Библиографический список

1. Республиканский центр Дошкольное детство: методические разработки [Электронный ресурс]. URL: <http://rc-dd.kz/?lang=ru>

2. Методические рекомендации по организации театрализованной деятельности в дошкольных организациях. Астана, 2016. 36 с.
3. «Праздники круглый год»: к программе воспитания и обучения детей раннего возраста «Алғашқы қадам» (от 1 года до 3 лет): сборник сценариев. Астана, 2013. 45 с.
4. Программа по организации работы с одаренными детьми. Астана, 2015. 24 с.
5. Программа для родителей, имеющих детей дошкольного возраста, не охваченных дошкольными организациями». Астана, 2016. 42 с.
6. Методические рекомендации по использованию дидактических материалов в воспитательно-образовательном процессе дошкольных организаций. Астана, 2014. 32 с.
7. Методические рекомендации по духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста в контексте национальной идеи «Мәңгілік Ел». Астана, 2016. 28 с.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ: ПОЛОЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Исабекова А.А.,

Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата (г. Кызыл-Орда, Казахстан)

Аннотация. Статья посвящена новым социально-политическим реалиям Казахстана как суверенного государства в выборе языковой политики, отвечающей потребностям полиэтнического населения страны и учитывающей особенности языковой, демографической и политической ситуации. Показано, что выработка эффективной государственной языковой политики предполагает адекватную оценку реальной языковой ситуации. Проанализированы приоритетные направления языковой политики Республики Казахстан, именно положение русского языка в образовательном процессе. На основе исследования показан сравнительный анализ соотношения учебных часов по государственному, официальному и английскому языкам в дошкольных и школьных учреждениях.

Ключевые слова: государственная языковая политика, полиязычие, образовательный процесс, языковое образование, русский язык

LANGUAGE POLICY IN THE SPHERE OF EDUCATION OF KAZAKHSTAN: POSITION OF RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN SCHOOL

Isabekova A.A.

Abstract. The article is devoted to the new socio-political realities of Kazakhstan as a sovereign state in the choice of language policy meeting the multiethnic population's needs and taking into account the specific features of the language, demographic and political situation in the country.

It is shown that the development of an effective state language policy assumes an adequate assessment of the real language situation. Priority directions of the language policy of the Republic of Kazakhstan, namely the position of the Russian language in the educational process have been analyzed. On the basis of the research, a comparative analysis of the ratio of academic hours in the state, official and English languages in preschool and school institutions has been shown.

Key words: state language policy, multilingualism, educational process, language education, Russian language.

Язык – важнейший политический инструмент, необходимое условие существования и развития человеческого общества, в котором на формирование языка оказывается сознательное, целенаправленное воздействие. Языковая ситуация контролируется языковой политикой, связанной с образовательной, деловой, культурной, научной, экономической и другими видами деятельности общества.

Как сложное и широкое понятие языковая политика охватывает концептуальный уровень, ее реализацию в языковом сообществе и включает в себя многочисленные представления и направления. Их исследование может оказаться продуктивным, в первую очередь, при формировании новой, более совершенной концепции языковой политики.

Как орудие политики языковая ассимиляция в Казахстане проводилась радикальными методами Российской империи и привела к подавлению родного языка. Языковая политика того времени была направлена на повышение статуса русского языка и получила дальнейшее свое развитие в последующее время. Русский язык выполнял доминирующую роль в коммуникативном пространстве Казахстана, тогда как сфера функционирования казахского языка была очень ограниченной. Однако русский язык являлся языком - донором для получения информации из внешнего мира и породил ряд выдающихся личностей. Известно, что Сулейменов О., казахский поэт, лингвист-исследователь пишет на русском языке.

Культурный плюрализм как следующий вид языковой политики подразумевает поддержку языков всех языковых групп. Своевременная языковая политика в Казахстане направлена на сохранение корпуса родного языка и не предполагает воздействия на другие языки. Законодательно все языки народов Казахстана объявлены национальным достоянием, историко-культурным наследием страны. В законе РК от 27 июля 2007 г. № 319-III ЗРК «Об образовании» в статье 9 сказано, что языковая политика в сфере образования осуществляется в соответствии с Конституцией и законодательством о языках; все организации образования, независимо от форм собственности, должны обеспечить знание обучающимися казахского языка как государственного, а также изучение русского языка как официального и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования. То есть, использование и изучение русского языка законодательно

закреплено в системе образования Казахстана. В этом году более тридцати тысяч выпускников школ обучались на русском языке и считают его основным языком общения. По мнению У. Фиермана, американского эксперта в сфере языковой политики, посредством языков, русского в том числе, Казахстан обеспечивает сохранение единого культурного и образовательного пространства со странами СНГ и приобщается к интеграционным процессам в условиях глобализации.

Что касается перевода казахского языка на латинскую графику, то это скорее дело самих казахстанцев, нежели угроза русскому языку и, тем более, казахстанско-российским отношениям. Тем более, что сфера применения титульного языка не так широка, как это предусмотрено официальной языковой политикой и является больше признаком этнической идентичности, чем широко распространенным средством коммуникации [Вингендер 2014: 237].

Множество монографий российских и зарубежных исследователей посвящены вопросам языковой политики в отношении изучения и обучения языкам, что говорит об актуальности данной темы. Ими предложены различные модели языкового образования: в контексте диалога культур; в методических основах обучения языкам; в комплексном анализе образовательной среды; контекстного обучения; профессионально-ориентированных технологиях обучения; как инструмента международных контактов [Дружинина 2004: 6-7].

Основу исследований казахстанских ученых Муратовой Ш.М., Кыдыралиной Ж. У., Койшыбаевой Г.С., Раимбековой А.А. составляют положения концепции языковой политики Республики Казахстан, проблемы внедрения трехязычия, разработка стратегии языковой политики в области сохранения и функционального развития языков в переходный период, определение задач государства по созданию условий для развития казахского языка как государственного.

Языковая политика способствует языковому плюрализму как в прошлом, примером служат слова великого Абая о роли русского языка, открывающей казахам весь мир, так и сегодня.

Важной характеристикой современного казахстанского общества является многоязычие «... казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [Назарбаев, 2012].

Содержание языковой политики в образовательной системе определяется как социально-экономическими и политическими условиями государства, так и личностной характеристикой обучающегося, так как в языковое образование интегрированы понятия воспитания и обучения. Программа трехязычного образования внедряется через непосредственное преподавание казахского, русского и английского языков и обучение по отдельным предметам на трех языках. Основные и языковые предметы

направлены на развитие функциональной грамотности, коммуникативных навыков и способности критически мыслить.

Сравнительный анализ соотношений учебных часов по языкам в дошкольных и школьных учреждениях показывает, что дети в возрасте трех-четырех лет обучаются русскому языку в группах с казахским языком обучения и наоборот в равных соотношениях по 0,5 часов в неделю. Начиная с пяти-шестилетнего возраста, малыши в течение одного академического часа осваивают английский язык.

В подготовительных классах налицо преимущество часов национального и официального языков (2 часа) над иностранным (1 час).

Начальным классам родному языку отведено 408 часов, русскому - 136 часов. Преимущество объема часов по казахскому языку связано с тем, что школа предназначена для детей, обучающихся в национальной школе.

В школах с русским языком обучения количество часов для изучения государственного и русского языков одинаково - 406 и 408. Независимо от языка обучения в казахстанских школах часовая нагрузка по иностранному языку составляет 135 часов.

Соотношение часов для обучения русскому и иностранному языкам в школах с родным языком обучения среднего звена составляет по 30 % от общего объема часов, а для обучения в русскоязычных школах составляет - 32% и 23%, казахский язык - 45%. Наблюдается снижение часовой нагрузки по русскому языку.

В старших классах общегуманитарного и естественно-математического направлений в школах с родным языком обучения от общей нагрузки часов на русский и казахский языки приходится по 25%. Изучению иностранного языка выделяется 50%. В русскоязычных школах общегуманитарного направления доля казахского языка составляет 20%, а русского и иностранного – по 40%. В естественно-математическом цикле на русский язык приходится 14%, на казахский - 57%, иностранный - 29%. Такая ситуация с русским языком связана с тем, что у учащихся данного направления уже сложился базовый языковой уровень, но есть перспектива, что преподавание предметов естественнонаучного цикла на английском языке постепенно вытеснит русский язык. Этому также способствуют и такие факторы, как сокращение школ с русским языком обучения, особенно в сельской местности, где количество учителей русского языка идет на убыль, качество преподавания и содержание образовательных программ по русскому языку. В новом учебном году учебники с некоторым «обновленным» содержанием получили ученики вторых, пятых и седьмых классов. Автор учебника как вариант задания предлагает по анализу заимствованных слов выявить положительные черты киллера (из Методических рекомендаций к учебнику по русскому языку, упражнение №305). Казахстанские эксперты в сфере русской лингвистики утверждают, что реформы в преподавании русского языка связаны с изменением его статуса – от домини-

нирующего к одному из трех обязательных к изучению языков. «... Если в советский период русский язык преподавался как грамматический строй и грамматическая система, ... в новых условиях на первый план вышел коммуникативный принцип изучения русского языка» (на материалах газеты «365 INFO» от 16 сентября 2017 года).

Языковая политика, программное обеспечение, совершенствование моделей обучения должны быть тесным образом взаимосвязаны и способствовать повышению качества образовательных услуг, востребованных обществом и временем. Для снятия противоречий в языковой политике полиязычного государства между традиционностью и инновацией, требованиями к образовательному процессу и творчеством, объективностью и субъективностью необходимы детальная разработка конкретных целей в зависимости от категории обучающихся; проектирование и моделирование процесса обучения; соответствие социальному, экономическому, политическому, образовательному, культурному, психологическому, эстетическому контекстам регионального, федерального и мирового уровней. Эффективность и качество образования зависит от наполненности языковой политики, от специфики региона. Многие из выпускников северных областей Казахстана поступают в российские вузы, то есть тенденция получения высшего образования в России в ближайшие годы будет сохраняться. Строить схемы и говорить о том, какой язык будет доминировать, практически невозможно.

Таким образом, современное состояние языкового образования выявило ряд тенденций. Во-первых, с развитием единого образовательного пространства на мировом, европейском и федеральном уровнях наблюдается параллельный процесс формирования образовательной среды на региональных уровнях и образовательного контекста во взаимодействии субъектов образования. Во-вторых, актуализируется и возрастает роль языковой политики на всех уровнях образования. Как концептуальная стратегия языковая политика имеет свою структуру, проявляется на мировом, федеральном и региональном уровнях, характеризуется определенными параметрами и показателями. Эффективность внедрения и исполнения языковой политики зависит от степени взаимодействия субъектов образования и условий образовательной среды [Дружинина 2004: 177]. Языковая политика в образовательном пространстве не может иметь завершенную форму, не может быть статичной, стабильной, устоявшейся на все времена, так как человек всегда находится в ситуации свободного выбора. Главное, помнить, что необходимым условием функционирования любого языка является его востребованность, ненасильственное изучение на благо развития взаимопонимания между народами.

Библиографический список

1. *Вингендер М.* Противоборство языковой политики и языковой действительности в странах СНГ // Актуальные этноязыковые и этнокультурные проблемы современности. Книга 1, М.: 2014.
2. *Дружинина М.В.* От языковой политики к качеству образования: монография. Архангельск: ПГУ, 2004.
3. *Кузнецов С.Н.* Язык и политика. [Электронный ресурс]. – URL: www.philol.msu.ru/data/programs/yazpolit.pdf.
4. *Назарбаев Н.А.* Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. 2012. № 218-219.
5. *Нысанбаева А.* Языковая политика в Казахстане. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centrasia.ru/newsA.php?st=1041890340>.
6. Языковая политика в Казахстане как инструмент строительства нации. [Электронный ресурс]. URL: e-history.kz/ru/contents/view/1267.

О СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ

*Казымова Эсмира Рафик,
Центр Развития Речи (г. Баку, Азербайджан),
Центр «Нар танелери» (г. Измир, Турция)*

Аннотация. В последнее время во всем мире возрастает число детей с особыми потребностями, по отношению к которым необходима ранняя диагностика и ранняя помощь соответствующих специалистов. В этом деле важно как взаимодействие специалистов разных профилей, так и осведомленность родителей и их участие в специальном образовании и воспитании ребенка. Необходимым и плодотворным является изучение опыта коррекционной работы с детьми с особыми потребностями в разных странах, в том числе в Турецкой республике, и в статье предлагается краткий очерк о специальном образовании в этой стране, включающий и личный опыт автора статьи.

Ключевые слова: специальное образование в Турции, инновации, дети с особыми потребностями.

A SPECIAL VIEW ON SPECIAL EDUCATION IN TURKEY

Kazimova Esmira Rafik

Abstract. In recent times, the increase in the number of children with special needs is not a very pleasant fact. But parents' enlightenment and practical interaction of specialists lead to early intervention. Early intervention is very necessary for children with special needs. In recent years, the interaction of specialists in special education from different countries and held joint conferences is of great importance for specialists.

Key words: Special education in Turkey, innovation, caring state, enlightenment, children with special needs.

Во всём мире неуклонно возрастает число детей с особыми потребностями, которым необходима помощь специалистов-дефектологов, логопедов, психологов и других специалистов. И прежде всего забота о таких детях должна осуществляться на уровне государств, что уже стало, можно сказать, нормой в современном мире. Я посещала некоторые специальные образовательные учреждения в нескольких странах: в Азербайджане, России, Казахстане, Иране, Грузии, Турции и везде наблюдала серьезную заботу государства о детях с ограниченными возможностями здоровья. Характеристика системы образования детей с ОВЗ в Турции - это, конечно, тема отдельного рассмотрения, здесь же мне хотелось бы поделиться некоторыми наблюдениями, а частично - и опытом работы логопеда-дефектолога в этой стране.

Специальное образование в Турции имеет свою интересную историю и занимает особое место в мировом специальном образовании.

История специального образования в Турции берет начало в XIX веке. В 1889-ом году впервые в Истамбуле господин Гратив в одном из зданий Торговой школы, находящейся в Султан Ахмеде, открыл школу для глухих, а затем сюда же добавил класс для слепых.

В 1921-ом году открылась Измирская частная школа глухонемых, и с 1924-го года она продолжала своё функционирование уже в системе Министерства здоровья и социальных услуг. Затем она была передана в Национальное министерство образования.

В 1923-м году господин Гази Мустафа Кемаль, основатель современного турецкого государства, от имени Турецкой республики озвучил и опубликовал «Женевский доклад», который стал также программным документом специального образования в период Республики.

Целенаправленная, на государственном уровне, работа в сфере специального образования, оказания помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья начала проводиться с 1950-го года. Руководство деятельностью в данном направлении осуществлял специальный отдел в структуре национального Министерства образования, под эгидой которого была подготовлена концепция руководства специальным образованием (была опубликована во время Второй Мировой Войны).

В 1955-ом году впервые в Анкаре был открыт методический и консультативный Центр руководства и исследований в области специального дефектологического образования, затем начались открытия подобных центров во всех провинциях и графствах.

В 1980-м году была создана Генеральная дирекция по руководству системой специального образования, в 1982-ом году преобразованная в Министерство в Министерство спецобразования.

В 1983 году был подготовлен «Закон о детях, нуждающихся в особом образовании», в нем были зафиксированы основы воспитания и образования детей, нуждающихся в особом попечении государства.

Исследование людей с ограниченными возможностями в Турции выявило несколько интересных фактов. По данным Президентской администрации, люди с ограниченными возможностями составляют 12,29% населения Турции. 9,70% этого количества составляют люди с продолжительной болезнью, 2,58% - с ортопедическими, зрительными, слуховыми, языковыми, речевыми и умственными отклонениями. Обучение 84,2% людей с отклонениями происходит на уровне начальной школы.

Остановлюсь на деятельности одного из специальных учреждений Турции - коррекционно-развивающего центра в городе Измир.

Коррекционно-реабилитационный центр «Nar taneleri», находящийся в городе Измир, предназначен для детей и взрослых, нуждающихся в особой специальной помощи. Центр состоит из двух отделов.

В первом отделе с детьми проводятся только уроки подготовки к школе, занятия по психологии, развивающие занятия - групповые и индивидуальные, театральные кружки, а также физиотерапия и с этого года - логопедические занятия. В организации и проведении логопедических занятий я принимаю непосредственное участие: в этом центре я принимаю детей, оцениваю состояние речи и составляю дальнейший план занятий. Помогаю семьям в роли супервайзера, а также часто провожу просветительные семинары для специалистов и семей детей с ограниченными возможностями здоровья. В этом центре принимаются дети и взрослые в возрасте от 1 года до 40 лет. В специальном образовании Турции учитывается не столько возраст, сколько потребность в помощи и в особом уходе. Если есть необходимость в специальном образовании, в специальном уходе, то государство обеспечивает ее реализацию. Самому старшему из тех, кто приезжает в центр «Нар танелери», 34 года.

Во втором отделе центра проводятся уроки социальной адаптации, физкультуры и уроки самообслуживания. Отмечу, что второй центр считается активным, и сюда могут приходить нуждающиеся в особом уходе в возрасте старше 15 лет. Этот центр был открыт 20 ноября 2007-го года Муниципалитетом Нарлыдере. В центре есть 2 микроавтобуса с соответствующим персоналом специалистов, работающих бесплатно. Специалисты наблюдают за детьми в транспорте, привозят их в центр и раздают родителям. Дети и учителя обеспечиваются бесплатной едой во время работы. Государство освободило центр от налогов. Постоянно проводятся образовательные семинары для родителей и специалистов. В двух отделах центра получают образование и государственную поддержку 110 детей и работают 14 специалистов и 5 человек вспомогательного персонала.

Меня привлекало то, что специалисты очень внимательны к каждому ребенку, постоянно следят за инновациями, и руководство центра постоянно интересуется проблемами семей людей с ОВЗ и помогает им преодолеть их. Особенно хочу отметить, что государство обеспечивает 8 бесплатных часов занятий в неделю для детей с особыми потребностями. Се-

мья может получить эти занятия по своему выбору или в государственных, или же в частных центрах, что создает здоровую конкуренцию.

Конечно же, наряду с инновациями и успехами в Турции есть проблемы, связанные с особым образованием. Но отмечу, что эти проблемы с годами уменьшаются. Основные явные проблемы следующие:

- проблемы адаптации детей в коллективе, трудности социализации;
- недостаточное информационное сопровождение инклюзивного образования;
- разработка системы мониторинга эффективности внедрения системы инклюзивного образования;
- недостаток логопедических принадлежностей;
- ограниченное количество логопедов;
- недостаточность специальных логопедических книг и методических пособий;
- малое количество бесплатных уроков для детей в центрах и т. д.

При этом в Турции уделяют большое внимание проблемам специального образования. Специалисты центров ведут постоянную просветительскую работу в семьях. Снимаются в большом количестве информационные и обучающие видеоролики. Мне очень понравилось участие известных в стране людей в специальных мероприятиях, связанных с детьми, нуждающимися в особом уходе и образовании.

Выражаю особую благодарность руководителю центра «Нар танелери» А. Бесим Токеру и специалисту этого центра Айтен Алп Нигит за то, что помогли мне в написании этой статьи.

Библиографический список

1. Okul öncesinde özeleğitim {Специальное образование до школы} [Электронный ресурс] URL: Yrd.Doç.AyperiDikiciSığırtmaç/Yrd/Doç.Dr.EbruDeretarla Gül.2006 (Okul öncesinde özeleğitim Yrd.Doç.AyperiDikiciSığırtmaç/Yrd/Doç.Dr.EbruDeretarla Gül.2006).

2. Engelli Çocukların Eğitimi [Образование детей с ограниченными возможностями] [Электронный ресурс] URL: http://www.avemder.org/makale-41-engelli_cocuklarin_egitimi.html.

СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ В КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ

*Кузнецова Э.В.,
г. Шэньчжень, Китай*

Аннотация. В статье характеризуется специфика языковой ситуации и, как следствие, специфика речевого развития детей и логопедической работы в Китае, а именно: особенности китайского языка как государственного и в его различных диалектах; методы развития и коррекции речи, используемые в Китайской народной республике; на основании сопоставительного анализа русского и китайского языков проанализированы наиболее часто встречающиеся логопедические проблемы у детей с русско-китайским билингвизмом на примере группы детей, посещающих культурно-образовательный центр «Чебурашка», г. Шэньчжень, Китай.

Ключевые слова: логопедическая работа, билингвизм, китайский язык, эмиграция.

SPECIFICITY OF SPEECH THERAPY IN CONDITIONS OF INTERLINGUAL CONTACTS IN THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

Kuznetsova E.V.

Abstract. In order to improve understanding of particular qualities of speech therapy in China the follow-up research was conducted in several directions: features of the Chinese language; methods of speech correction established in People's Republic of China. Most frequent speech problems of children with Russian-Chinese bilingualism were researched. Research was based on comparative analysis of Russian and Chinese languages on the example of a group of children from cultural and educational center "Cheburashka", Shenzhen, China.

Key words: speech therapy, bilingualism, Chinese language, emigration.

За два последних десятилетия значительно выросла миграция русскоязычного населения из стран бывшего СНГ в Китайскую народную республику. На начальном этапе выезжали из приграничных территорий России в северную часть Китая, в настоящее время привлекательными являются крупные города южной и юго-восточной части. Изменилась и категория мигрантов. Большинство, как и прежде, занимаются бизнесом, но появилась значительная категория специалистов, работников культуры и образования. Выросло количество смешанных браков между гражданами Китая и русскоговорящими мигрантами. Важным аспектом стал выезд семей с детьми на достаточно длительные сроки.

подавляющее большинство детей из русскоязычных семей, проживающих в Китае, посещают и китайские, и интернациональные детские сады и школы, поскольку родители стремятся к тому, чтобы их дети с самого раннего возраста овладевали несколькими языками, но при этом хотят со-

хранить русский язык в полном объеме. В связи с этим в крупных городах (Пекин, Шанхай, Гуанчжоу, Шэньчжэнь т.д.) стали организовываться русскоязычные обучающие детские центры.

Китайский язык является государственным языком и языком межнационального общения народов Китая. Кроме того, это один из наиболее распространенных языков мира, который входит в состав официальных языков ООН [Кондрашевский, Румянцева, Фролова: 4]. Его история насчитывает около 3 тысячелетий, а письменность сохраняет свою оригинальность приблизительно последние 2000 лет. Долгое время китайский язык был свободен от иноземных и иноязычных влияний, поэтому сформировался в условиях изолированности. Китайский язык относится к сино-тибетской языковой семье, по своему типу — к классу изолирующих языков.

За основу общенационального нормативного языка "путунхуа" была принята группа северных диалектов "гуаньхуа", распространенная как язык общения среди более чем 70% жителей Китая. Современные лингвисты выделяют в китайском языке 10 диалектных групп. 7 диалектных групп согласно традиционной классификации и 3 — дополнение к новой редакции. Каждая диалектная группа дополнительно делится на несколько подгрупп. Помимо этого, существуют смешанные языки. Итого — около 100.

Диалекты китайского языка обладают сходной лексикой и грамматикой, но разные фонетически. Общей является структура языка и письменность. Исследователь китайского языка академик Завьялова О.И. [Завьялова 2014: 3] задается вопросом: исследователи имеют дело с ханьскими языками или с диалектами китайского языка?

С одной стороны, взаимопонимание между китайцами (ханьцами) и представителями разных диалектных групп невозможно, и чисто лингвистически эти группы должны были бы считаться отдельными языками внутри индоевропейской семьи. С другой стороны, китайские диалекты-языки с древности объединены общей государственностью, иероглифической письменностью и письменным языком. С учетом этого, а также психологического фактора (принадлежность китайцев-ханьцев к единой ханьской нации) китайские диалектные группы считаются в КНР относящимися к общему языку, который именуется «ханьским языком» (ханьюй). Но разнообразие диалектов привело к значительной вариативности произношения официального языка (путунхуа), на котором происходит обучение, а для уточнения взаимопонимания активно используется письменность даже на бытовом уровне.

Китайское иероглифическое письмо значительно отличается от систем письма других языков. В отличие от алфавитных письменностей, китайская иероглифика принадлежит к идеографическому типу письма, каждый иероглифический знак соответствует слову или слогу-морфеме. Боль-

шинство китайских иероглифов являются фоноидеограммами, которые состоят из двух частей: ключа и фонетика. Общее количество иероглифов в китайском языке составляет более 50 тыс. знаков. Практически же используется лишь 5-8 тыс. знаков. При этом для чтения произведений современной литературы и публицистики достаточно 3-4 тыс. иероглифов, что соответствует требованиям программы полной средней школы КНР [Кондрашевский, Румянцева, Фролова 4].

В целях транскрибирования иероглифов в 1958 году китайским правительством был официально утвержден и рекомендован к использованию проект фонетической транскрипции китайского языка — пиньинь, который в настоящее время является фонетическим алфавитом китайского языка. Пиньинь состоит из букв латинского алфавита и нескольких специальных диакритических значков для обозначения тонов в слогах. Он дополнил, но не заменил китайскую иероглифику и не стал самостоятельной письменностью. С его помощью невозможна запись диалектных, т. е. ненормативных чтений. Транскрипция китайского языка помогает учащимся читать иероглифы и помогает популяризации путунхуа. В Китае изучение пиньинь предусмотрено программой начальной школы. Система пиньинь в перспективе должна стать основой для создания китайской алфавитной системы письма.

Логопедическая помощь в Китае является полностью привнесённой с Запада и получила развитие лишь в последнее десятилетие. Традиционная китайская логопедическая школа отсутствует. Используются британские и американские методики. Первая ассоциация логопедов была создана в Гонконге (The Hong Kong Association of Speech Therapists) [Электронный ресурс: 5] в 1981 году, когда он был под юрисдикцией Великобритании. В первые годы насчитывалось лишь около двадцати логопедов в Гонконге. В 1989 году ассоциация вошла в состав Университета Гонконга, что способствовало увеличению количества специалистов данного профиля (speech therapist). В 1997 году Гонконг был передан под юрисдикцию Китая (возвращён), а в 2007 году на основе Гонконгской ассоциации была сформирована Китайская ассоциация логопедов с юридическим лицом в Гонконге (China Speech and Language Therapy Association (HK), которая открыла Центр речевой терапии Востока (Китай) (Orient Speech Therapy Center (China) Limited - OST) [Электронный ресурс: 6] с филиалами в 10 крупных городах Китая.

В период с 2007 по 2016 годы было открыто более двадцати центров в Пекине, Шанхае, Гуанчжоу, Шэньчжэне и других крупных городах. Количество центров постоянно растёт.

Центр речевой терапии Востока OST сотрудничает с Ассоциацией речевой и языковой терапии Соединенных Штатов, университетами Великобритании (the Speech and Language Therapy Association of United States, The University of New Castle and KENT University of British), в которых производятся разработки всех видов оборудования, учебных пособий и ма-

териалов, программного обеспечения и т. д. Во всех центрах ОСТ была создана учебная база клинической практики Университета Цинхуа (Пекин). Обе стороны осуществляют углубленное сотрудничество в областях речевой и языковой терапии с теоретической подготовкой, клинической практикой и сертификацией. В будущем OST планирует расширение сотрудничества с другими школами.

В филиалах центра оказывается помощь детям с аутизмом, интеллектуальной недостаточностью, сенсорными дисфункциями, синдромом Дауна, детским церебральным параличом, расщелиной верхней губы и мягкого неба, наследственными метаболическими расстройствами, заиканием, дизартрией, дефицитом внимания, расстройством обучения, нарушениями логического мышления, коммуникативными трудностями. Взрослым пациентам старше 18 лет с нарушениями речи из-за следующих клинических диагнозов: острое нарушение мозгового кровообращения, болезнь Паркинсона, болезнь Альцгеймера, заикание.

Специалисты, работающие в центрах, имеют базовое образование по медицине или клинической психологии, полученное в Китае и дополнительное в университетах Гонконга, США или Великобритании. В обязательном порядке необходима сертификация Американской SRJ Oral Motor Placement Program.

Помощь детям с аутизмом в Китае начали оказывать с 2016 года, когда OST заключил стратегическое партнерство со STAR Autism Support (SAS) США, используют методику АВА (Applied Behavior Analysis).

Центр речевой терапии Востока OST постоянно расширяет партнёрские отношения со школами речевой патологии других стран. Основатель Oral Motor доктор Сара Джонсон преподаёт специалистам OST с 2008 года, с Kent University сотрудничество с 2012 г. Международная организация образования Австралии, Финляндии и Китая подписали соглашение о сотрудничестве в 2014 г. Университет Ньюкасла подписали договор о сотрудничестве в 2015 году. С 2016 года активно развивается сотрудничество и партнерство со STAR Autism Support.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что логопедия в Китае является молодой, активно развивающейся отраслью медико-психолого-педагогической науки, которая использует современные западные разработки и открыта для сотрудничества.

Практическое исследование детской речи автором данной статьи проводилось в детском центре "Чебурашка", г. Шэньчжэнь, Китай.

Культурно-образовательный центр «Чебурашка» действует с 2008 года и является некоммерческой самоорганизующейся структурой, основанной группой инициативных родителей, заботящихся о сохранности и развитии русского языка у их детей в условиях эмиграции. Первоначально насчитывал 6 детей 2 - 2,5 лет, которые в этом году перешли к изучению программы 5 класса российской школы. В настоящее время на регулярной основе (2 - 3 раза в неделю) центр посещают 57 детей в возрасте от двух до

двенадцати лет. Из них — 26 детей школьного возраста, 16 — дошкольного, 15 — младшего дошкольного. 24 школьника получают основное обучение в китайских или интернациональных школах, 12 дошкольников и 5 детей младшего дошкольного возраста посещают китайские или интернациональные детские сады.

Школьная программа по русскому языку, литературному чтению, окружающему миру изучается в КОЦ «Чебурашка» в соответствии с ФОГС российского образования. 6 детей прикреплены к российским школам, находятся на дистанционной или семейной форме обучения с итоговой аттестацией в конце учебного года. Помимо изучения русского языка в рамках учебных предметов организованы факультативные занятия и другие формы внеурочной деятельности, которые посещают с различной периодичностью дополнительно около 20 - 30 детей. Все эти мероприятия способствуют погружению детей в русскоязычный импут. Школьники принимают участие в олимпиадах по русскому языку и окружающему миру, тотальном диктанте для школьников. Общаются в неформальной обстановке со сверстниками, что крайне важно в условиях эмиграции.

Была обследована речь 43 детей в возрасте 5 - 11 лет (26 школьников и 17 дошкольников). Все дети являются многоязычными. Данные по виду билингвизма занесены в таблицу 1.

Таблица 1

Вид билингвизма		Количество обследуемых детей	
		5 - 6 лет	7 - 12 лет
По хронологическому критерию	Ранний	17	20
	Поздний	-	6
По числу действий, выполняемых на основе данного умения	Рецептивный	-	2
	Репродуктивный	5	4
	Продуктивный	12	20
По соотношенности речевых механизмов между собой	Чистый	16	22
	Смешанный	1	4
По условиям возникновения	Естественный	8	7
	Искусственный	9	19
	Семейный	8	7
	Стихийный	9	19

По коммуникативным источникам	Контактный	17	26
	Неконтактный	-	-
По коммуникативной активности	Активный	17	26
	Пассивный	-	-

Речевые проблемы выявлены у 31 ребенка. Все дети соматически здоровы, с сохранным интеллектом, русско-китайские билингвы. Учитывались следующие параметры: возраст, речевая проблема, возраст, с которого ребёнок пребывает в Китае, степень речевого нарушения.

Данные занесены в сводную таблицу 2.

Таблица 2

Нарушения	Общее количество детей с нарушениями речи	Количество детей с нарушениями речи в зависимости от срока пребывания в Китае		Степень нарушений		
		с рождения	с 2-х лет и старше	Легкие	Умеренные	Грубые
Фонетика	4	—	4	4	—	—
Грамматика	1	1	—	1	—	—
Лексика	—	—	—	—	—	—
Фонетика+грамматика	6	4	2	1	5	
Лексика+грамматика	2	2	—	1	1	—
Лексика+грамматика+фонетика	17	12	5	—	11	6
Фонематический слух	30					
Просодия						
Общее количество детей	31					

Из 26 школьников с рождения проживают в Китае 13 детей, с 2,5-3-х лет — 5 детей, 8 детей — приехали в возрасте старше 4-х лет. Не имеют речевых проблем 3 детей.

Среди 12 детей без речевых нарушений — 7 с рождения проживают в Китае, 3 — из интернациональных семей (мама русская, папа — русскоговорящий китаец). Все посещали центр «Чебурашка» с 1,5 - 2-х лет. 4 детей без нарушений проживают в Китае с 5-7-ми лет, 1 ребёнок — с 2-х лет. Для всех детей русский язык является первым, родным, обучение в школе проводится на китайском и английском языках, дополнительное обучение на русском языке два-три раза в неделю.

Среди 6 детей с грубыми нарушениями всех аспектов речи 5 с рождения живут в Китае, 4 из которых из интернациональных семей (у одного ребёнка мама китаянка, владеющая русским языком на низком уровне, папа русский; у двоих детей мама русская, папа китаец, не говорящий на русском языке); у 2 детей родители русские, но с младенческого возраста воспитывались китайской няней. 1 ребёнок проживает в Китае с 2-х лет, родители русские, но в связи с плохой адаптацией ребёнка в китайской среде были вынуждены уехать.

Наиболее выраженная патология речи у троих детей: у мальчика из интернациональной семьи с мамой китаянкой (мальчик плохо говорит на обоих языках) и у двух девочек, остававшихся на попечении китайской няни с младенческого возраста (помимо речевых, отмечаются психологические проблемы, плохая адаптация и в русскоязычной, и в китайской среде). Китайский язык у данных детей был первым и является доминантным.

На основании анализа данных таблицы можно сделать вывод, что наиболее часто встречается сочетанное нарушение всех параметров речи, то есть общее недоразвитие речи (ОНР). В группе обследуемых детей не выявлено изолированных фонетических или лексических проблем. Нарушения грамматического строя наиболее характерны для русско-китайских билингвов.

Опираясь на сопоставительный анализ трёх языковых систем, представленный в диссертационной работе О.С. Борисовой [Борисова, 2009: 1], был проведён анализ речевых нарушений детей.

Различия фонетических систем китайского и русского языков проявляются как на уровне фонетического состава, так и в отношении акустики, артикуляции и слоγοотделения.

Простые гласные звукотипы в русском и китайском языках классифицируются в зависимости от трёх универсальных признаков: подъем языка, ряд, лабиализованность/нелабиализованность. Но система гласных китайского языка сложнее гласных русского языка за счёт наличия дифтонгов и трифтонгов. Сходны простые гласные u (y), i (и), o (o), a (a). Фонетические проблемы, которые были выявлены у группы обследуемых детей, - в отношении гласных [и], [э], [ы]. В китайском языке звук [и] произносит-

ся с призвуком [й], что отмечается и у русско-китайских билингвов, как правило, в начале слова. Наибольшую сложность представляет произношение звуков [э] и [ы], которых нет в китайском языке, и дети заменяют их на [и].

Китайский язык - тоновый и в процессе речи гласные китайского языка принимают акустические характеристики того тона, которым произносится слог, в состав которого он входит. В русском языке чёткость звучания безударных гласных ослабевает. В речи билингвов это проявляется как многоударность в словах и, как следствие, отмечается сложность в выделении ударного слога.

Русский и китайский языки можно отнести к консонантным языкам [Борисова, 2009: 2]. Но в русском языке согласных звукотипов больше, чем в китайском за счёт корреляции по твердости/мягкости, которая отсутствует в системе согласных китайского языка. Проблема неправильного произношения мягких согласных является достаточно частой, в группе обследуемых детей отмечается у 7 детей.

В отличие от противопоставления согласных по признаку глухости/звонкости в русском языке, в китайском присутствует противопоставление по придыхательности / непридыхательности. Для глухих взрывных согласных китайского языка характерно наличие аспирации (p, t, k, c, ch, q). Таким образом, эти звуки звучат полувонко. У билингвов с доминантным русским языком таких проблем не выявилось, а у детей с китайским первым языком отмечается полувонкое произношение парных согласных и плохое дифференцирование звуков по признаку глухости/звонкости.

Качественные различия согласных звуков русского и китайского языков обусловлены неодинаковым артикуляционным укладом. Для русского языка характерен дорсальный уклад артикуляции переднеязычных согласных, для китайского — апикальный, что необходимо учитывать при коррекции звукопроизношения.

Значительны различия в дистрибуции согласных в русском и китайском языках. В русском языке возможно стечение согласных в рамках одного слова, а слог может состоять из различного числа звуков. В китайском языке звуки, образующие китайский слог полного состава, размещаются в нем в строго определённом порядке: согласная часть (инициаль) — в начале слога, выражена только одним согласным, гласная часть (финаль) — в конце слога. При этом количественный состав китайского слога строго фиксирован. В слоге полного состава количество звуков никогда не превышает четырех.

Таким образом, слова в китайском языке большей частью одно- или двусложные без стечения согласных. Для детей, усвоивших китайский язык в качестве первого, кластеры и большая длина слов в русском языке являются чрезвычайно сложной фонетической особенностью, для речи билингвальных детей характерны метатеза, ассимиляция, выпадение звуков.

Для коррекции проблем правильного произношения согласных первостепенное значение имеет развитие фонематического слуха.

Различия грамматических систем русского и китайского языков весьма значительны и служат причиной большого количества аграмматизмов в речи русско-китайских билингвов.

В русском языке морфологические значения довольно стабильны. В китайском языке слова не имеют внешних морфологических признаков, поэтому границы частиречной принадлежности весьма размыты. Помимо отсутствия словоизменения в грамматической системе китайского языка, отсутствует формоизменения. Китайские слова не изменяются по падежам, числам, временам и родам, а приобретают соответствующие значения в зависимости от места в предложении и путем присоединения специальных служебных слов (предлогов, союзов, вспомогательных глаголов, модальных и фразовых частиц), которые и заменяют флексии и приставки. Соответственно, в китайском языке положение слова в предложении играет важную роль.

Нарушение грамматического строя речи отмечается наиболее часто, а в группе обследуемых детей обнаружилось во всех случаях.

Бедная лексика у билингвальных детей — одна из самых распространённых проблем. Организация обучения в различных русскоязычных центрах призвана бороться, в первую очередь, именно с этой проблемой.

Учитывая проделанное исследование, можно сделать вывод, что большинству билингвальных детей дошкольного и младшего школьного возраста требуется логопедическая помощь. Наиболее частым нарушением является общее недоразвитие речи. Родителям, желающим воспитывать ребёнка как русско-китайского билингва, можно рекомендовать, в качестве первого языка использовать русский. Поскольку фонетически и грамматически китайский язык воспринимается детьми легче, то в дальнейшем можно столкнуться с отказом от речи на русском языке либо с выраженной аграмматичностью русской речи.

Библиографический список

1. *Борисова О.С.* Адаптация иноязычной лексики в системе языка и восприятии носителей: на материале лексики русского и китайского языков конца XX – начале XXI в.: автореф. дис. ... канд. филол. наук/ О.С. Борисова. Кемерово, 2009. 26 с.
2. *Борисова О.С.* Адаптация иноязычной лексики в системе языка и восприятии носителей: на материале лексики русского и китайского языков конца XX – начале XXI в.: дис. канд. фил. наук: 03.00.16: защищена 30.06.2009, дисс. сов. Кемеровск. гос. ун-т, Кемерово, 2009. 231с.
3. *Завьялова О.И.* Большой мир китайского языка / О. И. Завьялова. 2-е изд. М.: Восточная книга, 2014. 320 с.
4. *Кондрашевский А. Ф., Румянцева М.В., Фролова М.Г.* Практический курс китайского языка: в 2 т. /отв. ред. А. Ф. Кондрашевский. 11-е изд., испр. М.: Восточная книга, 2010. 768 с.

5. The Hong Kong Association of Speech Therapists [Электронный ресурс]. — URL: <https://speechtherapy.org.hk/Resources.html> (дата обращения 25.09.2017)

6. Orient Speech Therapy Center (China) Limited - OST [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dfqy.com/en/index/index> (дата обращения 25.09.2017)

СИСТЕМА ОКАЗАНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ОКОНЧАНИЯ СРЕДНЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В США

Михайлина-Джонсон О.Ю.,

Независимый школьный округ Ройс Сити, штат Техас, США

Аннотация: Данная статья предлагает обзор системы оказания логопедической помощи в США от рождения в рамках системы раннего вмешательства до окончания среднеобразовательных учреждений с точки зрения законодательства, финансирования и непосредственной работы логопедов. Эта система существенно отличается от российской системы оказания логопедических услуг. Инклюзивное образование внедрено во всех государственных общеобразовательных учреждениях США и во многом определяет обязанности логопедов в рамках данной системы.

Ключевые слова: логопед, инклюзивное образование, раннее вмешательство, законодательство, США

SPEECH-LANGUAGE PATHOLOGY SERVICES FROM BIRTH TO GRADUATION

O.Y. Mikhailina-Johnson

Abstract. This article describes a realm of speech-language pathology services in USA from birth through early intervention system to graduation from public education system, namely, legal and financial framework for provision of speech-language pathology services, as well as describes the nature of speech-language pathology services within this system. This system significantly differs from the Russian system of speech-language pathology services within this age group and settings. Inclusive education is widely spread in the U.S. public education system, and determines the roles and responsibilities of speech-language pathologists working within this system.

Key words: speech-language pathologist, inclusive education, early intervention, legislation, USA

Законодательные основы деятельности логопедов с детьми от рождения до окончания среднеобразовательных учреждений в США.

Оказание логопедической помощи людям с особенностями в развитии от рождения до двадцати одного года осуществляется в рамках Постановления об образовании лиц с инвалидностью, принятого в 2004-ом

году. Данный закон определяет равные права лиц с инвалидностью на получение услуг и образования с лицами, не имеющими инвалидности.

Первый и основной постулат этого закона гласит, что школы обязаны обучать всех детей, независимо от степени их инвалидности. Каждый штат в США обязан выявить и провести тестирование всех детей с подозрением на инвалидность или установленной инвалидностью. В соответствии с этим постулатом, школьные логопеды должны быть включены в группу специалистов и педагогов, которая проводит выявление и тестирование таких учащихся вне зависимости от того, является ли нарушение развития речи первичным и основным диагнозом или лишь частью диагноза для начала оказания услуг. Дети с серьезными заболеваниями и нарушениями различных функций требуют более индивидуального подхода и большей частоты занятий, чем их более здоровые сверстники.

Следующим постулатом этого закона является отсутствие дискриминации при тестировании и принятии решений о помещении ученика в систему специального образования. Каждый ученик перед принятием решения о помещении его в систему специального образования имеет право на всеобъемлющее и индивидуальное тестирование. Это тестирование должно быть полноценным и недискриминационным, независимо от степени инвалидности, уровня грамотности и уровня развития речи, а также наличия культурных и языковых отличий учащихся.

Это означает, что логопед должен определить уровень развития речи даже у учащихся, которые не говорят (например, неговорящий ребенок с детским церебральным параличом), и у детей из семей, говорящих на других языках и/или с другим культурным укладом. Такие обследования занимают больше времени из-за необходимости координировать свою работу с переводчиками или специалистами по альтернативным видам коммуникации (хотя зачастую логопеды сами владеют навыками работы со специализированными компьютерными программами для общения), планирования и подбора адекватных инструментов для тестирования.

Постановление об образовании лиц с инвалидностью обязывает местные органы образования предоставить бесплатное и адекватное образование в общеобразовательных учреждениях. Закон гласит, что все дети с установленной инвалидностью имеют право на бесплатное и качественное образование. Для каждого такого ребенка должен быть разработан индивидуальный учебный план с целью обеспечения гарантии на качественное преподавание и непрерывность обучения с максимально возможным включением ребенка в общеобразовательный процесс.

Для логопедов это означает, что помимо разработки индивидуальной программы работы с каждым учащимся, логопеды должны стремиться к тому, чтобы каждый учащийся, получающий логопедические услуги, был максимально включен в общеобразовательный процесс, получая при этом знания в рамках своего индивидуального плана. Это также подразумевает

постоянную работу с педагогами для внедрения рекомендаций в повседневные занятия в классе.

Четвертый постулат закона вводит термин «наименее изолированная среда». Это означает, что при малейшей возможности все учащиеся с инвалидностью должны обучаться в классах с типично развивающимися детьми. Подход к созданию такой «среды» должен быть индивидуален и отвечать потребностям каждого учащегося. Логопеды должны при каждой возможности оказывать услуги в такой «наименее изолированной среде», координируя свою работу с учителями и другими вовлеченными специалистами. Необходимо отметить, что это вовсе не означает, что логопед обязан все свои занятия проводить в общеобразовательных или специализированных классах. Так, например, для ребенка с нарушениями артикуляции или заиканием наименее изолированной средой будет являться кабинет логопеда, где он индивидуально или в небольшой группе будет заниматься отработкой правильных звуков или плавности речи. Однако логопед должен координировать перенос полученных такими детьми навыков в условия повседневной школьной жизни ребенка, для чего он может порекомендовать учителям использовать определенный жест или слово (о котором, конечно же, нужно заранее договориться с самим ребенком), которое напечтает ему об использовании скорректированных навыков за пределами кабинета логопеда. Это положение закона также подразумевает, что логопеды должны максимально следовать общеобразовательной программе.

Вышеуказанный закон обязывает школы заранее проинформировать родителей или опекунов ребенка о том, что их ребенок был рекомендован к тестированию. Для осуществления тестирования необходимо получить согласие родителей или опекунов на его проведение. Если такое согласие на проведение первоначального тестирования не было получено, школа не имеет права его провести, даже если ответа от родителей или опекунов не было получено. Если логопед должен осуществить законодательно закрепленное трехгодичное повторное тестирование для определения уровня знаний и навыков учащегося, то в определенных случаях такое тестирование может быть проведено при условии, что было предпринято как минимум три попытки известить родителей или опекунов о предстоящем повторном тестировании (это должно быть документально подтверждено).

Шестое положение закона гарантирует, что все решения об образовательном процессе «особых» детей принимаются специально созданным комитетом, включающим в себя родителей или опекунов и представителей школы (с обязательным участием представителя администрации школы, учителей, педагогов-дефектологов, логопеда, и представителей других специальностей, если они вовлечены в предоставление услуг ребенку). Таким образом, родители активно

вовлечены в процесс принятия всех решений, связанных и с работой логопеда. Закон дает родителям равные права в разработке, оценке и внесении изменений в индивидуальную программу обучения для их ребенка. С этой целью логопеды обязаны заблаговременно известить родителей или опекунов о предстоящей ежегодной встрече, задокументировать звонки родителям, переписку, визиты на дом и все попытки вовлечь родителей в процесс принятия решений.

Следующее положение закона разъясняет, что ответственность за выявление и организацию услуг детям-инвалидам от рождения до двух лет лежит на местных органах образования в некоторых штатах. В связи с этим логопеды в отдельных штатах включены в программу выявления детей-инвалидов от рождения до двух лет.

Согласно Постановлению, каждому учащемуся гарантируется доступ к профориентационным занятиям. Планирование такой работы начинается по достижении ребенком 14-ти лет. Логопеды, так же, как и другие члены координационной группы по принятию решений в рамках индивидуального плана обучения ребенка, должны планировать и осуществлять работу по обучению детей навыкам, которые пригодятся им при будущем устройстве на работу. Для некоторых детей, особенно детей с легкой формой аутизма или синдромом дефицита внимания, такая работа может включать в себя занятия по общепринятым нормам поведения, правилам профессиональной коммуникации. Для детей с хроническими заболеваниями, лишаящими их возможности говорить, это может быть обучение работе с компьютерной программой для обеспечения эффективного общения. Конечно, трудоустройство возможно не для всех лиц с ограниченными возможностями. В наиболее сложных случаях такое планирование подразумевает подготовку таких учащихся к жизни в групповых домах (альтернатива интернатам для взрослых, в таких домах живут, как правило, до 6-ти человек с нанятым персоналом) и посещению дневных абилитационных центров.

Еще одно, не менее важное положение данного закона закрепляет важность использования так называемых вспомогательных технологий при работе с «особыми» детьми. Вспомогательными технологиями являются любые приборы, оборудование или материалы, приобретенные за средства бюджета, модифицированные или адаптированные с целью максимального использования и развития возможностей «особых» детей. Работу по применению таких технологий могут выполнять различные специалисты, вовлеченные в разработку индивидуального плана обучения, в рамках своей специальности и квалификации. Согласно этому положению, в обязанности логопеда входит подбор подходящего устройства (например, специально созданных компьютеризированных приборов с программами для общения и развития лексики и грамматики, а также опцией «текст-в-речь», или планшетника с подобной опцией) или создание альтернативного

способа общения (например, карточки с фотографиями действий или предметов, которым данный ученик отдает предпочтение и на которые он может указать, или расписание занятий, которым он должен следовать), а также адаптация, применение, поддержание устройств в рабочем состоянии, их починка, обучение педагогов, других вовлеченных специалистов и членов семей работе с данными коммуникационными системами.

Все учащиеся, независимо от степени инвалидности, должны принять участие в ежегодном тестировании. Логопеды обязаны знать требования штата и округа к знаниям по освоению речи на уровне каждого класса для того, чтобы рекомендовать определенные (в рамках разрешенных) модификации и адаптированные варианты контрольных заданий и тестов в соответствии с возможностями и способностями каждого ученика.

Немаловажным является и определение мультидисциплинарной команды (то есть, команды, непосредственно вовлеченной в разработку, планирование и исполнение индивидуального плана «особого» ребенка). Логопед как член этой команды может быть ответственным за успешное выполнение индивидуального плана обучения наряду с другими ее членами. Возможны случаи, когда логопед является ведущим такой команды. Как правило, это происходит, если ребенок был признан «отстающим» только в области речи (артикуляции, восприятия и/или воспроизведения речи, заикания). Однако даже в этом случае ответственность за исполнение индивидуального плана обучения лежит не только на логопедике, но и на остальных членах команды. Для успешной работы логопедам необходимо организовывать встречи с педагогами, обмениваться информацией о способностях такого ученика и его потребностях, разработать и применить индивидуализированные цели и задачи.

Система финансирования оказания логопедической помощи детям от рождения до окончания среднеобразовательных учреждений в США.

Логопедические услуги в США могут быть оплачены из различных источников, включая государственные (из федерального и/или местного бюджета (штата, округа, города) и частные (медицинская страховка, приобретенная семьей, личные средства семьи ребенка, благотворительные пожертвования). В США нет системы всеобщего обязательного медицинского страхования. Согласно федеральному законодательству США, получить государственную страховку Медикайд могут семьи с уровнем дохода ниже прожиточного минимума и дети-инвалиды. При этом уровень финансирования может отличаться в зависимости от штата проживания. Финансирование может меняться из года в год, особенно если у семьи увеличился доход (в таком случае государственные органы

социальной защиты могут отказать в продолжении финансирования в определенных случаях) и у ребенка отсутствует инвалидность. Если ребенок признан лицом с инвалидностью, данная страховка закрепляется за ним пожизненно.

На уровне общеобразовательных учреждений финансирование осуществляется из бюджетных средств (федерального бюджета, бюджета штата, округа и города). Такие учреждения не имеют права взимать дополнительную плату с семей для покрытия расходов на законодательно закрепленные услуги. Однако семьи могут обращаться к услугам частных логопедов, работающих в иных организациях, за собственную плату. Если ребенок обучается в частной школе, согласно законодательству, такая школа обязана предоставить «особому» ребенку доступ к получению дополнительных бесплатных услуг (определенных законом). Однако на деле часто оказывается так, что частные школы предлагают консультативную форму работы с такими детьми, что, как правило, неэффективно.

Система оказания логопедической помощи новорожденным. Система оказания логопедической помощи в США заметно отличается от российской. Для некоторых логопедия начинается почти что с момента рождения человека, в палате интенсивной терапии для недоношенных детей (начиная с 35-й недели развития плода) или детей с врожденными заболеваниями, родовыми травмами, детей, рожденных от наркозависимых родителей. Основной ролью логопеда в палате интенсивной терапии для новорожденных является создание базы для успешного вскармливания и развития, обучение семей и работников таких палат компенсаторным методам, необходимым для обеспечения выживания и дальнейшего роста и развития таких детей. Примером таких методов могут являться снижение влияния внешних стимулов, например, уменьшение освещенности вокруг кровати новорожденного, нейтрализация шума и запахов, обучение медицинских работников и членов семей специальному позиционированию младенцев для обеспечения максимального и в то же время безопасного кормления (безопасного, поскольку многие из таких новорожденных аспирируют грудное молоко или смесь для детского питания). Для определения оптимального набора рекомендаций логопед выявляет наиболее эффективные методы вскармливания при помощи клинических и стандартизированных форм обследования. Под клиническим обследованием подразумевается субъективная оценка логопедом необходимых модификаций внешней среды, оценка структуры лица и органов полости рта, тонуса мышц, наличия или отсутствия поперхивания и кашля, состояния общего дискомфорта при кормлении, объема срыгивания, наличие рвоты после кормления. Логопед также может рекомендовать и осуществить (при согласии лечащего врача) стандартизированную оценку функции глотания путем

рентгенологического или видеофлюороскопического обследования.

По результатам таких обследований логопед отвечает на следующие вопросы:

- может ли новорожденный питаться перорально без асфиксации при употреблении обычных или загущенных жидкостей,
- необходима ли новорожденному альтернативная форма питания (через носовые канюли, ведущие в желудок или энтеральное зондовое питание),
- какие виды позиционирования новорожденного способствуют наиболее эффективному и безопасному питанию,
- необходимы ли младенцу специальные бутылки (например, бутылочка-поильник Хабермана, или соска с медленным потоком),
- какие компенсаторные методы (включая минимизацию шума и запахов, позиционирование при кормлении, объем кормления) являются успешным залогом для развития новорожденного.

Необходимо отметить, что в последние годы, благодаря работе выдающихся специалистов в области кормления в палатах и центрах интенсивной терапии для новорожденных, логопеды стали ключевым звеном в обучении сотрудников таких палат и центров по обеспечению успешного питания недоношенных младенцев и младенцев с различными врожденными или приобретенными заболеваниями, фокусируя свои усилия на постоянном анализе поведения таких младенцев и следованию их реакции на тот или иной стимул. Основной целью таких интервенций является обеспечение безопасного питания и положительной реакции младенцев на сам процесс питания, а не на объем полученного питания, что долгое время считалось ключом к успешности вскармливания новорожденных [Shaker, C.S; 2013; с. 407], [Kirk A.T., Alder S.C., King J.D., 2007; с. 572], Puckett B., Grover V.K., Holt T., Sankaran K., 2008; с.623-628].

Важно также отметить и тот факт, что в условиях интенсивной помощи новорожденным логопеды работают в тесной связи с командой специалистов, которая включает лечащего врача, медсестренский персонал, кинезиолога, оккупационного терапевта, терапевта лечебной физкультуры. Такая команда плотно работает с семьей новорожденных на повседневной основе для обеспечения максимального успеха и развития таких детей.

Система оказания логопедической помощи в системе раннего развития (до трех лет). Система раннего вмешательства подразумевает оказание помощи детям от рождения до трех лет. Оказание помощи новорожденным в больницах является только первым звеном в этой системе и охватывает далеко не всех детей, нуждающихся в подобной помощи.

Иногда первыми тревожными признаками задержки в развитии является отсутствие произнесения каких-либо звуков, а затем слогов уже к

4-6 месяцев, отсутствие прямого взгляда со стороны ребенка, частое посинение носогубных складок после кормления и так далее. Насторожить также должно и отсутствие жестов, с помощью которых ребенок указывает взрослому на предметы или других людей, добиваясь его или ее внимания. Этот навык присутствует у всех типично развивающихся детей уже к 11-14 месяцам. Зачастую отставание в развитии речи сложно определить до достижения ребенком 12 - 18 месяцев. Как известно, именно в этом возрасте происходит быстрое развитие речи — от первого слова до первых фраз и даже небольших предложений, а также становятся более очевидны социальные навыки развития ребенка. Неудивительно, что многие врачи, психологи и логопеды-специалисты по аутизму призывают к ранней диагностике аутизма именно в этом возрасте, так как результаты развития таких детей напрямую зависят от того, когда они стали получать квалифицированную помощь специалистов.

Оказание помощи в системе раннего вмешательства осуществляется командой специалистов на дому, поскольку, согласно законодательству США, профессиональная помощь детям в возрасте до трех лет должна оказываться в их естественной среде.

Как и в любой другой сфере, Этический кодекс логопедов, разработанный Национальной ассоциацией логопедов и аудиологов, обязывает логопедов опираться только на научно доказанные методы работы с детьми раннего возраста и следовать следующим основополагающим принципам:

- услуги должны учитывать прежде всего запросы и потребности семьи, наиболее эффективные пути восприятия семьей информации, а также отвечать культурным особенностям и установкам на воспитание детей;

- услуги раннего вмешательства должны опираться на результаты научных исследований, эмпирические знания и клиническую модель нормального развития ребенка и быть направлены на развитие тех навыков у детей, которые соответствуют определенной ступени развития ребенка. При такой форме оказания услуг активно поощряются игровые занятия, познание мира через исследование безопасных предметов, активное участие взрослых, адекватное не только возрасту ребенка, но и его когнитивному уровню, его интересам и способностям;

- третий принцип подчеркивает необходимость координации услуг, их всеобъемлемости и командной работе всех вовлеченных специалистов.

При оказании услуг детям раннего возраста логопед зачастую может быть важным, но не единственным звеном в развитии ребенка. В других случаях логопед может оказаться первым специалистом, познакомившимся с семьей и ребенком, и определить, какие другие специальности могут быть необходимы в каждом конкретном случае. Обладая обширными

знаниями о типичном и атипичном развитии детей, функции жевания и глотания, когнитивном развитии, траектории социально-эмоционального развития и использования альтернативных и/или дополнительных форм коммуникации, логопедам во многих случаях отводится ведущая роль в работе с данной возрастной группой.

Оказание логопедической помощи в дошкольном возрасте (от трех до пяти лет). По достижении детьми возраста трех лет организация по оказанию услуг переходит в ведомство школьного округа, как правило, по месту жительства семьи. Поскольку в США не существует государственной системы детских садов, таких детей определяют в дошкольные группы при школах. В таких группах могут быть дети с различными нарушениями речи, задержкой в понимании речи и недостаточным словарным запасом, отстающими социальными навыками (как правило, дети с диагнозом аутизм), дети, нуждающиеся в развитии альтернативных навыков общения (те, которые не говорят и требуют иного канала общения, например, с помощью жестов, картинок или специальных компьютерных программ) и так далее. В США огромное значение придается инклюзивному образованию, то есть помещению детей-инвалидов в группы, и впоследствии, в классы с обычно развивающимися детьми.

Как уже было упомянуто ранее, у некоторых дошкольников могут быть проблемы с коммуникацией, а именно трудности в понимании значения жестов, задаваемых вопросов (например, Где кошка?), определении значения простых слов (например, сопоставлении слова «стол» с соответствующим предметом), следовании простым указаниям, участии в играх.

Некоторые дети испытывают затруднения в речевом выражении своих мыслей из-за недостаточного владения лексикой и грамматикой на уровне своих типично развивающихся сверстников: таким детям сложно задавать вопросы, называть предметы, использовать жесты (например, указывать пальцем на желаемый предмет), разучивать песни и стихи, использовать личные местоимения («он», «она», «они»), знать, как начать разговор (сказать «Привет!») и что сказать после.

У многих детей наблюдается сочетание отставания в понимании в совокупности с проблемами воспроизведения речи. Некоторые дети испытывают трудности с самыми ранними навыками чтения и письма. Так, они могут неправильно держать книжку, не осознавая этого (например, картинкой вверх ногами), или рассказывать сказку или историю без начала, середины, или конца. Им также может быть сложно распознавать буквы и цифры, учить алфавит.

Логопеды, как правило, работают в составе команды специалистов. В группу специалистов, как правило, входят учитель и лица других специальностей (окупационные терапевты, терапевты лечебной

физкультуры, психологи (в зависимости от потребностей каждого ребенка)). Логопед проводит обследование таких детей в игровой форме, а также осуществляет опрос родителей и/или других членов семьи, педагогов, воспитателей, изучает медицинскую карту на предмет заболеваний и диагнозов, предрасполагающих к задержке в развитии речи и социальных навыков.

Необходимо отметить, что в законодательстве и правилах работы логопедов, установленных Национальной Ассоциацией Логопедов и Аудиологов, подчеркивается, что если родной язык ребенка не английский, это не означает, что такой ребенок автоматически нуждается в логопедической помощи. Напротив, если имеется информация о возможной задержке в развитии языка у ребенка, семья которого не говорит на английском языке, и ребенок растет в другой языковой среде, логопед обязан провести обследование на родном языке ребенка. Если ребенок — билингвал, то есть говорит или пытается говорить на двух языках, обследование проводится на обоих языках для того, чтобы определить, является ли задержка в речевых или социально-коммуникативных навыках действительно нарушением, требующим коррекции, или же просто культурно обусловленной разницей в поведении и речевом развитии. При этом важно учитывать, что дети, независимо от того, учатся ли они говорить на одном или двух языках, осваивают лексику и грамматику языка примерно в одном и том же возрасте. Разница состоит в том, что словарный запас детей-билингвалов может отставать в обоих языках, поскольку они овладевают значением слов в обоих языках [Bedore M.F., Pen~a E.D.; 2008: 11]. Очевидно, что логопед может не владеть языком ребенка и его семьи. Поэтому в США законодательно закреплено предоставление в таких случаях переводчика. Также крайне важным фактором в определении речевой задержки от речевой или культурной разницы является проведение бесед с семьей такого ребенка, наблюдение за его общением со своими родными.

Осуществление логопедической помощи оказывается детям от трех до пяти лет, как правило, школьными логопедами при школах, в тесной связи с семьями таких детей, которым логопеды выдают регулярные рекомендации для развития речевых и социально-коммуникативных навыков у детей на дому. Если по каким-либо причинам оказание логопедических услуг и услуг других специалистов оказывается невозможным на территории школы, обязательная медицинская страховка (из федеральных средств и средств штата) оплачивает такие услуги на дому.

По достижении детьми пяти лет они переходят в подготовительный класс наряду со своими обычно развивающимися сверстниками. Подготовительный класс в среднеобразовательных учреждениях США не является обязательным, но, как правило, большинство родителей

предпочитают отдавать детей в школу именно с этого возраста (в большинстве штатов по закону любой ребенок, которому исполнилось 5 лет до 1 сентября данного года, имеет право посещать подготовительный класс. Дети, которым до 1 сентября исполнилось 6 лет, обязаны посещать школу).

Здесь необходимо отметить, что в США практически нет школ-интернатов для детей с инвалидностью. Большинство таких детей посещают общеобразовательные учреждения, и, согласно принятым законам, школы обязаны обеспечить максимальный доступ к бесплатному образованию и сделать его максимально эффективным для каждого школьника. При этом во многих школах организованы специальные классы для «особых» детей (как правило, в такие классы определяют детей с тяжелыми формами аутизма, детского церебрального паралича и любыми другими заболеваниями, требующими неотрывного внимания и работы в небольших группах).

В настоящее время примерно шесть с половиной миллионов детей в США имеют инвалидность, дающую им право на получение так называемых услуг специального образования, в число которых входят услуги педагогов-дефектологов, логопеда, оккупационного терапевта и терапевта лечебной физкультуры, психолога, аудиолога, школьного медсестринского персонала, психотерапевта, социального работника. Также эти дети получают право на пользование специализированными школьными автобусами со специально оборудованными площадками и подъемниками для инвалидных кресел, ходунков, а также вмещают меньшее количество учеников, чем стандартные школьные автобусы. Дети с инвалидностью составляют около 13 процентов от общего количества школьников США. Наиболее распространенными диагнозами являются синдром дефицита внимания, аутизм, синдром Дауна, дислексия, нарушения слуха, задержка психического/интеллектуального развития и нарушения зрения. Согласно Акту по улучшению доступности и качества образования для лиц с инвалидностью от 2004-го года, все эти дети имеют право на бесплатное образование в государственных общеобразовательных учреждениях средней школы.

Основные принципы оказания логопедической помощи в общеобразовательных учреждениях США. Оказание логопедической помощи в общеобразовательных учреждениях США осуществляется как в рамках превентивной работы с детьми с риском отставания от своих сверстников по учебной программе, так и в форме непосредственной и кропотливой работы с детьми на всех этапах школьного обучения.

Модель «Восприимчивость к коррекции» рекомендована к применению во всех государственных общеобразовательных учреждениях не только для логопедов, но и для всех лиц, вовлеченных в образовательный процесс. Основной упор эта модель делает на

предоставление как можно большего количества услуг в рамках общеобразовательных классов на уровне начальной школы. Ее целью является снижение количества детей, которые впоследствии могут оказаться в системе специального образования. Эта модель представляет собой трехступенчатый подход к оказанию услуг детям, отстающим от своих сверстников. При таком подходе проводится краткий анализ способностей и успеваемости всех детей, осуществляется качественное преподавание с учетом различных стилей познания мира, мониторинг прогресса учеников и анализ итогов такой работы для вынесения последующих решений. Поскольку неуспеваемость зачастую связана с более низким уровнем развития восприятия и воспроизведения речи в целом, логопеды играют важную роль в диагностике таких трудностей и проведению превентивной работы по предотвращению последующего и более серьезного отставания таких детей по учебной программе.

В рамках такой модели логопеды могут проводить общие занятия со всем классом. На самой начальной ступени обучения это могут быть игровые занятия по фонетическому образу букв или совместное чтение сказок или книг, соответствующей данной возрастной группе, игровые занятия по развитию навыков общения. Также проводится работа в небольших группах (от трех до пяти детей) по постановке правильной артикуляции звуков в игровой форме. Важным компонентом работы логопедов на всех уровнях подготовки учеников является вынесение рекомендаций учителям по включению занятий по развитию языка и речи в повседневную программу.

Логопедам отводится несколько важных ролей в рамках данной модели оказания услуг: разработка методик работы, взаимодействие с представителями других специальностей и семьей и непосредственная работа с учениками.

Разработка методик работы подразумевает:

- разъяснение роли восприятия и воспроизведения учениками языка в познании мира, обследования уровня развития языка у учеников и разработки программ обучения, которые способствуют более полноценному овладению языком и речью, и, соответственно, школьной программой;

- разъяснение взаимосвязи между устной и письменной речью;

- выявление и анализ современных, научно-обоснованных методик по анализу развития и обучению грамотности;

- оказание помощи педагогам в использовании качественных тестов по выявлению уровня грамотности учеников;

- оказание помощи педагогам в выявлении определенных тенденций и причин в отставании развития речи у того или иного ученика;

- непосредственное участие в обучении детей артикуляции, грамотности, восприятию и воспроизведения языка;
- планирование и проведение обучающих мероприятий для педагогов и их помощников по основам грамотности и развития речи;
- анализ успешности работы школы в рамках данной модели.

Осуществление взаимодействия с семьями учащихся, педагогами, администраторами и представителями других специальностей, вовлеченных в образовательный процесс не ново для логопедов. Поэтому неудивительно, что логопедам отводится серьезная роль в налаживании и поддержании такого взаимодействия. В рамках этого взаимодействия логопеды обучают, консультируют и распространяют информацию среди всех вовлеченных лиц о типичном развитии речи и артикуляции, первых признаках возможных проблем и основных подходах в работе по предотвращению дальнейшего отставания таких детей по школьной программе.

Несмотря на такой объем обучающей и координационной работы с педагогами и специалистами, вовлеченными в общеобразовательный процесс, логопеды работают с учениками индивидуально или в небольших группах (от двух до восьми человек) до того, как эти учащиеся оказались в системе специального образования. На данном этапе оказания услуг логопеду отводится следующая роль:

- проведение более тщательного анализа артикуляционных ошибок у учеников с дошкольной группы и до третьего класса включительно для того, чтобы выявить учеников, требующих более интенсивного внимания;
- непосредственная работа по постановке звуков у детей, которые показывают способность к быстрому овладению правильной артикуляцией требующих коррекции звуков, и которые, скорее всего, не потребуют длительного вмешательства и включения в систему специального образования;
- оказание помощи в определении момента, когда ребенок должен быть рекомендован к включению в систему специального образования для коррекции нарушений речи;
- использование стандартизированных и неформальных методов тестирования учащихся для определения, действительно ли их развитие речи нарушено в такой степени, что требует помещения в систему специального обучения (см. ниже информацию о распространенных методах определения данного уровня и дальнейших шагов);
- определение длительности, характера (индивидуально, в небольшой группе, в классе или в консультативной форме с учителями) и частоты работы с учениками, которые были рекомендованы к помещению в

систему специального образования;

- проведение работы с учениками в рамках системы специального образования по коррекции артикуляции, голоса, заикания и других нарушений плавности речи, восприятия и воспроизведения речи, развитию речевых аспектов понимания социально принятых норм поведения и скрытому подтексту в социальной коммуникации, развитию речи у детей со слуховыми нарушениями;

- взаимодействие с педагогами на предмет включения методик или адаптации материалов, целью которых является максимальное развитие речи у таких учащихся.

Данная работа осуществляется логопедами вне зависимости от этапа оказания услуг и продолжается до того, как логопед выносит рекомендацию по завершению либо продолжению работы с учащимися в рамках ежегодных собраний для каждого конкретного ученика.

Решение о принятии ученика в систему специального образования осуществляется через довольно длительный процесс сбора документации, подтверждающей, что все дополнительные усилия, приложенные для подтягивания учащегося до уровня сверстников в рамках общего образования, не увенчались успехом, по результатам индивидуального тестирования и исключительно с согласия родителей на заседании специально созданного комитета. С этого момента логопед приступает непосредственно к занятиям с ребенком по индивидуальному плану работы. Объем времени и частоты занятий определяется заранее на заседании комитета по каждому конкретному ребенку (как правило, логопед вносит свои рекомендации до заседания комитета). Индивидуальный или групповой характер занятий также определяется на заседании комитета.

В обязанности школьного логопеда вменяется работа по коррекции

- артикуляции,
- фонологической системы языка,
- восприятия и воспроизведения языка,
- основ грамотности (здесь необходимо заметить, что логопеду отводится роль в обучении детей соотношению звуков и букв, а учащиеся с дислексией занимаются со специально обученными специалистами по чтению),
- заикания и других нарушений плавности речи,
- социально-коммуникативных навыков,
- дисфагии,
- дизартрии,
- когнитивно-языковых нарушений (например, обучение школь-

ников средних и старших классов навыкам компенсации недостатков памяти, слуха, речи (в том числе дизартрии), внимания и т. д.).

В прямые обязанности логопеда также входит обеспечение вспомогательных или альтернативных способов коммуникации для каждого учащегося.

Среднее количество учащихся на одного логопеда в школах варьируется от штата к штату и от густонаселенности района. В среднем на одного логопеда в школе приходится 40-50 детей в год, хотя нередки случаи, когда число детей составляет 60, а иногда и 100 детей. По данным опроса логопедов, работающих с детьми от трех до шести лет, большинство из них проводят от 30 до 60 минут в среднем из расчета на каждого ребенка индивидуально или в группах, независимо от нарушения речи [Brumbaugh K.M., Smit, A.V.; 2013]. Эта статистика справедлива и для работы с учащимися младшего школьного возраста. Чтобы помочь логопеду справиться со всеми возложенными на него задачами, школы зачастую нанимают ассистентов логопедов. Ассистенты логопедов могут проводить занятия с детьми по заранее разработанным логопедом целям и задачам, оказывать помощь в сборе данных, подготовке отчетов, оценке успешности разработанной программы, подготовке материалов и оборудования, проведении внутришкольных семинаров о роли логопедов для учителей, назначении даты и времени проведения ежегодных встреч по каждому ребенку. Необходимо отметить, что ассистенты не могут проводить тестирование учащихся и принимать решения по внесению каких-либо изменений или отмене оказания услуг.

Работа логопеда не прекращается и на уровне средних и старших классов общеобразовательных школ. Необходимо подчеркнуть, что законодательство в сфере образования в США обязывает осторожно относиться к прекращению оказания логопедических и каких-либо других образовательных услуг в случае их целесообразности по причине взросления учащихся.

Так, в средних классах школы может продолжаться работа по коррекции тех же основных направлений, которые были актуальны в младшей школе, за исключением грамотности. С пятого - шестого класса меняется акцент в работе: если в младших классах упор по развитию навыков восприятия и воспроизведения речи делался на освоение базовой лексики и грамматики, то приблизительно с пятого класса акцент переносится на более детальное изучение морфологических частиц, наиболее часто встречаемых в языке, а также развитию компенсаторных способов освоения материала (например, прослушивания преподаваемого материала вместо прочтения, повторения, развитию ассоциаций и прочих способов запоминания более сложного материала). Также необходимо помнить и о том, что дети с более серьезной степенью инвалидности обучаются в системе общего образования вплоть до 22-х лет.

Таких детей, как правило, размещают в специальные классы социально-бытовой ориентации. Поскольку они, как правило, развиваются намного медленнее своих сверстников, то логопеды продолжают занятия по развитию речи и языка, социально-коммуникативных навыков более продолжительное время.

Нередко на уровне средних и старших классов школы продолжается работа по коррекции заикания, речи, социально-коммуникативных навыков. Бывают случаи, когда логопед обследует новых клиентов. Чаще всего это случается, если у учащегося выявляется новое неврологическое заболевание или если учащийся попадает в автомобильную аварию с последующим нарушением когнитивных функций, а также функций речи и глотания.

Таким образом, государственная система образования в США обеспечивает каждому учащемуся возможность и необходимые ресурсы для максимального развития в надежде, что по окончании школы дети с особенностями в развитии смогут получить шанс на полноценное общение и трудоустройство.

Библиографический список

1. *Shaker C.S.* Cue-Based Feeding in the NICU: Using the Infant's Communication as a Guide. //Neonatal Netw. 2013 Nov-Dec; 32(6): 404-8.
2. *Kirk A.T., Alder S.C., King J.D.* Cue-based oral feeding clinical pathway results in earlier attainment of full oral feeding in premature infants. // J Perinatol. 2007;27(9):572-578.
3. *Puckett B., Grover V.K., Holt T., Sankaran K.* Cue-based feeding for preterm infants: a prospective trial. // Am J Perinatol. 2008; 25(10): 623-628.
4. *Bedore M.F., Peña E.D.* Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2008; Volume 11 (1):1-29.
5. ASHA: Preschool Language Disorders//American Speech Language Association. <http://www.asha.org/public/speech/disorders/Preschool-Language-Disorders/>
6. ASHA: IDEA's Influence on Student Needs and Expanded SLP Responsibilities in Schools. <http://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Caseload-and-Workload/IDEA-Influence/>
7. ASHA: Code of Ethics. <http://www.asha.org/Code-of-Ethics/>
8. ASHA: Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists in Schools. 2010. <http://www.asha.org/SLP/schools/prof-consult/guidelines/>
9. *Brumbaugh K.M., Smit, A.B.* Treating children ages 3-6 who have speech sound disorder: a survey. // Lang Speech Hear Serv Sch. 2013 Jul; 44(3):306-19.

НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Якунина О.В.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Балакирева А.К.,

*Российский государственный педагогический институт
имени А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)*

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования нарушений чтения русскоязычного младшего школьника на русском и английском языках, подтверждающие наличие специфических ошибок чтения независимо от языковой системы.

Ключевые слова: нарушения чтения, дислексия, младший школьник, письменная система русского языка, письменная система английского языка

DISORDERS OF READING OF PRIMARY SCHOOLBOY ON THE BASIS OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Yakunina O.V., Balakirev A.K.

Abstract. the results of a comparative study of disorders of reading of Russian-speaking primary school boy in Russian and English, confirming the presence of specific read errors regardless of the language system.

Key words: reading, dyslexia, the primary school boy, the written system of the Russian language, the writing system of the English language

Чтение наряду с письмом составляет понятие письменной речи, которая, в свою очередь, определяется как одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи.

«Чтение как вид деятельности можно определить ... как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устнаяязыковую форму» [Корнев 2003: 30].

В сложном психофизиологическом акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как писал Б.Г. Ананьев, лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем" [Ананьев 1950: 106]. Чтение является более поздним и сложным этапом речевого развития по сравнению с устной речью, хотя и формируется на ее базе. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь является зрительно-слухомоторным образованием.

Формирование навыков чтения – обязательный этап школьного обучения, при этом, в силу сложности самого процесса, вызывающий затруднения у целого ряда детей. Среди последних на протяжении десятилетий

стабильно и с тенденцией к количественному росту выделяется группа младших школьников, испытывающих специфические трудности при овладении чтением.

В России такие специфические нарушения принято относить к проявлениям дислексии. При этом сам термин «дислексия» в зависимости от подхода определяется по-разному.

Согласно педагогической точке зрения, «дислексия - частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [Волкова 1998: 444].

Согласно клинико-психологической точке зрения, «специфическими нарушениями чтения, или дислексией называют состояния, основное проявление которых — стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального (и речевого) развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и наличие оптимальных условий обучения. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов, составляющих функциональный базис навыка чтения» [Корнев 2003: 6].

За рубежом, в основном в англоязычных странах, где нарушениям письменных форм речи уделяется повышенное внимание, причем с клинической точки зрения, термин «дислексия» обозначает группу нарушений, связанных с трудностями в разных компонентах чтения и письма.

В системе европейского здравоохранения также выделяют несколько вариантов определения понятия «дислексии».

Национальный институт неврологических расстройств и инсульта трактует понятие дислексии следующим образом: «Дислексия – это специфическое нарушение возможности обучения чтению, обусловленное органическим поражением головного мозга» [Dyslexia Information Page. <http://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/>].

При этом, несмотря на то, что дислексия – это результат нейробиологических особенностей человека, она не считается психическим заболеванием.

Для всякого учащегося процесс чтения на иностранном языке представляет большие трудности, связанные, прежде всего, с опознаванием зрительных сигналов.

В начале обучения другому языку у обучающегося уходит много времени на сличение символов с эталоном, имеющимся в памяти. Символы иностранного алфавита в начале обучения непривычны для учащихся. Из-за этого задерживается опознавание сигнала и, соответственно, подготовка органов артикуляции к произношению. В итоге темп чтения значительно снижается. Овладение графической системой иностранного языка требует перестройки у обучающегося привычных ему стереотипов, сложившихся на базе структуры его родного языка. Однако, пока данная перестройка будет происходить, ученики будут вносить в иностранный язык

типичные закономерности своего родного языка на уровне графики. Родной язык обучающихся будет навязывать им свои нормы, что, в свою очередь, будет являться источником устойчивых ошибок на разных уровнях структуры иностранного языка [Аракин 2008: 110].

Таким образом, можно предположить, что трудности в обучении чтению при имеющихся нарушениях чтения на родном языке на втором языке будут более выраженными и не менее специфичными.

Выдвинутое предположение можно проиллюстрировать данными обучения чтению на русском и английском языках русскоязычного мальчика Ильи К., ученика 3-го класса гимназии-интерната № 6 г. Саратова.

Ребенок от первой беременности, роды прошли нормально. В младшем возрасте перенес ветрянку без осложнений. В дошкольный период мальчик посещал логопедическую группу детского сада, но без прямых показаний к этому. На выпуске комиссия оценила речевые возможности ребенка как норму.

В начальной школе наиболее характерной речевой особенностью Ильи был и остается ограниченный активный словарь. Ученик очень часто использует слова-паразиты «ну», «вот», «это», стараясь при объяснении заменить ими слова, которые он не знает.

Успеваемость в школе средняя по всем предметам, по русскому языку и чтению оценки «4» и «3». По словам родственников, третьеклассник хорошо справляется с математикой, но при внимательном наблюдении можно заметить, что ученик испытывает трудности при понимании смысла условия математических задач и его переведении в примеры. При выполнении домашнего задания проявляет повышенную нервозность, сильно расстраивается, если что-то не получается сделать. На занятия не мотивирован, почти каждое задание оценивает как невыполнимое, но при небольшой поддержке со стороны взрослого может почти самостоятельно справиться с легкими заданиями, при этом акцентируя внимание на своей усталости и нежелании выполнять работу, которую просто «можно списать». На занятиях по английскому языку с самого начала отмечаются стойкие повторяющиеся ошибки при чтении учеником отдельных слов и текстов.

Обследование процесса чтения на родном языке строилось на основе набора методик, предложенных А. Н. Корневым, и методики обследования Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой, в данном случае выявляющих навык чтения вслух и «про себя». Первым заданием было выявление техники чтения вслух и понимания прочитанного. Назначение задания состояло в изучении уровня чтения по следующим компонентам: скорости чтения, способе чтения, количеству и характеру ошибок, темпу и выразительности чтения, определении понимания прочитанного. Помимо этого, фиксировалось использование учеником слежения по строке. При анализе понятийной стороны обоих видов чтения оценивались такие параметры, как точность и самостоятельность составленного пересказа, понимание общего

смысла прочитанного текста.

Поскольку отношение к дислексии в англоязычных странах отличается от восприятия дислексии в России, на данный момент не существует доступных и сопоставимых методик обследования чтения школьников. Исходя из предположения о межъязыковой проблеме возникновения дислексии, было решено применить отечественные методики обследования навыков чтения к языковой системе английского языка.

Таким образом, предложенная методика обследования чтения на английском языке представляет собой подобные задания, что и в методике обследования в русской языковой системе, но пересказ текста был заменен на его перевод (рассказ о тексте на русском языке). В заданиях использовались доступные для чтения слова и словосочетания. Под термином «доступные» понимаются слова с такими специфическими английскими буквенными сочетаниями, которые уже известны данному ученику. Лексическая и грамматическая наполняемость текстов также представлена на доступном уровне понимания среднестатистическим учеником третьего класса.

Ниже представлены сравнительные результаты обследования навыков чтения ученика на русском (родном) и английском языках.

Таблица № 1 Результаты обследования чтения вслух

<i>Система русского языка</i>	<i>Критерии сравнения текстов для чтения вслух</i>	<i>Система английского языка</i>
<i>Скорость чтения</i>		
98 секунд		143 секунды
<i>Точность и самостоятельность пересказа/перевода</i>		
Ученик при пересказе редко использовал слова и словосочетания авторского текста или другую лексику, не изменяющую смысла текста.		Ученик при переводе редко использовал слова и словосочетания авторского текста или другую лексику, не изменяющую смысла текста.
<i>Способ чтения вслух</i>		
Ученик плавно читает словами с переходом в некоторых случаях на слоги и слияния. Ученик не соблюдает интонационные паузы. Чтение невыразительно.		На английском языке ученик читает синтетическим способом чтения (чтение словами и слогами сложным слов). Чтение носит угадывающий характер.
<i>Понимание прочитанного текста</i>		
<i>А) Понимание общего смысла текста</i>		
<i>Б) Понимание значения отдельных слов и словосочетания</i>		
Ответы не были распространенными. Разделить текст на части ученик не смог.		Ответы не были распространенными. Разделить текст на части ученик не смог.

Таблица № 2 Результаты обследования чтения про себя

<i>Русская языковая система</i>	<i>Критерии сравнения текстов для чтения «про себя»</i>	<i>Английская языковая система</i>
<i>Скорость</i>		
91		127
<i>Способ чтения</i>		
Ученик читает беззвучно артикулируя.		Ученик использует шепотное чтение.
<i>Оценка точности при пересказе/переводе</i>		
Ученик при пересказе редко использовал слова и словосочетания авторского текста или другую лексику, не изменяющую смысла текста.		Перевод был так же полностью осуществлен с помощью учителя. Ученик испытывает сильные трудности при переводе словосочетаний или целых предложений
<i>Понимание прочитанного текста</i>		
<i>А) Понимание общего смысла текста</i>		
<i>Б) Понимание значения отдельных слов и словосочетаний</i>		
Ученик при пересказе редко использовал слова и словосочетания авторского текста или другую лексику, не изменяющую смысла текста. Пересказ был полностью осуществлен с помощью наводящих вопросов учителя.		Ученик при переводе редко использовал слова и словосочетания авторского текста или другую лексику, не изменяющую смысла текста. Перевод был полностью осуществлен с помощью наводящих вопросов учителя.

Таблица № 3 Типы ошибок чтения

<i>Русская языковая система</i>	<i>Качество ошибок</i>	<i>Английская языковая система</i>
	<i>Фонетика (звуко-буквы)</i>	
Вынесла – внесла Сторонке – стрнке; Вперёд – впрёд.		Ten – net; Lot – tol; The – [the]; Clock – [klosk]; She – [she]
	<i>Лексика</i>	
Ворочалась – ворчалась; Вынесла – внесла; Прибила – пробила; Понимается - понимается.		Favourite – family; Gets – girl; Then – this; Morning – не смог прочитать; Evening – не смог прочитать;

		Breakfast - <i>не смог прочитать</i> ; Afternoon – <i>не смог прочитать</i> ; Goes – <i>Не смог прочитать</i> .
	<i>Грамматика</i>	
Была – <i>были</i> ; Старухой – <i>старуха</i> ; Вернулся – <i>вернулась</i> ; Приговаривала – <i>приговаривать</i> ; Ходили – <i>ходила</i> .		Has – <i>have</i> ; Lulu’s – <i>Lulu</i> ; Visits – <i>visit</i>

На основании представленных результатов и рассмотрения специфических ошибок можно сделать вывод о том, что у данного ученика имеются нарушения чтения в обеих языковых системах. Причем в системе английского языка нарушения усугублены тем, что язык изучается только в течение 2-х лет. В русской языковой системе диагностируется смешанная дислексия. Ошибки указывают на семантический, аграмматический и фонематический характер дислексии. Ошибки, характерные для семантической дислексии, выражаются в том, что ученик затрудняется составить грамотно оформленный пересказ и передать большую часть событий текстов. Ошибки аграмматической дислексии выражаются в изменении рода существительных и глаголов, изменении формы глаголов и др. Ошибки фонематической дислексии выражаются в пропусках гласных / согласных букв.

В английской языковой системе также диагностируется смешанная дислексия. Ошибки указывают на семантический, аграмматический и фонематический характер дислексии. Ошибки, характерные для семантической дислексии, выражаются в непонимании отдельных частей (слов, словосочетаний) текста и в неспособности разделить текст на логические части. Ошибки дислексии аграмматического характера выражаются в изменении формы глагола и нарушении употреблении притяжательного падежа. Ученик при прочтении односложных слов меняет согласные буквы местами, частой ошибкой является «угадывание» слов по первой букве, эти ошибки относятся к дислексии фонематического характера.

Таким образом, вопрос о возникновении трудностей в обучении чтению на втором языке при имеющихся нарушениях чтения на родном языке на данном материале решается положительно.

Результаты обследования навыков чтения русскоязычного младшего школьника на русском и английском языках подтвердили выдвинутое предположение о наличии дислексии независимо от языковой системы.

Библиографический список

1. *Аракин В.Д.* Сравнительная типология английского и русского. М.: Физматлит, 2008. 231 с.
2. *Ананьев Б.Г.* Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР, 1950, вып. 70. С. 105- 116.
3. *Волкова Л.С.* Логопедия: Учебник для студентов дефектол.фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
4. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей (3-е изд.). СПб,: Речь, 2003. 286 с.
5. Dyslexia Information Page [Электронный ресурс] : Национальный институт неврологических расстройств и инсульта (NINDS). – Режим доступа: <http://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia>

III. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И РЕЧЕВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ, УМЕНИЯМИ И НАВЫКАМИ

Азова О. И.,

*медицинский центр «Логомед Прогноз», центр коррекции
и развития ребёнка «Логоцентр О.И. Азовой» (г. Москва)*

Аннотация. Орфографический навык – образование ассоциаций, формируется на основе умений, связанных с усвоением комплекса знаний и их применением на письме. Это познавательный процесс: интеллектуальный и речевой, включается в письменную речевую деятельность и базируется на устной речи. Должны быть сформированы фонетические, фонематические, лексические обобщения, умение анализировать и синтезировать языковые единицы с точки зрения семантики и языкового оформления, уметь соотносить их с графическим образцом.

Ключевые слова: психологические и речевые предпосылки формирования орфографического навыка; орфограмма; три группы правил.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И РЕЧЕВЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОВЛАДЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ, УМЕНИЯМИ И НАВЫКАМИ

Azova O. I.

Abstract. Orthographical skill – formation of association, forms on base of abilities connected with acquisition of complex of knowledge and their practice by the way of writing. It is a cognitive process: intellectual and speech, gets into writing and bases on oral speech. Must be formed phonetic, phonemic, lexical generalizations, ability of analyze and synthesize linguistic units from the point of view of semantics and language presentation, skills to relate them with graphical sample.

Key words: prerequisites of formation of orthographical skill; spelling; three groups of rules.

Формирование орфографических навыков подчиняется основным закономерностям автоматизации любого навыка. **Навыки** – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности человека, которые входят в ту или иную целенаправленную активность человека как средство достижения этой деятельности, определение С.Л. Рубинштейна. Навыки формируются на базе умений, а умения по мере автоматизации становятся навыками.

Орфографический навык – действие, которое должно быть автоматизировано и сформировано у учащихся на основе умений, связанных с

усвоением комплекса знаний и их применением на письме. При этом вначале учащиеся овладевают частными операциями. В процессе формирования навыка частные операции превращаются в автоматизированное действие.

Усвоение орфографических знаний, умений и навыков правописания – это сложный *познавательный процесс*.

Орфографический навык квалифицируется и *как интеллектуальный*, и *как речевой*. Он организуется сложной системой сознательных действий, а при его автоматизации становится способом выполнения более сложного действия или способом передачи мысли в письменной форме.

Например, при подборе проверочного слова ребенок должен уметь выполнить алгоритм правила, владеть операциями словоизменения и словообразования, владеть достаточным словарным запасом (в слове *солировать* в корне необходимо писать букву «о»), чтобы написать слово правильно ребенок должен владеть значением как проверяемого, так и проверочного слова «*соло*», в данном случае уметь поставить слово в начальную форму).

Формирование орфографического навыка рассматривается *как образование ассоциаций*. У детей 6-11 лет преобладает конкретно-образное мышление. Мыслительные операции у них осуществляются с помощью конкретных предметов либо с помощью наглядных образов, представлений. Лишь во второй половине младшего школьного возраста намечаются сдвиги, которые постепенно приводят к формированию элементов отвлеченного мышления, происходящего в плане собственно понятий. Самостоятельная познавательная активность у младших школьников в полной мере еще не сформирована. *В связи с этим в процессе обучения орфографии необходима целенаправленная организация мыслительной деятельности учащихся младших классов. Ребенок должен усвоить алгоритм правила, научиться действовать по нему самостоятельно.* Решение орфографических задач или применение правил. Как любое сложное мыслительное действие, оно основано на определенном алгоритме, состоящем из ряда «шагов». Количество данных «шагов» зависит от периода обучения и типа изучаемого правила.

В психологической и методической литературе рассматривается характер взаимосвязи и взаимообусловленности развития конкретного и абстрактного, наглядно-образного и словесно-понятийных форм мышления при овладении орфографией.

Процесс формирования орфографических навыков представляет собой *сложный речемыслительный процесс, в реализации которого большую роль играют мыслительные операции как на невербальном, так и на вербальном уровне мыслительной деятельности.*

Важнейшим условием усвоения языковых обобщений, необходимым для овладения орфограммами, является сформированность симультанного (одномоментного) и сукцессивного (последовательного, шаг за шагом) анализа и синтеза.

Так, проверка безударной гласной и непроизносимой согласной в корне слова требует симультанного сравнения проверочного и проверяемого слова (*потрясающий* – *тряска*, а не «треск», например). При написании же искомой словоформы происходит последовательное, сукцессивное сопоставление звукового образа слова и графического написания.

Успешность овладения правилами правописания определяется умением переводить «внешние» орфографические операции в умственный план, в план внутренней речи, т.е. интериоризироваться (термин П.Я. Гальперина).

Сначала ребенок проговаривает текст правила вслух, потом проговаривает вслух все операции, которые ему нужно произвести, чтобы найти проверочное слово, и только потом ребенок сможет в умственном плане произвести все операции и написать слово правильно.

Осознанное письмо – это письмо на основе орфографических правил, в которых обобщены фонетические, лексические и грамматические признаки слов. Успешность обучения правописанию во многом зависит от того, насколько своевременно, глубоко и правильно осознает учащийся особенности слова как языковой единицы.

Д.Н. Богоявленский разделил правила на три группы: одновариантные, двухвариантные и правила-рекомендации.

Одновариантные правила предполагают для одной и той же фонетической или грамматической ситуации один определенный вариант написания. Например, таково правописание гласных после шипящих.

Такие правила носят универсальный характер, и их усвоение основывается на прямой ассоциации между данной грамматической категорией или фонетической ситуацией и ее письменным обозначением.

Двухвариантные орфографические правила также содержат указание на правописание орфограмм. Однако в отличие от первой группы в правиле дается несколько вариантов написания (обычно два). Выбор того или другого написания обуславливается некоторыми дополнительными (фонетическими или морфологическими) признаками орфограмм, например, правописание приставок *раз*, *воз-*, *низ* и др.

Третья группа правил отличается от двух первых тем, что не содержит информации об образце письма. Правило сводится к рекомендации некоторого приема, применение которого может привести ученика к правильному решению орфографической задачи.

Примером правил третьей группы являются правила проверки безударных гласных, глухих, звонких и непроизносимых согласных и некоторые другие.

Самыми простыми для усвоения учащимися являются правила первой группы, правила второй и третьей групп более сложны, поскольку их применение связано с овладением определенными учебными умениями, становлением мыслительных операций. Учитель, приступая к выбору методики овладения правилом, ориентируется на типовую группу правила.

Работа над орфографическим правилом заключается в раскрытии сущности правила, овладении учащимися формулировкой правила, применении правила в практике письма: написанием какой части слова, какой части речи или грамматической формы управляет правило; какие признаки при этом выступают в качестве ведущих. Исходя из этого учитель подбирает материал для ознакомления учащихся с правилом.

Учащиеся по учебнику изучают структуру правила, выделяют его составные части. Перенос правила на новый языковой материал осуществляется прежде всего путем подбора учащимися своих примеров на данное правило, а также в ходе выполнения разнообразных упражнений.

Выбор методики работы над правилом обуславливается характером правила. Правила одновариантные можно изучать и дедуктивным путем (частное заключение выводится из общего).

Правила, которые определяют двоякое написание морфемы в зависимости от условий (двухвариантные) лучше сделать в условиях самостоятельной работы учащихся, так как требуется выделить признак, который нужно учитывать при письме (индуктивный приём).

Правило усваивается успешнее, если учащиеся выполняют задания, характер которых помогает выделить существенные положения правила. Это происходит потому, что учащиеся не механически запоминают правило, а работают с материалом и в ходе анализа вычленяют опорные его стороны. Умственная активность поддерживается тем, что учащимся постоянно приходится сопоставлять или сравнивать что-то: написание и произношение слова, части речи, части слова и т. п.

Орфографический навык также характеризуется специфичностью – *этот навык речевой. Он включается в качестве компонента в письменную речевую деятельность и в своем развитии базируется на устной речи.*

Психофизиологический механизм формирования орфографического навыка заключается в образовании временных связей (ассоциаций). Формирование навыков правописания слова - это цепь ассоциаций, которая имеет несколько звеньев: слуховое или зрительное восприятие слова или предложения, выделение слова из предложения, осмысление лексического и грамматических значений слов, выяснение морфемного состава слова, моторное воспроизведение графических образов слов (их написание).

Орфографический навык как сложный речевой навык создается в процессе длительных упражнений и основывается на более простых навыках и умениях, таких, как: навык письма (автоматизированное начертание букв); умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправленный звукобуквенный и слоговой анализ); умение устанавливать морфемный состав слова и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее правило и некоторые другие умения.

При формировании навыка правописания морфем слова учащиеся усваивают взаимосвязь фонетических, грамматических, словообразовательных и орфографических знаний.

Морфема, с одной стороны, представляет собой грамматический элемент слова, обеспечивающего строение фразы, а, с другой стороны, морфема – элемент словообразования, имеющую индивидуальную семантическую нагрузку и особую функцию – производства целого семейства слов, существенно наполняющих лексикон человека. Например, слово «лёд» в предложении *Лёд тронулся*, или «лёд» в семействе однокоренных слов к слову лёд: *ледоход, ледниковый, льдина, льдинка, ледакол и др.*

Для формирования орфографического навыка важен целый комплекс знаний и умений, высокая познавательная активность детей, понимание ими материала, который изучается, и тех приемов работы, которыми пользуется педагог. Необходимо, чтобы была связь всех составляющих орфографического навыка. Только тогда учащиеся могут использовать теоретические знания и действовать сознательно.

Ребенок, приступающий к обучению в школе, владеет определенными практическими знаниями о языке, и эти знания не утрачиваются в школьном возрасте, а продолжают играть важную роль в усвоении грамматических и орфографических знаний.

Для усвоения одних знаний важно осознание фонетических особенностей слов, для других – необходимо знание грамматических, лексических, деривационных (словообразовательных) языковых значений. Формой, в которой эти знания зафиксированы, является орфографическое правило.

Орфографические правила избавляют пишущего от необходимости запоминать написание каждого отдельного слова.

С учетом характера орфограммы орфографические навыки можно разделить на две группы: навыки, формируемые на фонетико-словообразовательной основе (правописание корней слов, приставок и суффиксов), и навыки, формируемые на морфолого-синтаксической основе (правописание окончаний).

Основу каждого орфографического навыка составляют определенные языковые знания и умения. Так, для формирования навыка правописания слов с безударными гласными в корне, парных глухих и звонких согласных, непроносимых согласных, а также для правильного написания приставок, твердого и мягкого разделительного знаков учащимся необходимо овладеть совокупностью знаний и умений: 1) различать гласные и согласные звуки, ударные и безударные гласные, глухие и звонкие согласные (парные, всегда звонкие, всегда глухие); 2) соотносить написание и произношение слова, устанавливая сходство и различие; 3) разбирать слово по составу (проводить морфемный анализ); 4) подбирать однокоренные слова; 5) изменять форму слова. Но каждое из названных умений само по себе со-

здает только предпосылку для формирования рассматриваемых навыков, важным условием является взаимодействие между ними.

Осознание учащимися определенной последовательности действий при написании орфограммы фактически представляет собой установление связей между знаниями, между частными операциями.

Известно, что маленькие дети и совершенно неграмотные люди говорят так, как будто знают правила языка. Под знанием правил в разговорной речи подразумевается «чувство языка», формирующееся стихийно, в процессе овладения речью. Если этот процесс нарушен в устной речи, то на письме он проявляется в аграмматизмах. После четырех лет аграмматизмы в речи детей при нормальном ходе их речевого развития обычно исчезают. Ребенок, не имеющий никакого понятия о склонении имен существительных или спряжении глаголов, правильно «склоняет» и «спрягает» их в своей речи. К 7 – 8 годам завершается усвоение основополагающих правил грамматического строя речи. Ребенок владеет грамматикой родного языка, но он не знает, что владеет. Эти операции не осознаны. Так и ученик на уроках русского языка постепенно начинает произвольно применять своими собственными умения, а далее они перейдут в план произвольный и сознательный.

Между уровнем развития речи ребенка и его грамотностью существует прямо пропорциональные отношения. Чем качественнее словарь и синтаксис ребёнка, чем правильнее его произношение, тем легче ему научиться писать грамотно.

Уровень развития устной речи существенно влияет на усвоение школьниками орфографии. Иными словами, к моменту овладения орфографическими навыками должны быть сформированы фонетические, фонематические, лексические обобщения, умение анализировать и синтезировать языковые единицы как с точки зрения семантики, так и с точки зрения языкового оформления, а также соотносить их с графическим образцом.

Таким образом, овладение орфографическим навыком основывается на высоком уровне как психологического развития (прежде всего когнитивных структур), так и речевой готовности школьников.

Центральной задачей обучения русскому языку в начальной школе должно быть формирование у детей умения анализировать речь, умение обнаруживать, распознавать и дифференцировать по определенным признакам языковые явления, требующие применения правил правописания. Умение анализировать речь формируется медленно, что не дает возможности учащимся применять орфографические правила. Предварительная работа по расчленению речи на отдельные ее элементы и по когнитивной дифференциации собственного знакового и денотатного уровней символической функции является необходимой предпосылкой умения анализировать речь.

Итак, орфографический навык как сложный речевой навык является необходимым компонентом письменной речи. В связи с этим формирование

орфографически правильного письма связывается с развитием речи учащихся, в частности, звукопроизношения, слухо-произносительного распознавания фонем, фонематического восприятия, фонематического анализа как умственного действия, объема активного и пассивного словаря, синтаксического строя речи, формообразующего и словообразующего процессов, а также достаточного уровня сформированности зрительно-пространственных функций. Важно, чтобы учащиеся научились совмещать две задачи: выражать свои мысли в письменной форме и соблюдать при этом правила русской орфографии.

Таким образом, процесс овладения орфографией является сложным навыком. В качестве предпосылок успешного усвоения орфограмм детьми рассматриваются различные лингвистические, психологические и речевые факторы: достаточная сформированность фонематического анализа и синтеза, слов, познавательная активность в сфере морфологических обобщений, определенный уровень лексико-грамматического строя (сформированность синтаксического строя речи, формообразующих и словообразующих процессов), достаточная сформированность мотивации, сохранность процессов памяти, мышления, внимания.

С целью разработки системы логопедической работы по коррекции дизорфографии мы проанализировали орфограммы, в которых дети чаще всего допускают ошибки, принципы орфографии, которые соответствуют этим орфограммам, общие (частные) признаки орфограмм, а также предпосылки, необходимые для успешного овладения этими правилами.

Таблица 1

Орфограммы, принципы орфографии и их опознавательные признаки

Орфограмма и принцип орфографии	Общие и частные опознавательные признаки орфограмм (то, что распознают дети).
1. Безударные гласные (проверяемые) в корне слова – морфологический (фонематический) принцип письма.	А) безударность, отсутствие ударения на корневом гласном; Б) гласные <i>а, о, е, и</i> как наиболее «опасные»; В) место в слове: гласный находится в корне.
2. Звонкие и глухие согласные в корне слова (проверяемые) - морфологический (фонематический) принцип письма.	А) согласные, образующие пары «звон.-гл.»: б-п, г-к, в-ф, д-т, з-с, ж-ш; особенное внимание – сочетаниям согласных: березка, косьба. Б) уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове. В) место в корне (на конце корня или всего слова). Г) стыки морфем: приставки с корнем, корня с суффиксом.

3. Непроизносимые согласные в корне слова – морфологический (фонематический) принцип.	А) «опасные» звукосочетания (буквосочетания) – <i>стн, сн, здн, вст</i> ; Б) место в слове (в корне).
4. Разделительный ь Правило графики – один из способов обозначения звука (j) и мягкости согласного перед ним.	А) Наличие звука (j) после мягкого согласного. Б) наличие гласных букв <i>е, я, ё, ю</i> или звуков «э», «а», «о», «у».
5. Разделительный ъ. Правило графики и морфологический принцип.	А) наличие звука «j» после согласного. Б) наличие гласных букв <i>я, е, ё, ю</i> или звуков «а», «э», «о», «у». В) место орфограммы: после приставки, оканчивающейся на согласный, на стыке приставки и корня.
6. Мягкий знак на конце имен существительных после шипящих – принцип дифференцирующих написаний.	А) наличие на конце слова шипящих согласных <i>ж, ч, ш, щ</i> . Б) часть речи: имя существительное. В) мужской род – женский род. Г) место орфограммы – корень.
7. Правописание безударных гласных <i>е, и</i> в падежных окончаниях имен существительных – морфологический принцип.	А) место орфограммы – окончание. Б) наличие безударной гласной <i>е/и</i> в окончании. В) часть речи: имя существительное.
8. Правописание окончаний имен прилагательных <i>-ого-, -его-</i> (Р.п.) – морфологический принцип и запоминание.	А) место орфограммы – в окончании. Б) часть речи: прилагательное. В) отсутствие ударения на окончании; Г) наличие звукосочетания в ударном или безударном варианте.

В соответствии с принципом квантования на основе анализа орфограмм, отвечающих морфологическому принципу, была определена последовательность усвоения квантов (термин Е.И. Пассова):

Безударные гласные в корне слова

1. Уметь дифференцировать гласные и согласные звуки.
2. Уметь быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные.
3. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.
4. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.
5. Уметь объяснить лексическое значение слов.
6. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов (гора, горняк, гореть) и от слов похожих по звукобуквенному составу (лепить – липкий, клиенты – клей).

Звонкие и глухие согласные в корне слова

1. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.

2. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.

3. Уметь объяснить лексическое значение слов (сток – стог).

4. Уметь отличать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу (пруд – прут, плод – плот).

5. Уметь быстро разбирать слова по составу (видеть стыки морфем: приставка с корнем, корня с суффиксом).

6. Обладать способностью к дифференциации речевых звуков (глухих и звонких, аффрикат и их компонентов, твердых и мягких).

Непроизносимые согласные в корне

1. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.

2. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.

3. Уметь объяснить лексическое значение слов (устный – уста).

4. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу (устный, уснуть).

5. Уметь «видеть» частотные (характерные) буквосочетания в словах: *сн, стн, здн, вст* (Орфографическая зоркость).

Разделительный твердый знак (ъ)

1. Уметь быстро производить морфемный анализ: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего, приставку и корень).

2. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова (въезд, съезд, поезд, подъезд).

3. Уметь объяснить лексическое значение слов (обедать – объедать, сесть – съесть).

4. Уметь дифференцировать гласные и согласные буквы (поезд, подъезд).

5. Уметь дифференцировать *ъ* и *ь* знаки.

Правописание безударного гласного в окончаниях словоформ

1. Уметь быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные.

2. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.

3. Уметь быстро находить и выделять окончание в слове.

4. Уметь пользоваться алгоритмом: подбирать нужное проверочное слово и писать ту же букву, что и в проверочном слове.

5. Знать личные окончания глаголов I и II спряжений настоящего и будущего времени.

Перенос слов

При переносе слов соблюдается не только слоговое, но и морфемное деление.

1. Уметь производить деление слов на слоги
2. Уметь быстро производить морфемный анализ слова.

В существенной мере морфологический принцип действует при проверке слитно-раздельных написаний (например, при различении написаний приставок и предлогов, в раздельном написании *не* с глаголами), в написании суффиксов и особенно в написании стыков морфем: приставки и корня – *без-завет-н-ый*, корня и суффикса – *туман-н-ый*.

Не с глаголами

1. Уметь дифференцировать разные части речи.
2. Уметь дифференцировать частицу и приставку *не*.
3. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего, приставку и корень).

Раздельное написание предлогов, слитное – приставок

1. Уметь дифференцировать разные части речи.
2. Уметь дифференцировать предлоги и приставки.
3. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова (прежде всего, приставку и корень).

Написание суффиксов и стыков морфем

1. Уметь дифференцировать разные части речи.
2. Уметь дифференцировать предлоги и приставки.
3. Уметь быстро производить морфемный анализ слова: «видеть» морфемный состав слова.
4. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.
5. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.
6. Уметь объяснить лексическое значение слов (*масленный* - *масляный*).
7. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу (*ветренный*, *безветренный*, *ветряная*, *вертеть*).
8. Уметь находить суффикс слова.

На морфологические знания и умения опираются также орфографические темы: обозначение мягкости согласных на письме (употребление *ь*), написание заглавной буквы в именах, двойные согласные в корнях слов:

Разделительный мягкий знак (*ь*)

1. Уметь быстро производить морфемный анализ: «видеть» морфемный состав слова (*вьюга* – в корне слова, *лисья* – в окончании и т.д.)

2. Уметь дифференцировать гласные и согласные буквы.

3. Уметь дифференцировать оппозиционные звуки по твердости – мягкости.

Написание заглавной буквы в именах собственных

1. Уметь дифференцировать имена собственные от нарицательных (ласточка – кобыла Ласточка).

2. Уметь объяснить лексическое значение слов (город Орел, орел - птица): имя, фамилия человека, кличка животного, название реки, города, моря.

Написание удвоенной согласной в корне слова

1. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.

2. Уметь объяснить лексическое значение слов (юный – юннаты).

3. Уметь различать однокоренные родственные от однокоренных слов и от слов похожих по звукобуквенному составу.

Мягкий знак (ь) на конце имен существительных после шипящих

1. Уметь дифференцировать части речи.

2. Уметь дифференцировать слова разного родов (мужского, женского, среднего).

3. Уметь дифференцировать шипящие согласные (ж, ш, ч, ц).

4. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове (мягкий знак пишется на конце, т.е. в корне слова).

На примере правила «**Звонкие и глухие согласные в корне слова**» рассмотрим, как осуществляются приемы «квантования» и «материализации» правила.

Это правило можно разделить на шесть квантов:

1 квант. Уметь дифференцировать гласные и согласные звуки.

А) Объяснить, какие бывают звуки

«Звуки речи»:

Звуки делятся на две неравные группы: большую из них образуют согласные, а меньшую – гласные. Их роль в слоге различна: гласные звуки, состоящие из голоса и шума и образующие слог; согласные – это звуки, встречающиеся в слоге только с гласными, о чем свидетельствуют их название: согласный, т.е. вместе с гласным (как и *соавтор, соученик, собеседник*).

Различно и их произношение.

Как же произносить гласные и согласные звуки?

Представьте, что из трубы выделяется вода. Попробуйте у края трубы создать препятствие – напор воды усилится. То же происходит и при произнесении согласных звуков.

Когда образуются гласные, воздух проходит свободно, без препятствий. Проверить это легко: достаточно на тупой конец карандаша положить маленькую, согнутую в виде буквы «Г» бумажку, поднести карандаш

ко рту на расстоянии 7-10 см и произнести гласный звук, например, [а], [о]. Бумажка не шелохнется. Иное дело при произнесении согласных, например, [б], [ф]. Воздух встречает препятствие – бумажка падает.

Б) Закрепить умение находить, узнавать звуки речи.

«Гласные звуки».

Гласных звуков в русском языке 6 (букв – 10), а согласных – 35 (букв – 20), поэтому гласные звуки в словах повторяются значительно чаще. В классе обязательно должна присутствовать магнитная доска или касса с набором букв. Есть слова, в которых один гласный повторяется несколько раз (*обороноспособность – 7, носорог – 3, карандаш – 3* и т.д.) Но в языке много и таких слов, которые имеют только один гласный: *сом, рот, бук, лак, рок* и т.п.

Гласные звуки

Ртом, конечно, мы едим

И о многом говорим.

Звуки ртом мы издаём,

Говорим ртом и поём.

И, Э, А, О, У, Ы есть

Знай! 4 буквы с йотом

Подаются одним лотом.

Знает их цыган семья:

«Е, да Ё, да Ю, да Я!» (цыганский напев)

На особенности гласных звуков построено много словарных игр. Вот одна из них.

Логопед дает задание: «Написать, как можно больше слов с одинаковыми гласными. Пишем слова с гласным «О». Можно пользоваться словарем. Игра на время». Дети пишут слова *золото, долото, болото, водоросль* и др. Выигрывает тот, кто написал больше слов и кто написал самое длинное слово.

В слове может быть три О,

Это очень здорово!

Взял я в руки молоток

И построил городок.

Высотой был с коробок,

Долгострой мой городок.

...

Короток денёк зимой,

Включит лампу домовой

А теперь ты мне легко

Скажи слова, где есть три о.

«Согласные звуки».

Согласных звуков в русском языке больше, поэтому слов с повторяющимися согласными очень мало (*мама, тетя, дядя, удод*). Найти слова с тремя одинаковыми согласными уже сложно, а с четырьмя еще труднее. Но много слов, которые различаются только одним звуком (*гайка, майка, лайка, зайка, сайка, шайка, чайка*).

Эту особенность в языке использовал Я. Козловский в своих веселых стихах:

Солнце глянуло сквозь
Щелку,
Свесив огненную
Челку.
Вышел еж с сапожной
Щеткой,
Занялся работой
Четкой.

Далее используются материалы, игры из различных пособий.

II квант. *Уметь быстро и безошибочно определить место ударения в слове, различать ударные и безударные гласные.*

A) Объяснить, как образуется ударение

Ребенку предлагается произнести слово с интонацией **хвастовства**: «У меня есть *кооо'фта*».

Можно использовать **вопросительную** интонацию при произнесении слова: «У тебя есть *кооо'фта?*»

Б) Закрепить умение работать с ударением

Предлагаются упражнения и задания. Навык доводится до автоматизма.

III, IV, V, VI кванты, *связанны с корневой морфемой и лексическим значением слов:*

III. Уметь быстро находить и выделять корневую морфему в слове.

IV. Уметь быстро подбирать как можно больше (но не меньше четырёх) однокоренных родственных слов или образовывать формы проверяемого слова.

V. Уметь объяснить лексическое значение слов.

VI квант *Иметь способность к анализу и синтезу речевых звуков* (Речевой слух на оппозиционные согласные: по глухости – звонкости).

Основная сложность данного правила в том, что дети не могут вычленить корень слова и затрудняются в различении бинарных звуков по глухости звонкости даже на слух. Такие дети никак не могут научиться практическому применению правила. Даже при проверке, когда после сомнительного звука стоит гласный, дети могут слышать слова «дуб», «дубы» и «дупы» одинаково. Необходимо научить в устной речи дифферен-

цировать звонкие и глухие согласные на слух. (Тренировочные упражнения по развитию фонематического слуха можно использовать работы Н.С. Варенцовой, Е.В. Колесниковой, В.А. Ковшикова, Т.А. Ткаченко, Н.А. Чевелевой и др.)

Как правило, проверочное слово стоит:

1.	во множественном числе (плод – плоды);
2.	в уменьшительно-ласкательной форме (юбка – юбочка, легкий – легонький);
3.	в единственном числе (кружки – кружок);
4.	является действием (сливки – сливать, загадка – загадывать);
5.	полного предмета, а не его уменьшительного значения (рыбка – рыба).

Б) Тренировочные упражнения и игры:

«Один – много», «Большие и маленькие», «Маленький – большой»
«Предмет – действие», «Какая буква спряталась», «Поймай свое слово!»

А также, например:

1. Пиши под диктовку слова. Найди устно проверочное слово. Графически обозначьте орфограмму.

Столб, березка, кружка, скрипнуть, резкий, гладкий, меткий, рюкзак, городской, веревка, лес, бумажка, робкий, близкий, шляпка, сладкий, ползти, повозка, кувшин, наряд.

Погреб, вниз, брошка, ошибка, носка, лезть, изредка, лапша, кувшин, грузчик, разведчик, насквозь, ласка, глазки, идти, жутко, алмаз, возчик, лапта, вприсядку

2. Пиши под диктовку словосочетание. Найди устно проверочное слово. Графически обозначьте орфограмму.

Дружная молотьбы	Серая пичужка
Мелкие зубки	Необходима книжка
Шефский концерт	Непрочная загородка
Старая смазка	Способ решения
Тугая пробка	Большая ставка
Мотив песни	Жидкая кашка
Искусный монтаж	Бежать вприпрыжку
Дружная погрузка	Завязка драмы
Промокнуть насквозь	Ежедневная зарядка

Библиографический список

1. Азова О.И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 25 с.
2. Азова О.И. Дизорфография. Монография. Печатный Монография. М.: ТЦ Сфера, 2015. 368 с.

3. Азова О.И. Квант орфографии: дизорфография //Здоровье детей. Методический журнал: здоровье сберегающие технологии. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2013. № 3 (449). С. 32- 35

4. Алгазина Н.Н. Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм. М., 1981. 194 с.

5. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. 416 с.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДА МНЕМОТЕХНИКИ

Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. Объектом исследования в работе является связная монологическая речь детей с ОНР III уровня. Предмет исследования – нарушения связной монологической речи у старших дошкольников с ОНР III уровня. Цель данного исследования – определить коррекционно-развивающий потенциал метода мнемотехники в развитии связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня. В статье приводятся данные обследования, основные этапы коррекционной работы и выводы об эффективности использования метода мнемотехники для развития речи детей с ОНР III уровня.

Ключевые слова: ОНР III уровня, метод мнемотехники, мнемоквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы.

THE USE OF MNEMONICS IN DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGUE OF PRE-SCHOOL CHILDREN WITH THE THIRD DEGREE GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

Bochkareva T., Filippova E.

Abstract. This research highlights coherent monologue and its disorders in groups of pre-school children with the 3rd degree general speech underdevelopment. The research objective is to identify correction and development potential of mnemonic methods. The article presents the examination data, the main stages of correctional work and conclusions on the effectiveness of mnemonic methods for speech development of children with the 3rd degree general speech underdevelopment.

Key words: 3rd degree general speech underdevelopment, mnemonic methods, mnemonic quadrates, mnemonic lines, mnemonic tables.

Проблемой формирования связной речи у детей в норме и с ОНР занимались такие ученые, как Бородач А.М., Зикеев А.Г., Глухов В.П., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Тихеева В.И., Филичева Т.Б., Флерина Е.А. и др. Воробьева В.К., Ткаченко Т.А. разрабатывали систему обучения связной речи, в основе которой прием моделирования.

Мнемотехника – в переводе с греческого – «искусство запоминания». Это «система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации, знаний об особенностях объектов природы, об окружающем мире, эффективное запоминание структуры рассказа, и, конечно, развитие речи» [Козаренко 2002: 43].

Особенности данного метода – применение не изображения предметов, а их символов. Прием символизации значительно облегчает детям поиск и запоминание слов. Символы максимально приближены к речевому материалу. Например, для обозначения диких животных используется елочка, а для обозначения домашних животных – домик. Дети, владеющие средствами наглядного моделирования, в дальнейшем способны самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения.

Исследование состояния связной монологической речи проводилось на базе ГБОУ СО «Школа - интернат АОП № 1 г. Саратова» (дошкольное отделение) и Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Тополёк» с. Шевырёвка Саратовского района Саратовской области». Срок проведения эксперимента – 7 месяцев.

В исследовании приняло участие 10 человек экспериментальной группы (ЭГ) 5-6 лет с ОНР III уровня и 10 детей контрольной группы (КГ) с нормальным речевым развитием 5-6 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1 этап – выявление уровней сформированности связной речи у детей с ОНР III уровня.

2 этап – разработка комплекса упражнений с использованием мнемотехники с учётом выявленных нарушений и его апробация.

3 этап – экспериментальная проверка эффективности использования мнемотехники в ходе повторного обследования.

Все задания предлагались последовательно, в утренние часы в разные дни. В течение всего периода (7 месяцев) экспериментального исследования осуществлялось динамическое наблюдение за состоянием речи детей.

В экспериментальной части нашей работы мы использовали серию заданий для исследования связной речи из тестовой методики диагностики устной речи Т.А. Фотековой, расширенной нами несколькими заданиями [Фотекова 2000].

Для оценки выполнения заданий применялась балльно-уровневая система.

Приведем в качестве примера результаты выполнения задания по пересказу прослушанного текста Л.Н.Толстого «Лев и лисица».

В таблице 1 представлены образцы пересказов детей КГ и ЭГ.

Таблица -1. Образцы пересказов детей контрольной и экспериментальной групп

КГ, средний уровень, три балла.	ЭГ, средний уровень, три балла.
Лев стал стар// Лев спрятался в пещеру/ чтобы притвориться больным// К нему всегда приходили животные/ чтобы навещать его// Звери приходили ко льву // чтобы его полечить // Плохо Лисонька / что же ты не войдешь ко мне в пещеру // Лиса спрашивает его / Как ты поживаешь/ царь зверей? // По следам вижу/ входило много зверей / а не выходил никто	Жил лев // Он не мог ловить зверей // Он не ходил // Все к нему приходили // Лев притворился больным // всех ел / кто к нему приходил // Он всех переел // А потом лиса пришла // А потом он сказал/ Что ты ко мне в пещеру не идешь? // Я следы вижу // Все приходили/ а никто не выходил // А потом лев всех съел//

Сравнительный анализ данных пересказов показывает, что дети обеих групп в целом передают сюжет текста: отражены все герои, их основные действия. Но в рассказе ребенка КГ отсутствует смысловой элемент: вопрос лисы, а в рассказе ребенка ЭГ – добавочное действие: «а потом лев всех съел». Кроме этого в рассказе ребенка ЭГ мы видим повторы действий льва: «всех съел, всех переел, всех съел». Рассказ ребенка КГ более разнообразен в лексическом плане, и, хотя по объему тексты близки, качественный анализ лексики показывает, например, что там, где ребенок КГ использует синонимы: «животные», «звери», ребенок ЭГ употребляет только местоимение «все». Таким образом, средства межфразовой связи ребенка ЭГ беднее, чем у ребенка КГ: это местоимения и многочисленный временной повтор «потом». Ребенок ЭГ чаще употребляет простые нераспространенные предложения: «Жил лев. ...Он не ходил». Там, где ребенок КГ использует сложноподчиненные с придаточными цели, правильно оформленные, ребенок ЭГ заменяет их простыми предложениями. В его тексте присутствует одно придаточное: «Всех ел, кто к нему приходил». В тексте ребенка ЭГ наблюдается аграмматизм: неправильная форма видообразования: ел – «переел всех», вместо «съел». У ребенка КГ аграмматизмов нет, но есть нарушение временной формы: «Приходили, чтобы навещать».

В целом анализируя пересказы детей с речевым недоразвитием, можно выдвинуть предположение, что трудности при выполнении этого задания обусловлены недостатками различных сторон речевой деятельности (планирования, реализации замысла высказывания, несформированностью контроля над его выполнением и др.).

В ответах детей ЭГ отмечалось большое разнообразие дефектов, можно выделить наиболее характерные и часто встречаемые:

1. трудности при построении пересказа на уровне содержания: наблюдаются пропуски сюжетных элементов («Все приходили... съедал их...не обманул лису»), их повторы; есть затруднения при выборе слов, подходящих по смыслу, при установлении последовательности информативных звеньев в структуре высказывания, их взаимосвязи и т.п.: синони-

мы не используют, дети прибегают к однообразным местоименным заменам «они», «все»;

2. трудности в планировании, которые приводят к тому, что вторая часть фразы-высказывания как бы механически присоединяется к первой, без учета ее содержания и структуры (например, «лев зверей звал в пещеру, ел там»).

Построение высказываний затруднялось в связи с грамматико-синтаксическими нарушениями, особенно при передаче пространственных, атрибутивных и других межпредметных отношений (например, «следы нету, какие они выходили»; «Они видели много следы, которые звери приходили к нему в пещеру»).

В рассказах четырех детей, имеющих речевое недоразвитие, встречались аграмматизмы: «следы нету», «переел» и др., затрудняющие восприятие текста.

Анализ ответов детей контрольной группы показал их значительное отличие от ответов детей с речевым недоразвитием. Так, у семи из десяти детей фразовые ответы присутствуют во всех фрагментах рассказа, при составлении которого они использовали развернутые предложения с однородными членами, сложные предложения, пояснения, уточнения с использованием соответствующих языковых средств. У двух детей отмечались ошибки в построении фраз, в употреблении глагольных форм: «приходили, чтобы навещать»; «Лиса оказалась хитрее, чем льва».

Аналогичным образом были проанализированы результаты всей серии заданий.

Их анализ показал значительное отставание детей ЭГ от детей КГ по всем сравниваемым показателям. Это касается и количественных, и качественных параметров. Дети КГ показывают высокий (8 человек) и средний (2 человека) уровни развития связной монологической речи, в то время как дети ЭГ – средний (3 человека) и ниже среднего (7 человек). Детям ЭГ трудно справиться с заданиями без помощи экспериментатора. В рассказах детей встречается много пропусков смысловых эпизодов и персонажей, много смысловых и интонационно незаконченных фраз. Почти у всех детей экспериментальной группы отмечается бедность содержания, объем текстов значительно уступает объему текстов детей КГ. Бедны словарь признаков и действий, арсенал средств связи. Дети чаще всего используют местоименные повторы (личные и определенные местоимения: он, она, они, все), наречные временные: «потом». В синтаксисе дети ЭГ используют в основном простые нераспространенные предложения или предложения, распространенные одним второстепенным членом. Сложные предложения встречаются редко, при этом неправильно оформленные.

Полученные результаты коррелируют с полученными ранее данными о состоянии связной монологической речи дошкольников: см., например, : [Бочкарева, Максимова 2015; Бочкарева, Максимова, 2016] и свидетель-

ствуют о необходимости коррекционной работы в экспериментальной группе. На этом основании нами был разработан комплекс коррекционных упражнений с использованием мнемотехники на базе метода моделирования, который и был апробирован в работе с экспериментальной группой.

Данный комплекс упражнений предполагает поэтапное развитие не только связной речи детей, но и образного мышления, памяти, внимания, а также он нацелен на увеличение познавательной активности.

Работа с детьми с ОНР III уровня мы разделили на три этапа.

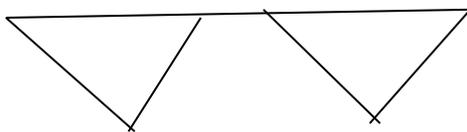
На первом этапе проходило знакомство детей со знаковой символикой, ее введение в речевую деятельность детей. Использование в учебном процессе символической аналогии позволило преобразовать освоение учебного материала в игру. Этапы в обучении моделированию предполагают переход от простого к более сложному по мере овладения техникой чтения моделей и последующую работу с ними. На данном этапе мы использовали информационные модели-описания на базе символизации признаков. Модели были составлены по темам «Животные», «Комнатные растения», «Насекомые», «Мебель», «Одежда» и др. в соответствии с тематическим планированием старшей группы.

Использовалась буквенная символика, например, детям объяснили, что все животные обозначаются буквой Ж, птицы – П, растения – Р.

Пример графической символики в обозначении животных:

хищное животное

травоядное



Использовались также шаблоны условных признаков – круги разного диаметра для обозначения размеров животных, цветные квадраты для выбора цвета, разрезанные на части картинки разных животных для выбора нужных деталей.

На втором этапе проходило знакомство детей с графической аналогией и составление зарисовок сказок детьми.

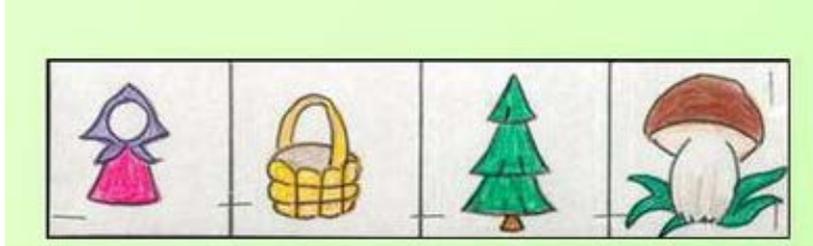
Графическая аналогия – это обозначение каким-либо символом реального образа или нескольких образов по общим для них признакам. Например, сад, корзина, блюдо – круг, мебель, книги, дома – прямоугольники и т.д.

Использование моделей в этом блоке целесообразно начинать с обучения детей расшифровывать и составлять мнемодорожки.

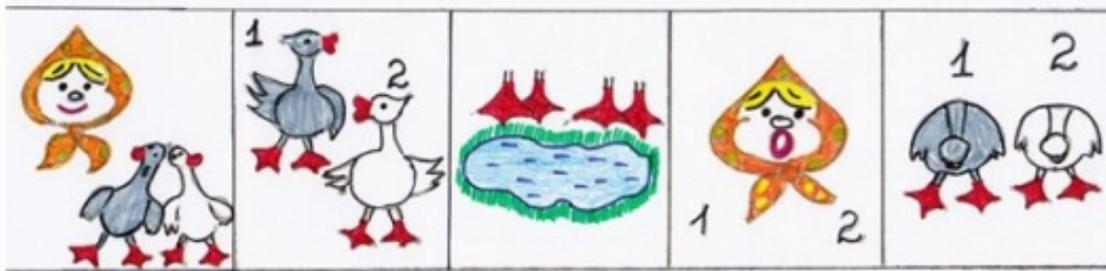
Например, детям зачитывается небольшое стихотворение или скороговорка. Затем логопед демонстрирует, как можно выстроить последова-

тельно фрагменты эпизода для пересказа путём фиксирования условных изображений, например:

Аленушка взяла корзинку и пошла в лес собирать грибы.



Мнемодорожка по стихотворению «Два веселых гуся»



Затем дети все вместе составляли модели знакомых сказок: «Колобок», «Три медведя», «Репка», «Теремок», «Рукавичка», «Курочка Ряба», «Заюшкина избушка».

На третьем этапе проводилась работа с мнемотаблицами, для чего разрабатывались соответствующие схемы. Такие схемы мы разработали для составления описаний овощей, фруктов, посуды, для рассказов на тему «Человек», «Одежда», «Обувь», «Игрушки», «Времена года», «Рыбы», «Звери», «Насекомые» и т.д. По мере освоения материала мы увеличивали количество пунктов плана рассказа. Темы для составления рассказов определялись в соответствии с тематическим планированием для старшей группы детей с ОНР.

Например, описание предметов посуды состоит из 6 признаков:

1 признак – цвет (в квадрате 3-4 цветовых пятна);

2 признак – форма (начерченные квадрат, круг и прямоугольник);

3 признак – величина (нарисованы большие и маленькие мисочки);

4 признак – материал (на картон наклеиваются прямоугольные кусочки одинакового размера из фольги, пластмассы, изображающие разнообразные материалы, из которых делается посуда);

5 признак – части посуды (изображён чайник, части которого находятся на небольшом расстоянии друг от друга. Предварительно необходимо напомнить детям названия деталей посуды: донышко, крышка, носик и т.д.);

6 признак – действие с посудой (изображена кисть руки).

Нами были организованы также занятия, на которых использовалось несколько комплектов мнемотаблиц. Например, на занятии на тему «Как

узнать птиц?» использовались три мнемотаблицы: «Живое», «Птицы» и «Таблицы для составления рассказов о птицах».

Параллельно обучению описывать предметы шло обучение придумыванию загадок (название предмета зависит от темы занятий или беседы).

После систематического проведения комплексных занятий с использованием мнемотехники, мы провели повторное обследование связной речи. Об улучшении свидетельствует количество набранных баллов при повторном исследовании, а также улучшение качества ответов.

На начальном этапе обследования в ЭГ детей с высоким уровнем не было выявлено, со средним уровнем было 3 ребёнка, с уровнем ниже среднего – 7 детей. После проведения коррекционной работы с использованием метода мнемотехники 7 детей с уровня ниже среднего перешли на средний уровень, 2 ребёнка со среднего уровня перешли на высокий уровень.

В начале учебного года, когда моделирование не применялось, дети характеризовали предмет преимущественно по назначению и действию с ним, выделяя в среднем 3-4 признака. К концу учебного года, когда дети уже поработали с моделями, они стали характеризовать объекты по большему числу признаков – по форме, по цвету, по шероховатости, по размеру, по структуре и т.д., определяли уже от 6 до 11 признаков описываемых предметов.

В целом можно отметить улучшение цельности пересказов и рассказов: уменьшение пропусков смысловых эпизодов и персонажей, смысловую и интонационную законченность фраз.

Отметим также качественное изменение связности текстов: некоторое разнообразие средств межфразовой связи: местоименных замен, синонимов, уменьшение неоправданных повторов.

Со стороны лексической системы отмечается увеличение объема продуцируемых текстов, их наполненность словарем признаков и действий.

Отмечается тенденция к распространению простых предложений определениями, дополнениями и обстоятельствами. Отмечены единичные правильные употребления сложносочиненных предложений с сочинительными соединительными и противительными союзами, сложноподчиненных придаточных. В целом отмечается уменьшение аграмматизмов.

Следовательно, применение метода мнемотехники способствует развитию речи детей с ОНР III уровня, и задания на его основе можно включать в общую систему коррекционной работы с данными детьми.

Библиографический список

1. Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В. Особенности сформированности связной монологической речи дошкольников в норме и с ОНР III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок») // Вестник научного сообщества:

Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования: Сборник статей молодых исследователей. М.: Изд-во «Перо», 2015. С. 220-227.

2. Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В. Трансформации текста дошкольника-ми без речевых нарушений и с ОНР III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок») // Проблемы онтолингвистики — 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016. Санкт-Петербург. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 409-414.

3. Козаренко В.А. Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано». М., 2002. 115 с. [Электронный ресурс]. [URL] <http://www.rulit.me/books/uchebnik-mnemotehniki-read-76916-1.html>

4. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Аркти, 2000. 56 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗКОТЕРАПИИ

Горбунова Е.В.,

Детский сад № 34 «Василек-1» (г. Ершов)

Аннотация. Современные специалисты в поиске эффективных средств коррекции для ребенка с различными отклонениями все больше ориентируются на использование механизма воздействия сказки, которое оказывает значительное коррекционное влияние, комплексно воздействуя на детей.

Сказка находит применение в различных областях работы с детьми дошкольного возраста, имеющими речевые нарушения. И поэтому задача логопеда — так окружить его игрой, чтобы он и не заметил, что на самом деле занят тяжелой работой- исправлением недостатков речи.

Ключевые слова: Сказкотерапия, логосказка, дидактические принципы.

INNOVATIVE APPROACHES TO CORRECTION OF SPEECHES VIOLATIONS ON THE BASIS OF SCADMI-THERAPY

Gorbunova E.V.

Abstract. Modern specialists in the search for effective correction tools for a child with various deviations increasingly rely on the mechanism of the influence of a fairy tale, which has a significant corrective effect, comprehensively affecting children. The fairy tale finds its application in various areas of work with children of pre-school age who have verbal violations. And so the task of the speech therapist is to surround him with his game so that he does not notice that he is really busy with hard work, correcting the shortcomings of speech.

Key words: Fairy tale therapy, logoscapes, didactic principles.

В настоящее время характер речевых патологий стал сложнее, и они очень часто имеют комбинированную форму: у детей одновременно нарушаются речь, развитие высших психических функций, состояние общей и мелкой моторики, ориентирование в пространстве, эмоционально-волевая сфера, творческая активность. Если эти нарушения вовремя не исправить в

детском возрасте, то затем возникают трудности общения с окружающими, мешая детям в полной мере раскрыть свои природные способности и интеллектуальные возможности. Всё это настойчиво требует поиска новых методов и форм коррекционно-развивающего обучения и воспитания. В поисках новых форм и методов работы происходит интеграция в логопедию знаний смежных дисциплин и инновационных технологий. Одной из таких форм, выбранных мною, является сказкотерапия.

Сказкотерапия — метод, известный давно, во все времена дети, да и многие взрослые любили, да и любят слушать сказки. Используя данный метод в логопедической практике, можно достичь успеха в процессе обучения ребенка, особенно в развитии у него связной речи.

Все дети с нарушениями речи быстро отвлекаются, утомляются, не удерживают в памяти задания. Не всегда доступны детям логические и временные связи между предметами и явлениями. Именно эти особенности речевых нарушений диктуют основную цель использования приёмов сказкотерапии: всестороннее, последовательное развитие речи детей и связанных с ней психических процессов.

Логосказки - это целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения).

Логосказки могут использовать логопеды и воспитатели в своей работе с детьми, имеющими речевые нарушения. Сказки проводятся как целое занятие, дидактическая игра, театрализованное представление. Логопедическая сказка требует активного участия детей в ходе повествования.

Цель логосказки – это всестороннее, последовательное развитие речи детей и связанных с ней психических процессов путем использования элементов сказкотерапии.

Логопедические сказки по содержанию просты, небольшие по объёму, чтобы ребенок мог понять их содержание и пересказать.

Вся работа с использованием логосказок опирается на общие **дидактические принципы**:

- систематичность и последовательность,
- учет возрастных особенностей,
- учет индивидуальных особенностей,
- учет структуры дефекта,
- поэтапность коррекции речи.

Необходимо учитывать заинтересованность, радость, воображение, импровизацию, эмоциональное внимание и память ребенка.

Используя логосказки, её сюжетные линии можно решать **коррекционные задачи**:

- создавать благоприятную среду для речевой активности и творчества ребенка с целью повышения эффективности игровой мотивации детской речи;

- развивать все стороны речевой функциональной системы в занимательной для дошкольника форме;

- развивать психологическую базу речи, взаимосвязь зрительного, слухового и моторного анализаторов;

- осуществлять сотрудничество учителя-логопеда с детьми и друг с другом на основе личностно – ориентированной модели взаимодействия участников образовательного процесса, создавать атмосферу взаимопонимания и взаимопомощи.

Существуют следующие **виды логосказок**:

1. Артикуляционные (развивают речевое дыхание, артикуляционную моторику)

2. Пальчиковые (развивают мелкую моторику, графические навыки).

3. Фонетические (уточняют артикуляцию заданного звука, автоматизируют, дифференцируют звуки).

4. Лексико-грамматические (обогащают словарный запас, закрепляют знания грамматических категорий).

5. Сказки, способствующие формированию связной речи.

6. Сказки по обучению грамоте (знакомят со звуками и буквами).

Также выделяют:

1. Логосказки дидактического плана с включениями различных упражнений, испытаний, выполнения проб и т. д. (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева):

- артикуляционные;

- фонетические;

- сказки по обучению грамоте.

2. Логосказки, направленные на развитие полисенсорности ребенка с нарушением речи («сказка» плюс «предметная деятельность») (О. Г. Ивановская, Е. А. Петрова, С. Ф. Савченко):

- пальчиковые.

3. Логосказки-тренинги, насыщенные определёнными фонемами, словоформами, лексико-грамматическими категориями (авторские сказки учителей логопедов Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская)

- лексико-грамматические.

4. Логосказки с моделированным содержанием (Т. А. Ткаченко).

- сказки, способствующие формированию связной речи.

Постановка сказок осуществляется разными **видами театров**:

1. Пальчиковый театр. Куклы сшитые или связанные, вырезанные из бумаги надеваются на палец.

2. Театр би-ба-бо. Куклы надеваются на три пальца руки и действуют на ширме или за столом.

3.Теневой театр. Плоскостные изображения кукол или изображения теней при помощи рук показывают на освещенном экране.

4.Настольный театр. Куклы конусного театра, плоскостных фигур действуют на столе.

5.Театр рукавичек. Детские рукавички и перчатки надеваются на руку.

6.Театр игрушек. Сценки разыгрываются и показываются детям обыкновенными игрушками: мягкими, резиновыми, киндер-сюрпризы.

7.Театр на фланелеграфе. Плоскостные изображения двигаются на фланелеграфе.

Пальчиковые сказки

Пальчиковые сказки:

- стимулируют действие речевых зон коры головного мозга, что положительно сказывается на исправлении речи детей;

- совершенствуют психические процессы: внимание и память, которые тесно связаны с речью;

- повышают интерес детей к русским народным сказкам, к малому фольклорному жанру.

Педагоги ежедневно на занятиях используют пальчиковую гимнастику, отдельные игры и упражнения для развития тонких движений пальцев рук, которые сопровождаются стихотворными текстами. Такие упражнения очень эмоциональны и просты. Для того чтобы заинтересовать детей и избежать однообразия в выполнении таких упражнений, пальчиковые игры объединяются в небольшие сказки и рассказы по одной или разным темам.

Артикуляционные сказки

Комплексы артикуляционных упражнений объединяются в виде увлекательных сказок о Язычке. Такие сказки вызывают у детей интерес к органам артикуляции, развивают их подвижность, активизируют зрительное восприятие. Все упражнения сказки о Язычке выполняются перед зеркалом.

Игровым персонажем, который создает благоприятный эмоциональный фон на индивидуальных занятиях является лягушонок Кваки. Куклу надевает взрослый на руку и предлагает выполнить артикуляционные упражнения. Заинтересованность ребенка повышается во время самостоятельной работы с этой замечательной игрушкой.

В «Театре пальчиков и язычка» движения язычка сопровождаются синхронными движениями кистей рук, которые выступают как помощники.

Лексико-грамматические сказки

Лексико-грамматические сказки (Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская) несут определенную лексическую или грамматическую

нагрузку. В логосказках используются различные способы обогащения, активизации словарного запаса, словообразование, словоизменение.

Сказки, способствующие формированию связной речи

Виды работ со сказками:

1. Ребенок разыгрывает знакомые сказки.
2. Несколько детей, предварительно распределив роли, разыгрывают сказку.
3. Ребёнок разыгрывает сказку по мотивам увиденной, но изменяет персонажей, время, конец действия.
4. Ребенок разыгрывает и моделирует сказку по набору предложенных или выбранных самостоятельно игрушек. При этом ребёнок самостоятельно демонстрирует сказку, придумывает её сюжет. Таким образом, развивается самая сложная форма связного высказывания - составление творческих рассказов.
5. Подготовка и показ музыкально-логопедических сказок.

Драматизации сказок активизируют движения органов артикуляционного аппарата, формируют лексико-грамматический строй речи, развивают общую и мелкую моторику пальцев рук, координацию движений, мимику, пантомиму, психические процессы (воображение, эмоционально-волевая сфера, внимание, восприятие), творческие способности. У детей формируется мелодико-интонационная выразительность, развивается связная монологическая речь, автоматизируются звуки в тексте.

Использование логосказок в коррекционной работе позволяет логопеду устанавливать эмоциональный контакт с ребенком, создавать у него радостное настроение, активизировать речевое общение, оказывать ненавязчивое воспитательное воздействие, пополнять запас знаний и сведений, совершенствовать психические процессы (внимание, восприятие, воображение, память, мышление), развивать все стороны речи.

Сказка для ребёнка — это игра, волшебство, и не столь важен результат, сколько поддержание игровой, необходимой для ребёнка, истинно сказочной атмосферы. Немного сказки, немного чуда, и вы уже видите перед собой счастливого и здорового малыша.

Фонетические сказки

Фонетические сказки предусматривают работу над нарушенным звуком или группой звуков. В них подобран речевой материал на автоматизируемый звук или дифференцируемыми звуками.

У детей со сложными речевыми нарушениями наблюдается стойкость дефектов звукопроизношения. Чтобы получить устойчивый результат в работе с такими детьми, требуются многократные повторы слов, фраз на определенные группы звуков. Попадая в логосказку, ребёнок путешествует по ней вместе с главными героями, помогает в трудных ситуациях, переживает вместе с ними, поддерживает, принимает решения. В результате происходит ненавязчивое закрепление трудных звуков (автоматизация

изолированного звука, звука в прямых и обратных слогах, словах, словосочетаниях, предложениях, чистоговорках, стихах и во фразовой речи).

Сказки по обучению грамоте

Логосказки:

- знакомят детей с гласными и согласными звуками,
- формируют понятия: «звук», «буква», «гласный звук», «согласный звук»;
- развивают слуховое внимание;
- развивают фонематический слух;
- знакомят детей с гласными и согласными буквами, закрепляют зрительные образы букв;
- формируют и дифференцируют понятия «звук — буква».

Главные герои сказок – звуки и буквы, наделенные своими характеристиками. На занятиях дети погружаются в мир сказочных персонажей Королевства звуков и букв. В красном дворце живут шесть гласиков (гласные звуки). В синем и зеленом дворце живут согласики (согласные звуки).

Библиографический список

1. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М.* Игры в сказкотерапии. СПб., 2006.
2. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. СПб., 1998.
3. *Большева Т.Е.* Учимся по сказкам. СПб. «Детство Пресс», 2001.
4. *Лора Поляк.* Театр сказок. СПб. «Детство Пресс», 2001.
5. *Прохорова Е.В.* Театрализованные игры для дошкольников. СПб. 1995.
6. *Шорохова О.А.* Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2006.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОВЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО НАБОРА «ДАРЫ ФРЕБЕЛЯ»

Дементьева М.С.,

Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями (г. Саратов)

Аннотация: В настоящее время развитие речи детей с ОВЗ является актуальной темой педагогических исследований. В данной статье рассматриваются способы использования игрового набора «Дары Фребеля» для развития речи дошкольников 4-6 лет на основе программы занятий, созданной в ГБУ СО «ОРЦ». На основании анализа результатов исследования устанавливается, что игровой набор «Дары Фребеля» можно успешно использовать в коррекционно-логопедической деятельности в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: развитие речи, реабилитационный центр, игровой набор «Дары Фребеля».

DEVELOPMENT OF THE SPEECH OF CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES WITH USE OF GAME SET « GIFTS FROEBELYA»

Dementieva M.S.

Abstract: Currently, the methods of speech development of children is a topic of pedagogy. This article discusses how to use game kit "Froebel Gifts" for the development of preschool children of 4-6 years. The article is written based on the program, which is written in GBU WITH "ORC". Based on the analysis of the results of the use of the program, it is determined that playing a set of "Froebel Gifts" can be used successfully in correctional and logopedic activities.

Key words: development of the speech, rehabilitation center, game set « Gifts Frebelya».

Настоящее исследование выполнено на базе «Областного реабилитационного центра для детей и подростков с ограниченными возможностями» Саратовской области (далее - ГБУ СО «ОРЦ»).

В 2016 году реабилитацию в данном учреждении прошли 1057 детей: в возрасте от 0 до 6 лет - 571 ребенок, от 7 до 11 лет - 300 детей, от 12 до 18 лет - 186 детей. По нозологическому критерию данный контингент различен: с психическими расстройствами – 297 детей, с речевыми нарушениями – 350 детей, с ДЦП - 229 детей, с болезнями нервной системы 72 ребенка, с заболеваниями органов зрения – 34 ребенка, с болезнями костно-мышечной системы - 31 ребенок, с болезнью Дауна - 26 детей, прочие патологии -18 детей. Кроме того, у 80% детей, проходящих реабилитацию, в ходе диагностического логопедического обследования выявляются различные речевые нарушения, сопутствующие основному диагнозу. В связи с этим, большое значение в реабилитационном процессе приобретает коррекционно–развивающая работа, направленная на преодоление речевых нарушений у детей дошкольного возраста.

На реабилитацию в ГБУ СО «ОРЦ» поступают дети с различными речевыми нарушениями. Значительную группу среди них составляют безречевые дети. Понимание обращенной речи у них затруднено, самостоятельная речь представлена отдельными словами или короткими фразами, грамматический строй речи не развит или характеризуется многочисленными ошибками. Чаще всего у данной категории детей в ходе обследования выявляются нарушение или недоразвитие фонематического слуха, многочисленные дефекты звукопроизношения, эхолалии. Из-за нарушения речи у таких детей формирование психических процессов значительно отстает от нормы, наблюдается недостаточная устойчивость внимания, снижение вербальной памяти.

В условиях реабилитационного центра занятия по развитию речи являются задачей не только логопеда, но и воспитателей-дефектологов, психологов. Проводятся они с учетом возраста, интересов детей; специалисты используют разнообразные пособия и материалы.

Известно, что ведущим видом деятельности детей 4-6 лет является игра, следовательно, корректировать нарушения необходимо с помощью игровой деятельности, применяя инновационные методы логопедической работы.

Для решения этой задачи специалисты ГБУ СО «ОРЦ» применяют различные компьютерные программы: логопедический комплекс «Речевой калейдоскоп», логопедический тренажер «Дельфа», «Логокоррекционный комплекс Биологической Обратной связи (Лого Бос)», используют Комплекс биоакустической коррекции «Синхро-С», занятия в сенсорной комнате, игровой набор «Дары Фребеля», а также арт-терапевтические методы «Шерстяная акварель», лепка из глины, пескотерапия, «Эбру-терапия». В ГБУ СО «ОРЦ» проводятся групповые занятия: логопедическая ритмика, сказкотерапия.

В настоящей работе представлено изучение эффективности применения игрового набора «Дары Фребеля» для развития речи детей 4-6 лет на базе реабилитационного центра.

Фридрих Фрѐбель является создателем детского сада. Он отмечал: «В воспитании детей с самого малого возраста важно общение со взрослыми: никогда не проносите молча ребенка мимо предметов, постоянно сопровождайте словами действия по отношению к нему, называйте действия, производимые предметами, побуждайте в ребенке стремление общаться с вами, вначале звуками, жестами, а затем и словами. Используйте каждую минуту своего общения с ребенком для расширения его представлений, кругозора, объяснения явлений окружающего мира» [Фрѐбель 2001: 172].

Ф. Фрѐбель опирался на игру, называя ее высшей ступенью детского развития. Он разработал теорию игры и методически прокомментировал подвижные игры. Автор применил системный подход к классификации игр, а также создал знаменитые «Дары», обосновав тесную связь речевого развития ребенка с его деятельностью. Автор отмечал, что существуют специальные игры, которые способствуют развитию различных сторон речи. Элементы игрового набора «Дары Фрѐбеля» способствуют созданию информационного поля для общения ребенка со взрослым, комплексному воздействию на речевую систему.

На основе набора «Дары Фребеля» специалистами ГБУ СО «ОРЦ» (логопедом, психологом и дефектологом) был разработан игровой комплекс «Развивайка», направленный на развитие интеллектуальных способностей, речи, сенсорных ощущений, мелкой моторики, обогащение словарного запаса и коррекцию поведения детей 4-6-летнего возраста. Комплекс упражнений рассчитан на 9 занятий по 25-30 мин, проводимых 2 раза в неделю.

В начале коррекционно-логопедической работы проводится диагностическое обследование каждого ребенка с целью выявления актуального

уровня речевого развития. По результатам диагностики разрабатывается индивидуальная программа по формированию и развитию речевых навыков.

Программа занятий построена на основе использования дидактического материала, состоящего из 14 «Даров Фрёбеля»: «Шерстяные мячики», «Основные тела», «Куб из кубиков», «Куб из брусков», «Кубики и призмы», «Кубики, столбики, кирпичики», «Цветные фигуры», «Палочки», «Кольца и полукольца», «Фишки», «Цветные тела», «Мозаика. Шнуровка», «Башенки», «Арки и цифры».

Занятия по программе с использованием игрового набора "Дары Фрёбеля" способствуют не только расширению и активизации словаря детей, но и развитию сенсорно-перцептивной сферы, представлений о цвете, форме и величине, формированию элементарных математических и пространственных представлений, развитию фантазии, любознательности, мелкой моторики.

На занятиях дети учатся говорить полными предложениями, согласовывать слова во фразах; сравнивать предметы по цвету, форме, размеру, материалу, весу, озвучивать действия, которые можно с ними производить. Педагоги обучают ребенка составлению фигур из фрагментов, конструированию, счету, что в свою очередь развивает творческие способности.

В программе занятий описывается ряд правил, которые необходимо соблюдать во время проведения занятий:

- занятия строятся в игровой форме;
- длительность одного занятия составляет 25-30 минут;
- занятия проводятся 2 раза в неделю;
- на занятиях стимулируется и поощряется любая речевая активность детей;
- дети должны отвечать на вопросы полными предложениями; если ребенок говорит краткими фразами, используются уточняющие вопросы;
- производится стимулирование ребенка к проговариванию собственных действий;
- используются наглядные материалы;
- речь логопеда должна быть четкой, выразительной.

Приведем несколько примеров игр с использованием набора «Дары Фрёбеля».

Игра «Веселые мячики»

В игровом наборе есть разноцветные мячики с верёвочкой и петелькой для того, чтобы их можно было надеть на руку. Педагог берет в руки мячики и показывает их ребенку: - *Что у меня в руке? - Какой мячик нравится тебе больше?* Ребенок берет понравившийся мячик и катает его в руках (этим развиваем мелкую моторику). - *Что же мы сможем сделать с мячами?* (кинуть, ловить, покатать...); – *Сейчас мы будем играть с мячи-*

ками! (это позволяет снизить агрессию у ребенка, развивать координацию движений); - *Кто знает больше предметов такого же цвета, как мячик?»* (необходимо просить называть словосочетания (синий карандаш, красная шапка).

Игра «Звуковые дорожки»

Это упражнение можно использовать для автоматизации и дифференциации звуков, развития фонематического слуха. Перед ребенком выкладываются фишки. Педагог произносит звук, слог или слово, а ребенок, услышав заданный звук, ставит фишку на игровое поле. В результате у ребенка выстраивается дорожка, по которой он сможет пройти пальчиками.

Игра «Феи»

Перед ребенком раскладываются геометрические фигуры, которые нужно заколдовать с помощью волшебной палочки. После этого он придумывает, во что или в кого превратилась фигура. Например, зеленый квадрат – это полянка, голубой овал – озеро, красный треугольник – крыша для дома и т.д.

Игра «Я все знаю»

У одного ребенка в руках мячик. Ведущий задает вопрос: - *Что ты делал после того, как проснулся?* Ребенок отвечает на вопрос развернутым предложением и передает мячик ведущему, задавая аналогичный вопрос. Таким образом, ребенок учится отвечать на вопросы распространенными предложениями и, а также задавать вопросы. С помощью данного набора развивается связность высказывания. При чтении текстов ребенок старается выкладывать запомнившиеся ему эпизоды, придумывать продолжения и тексты, даже собственные сказки.

Постепенно дети уходят от игровой деятельности к учебной и осваивают новые знания. «Дары Фрёбеля» — это новый способ учиться играя.

Этот набор является multifunctional. Игры помогают детям чувствовать себя уверенными и раскрепощенными. На занятиях создаются комфортные условия, и поэтому каждый ребенок может проявить свои истинные возможности. Основной целью является совершенствование речи, ее развитие.

Системный подход с использованием набора «Дары Фрёбеля», сочетаясь с традиционными методами и приемами обучения, обогащает интересы и впечатления детей 4-6 лет, повышает их речевую активность. Многообразие материалов позволяет детям получать новую информацию, а также повышать мотивацию к активному речевому общению. У детей появляется желание делиться своими эмоциями, впечатлениями, предположениями по поиску ответов на вопросы. Это положительно влияет на речевое и мыслительное развитие дошкольников.

Таким образом, нами подтверждена эффективность применения игрового набора «Дары Фрёбеля» для развития речи в условиях реабилитационного центра.

Библиографический список

1. Фребель Ф. Будем жить для своих детей. М.: Издат. дом «Карпуз», 2001. 288с.
2. Карпова Ю. В., Кожевникова В. В., Соколова А. В. Комплект методических пособий по работе с игровым набором «Дары Фрёбеля». «Использование игрового набора «Дары Фрёбеля» в дошкольном образовании в соответствии с ФГОС ДО». Москва: ВАРСОН. 2014.
3. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. Москва: Просвещение, 1982. 96 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Калашикова В.А., Шипунова А.В.,
Северо - Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям формирования речи у детей с нарушением слуха. В ней описывается, что такое слух, нарушение слуха, кто такие глухие и слабослышащие дети. В данной статье мы рассмотрели отличительные характерные черты осмысления слабослышащими детьми текстов и сочетаний слов, отражающиеся в представлении речевого высказывания в целом, а также описали направления на развитие речи слабослышащих и неслышащих детей.

Ключевые слова: слух, нарушение слуха, глухие дети, слабослышащие дети.

PECULIARITIES OF FORMING SPEECH IN CHILDREN WITH VIOLATION OF HEARING

Калашикова В.А., Шипунова А.В.,

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of speech formation in children with hearing impairment. It describes what is hearing, hearing impairment, who are deaf and hard of hearing children. In this article, we studied the distinctive features of comprehension of texts and word combinations reflected in the representation of the speech statement as a whole, and also described the directions for the development of speech in hard-of-hearing and non-deaf children:

Key words: hearing, hearing impairment, deaf children, hard of hearing children, directions.

Для обучения детей с нарушением слуха используются специальные методы и приемы, которые направлены на формирование речи и изучение языка. Формирование речи происходит с определенными трудностями из-за неполноценного восприятия на слух. Большой вклад в изучение сурдопедагогики внесли такие учёные как: Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин, М.И. Никитина, М.Л. Любимов, К.И. Туджанова и др.

Слух – одно из пяти внешних чувств, дающее возможность воспринимать звуки.

Нарушение слуха – это потеря способности человеческого организма обнаруживать все частоты или различать звуки с различной амплитудой. Проблемы со слухом бывают врожденными или приобретенными. Они могут быть полными или частичными.

Глухие дети – дети с глубоким, стойким двусторонним нарушением слуха, приобретенным в раннем детстве или врожденным. У таких детей речь не формируется самостоятельно. Наблюдается отставание в интеллектуальном развитии.

Слабослышащие дети - дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития. Важно учитывать, что для таких детей на первый план выступает зрительное восприятие речи, письменная речь наиболее доступна для таких детей. Чтение и анализ прочитанного текста способствует развитию и совершенствованию устной и письменной речи, обогащают словарный запас [Боскис 1963: 25].

Выделяют следующие отличительные характерные черты осмысления слабослышащими детьми текстов и сочетаний слов, отражающиеся в представлении речевого высказывания в целом: недостаточное овладение звуковым составом слова; ограниченность словарного запаса; непонимание переносного смысла предложения.

Существует три направления, которые направлены на развитие речи слабослышащих и неслышащих детей [Волкова 2008: 47].

1. Лексико-семантический уровень.

В процессе обучения ребенка в общеобразовательной школе происходит значительное, но недостаточное расширение и пополнение словарного запаса. А.Г. Зикеев считал, что формирование словарного запаса является успешным в том случае, когда ребенок правильно употребляет значения слова. Для расширения и уточнения словарного запаса используются определённые методы и приемы [Зикеев 1976: 134].

К первому уровню относятся такие методы и приемы, которые можно разделить на три подгруппы: наглядные, вербальные, смешанные. Все они способствуют расширению лексического запаса речи.

К наглядным приемам можно отнести использование самих предметов или их изображений (муляжей, макетов, игрушек, картинок, изображений); демонстрацию слайдов, учебных фильмов, действий и создание наглядных ситуаций.

К вербальным приемам можно отнести: подбор синонимов, антонимов; перефразирование, передачу содержания слова; подбор определений; морфологический анализ структуры слова; подбор к родовому понятию видовых; негативные определения; тавтологические толкования; опору на контекст: незнакомое слово помещается в контекст, который позволяет детям самим догадаться о значении слова.

Смешанные приемы используются для использования отвлечённого характера. Например, ранняя зима – подбор иллюстраций (наглядный прием) и подбор антонима – поздняя зима (вербальный прием).

2. Синтаксический уровень.

На данном уровне рассматривается:

1) Употребление диалогических форм речи. Упражнения в употреблении диалогических форм речи играют большую роль в успешном развитии речевого общения, в осуществлении самостоятельных контактов слабослышащих детей с окружающими людьми [Носкова 2004: 58].

В процессе обучения учащихся словесному общению важно научить ребенка слушать, и главное, понимать диалогическую речь. Необходимо поставить перед ребенком цель – запомнить содержание сказанного. Для того, чтобы реализовать это нужно много времени и определенная последовательность: повторение реплик учителя или одноклассников на уроке; повторение того, что было сказано вчера; запоминание и повторение того, что будет говорить то или иное лицо; создание наглядных или словесных ситуаций, которые побуждали бы учащихся к тем или иным высказываниям; придумывание реплики к заданной ситуации.

2) Описательно-повествовательная речь. Развитие происходит в единстве со всем процессом формирования речи: обогащением лексики и овладением грамматическими формами. Для развития используются разные методические приемы: подбор картинок, иллюстраций к предложению; подбор предложений, которые относятся к данной картине (например, к описанию лета). Самостоятельное составление предложений и вопросов по картинкам, изображениям.

3. Уровень текста.

Важно организовать правильное чтение. При обсуждении прочитанного важно учитывать способности каждого слабослышающего ребенка.

Работа над пониманием произведения имеет множество этапов, на них происходит понимание чтения и отношение читающих к тексту: важный этап – это беседа с наглядным материалом; умение правильно изложить содержание прочитанного; самостоятельно прочитать текст; обсуждение и проверка прочитанного; анализ текста всего рассказа; устный пересказ [Речицкая 2010: 251].

Библиографический список

1. *Боскис Р. М.* Глухие и слабослышащие дети. М., 1963. 153 с.
2. *Волкова К. А.* Методика обучения глухих детей произношению. М.: ВЛАДОС, 2008. 224 с.
3. *Зикеев А.Г.* Развитие речи слабослышащих учащихся (I -VI кл. 2-го отделения). М.: Педагогика, 1976. 240 с.
4. *Носкова Л. П.* Развитие речи дошкольников с нарушением. М., 2004. 344 с.
5. *Речицкая Е. Г.* Сурдопедагогика. М.: Книга по требованию, 2010. 656 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Курсанова Е.И.,

Детский сад комбинированного вида № 227 (г. Саратов)

Аннотация. В современных условиях реформирования специального образования ещё более возрастает необходимость индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения детей с задержкой психического развития. В дошкольном возрасте у данной категории детей на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности обнаруживается своеобразие в развитии глагольной лексики, а также низкий уровень ее становления.

Ключевые слова: ЗПР, задержка психического развития, глагольная лексика, дети старшего дошкольного возраста.

FORMATION OF THE VERBAL LEXICO IN CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Kirsanova E.I.

Abstract. The content of the article is that in the modern conditions of reforming special education, the need for an individual-differentiated approach in the process of teaching children with mental retardation is growing even more. At preschool age, in this category of children against the background of insufficient formation of cognitive activity, the originality in the development of verbal lexicon is revealed, as well as the low level of its formation.

Key words: CPR, mental retardation, verbal lexicon, children of senior preschool age.

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

Дети с задержкой психического развития представляют собой неоднородную группу. Этиология ЗПР связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и с органической недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС) резидуального или генетического характера [Баряева 2010: 6].

Выделяют два основных варианта патогенетических механизмов формирования ЗПР:

1. нарушение познавательной деятельности, связанное с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности (с психическим инфантилизмом);
2. нарушение познавательной деятельности вследствие стойких астенических и церебрастенических состояний.

Существует несколько классификаций задержки психического развития. Наиболее распространенной в практике работы с детьми с ЗПР является классификация К.С. Лебединской. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический, психический и психофизический инфантилизм).
2. Задержка психического развития соматогенного генеза.
3. Задержка психического развития психогенного генеза.
4. Задержка церебрально-органического генеза.

Важным условием успешной компенсации недостатков развития является своевременность психолого-педагогического воздействия.

Характер и степень речевого недоразвития детей с ЗПР во многом зависит от структуры и особенностей нарушения психического развития.

Нарушения речи при задержке психического развития имеют системный характер и входят в структуру дефекта. Большую роль в структуре дефекта детей с задержкой психического развития играют речевые нарушения, которые характеризуются определёнными чертами.

В речи детей с ЗПР в основном используются существительные и глаголы. Предметный и глагольный словарный запас детей с ЗПР низкий, неточный. Дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в речи, заменяют слова описанием ситуации или действием, с которым связано слово, испытывают трудности в подборе слов-антонимов и слов-синонимов.

Одной из выраженных особенностей речи детей с ЗПР является расхождение в объёме пассивного и активного словаря. В глагольном словаре преобладают слова, которые обозначают ежедневные бытовые действия (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, спать и т.п.). Слова употребляются искаженно, в более широком или более узком понимании значений. Иногда дети с ЗПР используют слово лишь в определенной ситуации. Таким образом, понимание и использование слова носит еще и ситуативный характер.

В заменах глаголов присутствует и неумение детей дифференцировать некоторые действия, что приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет и др.).

Наравне со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков:

- замены слов, которые обозначают действия или предметы, словами-существительными (открывать – дверь, играть – машина);
- замена существительных глаголом (кукла - играть, самолет – летать, кровать – спать).

Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений. Нарушения актуализации словаря у дошкольников с ЗПР проявляются также в искажениях звуковой структуры слова (мяукает – мяучает, кудахчет – кудакает.)

Допущенные ошибки проявляются в недостаточно точном употреблении глаголов (дети катаются - дети едут, мальчик собирает - мальчик убирает), в нарушении дифференциации глаголов единственного и множественного числа (мальчик рисует - мальчик рисуют, девочки читают - девочки читает), в нарушении чередования в основе глагола (мальчик бежит - дети бежат, дети бегут - мальчик бегит) [Лалаева 2003: 84].

Большое количество ошибок при дифференциации глаголов прошедшего времени мужского, женского и среднего рода могут вызывать трудности дифференциации глаголов прошедшего времени по родам, несформированность обобщённого значения категории рода существительных.

У детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста возникают трудности дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов, нарушения словообразования приставочных глаголов.

Ошибки при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида у детей с ЗПР:

- неправильное употребление приставок при образовании глаголов совершенного вида (дерево срубил – полено разрубил, стену покрасил – пятно покрасил);
- замена глаголов совершенного вида с приставками бесприставочными глаголами несовершенного вида (девочка прочитала – девочка читала, мальчик выпил – мальчик пил);
- лексические замены глаголов (ставит – держит, красит - рисует).

При различении возвратных глаголов у детей с ЗПР возникают трудности в поиске глаголов, поэтому выявляются разнообразные замены глаголов (катает - везёт, прячет - убирает).

Вследствие недоразвития у детей с ЗПР мыслительных операций анализа, сравнения, обобщения при употреблении приставочных глаголов возникают трудности сравнения глаголов с приставками по их значению и звучанию, выделения общего значения в различных глаголах с одинаковой приставкой, выделения приставок из общего образа слова, определения связи значения приставки и её формального выражения.

Ошибки при употреблении приставочных глаголов у детей с ЗПР:

- замена глаголов с приставками бесприставочными глаголами диффузного значения (поливает – наливает, вылетает - летит);

- замена одной приставки другой, близкой по значению (выливает – поливает, вылетает - улетает);
- употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (поливает - ливает).

Самые большие трудности у данной категории детей вызывает группировка глаголов. Дети с задержкой психического развития зачастую выбирают неправильно лишнее слово (например, подбежал, вышел, подошел (дети выбирают - подошел); стоит, растет, сидит (сидит); идет, цветет, бежит (идет или бежит). Эти данные свидетельствуют о значительной некомплектности структуры значения глаголов, о невозможности выделить общие признаки при группировке глаголов. В заданиях на группировку глаголов выявляется и то, на какие морфемы опираются дети при выполнении заданий.

В работах многих исследователей (Н.С. Жуковой, В.А. Ковшикова, Л.Ф. Спириной, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичевой, С.Н. Жаренковой) выделяются следующие неправильные формы сочетания глаголов в предложении:

- неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети играет, игрушка упал);
- неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (мальчик шла).

В процессе логопедической работы по формированию системы словоизменения глаголов и закреплению связей глагольных форм с существительными уделяется особое значение, так как глагол выполняет предикативную функцию, являясь организующим звеном предложения.

На первом этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола проводится работа по дифференциации глаголов настоящего времени единственного и множественного числа и их согласованию с существительными. Данные формы являются наиболее простыми и появляются раньше других в онтогенезе.

На втором этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола проводится работа по дифференциации глаголов настоящего времени по лицам и по согласованию глаголов прошедшего времени и существительных в роде. Эти формы появляются в процессе онтогенеза на более поздних этапах и вызывают больше сложностей при усвоении их детьми с ЗПР.

Логопедическая работа над глаголами совершенного и несовершенного вида проводится в два этапа. На первом этапе ведется работа по образованию глаголов с помощью приставок, на втором этапе – по образованию глаголов с помощью суффиксов.

Последовательность работы над приставками определяется временем их появления в онтогенезе и отрабатывается постепенно:

- 1) усвоение значения приставки (выделение общего элемента в глаголах с одной приставкой и разными корнями (влетел, внёс, вбежал);
- 2) сопоставление однокоренных глаголов с различными приставками (влетел – вылетел);
- 3) усвоение соотношения приставки и соответствующего предлога (вылетает из клетки [вы – из], влетает в клетку [в – в]);
- 4) дифференциация приставок с разным значением.

Методика работы по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников с задержкой психического развития, разработанная Р.И. Лалаевой, заключается в том, что в процессе логопедической работы по развитию глагольной лексики основной целью является:

- формирование психологических механизмов овладения системой языка (формирование операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения);
- усвоение правил, организующих морфологическую систему языка.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина считают, что при обследовании глагольной лексики необходимо варьировать задания, соблюдая постепенность, нарастания схожести. В процессе работы используются следующие методические приемы:

- нахождение (показ) детьми действий, названных логопедом (покажи, кто шьёт, а кто вышивает);
- выполнение действий, заданных логопедом (нарисуй шар, раскрась шар);
- самостоятельное название детьми показанных действий (Что делает мальчик?).

Также Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина рекомендуют использовать примерный лексический материал по обобщающим темам, где выделен предметный словарь действий. Например, по лексической теме «Животные» глагольный словарь включает: прыгать, петлять, заготавливать на зиму, линять, рыскать, выть, грызть, прятать.

Г.А. Волкова рекомендует логопедам иметь картотеку глагольного словаря по следующим разделам:

- бытовые глаголы (одевается, умывается, играет);
- глаголы, обозначающие движения и крики животных (крадется, прыгает, кукарекает);
- глаголы движения (ходит, бегают, прыгает);
- приставочные глаголы (входит, уходит, заходит);
- глаголы, выражающие чувства людей (улыбается, смеется, плачет);
- глаголы, связанные с профессиями (лечит, строит, продает);

• глаголы, связанные с процессами, происходящими в природе (светает, вечерет, смеркается).

Методика, предлагаемая О.Б. Иншаковой, включает обследование словаря (глагольного) и обследование грамматического строя речи (понимание обращенной речи, словоизменение и словообразование глаголов).

Словарь дошкольника обогащается преимущественно в процессе игры. Система игр для развития глагольного словаря дошкольников, разработанная И.А. Чистяковой, обеспечивает не пассивное восприятие и утомительные тренировки, а активное, творческое участие ребёнка. То есть, это материал, который позволяет решать учебно-познавательные задачи и является доступным для дошкольника. Так как самой интересной деятельностью для ребёнка является игра.

Исходя из вышесказанного можно предложить методику исследования глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, которая состоит из двух этапов и включает 10 заданий.

I. Этап - Обследование глагольного словаря

Задание 1. Подбор действий к предмету и наоборот.

Инструкция: «Покажи, кто, что?», «Скажи, кто что делает? Кто как голос подает?»

Логопед (Ребёнок):	Ребёнок (Логопед):
скачет	лошадь
лечит	врач
хрюкает	свинья
учит	учитель
мяукает	кот
продаёт	продавец
лает	собака
варит	повар
летает	самолёт

Оборудование: предметные картинки.

Задание 2. Называние близких по значению слов-действий.

Инструкция: «Скажи, что ты видишь на картинке?»

Девочка шьёт. Бабушка вяжет. Девочка вышивает. Мама варит. Бабушка жарит. Бабушка печет.

Оборудование: сюжетные картинки.

Задание 3. Подбор к предмету слов-действий.

Инструкция: «Солнышко светит, греет, печет, восходит, заходит. А что делает...»

Зайчик - ...
Ребёнок - ...
Мама - ...
Самолет - ...

Оборудование: предметные картинки.

II. Этап - Обследование грамматического строя речи

Понимание обращенной речи

Задание 4. Выполнение инструкции из одного задания.

Инструкция: «Логопед предлагает ребёнку выполнить действия, состоящие из одной инструкции: Сделай, как я тебе скажу».

Закрой (открой) книгу. Возьми (положи) карандаш.

Словоизменение

Задание 5. Подбор глаголов единственного и множественного числа к существительному.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи: Что делает бабочка? Что делают бабочки?»

Бабочка порхает

Бабочки порхают

Цветок растёт

Цветы растут

Девочка идет

Девочки идут

Мальчик играет

Мальчики играют

Оборудование: парные картинки.

Задание 6. Изменение глаголов по лицам (1-е, 2-е, 3-е лицо настоящего времени).

Инструкция: «Я называю слово, например, «иду». Тебе это слово нужно произнести с другими словами. Соединим это слово со словом «я». Как скажем? «Я иду».

Логопед:

Ребёнок:

Я

иду

Ты

идешь

Он

идет

Мы

идем

Они

идут

Задание 7. Изменение глаголов по временам (настоящее, прошедшее и будущее время).

Инструкция: «Рассмотри картинку и ответь на вопросы: Что делает девочка? Что делала девочка? Что будет делать девочка?»

Что делает девочка?

Девочка поливает цветы.

Что делала девочка?

Девочка поливала цветы.

Что будет делать девочка?

Девочка будет поливать цветы.

Оборудование: сюжетные картинки.

Словообразование

Задание 8. Образование приставочных глаголов.

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, что делает мальчик».

Мальчик идет. Мальчик подходит к дому. Мальчик выходит из дома. Мальчик входит в дом. Мальчик переходит улицу.

Оборудование: сюжетные картинки.

Задание 9. Образование глаголов с противоположным значением.

Инструкция: «Я скажу слово, а ты скажи, как будет наоборот. Например, говорить - молчать».

Логопед:	Ребёнок:
завязывать	развязывать
приклеить	отклеить
включить	выключить
задвинуть	выдвинуть

Задание 10. Образование глаголов от других частей речи.

Инструкция: «Я буду говорить слово, а тебе нужно подумать и назвать слово, которое отвечает на вопрос: Что делать? Например, черный – что делать? - чернеть».

Логопед:	Ребёнок:
красный	краснеть
ночь	ночевать
белый	белеть
друг	дружить

При оценке выполнения заданий предлагается использовать балльную систему оценки результатов:

3 балла – речь сформирована в соответствии с возрастом, имеются незначительные грамматические ошибки;

2 балла – речевые умения и навыки находятся в стадии формирования, ребенок выполняет задания только с помощью педагога;

1 балл – знания не сформированы.

Библиографический список

1. Баряева Л.Б., Логинова Е.А. программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития. СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. 415 с.

2. Морозова В.В. Логопедическая работа с детьми с задержкой психического развития: учебно-методическое пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. 48 с.

3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 304 с.

ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛА ТЕКСТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Константинова О.А.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. В статье описываются основные проблемы в понимании смысла текстов группой младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Нарушение понимания смысла текстов раскрывается с психолингвистической и логопедической точек зрения. В представленной статье выделены уровни в понимании смысла текстов: низкий, средний, высокий; показана взаимосвязь в развитии устной и письменной речи.

Ключевые слова: понимание смысла текстов, школьники с тяжелыми нарушениями речи, процесс чтения, дислексия.

ИЗУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛА ТЕКСТОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Konstantinova O.A.

Abstract. This article is devoted to describing the main problems of understanding the meaning of texts by a group of primary school students with heavy speech disorders. Violation of understanding of the meaning of texts is revealed from the psycholinguistic and logopedic points of view. In the article the levels of understanding the meaning of texts are highlighted as low, medium and high; the connection in the development of oral and written speech is shown.

Key words: understanding the meaning of texts, primary school students with heavy speech disorders, reading process, dyslexia.

Чтение – это уникальная техника получения знаний, а понимание текста – это познавательная деятельность по установлению смысла на основе читательского опыта.

Понимание является целью обучения чтению. «Обучать чтению – значит обучать думать над «чужой» речью, закодированной в литературном произведении. Думать же...детям 6-9 лет пока еще очень и очень трудно, они пока «думаньем» физиологически лишь овладевают!..» [Светловская 2005: 49].

Психолого-педагогические исследования, проведённые Т.Г. Егоровым, Т.Ф. Завадской, М.И. Омороковой, Л.А. Горбушиной и другими, показывали, что из 1000 школьников понимают прочитанный текст от 4 до 60 детей. Современные статистические данные свидетельствуют о том, что значительное число учащихся как общеобразовательных школ (4,8%, по данным А.Н. Корнева, 2003), так и школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (90,8%, по данным Т.А. Алтуховой, 1995) испытывают трудности в освоении навыков чтения. Понимание текста зависит от умения извлекать смысл, умения сравнивать и прогнозировать, а также

от способности фиксировать внимание, подключать воображение, сохранять в памяти текстовую информацию, именно эти процессы оказываются несформированными у школьников.

Научиться понимать прочитанный текст намного сложнее, чем овладеть техникой чтения. Сложности понимания смысла текста у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи связаны не только с речевой недостаточностью, но и с особенностями психических процессов (низкое зрительное и звуковое восприятие, медленная переработка сенсорно-перцептивной информации, недостаточный уровень мыслительных процессов). Школьники, имеющие тяжелые нарушения речи – это дети с поражением центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого расстройства с различными особенностями психической деятельности.

Учащихся с нарушениями речи мало интересует читаемый текст, они не стремятся вникнуть в его содержание, не могут сами устанавливать простейшие конкретные связи, пропуская или изменяя наиболее важные части, несущие смысловую нагрузку, в результате теряется целостность текста, а его основное содержание остается нераскрытым.

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования лежит системно-деятельностный подход, который ставит обучающегося в позицию активного исследователя, открывателя. Разнообразные тексты становятся объектом исследования младших школьников, так как в процессе полноценного «общения» читателя и автора создается смысл текста. Поэтому важной дидактической задачей современной системы образования является обучение школьников приемам работы с текстом, обеспечивающее формирование компетенций школьника и закладывающее основу умения учиться.

Проблема формирования первоначальных навыков чтения является предметом исследования известных специалистов в области логопедии. Большой вклад в изучение проблемы обучения грамоте детей с фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи внесли работы Р.Е. Левиной, О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.

Психологическое содержание различных этапов усвоения навыка чтения для детей с нарушением зрительного восприятия и зрительно-моторных функций раскрыто в работах О.Б. Иншаковой, М.Н. Русецкой; с задержкой психического развития – А.Н. Корнева, Н.А. Цыпиной; с умственной отсталостью – Р.И. Лалаевой.

Проблема преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений у школьников достаточно исследована (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина), однако работ, посвященных изуче-

нию навыка чтения у учащихся с различными нарушениями речи, недостаточно.

Трудности развития речи детей приводят к нарушению или несформированности отдельных процессов или операций, которые нужны для развития навыка чтения.

К характерным особенностям нарушения чтения относятся: неспособность осуществить звуковой анализ и синтез слов при чтении; специфические замены букв и общие искажения структуры слова; недостаточный темп чтения и уровень понимания читаемого [Корнев 2004: 35].

У учащихся с недостатками чтения степень выраженности нарушения чтения неодинакова и может зависеть от природы первичного нарушения, структуры дефекта, компенсаторных возможностей, этапов овладения навыка чтения. У школьников с тяжелыми речевыми нарушениями, имеющих нарушение чтения, к сожалению, задерживается процесс опознавания изображения букв и их сочетаний. Этот процесс является важным компонентом чтения на начальных этапах его формирования. Как оказалось, этот процесс зависит не только от зрительного восприятия и узнавания буквы, но и от речедвижения, то есть закрепления связи между буквой и соответствующим звуком, подготовкой органов артикуляции к произнесению звука.

Л.П. Доблаев отмечал, что у детей с речевыми недостатками наблюдается несоответствие между зрительным и артикуляционным образами, нарушается связь между буквами и звуками, которые дефектно произносятся и недостаточно точно различаются [Доблаев 1987: 189].

Вследствие этого дети неправильно озвучивают ряд букв в процессе чтения. И даже тогда, когда тот или иной звук уже поставлен или уточнен в произношении, соответствующая буква может опознаваться и произноситься то верно, то неверно, так как связь буква – звук остается еще недостаточно четкой и однозначной. Таким образом, узнавание буквы задерживается; в свою очередь, задерживается и подготовка органов артикуляции к произношению соответствующего звука и соответственно снижается темп чтения.

В современной науке вопросы порождения, восприятия и понимания речи изучаются достаточно интенсивно, и психология, психолингвистика накопили достаточно концептуальную базу, нашедшую свое отражение в работах Л.С. Выготского, Н.Н. Горелова, Л.П. Доблаева, А.Н. Новикова, К.Ф. Седова и многих других.

Вопросами понимания смысла текстов в первую очередь занимается наука психолингвистика, а также и ряд иных дисциплин (психология, лингвистика, педагогика, логопедия, методика преподавания чтения и др.)

Проблема формирования смысловой стороны чтения у детей с системными нарушениями речи является одной из актуальных на современном этапе развития логопедии.

В современной педагогике *понимание* чаще всего рассматривается как один из этапов процесса усвоения учеником определенных знаний, навыков, умений. Педагог на уроке руководит познавательной деятельностью ученика.

Среди учащихся, испытывающих серьезные трудности с пониманием текста, большую часть составляют дети с тяжелыми речевыми нарушениями. Эти данные позволяют предположить, что непонимание текста школьниками приводит к неправильным выводам, суждениям, что в конечном итоге влияет на особенности усвоения программного материала.

Чтение с самого начала подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. В связи с этим можно предположить, что развитие понимания читаемого в процессе формирования навыка чтения у детей идет в тесном взаимодействии с развитием процесса восприятия. Многие ученые рассматривают восприятие и понимание высказывания как неделимый процесс.

Смысловое восприятие – это единый процесс взаимодействия восприятия и понимания, процесс приема и осмысления, результирующегося в понимании (или непонимании) этого речевого сообщения [Зимняя 1976: 12]. Если память не хранит языковые сведения, то смысловое восприятие, эта высшая символическая функция, не сможет реализоваться.

Известные психолингвисты А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и психологи Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов рассматривали чтение как один из видов речевой деятельности, результатом которой является понимание прочитанного. В структуре чтения они определяют следующие уровни:

Первый уровень – мотивационный (наличие мотивов и цели чтения): получение информации или удовольствия от чтения.

Второй уровень – ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический), уровень планирования, внутренней организации речевой деятельности: просмотр текста, заголовка, определение темы, прогнозирование содержания.

Третий уровень – исполнительский: производится смысловая обработка текста: выделяет важные мысли, объединяет их; определяет личностное отношение к событиям, путем анализа выделяет главную мысль. Результатом чтения становится понимание его смысла.

На начальном периоде формирования чтения понимание идет не совместно, а вслед за восприятием: оно достигается лишь на основе длительного анализа и синтеза строения читаемых слов. С течением времени, по мере автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия и проявляется в пределах отдельных слов.

С психолингвистической точки зрения в смысловом восприятии текста можно выделить четыре этапа.

Первый – смысловое прогнозирование, угадывание последующих частей.

Второй – «вербальное сличение», то есть опознание графических образов (знаков препинания, грамматических форм, а на уровне обучения чтению – букв), умение дифференцировать грамматические формы. Главное умение – делить тексты на синтагмы – словосочетания, то есть расчленение речевого потока.

Третий этап – определение смысловых связей, который зависит от наличия в опыте ребенка ассоциаций, понятий.

Последний этап – результат всей проделанной смысловой работы: понимание читающим подтекста, перевод авторского кода на личностный (пересказывает мысли своими словами).

Как утверждает И.А. Зимняя, понимание – один из этапов восприятия, предполагающий установление отношений, то есть взаимодействие читателя с текстом. Текст как объект анализа и восприятия многогранен. Он представляет собой сложную иерархическую структуру, аналитически развертываемую до уровня базисных смысловых связей, соединяющих отдельные законченные мысли. Другими словами, текст есть словесное, устное или письменное произведение, существующее в единстве некоторого более или менее завершено содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание [Зимняя 1976: 26].

Именно в тексте осуществляются все системные связи языковых единиц, проявляются их структурообразующие и выразительные возможности. Важнейшими признаками текста авторы признают его развернутость, последовательность, связность, законченность. Воспринимаются учащимися тексты не мгновенно, одновременно, а постепенно, обычно по мере движения текста от его начала к концу, а иногда и фрагментарно, с различной последовательностью фрагментов. Однако адекватное восприятие текста становится возможным только после процесса ознакомления с текстом в целом, когда оказывается явной вся система элементов и отношений, организующих текст.

Наиболее полно последовательность процесса понимания при чтении представлена в работе В.В. Знакова, который выделяет четыре формы понимания.

1. Понимание – узнавание, когда субъект ограничивается узнаванием факта, актуализацией его смысла, сформированного в прошлой мыслительной деятельности.

2. Понимание – гипотеза возникает на основе предположения, гипотезы, которая затем формируется в процессе вероятностного прогнозирования в определенную смысловую установку или отвергается.

3. Понимание – объединение возникает, когда для понимания необходимо мысленно собрать все составляющие ситуации, объединить элементы понимаемого в целое. Это самая сложная форма понимания, включающая в себя мыслительные операции и действия, вносящие решающий вклад в образование первых двух форм понимания.

4. Понимание – объяснение может быть и заключительным этапом процесса понимания и присутствовать при первых трех формах понимания; при понимании-узнавании даются объяснения по принципу сведения неизвестного к известному; при понимании-гипотезе интерпретируются возникающие гипотезы и т.п. [Знаков 1994: 237].

А.А. Брудный выделяет в анализе механизма понимания текста особенности текста и особенности понимания его читателем. Наверное, точка зрения Л.П. Доблаева наиболее понятна, исследователь утверждал, что специфика понимания текста в конечном счете проявляется именно в разрешении каких-то определенных мыслительных задач или проблемных ситуаций, содержащихся в нем, в нахождении ответов на вопросы, которые текст вызывает, так как формирование понимания нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом [Доблаев 1982: 179].

Некоторые исследователи выделяют три уровня понимания текста с точки зрения лингвистических единиц: понимание слов, понимание предложений, понимание смысла абзаца или нескольких абзацев, образующих единое целое.

В связи с этим в современной психологической литературе принято различие «внутреннего» и «внешнего» контекстов. Первый строится на основе читаемого абзаца, предложения, а «внешний» на основе влияния всего прочитанного текста.

Понимание слов есть осознание связей между словами и обозначаемыми объектами. Понимание предложения идет от осознания межсловесных связей к осознанию связей между объектами, обозначенными словами. Понимание текста есть образование смысловых опорных пунктов, выделение главного в тексте. Понимание текста начинается с понимания слов и завершается осознанием основных идей, на основе чего уточняется значение отдельных предложений и слов.

Установление связей внутри и между смысловыми звеньями означает установление межпонятийных и соответственно предметных связей и отношений. Если такая связь была в прошлом опыте, и она зафиксирована памятью, то установление связи равнозначно воспроизведению, и понимание в этом случае протекает мгновенно. Если такая связь устанавливается впервые, то ее установление опосредовано воспроизведением уже имевшихся в прошлом опыте связей, их группировкой, выявлением подобия-различия и т.д. В этом случае понимание может занимать достаточно длительный период времени, а в отдельных ситуациях может быть и не достигнуто.

И.А. Зимняя утверждает, что «детерминированность восприятия прошлым опытом выражается в процессе вероятностного прогнозирования, осуществляемого в форме предвосхищающего реальное речевое воздействие общего смыслового образа, гипотезы, вызываемой или обстано-

вочной афферентаций, или первыми элементами отсутствия контекста» [Зимняя 1976: 30].

Таковыми психологами, как А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин описаны механизмы понимания смысла текста. Авторы выделяли три пути понимания смысла текстов: 1) расчленение материала на темы, группировка текста по смыслу; 2) выделение смысловых опорных пунктов (предложений, частей текста, слов); 3) замена текста какими-либо образами – словами-эквивалентами, визуальными образами, знаком, схематическим рисунком, графической моделью и т.д.

Происходит фиксирование текста по «вехам», которые помогают запомнить, понять и воспроизвести текст. Если эти механизмы понимания смысла текста не сформированы у школьников, то качество понимания содержания прочитанного будет низким. А в особенности низким понимание может оказаться у учащихся, имеющих тяжелые нарушения речи.

Теоретический анализ проблемы, практический опыт логопедов, работающих в школе с учащимися с тяжелыми нарушениями речи, позволяют говорить о значительных затруднениях школьников в понимании смысла текстов.

У младших школьников с тяжелой речевой патологией страдает и техническая и смысловая часть процесса чтения. Именно поэтому можно рекомендовать использование специальных приемов работы с текстом, с целью его полноценного понимания младшими школьниками с тяжелой речевой патологией.

Практическое исследование проводилось на базе ГБОУ СО «Школа – интернат АОП № 1 г. Саратова» с учащимися 2 класса в количестве 11 человек. В речевом статусе у младших школьников логопедическое заключение: ОНР - III уровень речевого развития речи. У шести учащихся из одиннадцати диагностирована дизартрия и один учащийся с ринолалией.

Цель логопедической работы состояла в изучении понимания текстов второклассниками с тяжелыми нарушениями речи.

Объект исследования: процесс чтения и его понимание учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Предметом исследования стала спонтанная монологическая форма речевых высказываний учащихся.

Спонтанность понимается как психолингвистическая характеристика речевого произведения, которая проявляется в практической одновременности формирования замысла речи и его вербальной реализации.

В ходе эксперимента ученикам необходимо было выполнить следующие задания: пересказать текст, озаглавить текст, сформулировать ядерный смысл текста (одним предложением), написать изложение.

К.Ф. Седов говорил: «Истинное понимание речевого произведения базируется на выделении его ядерного смысла и формулировании этого смысла на языке адресата речи. Проще говоря, чтобы понять какой-либо

текст, слушатель/читатель должен кратко передать его содержание своими словами» [Горелов, Седов 2001: 80].

В качестве дополнительно критерия, определяющего навык чтения, была избрана техника чтения. Именно этот параметр применяется учителями и методистами для оценивания навыка чтения. Тексты для чтения были соотнесены с возрастом учащихся и взяты из пособия О.В. Узоровой, Е.А. Нефёдовой «Проверочные работы по технике чтения» [Узорова 2014].

Как известно, пересказ прочитанного текста – важный показатель того, как учащийся усвоил содержание. Пересказ текста используется как способ контроля навыка понимания. У детей с тяжелым нарушением речи пересказ неточный, в нем отсутствует четкая последовательность изложения, появляются типично речевые ошибки (аграмматизмы), часто отсутствуют объекты действия (вместо них дети говорят: *он, она, они*). Во избежание возможности пересказа «по памяти», чтобы выявить детей, которые самостоятельно не поняли текст, помочь им разобраться в содержании, полезно вводить пересказ цепочкой.

При анализе текстов, воспроизведенных учащимися, были использованы критерии, разработанные К.Ф. Седовым [Седов 1998]. Так, анализ результатов речевой деятельности школьников проводился с учетом следующих параметров: владение приемами структурного анализа текста; способность к выделению «смысловых вех» структурных частей текста; внешняя организация высказывания после осмысления текста; владение лексико-грамматическими средствами языка; техника чтения.

Проведенное изучение позволило выделить уровни понимания текста школьниками с тяжелыми нарушениями речи: высокий, средний и низкий.

В качестве иллюстрации приведем некоторые высказывания учащихся, обратимся к качественной оценке процесса чтения.

Низкий уровень понимания прочитанного текста.

Кирилл 3. ОНР III уровня, дизартрия

Текст: О еже // еж свернулся в клубок и уснул утром//еж умел свернуться в клубок/хитрая лиса его не видит, еще филин и волк/он живет в клубке своем, а утром сворачивается спать в колючий клубок//.

Чтение: Учащийся читал целыми словами. Соблюдал интонацию в конце предложения. Общий темп соответствует норме. Прочитал 47 слов в минуту. Ошибки в чтении окончаний. Природа этих ошибок также заключается в смысловой догадке, в попытке предугадать окончание слова, не дочитав его до конца (*свёртывает* вместо *свёртывается*). Во время речевого высказывания, часто повторял слово «клубок». Не правильно ставил логические ударения в словах.

Средний уровень понимания прочитанного текста

Иван Б. – ОНР III уровня, ринолалия

Ёж//про ежика// еж покрыт колючками/он колючий/в клубок сворачивается/когда боится/ежик живет в садах, лесах/он есть червей, лягушек и еще змей и еще мышек/ он ночью охотится, а днем он спит//.

Ядерный смысл: сформулировал «про ежика» одним словом т.е. основным текстовым субъектом.

Чтение: Учащийся находится на этапе слогового чтения. Для соотношения буквы со звуком и складывания звуков в слог ребенку требуется время, паузы между слогами достаточно длинны и общий темп чтения очень медленный. Прочитал 30 слов в минуту. Не правильно ставил логические ударения (филИн, иглАми).

Высокий уровень понимания прочитанного текста.

Максим Б. – ОНР III уровня

Текст: Еж// этот текст о том, как живет ежик// ежик сверху колючий, а внизу у него мягкая шерсть/ когда ему страшно, он сворачивается в клубок, и никто, его не может достать/ежик живет в садах и лесах/ ежик ест насекомых, слизняков, червей/ ежик днем спит, а ночью охотится//.

Ядерный смысл: сформулировал правильно.

Чтение: Общий темп чтения соответствует норме. Учащийся прочитал 56 слов в минуту, соблюдал интонацию в конце предложения, а также делал паузы и передавал интонацию, соответствующую знакам препинания. Ребенок уже приближается к полноценному синтетическому способу чтения, то есть по слогам читаются только наиболее сложные слова (*свёртывается, свернувшись*), соответственно, он находится на этапе «целое слово – слог».

Перейдем к выводам и интерпретации полученных результатов.

Небольшое количество учащихся в процессе эксперимента пытались дословно передать содержание текста, «механически воспроизвести» текст, без свертывания содержания текста во внутренней речи, выделения смысловых вех и общего смысла.

Изучение понимания смысла текстов у группы школьников (11 учащихся) выявило явные нарушения в их восприятии. Часть детей затруднялась в пересказе прочитанного и определении ядерного смысла текста. Процесс понимания, соответствующий нормальным показателям, продемонстрировали только два младших школьника. И ответы *трех* учащихся позволяют утверждать, что их уровень понимания текстов низок. Обучающиеся последней группы с трудом озаглавливали текст, не могли пересказать текст, лишь произносили отдельные слова. Ядерный смысл текста не определили вообще. При этом техника чтения у большинства детей из обследованной группы соответствовала нормативным показателям.

С письменным изложением текста учащиеся справились лучше. Можно констатировать то, что большая часть детей (*7 учащихся*) написали изложение правильно (предложения между собой связаны, смысл текста был передан). Остальная часть учащихся (*4 учащихся*) написали изложение

неудовлетворительно (предложения между собой не связаны, записаны отдельные слова, а не целое предложение, основной смысл не передан). Интересен и тот факт, что некоторые учащиеся заменяли слова, например, слово «лодочка» – на «кораблик», что объясняется ограниченным словарным запасом школьников с ТНР. Выявлены следующие дисграфические ошибки: замена букв соответствующих фонетически близким звукам (*побежали* - побежали, *луза* - лужа, *лузи* - лужи, *лузу* – лужу, *деди* – дети, *понежали* - побежали); слитное написание слов с предлогом (*из бумаги*, *вручей* – в ручей, *залодочку* – за лодочкой, *побежали за лодочки* – за лодочкой); *аграмматизмы*, которые проявились в неправильном использовании окончаний (*дети побежали залодочку* – за лодочкой, *за кораблики* – за корабликами).

Дисграфические ошибки объясняются системным характером нарушения речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи и подтверждают единый механизм нарушений при дислексии и дисграфии.

Навык чтения объединяет техническую и смысловую стороны. Именно осмысление читаемого – это главная цель процесса чтения, поэтому важно, чтобы ребенок понимал каждое слово текста и его смысл в целом.

Для полноценного усвоения навыка чтения младшими школьниками определяющим становится развитие устной речи – это соответствующий его возрасту словарный запас и умение грамотно строить грамматически правильные конструкции. Таким образом, можно утверждать, что глубина понимания определяется не только способом и темпом чтения, но и общим уровнем развития речи. При этом чтение и речь – две стороны одной медали: чем больше читает ребенок, тем лучше развивается речь; чем лучше развита речь, тем серьезней и глубже понимание прочитанного. Важно заметить, что сложности понимания смысла текста у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи связаны не только с речевой недостаточностью, но и с особенностями психических процессов. Соответственно, понимание текста зависит от многих факторов: способности сосредоточивать внимание, подключать воображение, сохранять в памяти текстовую информацию, умения сравнивать, прогнозировать, извлекать смысл и т.д. Поэтому их нужно развивать и формировать в учебном и коррекционном процессе.

Библиографический список

1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2001. 304 с.
2. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
3. Доблаев Л. П. Анализ и понимание текста: метод, пособие. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 198 с.
4. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976. 76 с.

5. *Знаков В.В.* Понимание в познании и общении. М.: Инст. психологии РАН, 1994. 232 с.

6. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: Издательский Дом «МиМ», 1997. 286 с.

7. *Светловская Н.Н.* О литературном произведении и проблемах, связанных с его осмыслением при обучении младших школьников чтению //Начальная школа. 2005. № 6. 96 с.

8. *Седов К.Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности: грамматический и прагмалингвистический аспекты. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. 112 с.

9. *Узорова О.В., Нефедова Е.А.* Проверочные работы по технике чтения. М.: Аст, 2014. 16с.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Копичева А.А., Крючков В.П.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов),*

Аннотация. В статье рассматриваются различные области применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе. Описаны возможности использования онлайн мессенджеров и мультимедийных программных средств (в частности, программа для составления презентаций). Приведены примеры наиболее интересных обучающих компьютерных программ, специализированных логопедических комплексов и тренажеров. Подробно рассмотрено удобство пользования интерактивными речевыми картами и логопедическими порталами.

Ключевые слова: речь, логопедия, компьютер, логопедический портал, программа.

THE POSSIBILITIES OF APPLYING THE INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY WORKING

Kopicheva A.A., Kryuchkov V.P.

Abstract. The article discusses the various areas of application information computer technologies in speech therapy working. The possibilities of using online messengers and multimedia software tools are described (in particular the program for making presentations). Examples are given of the most interesting educational computer programs, specialized speech therapy complexes and simulators. The convenience of using the interactive speech therapy cards and speech therapy portals is considered in detail.

Key words: speech, speech therapy, computer, logopedic portal, application.

Области применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе обширны и разнообразны. Применение компью-

терных технологий, с одной стороны, позволяет осуществлять индивидуальный специфический подход к формированию занятий с каждым ребенком, а, с другой стороны, открывает широкие возможности для повышения качества образовательного процесса и побуждения интереса ребенка к занятиям.

Известно, что «предпосылкой успеха при логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоционального контакта логопеда с ребенком; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетание приемов работы, позволяющих избежать его переутомления» [Волкова 1995: 78]. Все это успешнее достигается в ходе игровой деятельности ребенка. Компьютерные герои являются очень сильным стимулом к познавательной активности детей и помогают разнообразить логопедические занятия, чтобы ребенок не устал и не потерял интерес. Так, Могилева отмечает, что «компьютерные игры имеют большое значение для развития моторной координации и координации совместной деятельности зрительного и моторного анализаторов» [Могилева 2007: 12], а также «компьютерная деятельность может иметь положительный психотерапевтический и развивающий аффект, помогая ребенку получить новые знания и положительные эмоции через хорошо продуманные игровые сюжеты, созданные с учетом возрастных и физиологических особенностей дошкольника» [Могилева 2007: 24].

Можно выделить несколько областей применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе.

1. Мессенджеры. Компьютерные программы, предназначенные для удаленного общения (такие, как Skype, Viber, почтовые службы) могут быть использованы в логопедической работе с детьми, которые по каким-то причинам (временно или постоянно) не могут самостоятельно посещать логопеда. С использованием таких программ можно проводить занятия с детьми, пребывающими в лечебных учреждениях.

2. Мультимедийные программные средства. Специальные программы, позволяющие создавать, редактировать и воспроизводить мультимедийные данные, к ним относят графические редакторы (PhotoScapе, Paint, CorelDrow), программы для создания и воспроизведения презентаций (Microsoft PowerPoint), музыкальные и видео проигрыватели (Widows Media). Такие программы могут быть полезны при подготовке наглядного материала к проведению обследования речи, занятий по развитию и коррекции речи. Графические редакторы позволяют создавать авторский наглядный материал, необходимый для работы с конкретным ребенком. Программа для создания презентаций позволяет полностью организовать как индивидуальное, так и групповое занятие. В логопедической работе компьютерные презентации могут использоваться на различных этапах коррекционной деятельности: развития речевого дыхания с использовани-

ем звуковых волн различного цвета; автоматизации поставленных звуков в слогах, словах, фразах и связной речи; нормализации просодических характеристик речи; дифференциации акустически близких звуков и графически сходных букв; развития фонематического восприятия; развития элементарных и сложных форм фонематического анализа и синтеза; усвоения лексических тем; развития навыков словообразования и словоизменения; развития связной речи и познавательных способностей и т.д. [Габдрахманова 2009: 20].

К преимуществам логопедических занятий с использованием мультимедийных презентаций в программе Power Point можно отнести следующие: дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме, использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным, дети получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением, гармоничное сочетание традиционных средств с применением презентаций существенно повышает мотивацию детей к занятию и, следовательно, сокращает время на преодоление речевых нарушений [Габдрахманова 2009: 19].

3. Специальные обучающие компьютерные программы. Они могут быть представлены в виде организованных заданий и уроков или в виде интерактивной игры, где ребенку для прохождения определенного уровня предлагается правильно выполнить те или иные задания. Программы могут быть использованы как педагогом на занятиях, так и родителями при домашнем обучении. Чаще такие программы предназначены для коррекции звукопроизношений и развития лексико-грамматической стороны речи у детей с несложными нарушениями. К таким программам относятся, например:

- компьютерная логопедическая коррекционная программа **«Игры для Тигры»**, которая предназначена для коррекции общего недоразвития речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, позволяет работать над преодолением нарушений речи при дизартрии, дислалии, ринолалии, заикании, а также при вторичных речевых нарушениях;

- программно-методический комплекс **«Развитие речи. Учимся говорить правильно»**, который может использоваться в качестве развивающего пособия при обучении правильному произношению звуков русского языка, развитию связной речи. Разделы программы (неречевые звуки, звукоподражание, речевые звуки, развитие связной речи) ярко и красочно оформлены, задания представляются в игровой форме и очень нравятся детям;

- **«Компьютерный практикум для проведения логопедических занятий в начальной школе»** предназначен для развития лексико-грамматического строя речи, восприятия, внимания, зрительной памяти

ребенка, а также для предупреждения и исправления дисграфии и дислексии. Применяется для работы с младшими школьниками (6 – 10 лет);

- мультимедийный диск «**Домашний логопед**» (практический курс) помогает логопеду и родителям проводить с ребенком любого возраста работу над правильным звукопроизношением. Диск включает разделы: гласные звуки, согласные звуки, советы родителям и мини игры «Звуковичок» и «Угадай-Ка». Материалы диска в игровой форме помогают исправить звукопроизношение, речевой и фонематический слух;

- компакт-диск для компьютера «**Логопедические упражнения. Вып. № 2**» содержит рекомендации по разработке и образцы логопедических занятий по речевому развитию и правильному произношению звуков, а также копилку приемов для поддержания интереса к логопедическим занятиям;

- специализированная логопедическая программа «**Солнечный замок**» служит для коррекции фонетико-фонематической стороны речи ребенка. Программа может быть использована при работе с детьми от 3 до 7 лет;

- логопедическая компьютерная игра «**Играем и учимся**», разработанная учителем-логопедом высшей категории Котовой Еленой Анатольевной (г. Пермь), может помочь в логопедической работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Специализированные логопедические комплексы и тренажеры предназначены для исправления недостатков речи у детей со сложными нарушениями. В том числе с сопутствующими заболеваниями – слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Их использование возможно только в присутствии специалистов, например:

- компьютерный комплекс для логопедии «**Речевой калейдоскоп**» создан на основе методики постановки и автоматизации звуков, работы над дыханием, голосообразованием, разработанной кафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А.И. Герцена под руководством доцента Л. П. Назаровой (1992). Комплекс предназначен для работы как с детьми различного возраста, так и со взрослыми, имеющими простые (моторная дислалия) или сложные речевые нарушения, которые могут быть последствием дефектов слуха или органических поражений речевого аппарата. Комплекс предусматривает работу над различными сторонами произношения: дыханием, голосом, интонацией, темпом, словесным и логическим ударением и такими звуками речи, как гласные и согласные звуки, кроме взрывных и аффрикат. Может быть использован при работе над звукопроизношением в любой стадии: от постановки звука до его автоматизации и закрепления в словах и предложениях;

- компьютерный сурдологопедический тренажер «**Дэльфа-130**» и компьютерный логопедический тренажер «**Дэльфа-142**». Работа тренажеров направлена на развитие речевого дыхания, отработку правильного зву-

копроизношения, развитие звуковой и темпо-ритмической стороны речи, а также на устранение дефектов, связанных с нозализацией.

К числу таких комплексов можно отнести и так называемые комплексы ассистивных информационных технологий на базе аудиовизуальных речевых интерфейсов пользователя. Данные технологии направлены на помощь в облегчении использования средств массовых коммуникаций для людей с ограниченными возможностями здоровья.

5. Интерактивные речевые карты. Предназначены для быстрого и удобного проведения логопедической диагностики:

- интерактивная речевая карта на CD-диске в виде программы для ЭВМ (автор: Безрукова О.А.) создана для работы с детьми дошкольного возраста, основана на речевой карте, одобренной департаментом образования г. Москвы (форма № 2) и ранее изданных научно-методических материалах. Программа позволяет заполнить рубрики речевой карты с помощью шаблонов, которые можно редактировать с помощью оригинальных формулировок, созданных самим логопедом. Наличие редактируемых шаблонов позволяет существенно сократить время заполнения документации, не снижая качества ее оформления;

- карты, представленные на логопедических порталах (например, портал «Мерсибо»). Речевые карты, предлагаемые порталом «Мерсибо», можно заполнять на сайте, используя к ним доступ через свой личный кабинет, или приобрести на флэш-диске. Различие двух вариантов карты состоит в том, что карта, предлагаемая на флэш-диске, предназначена для экспресс-обследования, она имеет меньшее количество пунктов и в нее включено ограниченное число интерактивных игр и заданий, по сравнению с on-line-картой. К каждому пункту речевой карты прикреплены интерактивные игры и наглядный материал, которые помогают проводить обследование. В начале работы с картой возможно указать возраст ребенка и автоматически происходит сортирование заданий по возрастному признаку. В процессе обследования ребенка есть возможность записать аудиофайл. После заполнения речевой карты она сохраняется в личном кабинете или на флэш-диск, ее можно дополнять и изменять, можно проводить контрольные обследования после проведения коррекционной работы, а также вывести на печать.

6. Логопедические порталы. В настоящее время существует множество логопедических порталов или сайтов. Такие порталы отличаются разнообразием подобранного материала и функциональными возможностями. На одних сайтах приводятся различные методики коррекции и обучения, видеоролики с уроками и демонстрацией правильной постановки звуков, наглядный материал для занятий в виде презентаций, наборов изображений, сборников стихов, частушек, поговорок, чистоговорок, артикуляционной и пальчиковой гимнастики и т.п. Такие сайты удобно использовать специалисту для подготовки к занятиям. Другие порталы позволяют в сво-

ем личном онлайн кабинете из предложенного набора материалов, игр и заданий конструировать занятия, вести онлайн дневники и документацию. Практически на каждом сайте организовано общение с другими пользователями в виде форумов, организуются курсы повышения квалификации и мастер-классы с использованием вебинаров. Подробнее остановлюсь на двух таких порталах:

- на логопедическом сайте **«Компьютерные пособия для развития речи»** представлены различные обучающие пособия для родителей и логопедов, которые разделены на несколько разделов. В разделе «Развитие мелкой моторики» представлены видео-уроки «Наши пальчики играли» по проведению пальчиковой гимнастики с детьми. В разделе «Развитие фонематического слуха, звукового анализа и синтеза» приведены ссылки на обучающие материалы для развития фонематического слуха, а также видео игры в виде небольших интерактивных роликов с заданиями для проверки фонематического слуха (нахождение слов с определенным звуком, места звука в слове, количества звуков в слове). В разделе «Артикуляционная гимнастика» представлены видео урок и текстовый вариант артикуляционной гимнастики. Раздел «Звуки» содержит качественную подборку видео уроков для взрослых по правильной постановке сложных звуков, а также презентации для закрепления звуков в словах и учебные компьютерные программы в виде мини-роликов с интересными заданиями. В разделе «Развитие речи» с помощью интерактивных мини-роликов можно помочь ребенку закрепить лексику на различные темы. Также имеются разделы «Подготовка к школе» и «Чтение и письмо». Очень интересный портал для учителей логопедов и родителей, которые заботятся о развитии речи своего малыша. Материал этого сайта можно использовать при работе с детьми разного возраста, от младших дошкольников (3 – 4 года) до младших школьников (7 – 8 лет). Все компьютерные мини-игры подготовлены логопедом-экспертом Галиной Данилине;

- **«Мерсибо»** - портал для специалистов, содержит игры, в том числе и логопедические, на развитие фонематического слуха, правильного звукопроизношения, лексики, грамматики, обучение чтению, письму. Все игры очень красочные и грамотно продуманные.

Для каждого специалиста заводится личный аккаунт, где можно сделать удобную для себя подборку игр, а также работать с документацией, которая представлена в виде готовых форм. Также сайт дает возможность ведения личных виртуальных дневников детей, в которых записываются домашние задания и отмечаются достигнутые успехи, к дневникам можно организовать доступ для родителей, там самым осуществляется удаленный и ежедневный контакт специалиста с родителями. Можно заниматься непосредственно на сайте, а можно приобрести наборы логопедических игр на дисках или на флэш-карте. Материалы сайта подходят для работы с детьми разных возрастов. Также данный портал предоставляет возмож-

ность проводить диагностику речи детей с помощью интерактивной речевой карты, прослушать мастер-классы опытных и известных специалистов в области логопедии, педагогики и психологии в виде вебинаров, пройти курсы повышения квалификации и получить сертификат.

Все перечисленные информационные компьютерные технологии так или иначе могут быть использованы при работе по коррекции и развитию речи детей. Средства для удаленного общения, графические редакторы, программы для создания презентаций, музыкальные и видео проигрыватели предназначены для облегчения работы специалисту. Возможно также их использование в виде пятиминутного общения ребенка с компьютерным героем и его желание посещать такое занятие возрастет в разы!

Современная реальность такова, что информация становится важнейшим стратегическим ресурсом, вставая в один ряд с традиционными - материальными и энергетическими. Активное развитие информационных технологий позволяет создавать, хранить, перерабатывать и обеспечивать эффективные способы представления информации. Что позволяет использовать их среди прочего и для повышения эффективности коррекционно-образовательной работы с детьми, имеющими речевые нарушения. Эффект использования специализированных или адаптированных компьютерных программ (обучающих, диагностических и развивающих) в первую очередь зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать информационные компьютерные технологии в коррекционно-развивающем обучении в систему обучения каждого ребенка.

Невероятная тяга детей к компьютеру может и должна быть направлена в нужное русло. Умелое применение информационных технологий позволяет сделать занятия у логопеда более привлекательными для ребенка и, как следствие, более продуктивными.

Библиографический список

1. *Авдеева Е. А.* Компьютерные технологии как средство коррекции письменной речи учащихся школы VII вида» (статья), 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2012/08/07/kompyuternye-tehnologii-kak-sredstvo> (Дата обращения 09.11.2016).
2. *Габдрахманова Р.М., Ширшова С.А.* Использование компьютерных презентаций в коррекционно-логопедической работе ДОУ. – Самара, 2009. - 69 С. [Электронный ресурс]. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=29 (Дата обращения 20.02.2017).
3. Домашний логопед. Практический курс, 2008. [Электронный ресурс]. URL: http://smallgames.ws/4979-domashnij_logoped_prakticheskij_kurs_2008_novyj.html (Дата обращения 09.11.2016).
4. Играем и учимся: Логопедическая компьютерная игра. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.logopedgame.ru/resource/book2.pdf> (дата обращения 18.11.2016).
5. *Карнов А.А.* Ассистивные информационные технологии на основе

аудиовизуальных речевых интерфейсов // Труды СПИИРАН, 2013. Вып. 4 (27). [Электронный ресурс]. – URL: <http://proceedings.spiiras.nw.ru/ojs/index.php/sp/article/view/1721> (Дата обращения 09.11.2016).

6. Компьютерный практикум для проведения логопедических занятий в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.logozavr.ru/11/> (дата обращения 18.11.2016).

7. Логопедические тренажеры «Дельфа – 142.1». [Электронный ресурс]. URL: <http://delfam.biz/> (Дата обращения 09.11.2016).

8. Логопедический комплекс «Речевой калейдоскоп» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.imr.sp.ru/rech.htm> (дата обращения 18.11.2016).

9. Логопедический сайт «Компьютерные пособия для развития речи» [Электронный ресурс]. URL: <http://romaschki.jimdo.com/> (дата обращения 18.11.2016).

10. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 704 с.

11. Мерсибо: логопедический портал [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru/> (дата обращения 18.11.2016).

12. Могилёва В.Н. Психофизиологические особенности дошкольника и их учет в работе с компьютером: Учеб. пособие для студ. образовательных учреждений сред. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 240 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО И СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Кочеткова С.А.,

*Средняя общеобразовательная школа № 61 – образовательный
комплекс (г. Саратов)*

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу особенностей словообразования глаголов с помощью приставок пространственных и количественно-временных значений и суффиксов со значением совершения действия, связанного с мотивирующим словом, у детей среднего и старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием речи и общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: Словообразование глаголов, общее недоразвитие речи, приставки пространственных значений, приставки количественно-временных значений.

PECULIAR PROPERTIES OF VERBS WORD FORMATION IN CHILDREN OF MIDDLE AND JUNIOR PRE-SCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UN- DERDEVELOPMENT

Kochetkova S.A.

Abstract: The article considers the comparative analysis of peculiarities of word formation of verbs using prefixes and quantify spatial-temporal values and suffixes with the value of the action associated with the motivating word, the children of secondary school age with normal speech development and General speech underdevelopment.

Key words: Word formation of verbs, General underdevelopment of speech, prefixes with spatial meanings, prefixes, quantity and time values.

Овладение грамматическим строем языка является важным условием полноценного речевого развития ребенка. Многочисленные работы отечественных исследователей в области изучения общего недоразвития речи показывают, что критерий сформированности грамматического строя речи на уровне словообразования является очень показательным для диагностики уровня речевого развития ребенка. Недостаточная сформированность словообразовательной деятельности — важная особенность речи ребенка с общим недоразвитием речи.

Нами была обследована речь 48 детей из средних, старших и подготовительных групп детского сада с нормальным речевым развитием и ОНР.

Главной целью проведенной экспериментальной работы явилось выявление наиболее показательных в диагностическом отношении словообразовательных моделей, которые могут служить критерием дифференциальной оценки уровня речевого недоразвития лексико-грамматического строя устной речи дошкольников.

В ходе диагностического исследования в форме опроса, с использованием наглядности, а также по прямой аналогии изучалось словообразование существительных, глаголов и прилагательных, в частности детям были предложены задания на образование глаголов с помощью приставок пространственных и количественно-временных значений и суффиксов со значением совершения действия, связанного с мотивирующим словом.

С.Н. Цейтлин отмечает чрезвычайную распространенность префиксации в детской речи, в том числе при словообразовании глаголов. Она объясняет это «перцептивной выпуклостью приставок, облегчающих их выделение в составе нормативных дериватов и, соответственно, овладение словообразовательными моделями префиксального типа» [Цейтлин 2009: 222].

Согласно данным «Русской грамматики», большая часть приставок пространственного значения, выбранных для исследования, являются продуктивными, за исключением *о-/об-*. Продуктивность этих приставок в детской речи (кроме *вз-/вс-*) отмечена С.Н. Цейтлин.

Исследование показало, что дети обеих подготовительных к школе групп и старшей группы с нормальной речью с легкостью образуют слова почти со всеми приставками пространственного значения, даже воспитан-

ники старшей группы с речевым недоразвитием и средней группы с речевой нормой продемонстрировали положительные результаты. Дети из средней группы с ОНР смогли сконструировать по 1-2 слова с приставками *до-, от-, с-, у-, на-, вы-*. К сожалению, обычно они называли эти приставки не по заданию, а в контексте смоделированных игровых ситуаций или беседы на близкие ребенку темы.

Некоторые затруднения дети испытывали при выполнении заданий на образование глаголов с помощью приставок *в-, вы-, о-/об-*, приставка *вз-* вызвала наибольшие трудности у всех групп детей.

Согласно полученным данным, дети с ОНР IV уровня и воспитанники старших и подготовительных к школе групп с нормальным речевым развитием не испытывают затруднений при образовании глаголов с помощью приставок пространственных значений *до-, про-, пере-, за-, от-, с-, у-, при-, на-, о-/об-*, при этом с заданиями на словообразование глаголов с помощью приставок *в-* и *вы-* дети с ОНР IV уровня не справляются, хотя С.Н. Цейтлин отмечает их продуктивность в детской речи.

Выявленные в результате обследования замены приставок с пространственным значением в речи обследуемых детей:

С-	Про-	До-	За-	На-
<i>вз/лететь</i>	<i>при/колоть под/лезть</i>	<i>при/лететь вы/лететь за/лететь</i>	<i>при/нести до/нести от/нести</i>	<i>до/лететь при/лететь пере/хлынуть по/клеить</i>
От-	Пере-	При-	В-	
<i>до/лететь пере/катить</i>	<i>за/бежать</i>	<i>до/брести по/строить</i>	<i>вс/катить вы/лететь за/ползти</i>	<i>от/несли при/летел</i>
О-/об-	Вы-	Вз-	У-	
<i>у/кутать от/клеить на/клеить</i>	<i>в/давить о/сыпаться</i>	<i>в/порхнуть</i>	<i>вс/ползти до/гнать при/ползти</i>	<i>пере/гнать от/вести</i>

Приставки количественно-временных значений в русском языке продуктивны. Воспитанники подготовительных к школе групп и старшей группы с речевой нормой легко справились с заданием на образование глаголов с помощью приставок *за-, при-, до-, пере-, на-, по-, от-, про-, вы-, с-*. Для остальных детей задание оказалось довольно сложным, для воспитанников средней группы с ОНР почти невыполнимым. Чем выше оказывался уровень речевого развития ребенка, тем проще ему было справляться с заданиями на словообразование глаголов с помощью приставок *из-, под-* и *аз-/рас*. Образование глаголов с помощью приставок *вз-/вс-* у всех групп

детей вызвало наибольшие трудности, тем не менее воспитанники подготовительной к школе группы с нормальным речевым развитием смогли правильно и без подсказки дать по 1-2 правильному ответу.

Следовательно, воспитанники подготовительной к школе и старшей группы с нормальным речевым развитием, в отличие от детей с ОНР, способны без затруднений выполнить задания на образование глаголов с помощью приставок количественно-временных значений пере-, от-, под-, при-, вы-, про-, по-, с-, из-, до-, за-, на-, раз-/рас-.

Выявленные в результате обследования замены приставок с количественно-временным значением в речи обследуемых детей:

С-	Из-	На-	Про-	Раз-/рас-
<i>ис/крутить</i> <i>пере/крутить</i> <i>до/дунуть</i> <i>за/плести</i> <i>при/косить</i> <i>в/крутить</i>	<i>пере/пугать</i> <i>до/писать</i> <i>пере/мазать</i> <i>при/рисовать</i> <i>за/крутить</i>	<i>за/купить</i> <i>при/мерзнуть</i> <i>пере/мочить</i> <i>до/купить</i>	<i>раз/жевать</i> <i>при/пустить</i>	<i>за/ругать</i> <i>у/крошить</i> <i>до/веять</i> <i>пере/читать</i> <i>про/баловать</i>
От-	Под-	При-	По-	Вы-
<i>с/прыгнуть</i> <i>на/ковырять</i> <i>до/ковырять</i> <i>о/прыгнуть</i> <i>при/мыть</i>	<i>по/сушить</i> <i>до/лить</i> <i>за/красить</i> <i>про/сушить</i> <i>при/красить</i>	<i>до/встать</i> <i>за/мотать</i> <i>про/мотать</i> <i>по/мешать</i>	<i>за/цвести</i> <i>при/валить</i> <i>до/мыть</i> <i>у/тащить</i> <i>с/валить</i> <i>по/сыпаться</i>	<i>в/сыпать</i> <i>раз/рубить</i> <i>до/строгать</i> <i>при/пустить</i> <i>пере/строгать</i> <i>на/топтать</i> <i>за/рубить</i> <i>ис/топтать</i>
Вз-	Пере-	Недо-	За-	До-
<i>в/кипятить</i> <i>за/кричать</i> <i>до/кричать</i>	<i>на/хитрить</i> <i>до/греть</i> <i>за/хвалить</i>	<i>не брать</i> <i>до/есть</i> <i>при/думать</i>	<i>при/говорить</i> <i>пере/петь</i>	<i>пере/читать</i> <i>по/думать</i>

При изучении словообразования глаголов с помощью суффиксов со значением совершения действия, связанного с мотивирующим словом, детям были предложено образовать глаголы с суффиксами *-ить*, *-еть*, *-ать*, *-ничать*, *-ну-*, *-ова/ -ва-*, а также было задано сконструировать глаголы от междометий.

Перечисленные выше суффиксы являются (за исключением *-а(ть)*), продуктивными в современном русском языке. В детской речи, согласно исследованиям С.Н. Цейтлин, продуктивен в том числе и суффикс *-а(ть)*.

Почти не вызвал ошибок у детей суффикс *-и(ть)*, в словообразовании с суффиксом *-е(ть)* были некоторые затруднения, несколько сложнее оказалось для детей конструировать слова с суффиксом *-а(ть)* и *-нича(ть)*. Суффиксы *-ну-* и *-ова-* оказались для детей всех групп сложными, в отли-

чии словообразований от междометий, с которыми в той или иной мере справились многие дети.

Суффикс *-и(ть)* заменялся детьми на *-е(ть)* (*белеть, краснеть*), *-а(ть)/-я(ть)* (*белять, заклеивать*), также дети неправильно называли требуемую форму слова, но при этом правильно использовали суффикс (*злонить, пилотить, покрасить*). Суффикс *-а(ть)* заменялся суффиксом *-и(ть)* (*ужинить, загарить, каплить*), *-е(ть)* (*загореть*), неправильно была сконструирована форма слова с суффиксом *-а(ть)* (*каплянать, пеленкать, каплять*), а также встретилась замена на уменьшительно-ласкательный суффикс существительных *-к-* (*капелька*).

Суффикс *-е(ть)* дети заменяли на *-и(ть)* (*чернить, светить, белить*), *-я(ть)* (*белять*), было зафиксировано неверно сконструированное слово *грустеть*. Встретилась грубая замена имени прилагательного на существительное (*толстяк*).

Из-за сложности суффикс *-нича(ть)* был представлен детям в настоящем времени, потому что ответы на вопрос *что делает?* получили такие: *озорнеет, леняет, ленится, озорничит* и пр. Встретились ненормативно образованные формы с нужным суффиксом (*важничается, озорничичает, озорнитничает*), а также грубые замены на уменьшительно-ласкательный суффикс существительного (*озорничок*) и суффикс прилагательного *-н-* (*озорничный*). В инфинитиве были замены на *-и(ть)* (*вредить, леняться*) и *-е(ть)* (*вреднеть*).

Для суффикса *-ну-* характерны замены на *-и(ть)* (*глушить*) и *-е(ть)* (*глохнуть*), *-н-+и(ть)* (*крепнить*), *-ы(ть)* (*сухнеть*), встретилась грубая замена на прилагательное (*глухой и сохничный*). При выполнении заданий с суффиксом *-ова-* встретились многочисленные замены на *-а(ть)* (*ночинать, пирничать, торгонать*), *-и(ть)* (*голосить, пирить, торговить*), замена на *-е(ть)* (*ночнеть*).

Детям очень понравилось образовывать слова от междометий. Среди сконструированных детьми слов можно выделить замены на *-нича-* (*мяуничать, ойничать*), *-ну-* (*ойкнуть, ойнуть, мяунуть*), *-ова-* (*мяуковать*), варианты *-явакать, янакать, айхаешь, мяуцет, ухать*.

Для детей с нормальным речевым развитием не представляют трудностей задания на словообразование глаголов с суффиксами *-и(ть)*, *-е(ть)*, *-а(ть)*, а также задания на конструирование слов от междометий.

В ходе диагностического исследования было выявлено, что воспитанники старших и подготовительных к школе групп с нормальным речевым развитием не испытывают затруднений при образовании глаголов с помощью большей части предложенных им в заданиях приставок пространственных и количественно-временных значений и при словообразовании глаголов с суффиксами *-и(ть)*, *-е(ть)*, *-а(ть)*, в отличие от детей с общим недоразвитием речи III и IV уровня. Кроме того, приставки про-

странственного значения не представляют особых трудностей и для дошкольников с ОНР IV уровня.

Таким образом, сформированность словообразовательной деятельности является одним из показателей уровня речевого развития ребенка. Так, несмотря на отсутствие затруднений при словообразовании глаголов с помощью большей части приставок пространственных значений, приставки *в-* и *вы-* вызывают трудности у детей с ОНР IV уровня. Значительно более выражены были затруднения у детей с ОНР III и IV уровня при образовании глаголов количественно-временных значений. Также детей с нормальным речевым развитием, в отличие от детей с ОНР, не затрудняют задания на словообразование глаголов с суффиксами *-и(ть)*, *-е(ть)*, *-а(ть)* и конструирование слов от междометий.

Библиографический список

1. *Цейтлин С.Н.* «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи». М.: Знак, 2009. 592 с.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА С РОДИТЕЛЯМИ ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Кощева О.В., Логданиди М.С.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности планирования и реализации интерактивных форм работы логопеда с родителями заикающихся дошкольников в условиях ДОУ. Предлагаются теоретические и практические рекомендации к проведению конкретных форм совместной деятельности логопеда и родителей.

Ключевые слова: заикание, дошкольное образовательное учреждение, интерактивные формы логопедической работы с родителями.

INTERACTIVE FORMS OF SPEECH THERAPIST'S WORK WITH PARENTS OF STAMMERING PRESCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF A KINDER- GARTEN

Koshcheeva O.V., Logdanidi M.S.,

Abstract: The authors of the article consider the features of planning and implementation of interactive forms of the speech therapist's work with parents of stammering preschool children in conditions of a kindergarten. Theoretical and practical recommendations are offered for carrying out specific forms of joint activities of the speech therapist and parents.

Key words: stuttering, preschool educational institution, interactive forms of logopedic work with parents.

Заикание – одно из самых сложных по этиологии и методам коррекции речевых нарушений. Его преодоление требует согласованной деятельности специалистов из области медицины, физиологии, нейропсихологии, психологии, логопедии.

В научной литературе собран богатый материал по указанной проблематике. Как отмечает В.И. Селиверстов, «проблема заикания, несмотря на многовековую историю ее изучения, до настоящего времени продолжает оставаться одной из наиболее сложных и недостаточно разработанных. Характерны самые разнообразные подходы к его изучению и самые различные попытки объяснения его механизмов, не раскрывающие, однако, до конца всей сути проблемы. Заикающиеся же самого разного возраста по-прежнему продолжают ждать от специалистов реальной помощи в преодолении своего столь мучительного недуга» [Логопедия 2003: 6].

Особое место в научных исследованиях проблем заикания занимает поиск эффективных приемов и методов работы с дошкольниками, поскольку именно в этом возрасте в общем симптомокомплексе заикания преобладают физиологические симптомы, незначительно затрагивающие коммуникативную, личностную сферу. Своевременное их устранение позволяет предупредить возникновение сложных вторичных, психологических трудностей в общении, социализации личности.

Настоящая статья посвящена изучению интерактивных форм работы логопеда с родителями детей, страдающих заиканием, применяемых в ДОУ.

Известно, что интерактивные формы взаимодействия педагога с детьми являются одними из приоритетных моделей организации образовательного процесса в современном ДОУ. Однако применительно к нарушениям плавности речи они имеют свою специфику.

Заикание как особый тип нарушения, затрагивающий не только собственно речевой, но и психологический, личностный уровни, требует активного включения в процесс коррекции ближайшего окружения ребенка, его семьи.

О влиянии условий семейного воспитания и особенностей «речевого портрета» семьи на речевое развитие ребенка в науке сказано немало. В работах Н.И. Лепской, Е.И. Исениной, С.Н. Цейтлин, К.Ф. Седова и многих других авторов отмечается, что формирование предметно-содержательного, фатического и эмоционального аспектов коммуникации происходит под непосредственным воздействием инпута, в который погружен ребенок, социально-психологических и речевых моделей поведения взрослых.

Н.Л. Карпова подчеркивает, что при работе с заикающимися людьми этот фактор приобретает особое значение, и «в процессе социореабилитации в совокупности всех его составляющих, следует решать вопрос не только о реабилитации самого пациента, но и о включении в этот процесс

членов его ближайшего окружения - родителей и родственников» [Карпова 2015: 338]. Н.Л. Карповой, В.П. Крючковым, Е.Б. Терешковой, К.П. Сенаторовой, Е.А. Пуговкиной представлены положительные результаты совместной работы семьи с заикающимися детьми и взрослыми в группе семейной логопсихотерапии, поведенной в г. Саратове в 2016 году [Карпова, Крючков 2016].

Согласно данному подходу, детско-родительские отношения рассматриваются как важнейшее направление общей системы восстановительной работы, но, к сожалению, в общей практике преодоления заикания в условиях ДОО данный подход используется недостаточно.

В связи с этим в настоящей работе предлагаются некоторые варианты использования интерактивных форм работы логопеда с родителями дошкольников, страдающих заиканием и воспитывающихся в логопедических группах детского сада.

Интерактивное направление логопедической деятельности подразумевает практическое взаимодействие с родителями в форме круглых столов, мастер-классов, тренингов, семинаров-практикумов и других моделей взаимодействия.

Обозначим некоторые особенности их использования в условиях логопедической группы для заикающихся дошкольников.

В зависимости от задач и содержания работы можно выделить:

- ✓ интерактивные формы взаимодействия, направленные на получение родителями знаний об этиологии, особенностях проявления и психофизиологических механизмах заикания в дошкольном возрасте;
- ✓ интерактивные модели взаимодействия, направленные на практическое освоение родителями методов и приемов формирования плавности речи и коммуникативных навыков детей (с целью их использования в условиях семейного воспитания);
- ✓ интерактивные формы взаимодействия, направленные на формирование благоприятного психологического и речевого климата в семье, формирование навыков регуляции поведения детей и собственного поведения.

Указанные задачи должны реализовываться в комплексе, при каждой встрече логопеда с родителями, но одна из них может приобретать приоритетное значение в рамках конкретной модели интерактивного взаимодействия.

Нами предлагается использовать следующие формы работы с родителями:

Интерактивные формы взаимодействия, направленные на получение родителями знаний об этиологии, особенностях проявления и психофизиологических механизмах заикания в дошкольном возрасте необходимы для того, чтобы родители осознали сложность и уровневую природу симптомов заикания. Родители должны проникнуться значимо-

стью активного участия в коррекционном процессе с целью как можно более быстрого устранения первичных, физиологических запинок в речи детей и предупреждения формирования у них вторичных психологических симптомов. Также в процессе реализации данных моделей взаимодействия родители могут получить важные сведения об индивидуальных особенностях проявления заикания: форме, месте возникновения судорог, особенностях их проявления в знакомой / незнакомой обстановке, в разных формах речи. Целесообразно в рамках указанного направления познакомить родителей и с некоторыми нормативами онтогенеза речевой деятельности, характерными для соответствующего возраста.

Мы считаем, что проведение таких занятий в форме родительских собраний и лекций менее эффективно, чем применение интерактивных моделей общения, при которых родители под руководством логопеда обсуждают проблемное поле решаемой задачи, включаются в диалог, становятся субъектами взаимной деятельности.

В рамках первого направления работы мы предлагаем применять технологию «Мировое кафе», которая предполагает объемную и актуальную для всех участников тему обсуждения (например, «Что такое заикание?»); максимально непринужденную и творческую обстановку для работы.

Для проведения данного мероприятия необходимо пригласить всех родителей группы, поскольку его суть состоит в распределении общего количества участников на малые подгруппы (по 4-5 человек), переходящие во время интерактивного занятия от одного столика к другому. Один человек становится «хозяином» за столом, остальные – его «гостями».

На каждом «столике» (их может быть 3-4) раскладываются большой лист ватмана и фломастеры. В центре листа обозначается основная проблема, которую будут обсуждать «гости» этого столика. Их идеи фиксируются в любой форме – запись, рисунок, диаграмма. Для выбранной темы мы предлагаем следующие проблемные вопросы: 1-ый столик – *Почему возникает заикание?*; 2-ой столик – *Как и где возникают запинки?*; 3-ий столик – *Что чаще всего усиливает запинки в речи детей?*; 4-ый столик – *Кто должен исправлять заикание?* и т.п.

Начать такое интерактивное общение с родителями можно со слов: *Сегодня – одно из наших первых собраний в группе. Мы обсудим вопросы, которые, скорее всего, кажутся вам хорошо известными и, возможно, не совсем значимыми. Но вместе мы попытаемся разобраться в особенностях речи ваших детей, причинах запинок и их основных проявлениях. Это будут общие вопросы, которые помогут Вам систематизировать представления о заикании и понять, какие направления работы будут проводиться в детском саду по его преодолению.*

Далее родителей рассаживают по 4-5 человек за каждый столик, несколько минут они обсуждают обозначенную на нем проблематику, затем

подгруппы переходят за другие столики. Хозяин каждого стола фиксирует предложения и результаты обсуждений одной проблемы всеми подгруппами и презентует их всем родителям. Логопед в заключении каждого выступления корректирует выводы, обосновывает правильность / неправильность результатов дискуссии, предлагает краткие информационные блоки (с наглядным сопровождением – презентациями) по обсуждаемым вопросам.

Главная цель данной технологии – на основе понимания сложности механизмов и проявлений заикания сформировать у родителей активную позицию, настрой на тесное сотрудничество с педагогами ДОО для преодоления этого недуга, соблюдение необходимого речевого режима дома. Технология «Мировое кафе» рекомендуется нами как вариант взаимодействия, при котором значимые для всей группы проблемы обсуждаются в общем порядке, без перехода на личные данные.

Интерактивные модели взаимодействия, направленные на практическое освоение родителями методов и приемов формирования плавности речи и коммуникативных навыков детей (с целью их использования в условиях семейного воспитания) мы рекомендуем проводить в малых подгруппах, проводя их совместно с детьми или только в присутствии взрослых. Главная задача таких мероприятий – вооружение родителей практическими приемами работы по формированию коммуникативных и речевых навыков.

Такие интерактивные занятия могут быть направлены на:

- формирование представлений о правильном дыхании, голосоподаче, интонировании, паузации речи;
- тренировку конкретных моделей речевого взаимодействия (использование ролевых игр «В магазине», «На занятии», «В трамвае» и т.п.).

Для данного направления можно применять включение родителей в проведение логоритмических занятий, тренинги, мастер-классы.

Интерактивные формы взаимодействия, направленные на формирование благоприятного психологического и речевого климата в семье, формирование навыков регуляции поведения детей и собственного поведения представляют собой одну из самых сложных групп. Связано это с тем, что родители не всегда оценивают положительное / отрицательное воздействие собственных моделей поведения на усиление запинок в речи детей, их эмоциональное состояние. Интерактивные формы данной группы необходимо проводить в режиме общего обсуждения, без перехода на личные примеры, делать это максимально корректно.

Для данной группы нам представляется эффективным использовать «кейс –методы», «дерево решений», «анализ казусов» и другие формы взаимодействия.

Таким образом, применение интерактивных методов работы позволяет повысить грамотность родителей в области понимания проблем заи-

кания, формирует у них активную позицию по его преодолению. В интерактивные формы деятельности должны быть вовлечены в той или иной мере все родители, для каждого занятия необходимо четко продумывать количество участников, тщательно проводить подготовку как в организационном, так и в содержательном отношении.

Библиографический список

1. Карпова Н.Л. Семейная групповая логопсихотерапия как модель системы социореабилитации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 4(16). С. 338-342.

2. Карпова Н.Л., Крючков В.П., Терешкова Е.Б., Сенаторова К.П., Пуговкина Е.А. Гуманное пространство семейной групповой логопсихотерапии // Сибирский педагогический журнал. 2016. Т. 6. С. 90-95.

3. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. II: Нарушения темпа и ритма речи: Заикание. Брадилалия. Тахилалия. 431 с.

СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ЛОГОПУНКТЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ВИДА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Кубракова В.В.,

Детский сад № 216 (г. Саратов)

Аннотация. В данной статье раскрывается особенность работы учителя-логопеда на логопункте в условиях инклюзии. Описана организация предметно-пространственной среды в логопедическом кабинете. Выявлено и обосновано, что дети с особыми образовательными потребностями являются полноценными участниками педагогического процесса ДООУ. В статье анализируется особенность взаимосоотрудничества родителей и учителя-логопеда. Статья может быть полезна учителям-логопедам, дефектологам.

Ключевые слова: Логопункт, речевое развитие, инклюзия, ФГОС, ДООУ, детский сад.

THE SYSTEM OF CORRECTIONAL-LOGOPEDIC WORK ON LOGOPUNKT PRESCHOOLS OF THE COMBINED SPECIES IN TERMS OF INCLUSION

Kubrakova V.V.

Abstract. his article reveals the peculiarity of the work of the teacher-speech therapist at logopunkt in terms of inclusion. Describes the organization of subject-spatial environment in a speech therapy office. Revealed and substantiated that children with special educational needs are full participants in the pedagogical process DOE. The article analyzes the peculiarity of the cooperation of parents and teacher-speech therapist. The article can be useful to teachers-speech therapists, speech pathologists.

Keywords: Logopunkt, speech development, inclusion, GEF, DOE, kindergarten.

Речевое развитие детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач логопедической науки и дошкольного образования, поскольку во многом определяет успешность ребенка в познавательной, учебной и творческой деятельности, а также общей социализации в обществе.

Поскольку детские сады выступают первой ступенью образования и входят в систему дошкольного воспитания, на них возложена ведущая роль в развитии и воспитании дошкольников, в том числе и в речевом аспекте. Кроме общего направления развития речи, реализуемого в рамках программы обучения и воспитания в дошкольном учреждении, при наличии в составе детского сада общеразвивающего вида детей с речевой патологией возникает необходимость организации логопедического пункта.

В настоящее время в нашей стране создана и постоянно совершенствуется система помощи детям с речевыми нарушениями. Логопедическая помощь детскому населению осуществляется по линии образования, здравоохранения и социального обеспечения.

В нашей стране система специальных дошкольных учреждений для детей с многообразными нарушениями начинает развиваться с конца 60-х годов XX века. В дошкольных учреждениях комбинированного и компенсирующего вида система коррекционно-логопедической работы осуществляется путем создания специальных логопедических групп:

- Группа для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- Группа для детей с фонетическими нарушениями речи;
- Группа для детей с заиканием [Пятница 2011: 64].

В Центре развития ребенка и детских садах общеразвивающей направленности систему коррекционно-логопедического воздействия осуществляет логопункт. Исследование системы работы логопункта является актуальной задачей, так как далеко не во всех дошкольных учреждениях общего типа города Саратова есть логопункт, а современная концепция инклюзивного образования обязывает прикрепление логопеда или дефектолога к каждому образовательному учреждению.

Логопедический пункт можно сравнить с «моделью» интегрированного обучения детей с нарушением речи и детей без них. Дети с нарушением произношения являются воспитанниками общеразвивающей группы, так же, как и дети без речевых дефектов, но в тоже время посещают занятия учителя-логопеда на логопункте.

Основная цель организации работы логопункта – своевременное выявление, предупреждение и коррекция речевых нарушений у детей [Большеватская 2010: 12].

Задачи:

Диагностико-аналитическая деятельность:

- проведение дифференциальной диагностики для определения типа нарушения;

Коррекционно-развивающая деятельность:

- осуществление коррекционного обучения детей с нарушениями речи;

Социально-педагогическая деятельность:

- планирование и проведение мероприятий по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания;

- установление контакта с родителями воспитанников, оказание им помощи в семейном воспитании;

Научно-методическая деятельность:

- выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;

- анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования и повышения своей квалификации.

Консультативная деятельность:

- консультирование родителей детей с отклонениями в речевом развитии, педагогов по проблемам обучения и развития;

- проведение психопрофилактической работы, направленной на создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении, семье [Пятница 2011: 70].

Основной формой работы с дошкольниками на логопункте являются индивидуальные занятия и подгрупповые занятия.

В первую очередь на логопункт зачисляются дети подготовительных групп, затем – дети старшей группы. Ежегодно увеличивается количество детей, нуждающихся в коррекционной помощи, в рамках логопункта едва ли удастся охватить всех детей с речевыми нарушениями 5-7-летнего возраста.

«На логопункт зачисляются дошкольники, имеющие фонетическое и фонетико-фонематическое недоразвитие» [Молчанова 2014:4]. Если по результатам обследования выявляются дети с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня, они зачисляются на логопункт на два года. А как же быть с такими заключениями как заикание, ЗПР, ОНР I-II уровня? В основе инклюзивного образования лежит идея о том, что все дети – субъекты с различными образовательными потребностями. Инклюзивное образование направлено на разработку таких педагогических подходов, которые обеспечат гибкость образовательной деятельности для удовлетворения этих различных образовательных потребностей, тем самым повышается эффективность обучения и воспитания. В условиях инклюзивного образования мы не имеем право выделять ребенка из общего потока.

Общий успех коррекционного воздействия всегда определяется совместной работой логопеда и родителей ребенка, посещающего логопункт.

Родители ребенка с особыми образовательными потребностями – особенная группа родителей, с которыми необходимо плотно сотрудничать.

Учитель-логопед забирает из группы детей для коррекционной работы с любых занятий, проводимых педагогами в группе, исключение составляют физкультурные и музыкальные занятия. По мере устранения речевых нарушений логопед выводит детей из списка логопункта и заменяет их другими. Нагрузка учителя-логопеда на одну ставку предполагает работу с 20-25 детьми в течение всего учебного года [Пятница 2011: 71].

В настоящее время приоритетным направлением модернизации российского образования в соответствии Федеральным государственным образовательным Стандартом является обеспечение доступности качественного образования, которое связывается с понятиями «здоровье», «социальное благополучие», «самореализация» и «защищённость» ребёнка в образовательной среде.

Одной из основных функций образовательного Стандарта общего образования является реализация права каждого ребёнка на полноценное образование, отвечающее его потребностям и в полной мере использующее возможности его развития, в особенности тех детей, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения – детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители вправе самостоятельно выбирать вид образовательного учреждения, вне зависимости от потребностей ребёнка.

Согласно ФГОС ДОО инклюзивное образование должно быть направлено на обеспечение коррекции нарушений различных категорий детей с ОВЗ, оказание им квалифицированной помощи в освоении программы, их всестороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

В детских садах компенсирующего и комбинированного вида наблюдается сокращение групп с ФФН, основной уклон идет на работу с детьми с тяжелой речевой патологией. Вновь открывающиеся детские сады в новых микрорайонах в своем штате предусматривают только ставку 1,0 учителя-логопеда на базе логопедического пункта.

Работа в данном направлении предусматривает создание различных форм педагогической поддержки – специальных условий обучения и воспитания в условиях логопункта, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Таким образом, можно говорить об увеличении числа детей с различными речевыми нарушениями в массовых детских садах. Состав группы детей, зачисленных на логопункт, с каждым годом увеличивается, а в речевых картах все чаще встречаются заключения ОВЗ.

Работая по новому образовательному стандарту, а также в условиях инклюзии важно правильно организовать рабочую атмосферу и предметно-пространственную среду кабинета.

Структура предметно-пространственной среды логопедического кабинета определяется целями коррекционно-образовательной работы, своеобразием пространственного расположения необходимых предметов и материалов. Предметная среда логопедического кабинета должна быть построена в соответствии с ФГОС и программой, которая реализуется в образовательном учреждении. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

Организовывая предметную среду кабинета в нашем детском саду, мы руководствовались следующими принципами:

- Дистанция, позиция взаимодействия: проводя занятия, учитель-логопед взаимодействует с ребенком «глаза в глаза», что способствует установлению оптимального контакта с детьми.

- Доступность: материал для самостоятельных игр детей расположен на нижних открытых полках, материал и документация логопеда – на верхних закрытых полках.

- Системность: весь материал систематизирован по тематикам; составлен паспорт кабинета с перечислением всего имеющегося оборудования и учебных материалов.

- Здоровьесбережение: естественное и искусственное освещение, дополнительное освещение над зеркалом, в кабинете проведена пожарная сигнализация. Стены кабинета имеют нейтральный оттенок, цвет мебели – пастельных тонов.

- Природосообразность, учёт возрастных особенностей детей: наглядно – методический материал и игры подобраны с возрастом детей логопункта.

- Мобильность (тенденция открытости – закрытости): дидактические игры и пособия легко переносятся во время игр, детские столы во время занятий отодвигаются, зеркало по мере необходимости закрываются шторами – жалюзи.

- Эстетичность: наглядно – методические пособия и игры выполнены их современных материалов, кабинет эстетически оформлен.

По оснащению и применению кабинет разделён на зоны: зона индивидуальной работы, зона рабочего места и консультативной работы учителя - логопеда, зона хранения наглядно - дидактических пособий и документации, сенсорная зона.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной среды, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и всех воспитанников детского сада.

Библиографический список

1. *Большебрatская Э.Э.* Организация логопедической работы в ДООУ общеобразовательного вида. Петропавловск, 2010. 40 с.
2. *Поваляева М. А.* Справочник логопеда. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 445 с.
3. *Пятница Т. В.* Справочник дошкольного логопеда. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 64 с.
4. *Молчанова Е. Г., Кретова М. А.* Речевое развитие детей 5-7 лет в логопункте. М.: ТЦ Сфера, 2014. 64 с.
5. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Орлова О. С.* Основы дошкольной логопедии. ФГОС. М.: Эксмо, 2015. 320 с.

ОБЗОР ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ МЕТОДИК ПО ВЫЯВЛЕНИЮ И ОЦЕНКЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Маштакова К. А.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация. В статье представлен обзор логопедических методик по выявлению и оценке речевого развития дошкольников. Методики проанализированы по следующим параметрам: лаконичность, доступность наглядного материала, учёт возраста обследуемого, наличие бланка для фиксации результатов, возможность количественной оценки результатов, удобство использования.

Ключевые слова: логопедические методики, выявление и оценка речевого развития дошкольников.

REVIEW OF SPEECH THERAPY TECHNIQUES TO IDENTIFY AND EVALUATION OF SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Mashtakova K.

Abstract. The article presents an overview of speech therapy techniques for the identification and assessment of speech development of preschool children. Techniques analyzed for the following parameters: conciseness, accessibility of visual material, given the patient's age, the presence of a form for recording the results, the possibility to quantify the results, ease of use.

Key words: speech therapy methods, identification and evaluation of speech development of preschool children.

Очень важно диагностировать нарушения речи ещё в дошкольном возрасте, а для этого специалист должен владеть большим запасом диагностических методик, которые позволят ему выявлять и разграничивать различные речевые нарушения. Термин «диагностика», буквально обозначающий «способность распознавать», пришёл из медицинской области знаний. Однако термином «диагностика» пользуются и в логопедии, тождественно заменяя словосочетания «логопедическое изучение», «логопе-

дическое заключение». В задачу диагностики входит выявление характера патологии, её структуры, природы и индивидуальных проявлений. Перед логопедом стоит сложная задача выбора диагностической методики, которая позволила бы составить объективную картину уровня речевого развития ребёнка.

На сегодняшний день существует достаточно широкий выбор методической литературы, посвящённой проблеме дидактического и методического обеспечения логопедического обследования. Однако молодому специалисту достаточно сложно определиться с выбором методики для логопедического обследования, так как в них редко можно встретить развёрнутую аннотацию и рекомендации к использованию. Данный профессиональный интерес и обусловил интерес к апробации ряда методик. Перейдем к их обзору. Как известно, методика логопедического обследования должна соответствовать ряду требованиям. Она должна:

- ✓ быть лаконичной;
- ✓ быть доступной в плане наглядного материала – он должен быть понятен и доступен детям;
- ✓ учитывать возраст и интеллектуальные возможности обследуемого ребёнка;
- ✓ иметь в наличии бланк для фиксации получаемых данных (протокол);
- ✓ предоставлять возможность качественного и количественного анализа результатов;
- ✓ предоставлять возможность по полученным результатам сделать вывод об уровне речевого развития;
- ✓ быть удобной в использовании и ряд других.

Безусловно, для диагностики конкретного ребёнка необходимо подбирать или адаптировать дидактический материал, опираясь на возраст, уровень развития речи ребенка, уровень психического развития, социальный опыт. У каждого специалиста должна быть основа, которая позволит эффективно и быстро провести логопедическое обследование.

Автором статьи были апробированы в диагностическом процессе методики, которые позволили обследовать речевую функцию у 17 дошкольников:

1. альбом для логопеда О.Б. Иншаковой (1998);
2. речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) Н.В. Нищевой (2003);
3. методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных В.А. Ковшикова (издана в 2006 году);
4. речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста О.И. Крупенчук (2011).

Перейдем к описанию отличительных показателей методик.

Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных В.А. Ковшикова. Данная методика достаточно проста в использовании и предоставляет возможность выявить не только наличие нарушений, но и конкретно определить, в употреблении каких форм ребёнок испытывает затруднения.

Материалом для исследования послужили существительные, включенные в контекст предложения. Предложениям соответствуют 66 картинок. Они очень точно подобраны. Процедура обследования грамотно и подробно описана. Инструкции просты для подачи и понимания. Протокол для фиксации результатов отсутствует.

Процедура обследования проходит в игровой форме. Детям даётся инструкция: давай поиграем – мы вместе будем смотреть на картинки, я начну говорить, а ты закончишь. Далее детям предлагаются картинки в случайном порядке. Такая форма обследования детей не утомляет.

Альбом для логопеда О.Б. Иншаковой.

Представляет собой иллюстрированный материал для индивидуального логопедического обследования устной речи ребёнка старшего дошкольного и младшего школьного возраста (6 – 9 лет). При помощи данного пособия можно обследовать звукопроизношение, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления, слоговую структуру слова, словарь (активный, пассивный), грамматический строй речи, самостоятельную речь.

Автор предлагает подробные инструкции к обследованию каждого раздела. Сам процесс обследования строится на демонстрации предложенных картинок. Стоит отметить, что картинки красочны, узнаваемы. Автор очень точно отбирает стимульный материал: в разделе звукопроизношение слова на заданный звук расположены в два ряда: первый ряд – слова простой звукослоговой структуры, второй – слова более сложной слоговой структуры; при обследовании фонематических процессов автор советует прибегнуть к принципу последовательного перехода от простого к более сложному; в основу обследования слоговой структуры слова положена методика Марковой А.Г., которая предлагает изучать у детей произношение слов с различной слоговой структурой в зависимости от их возрастающей сложности; обследование словаря позволяет произвести его качественный и количественный анализ, используя приём названия предметов, действий и качеств, умение подбирать однородные слова, обобщать понятия.

Альбом удобен в использовании, позволяет детально обследовать все компоненты речи. Работать с картинками ребёнку интересно. Картинки не подписаны, что исключает их прочтение. Инструкции, которые даёт логопед, вынесены на другую страницу. Данное пособие не подразумевает обследование состояния артикуляционного аппарата, моторики (общей, тонкой, артикуляционной), состояния неречевых психических процессов, сбор анамнеза. Создан для обследования устной речи ребёнка. Отсутствие про-

токола к данному альбому может затруднить фиксацию получаемых результатов.

Существенным недостатком данного альбома можно назвать отсутствие деления заданий по возрастам. Конечно, автор располагает пробы по принципу «от простого к сложному», однако молодому специалисту бывает трудно сориентироваться, какие целесообразно предлагать детям определённого возраста с имеющимся уровнем развития речи; ошибки, допущенные ребёнком – это следствие дефекта или данное задание пока недоступно ему по возрасту. Количественной оценки результатов нет. Однако для того, кто хорошо знаком с характеристиками уровня речевого развития, данный альбом станет хорошим дополнением к проведению комплексного логопедического изучения.

Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) Нищевой Н. В.

В речевой карте представлена методика проведения логопедического обследования ребёнка дошкольного возраста начиная с трёх лет. Автор рекомендует использовать для обследования картинный материал, что значительно упрощает процедуру обследования. В своём пособии автор оставляет необходимые рекомендации по каждому разделу.

Обследование с использованием данного материала рекомендуется проводить на протяжении нескольких дней и охватывать при этом не более одного – двух разделов. Время проведения процедуры зависит от возраста ребёнка: 10 минут, если ребёнку 4 года; 15 минут, если 5 лет и 20 минут – если ребёнок шестилетнего возраста.

Данная речевая карта включает следующие разделы:

1. анкетные данные (заполняется со слов родителей);
2. решение ПМПК (заполняется на основании соответствующего документа);
3. общий анамнез (заполняется со слов родителей);
4. раннее развитие (заполняется со слов родителей), автор указывает границы нормы;
5. данные о нервно-психическом и соматическом состоянии (на основании медицинской карты);
6. речевой анамнез (заполняется со слов родителей);
7. исследование поведения и эмоциональной сферы (заполняется по ходу наблюдения за ребёнком);
8. исследование неречевых психических процессов:
 - исследование слухового восприятия (логопед озвучивает игрушки, указанные в списке, отстукивает ритм и отмечает, как ребёнок выполнил задание),
 - исследование зрительного восприятия (различение цвета и формы, необходим наглядный материал, который подобран с учётом возраста детей),

- исследование восприятия пространственных представлений, наглядно – действенного и наглядно-образного мышления (ориентировка в пространстве – представлена яркая сюжетная картинка, на которой дети указывают пространственное расположение предметов; ориентировка в схеме собственного тела – требуется выполнение действий ребёнком; складывание картинок из частей – в пособии представлены картинки, которые делятся на 2-8 частей; складывание фигур из палочек по образцу);

9. анатомическое строение артикуляционного аппарата (логопед отмечает наличие аномалий в строении губ, зубов, прикуса, твёрдого нёба, мягкого нёба, языка, подъязычной связки; варианты строения автор указывает в скобках);

10. исследование состояния моторной сферы (ребёнок выполняет ряд упражнений, логопед наблюдает и отмечает особенности их выполнения, упражнения подобраны с учётом возраста):

- состояние общей моторики (ребёнок выполняет ряд упражнений, логопед наблюдает и отмечает особенности их выполнения, упражнения подобраны с учётом возраста),

- состояние ручной моторики,
- состояние мимической мускулатуры,
- состояние артикуляционной моторики;

11. исследование состояния импрессивной речи (требуется наглядный материал, который чётко отобран, реалистичен, позволяет быстро и эффективно обследовать импрессивную речь);

12. пассивный словарь:

- понимание различных форм словоизменения,
- понимание отдельных предложений и связной речи,
- состояние фонематического восприятия;

13. исследование состояния экспрессивной речи (используется наглядный материал, который чётко отобран, реалистичен, позволяет быстро и эффективно обследовать экспрессивную речь):

- активный словарь (имена существительные, глаголы, имена прилагательные),

- состояние грамматического строя речи,
- состояние связной речи,
- исследование фонетической стороны речи,
- состояние дыхательной и голосовой функции,
- особенности динамической стороны речи,
- состояние фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза;

14. логопедическое заключение.

Методика незаменима для детального обследования речи дошкольника. Она позволяет проанализировать анамнез, отследить состояние мо-

торики (общей, тонкой, артикуляционной), состояние неречевых процессов, состояние устной импрессивной и экспрессивной речи (всех её компонентов). Хорошо подобранный материал позволяет обследовать зону актуального и зону ближайшего развития. Подробных инструкций к каждой пробе нет, однако указанные упражнения позволяют быстро сориентироваться и сформулировать её самостоятельно. Автор отдельно указывает рекомендации по обследованию каждого раздела. Созданный специально для данной речевой карты картинный материал значительно экономит время: картинки расположены в том же порядке, что и пробы в речевой карте, они яркие, реалистичные, привлекают внимание детей, не вызывают двусмысленных вариантов ответа, не подписаны, что удобно при обследовании читающих детей. Фиксировать получаемые результаты необходимо в данной речевой карте, что тоже очень удобно, так как есть возможность сравнить желаемый результат с имеющимся.

Единственным минусом условно можно назвать отсутствие количественной оценки результатов, поэтому воспользоваться ей и определить уровень речевого развития может только человек, хорошо знакомый с характеристикой каждого из них.

Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста Крупенчук О.И.

Как указывает сам автор, данная карта имеет ряд особенностей:

1. рассчитана на 3 года (4-6 лет);
2. рассчитана на обследование детей с самыми частотными видами нарушений речи;
3. результаты многих видов обследования сведены в таблицы, что даёт возможность прослеживания динамики речевого развития ребёнка;
4. представлены все традиционные виды обследования речи и исключены обследования, не являющимися принципиальными для постановки логопедического заключения;
5. в разделе «Словоизменение» приводится таблица согласования падежных окончаний всех трёх склонений русского языка;
6. имеется система обозначений;
7. рисунки, подобранные к обследованию, освобождают от поиска необходимого наглядно материала;
8. представлена примерная схема логопедического заключения.

Речевая карта О.И. Крупенчук предполагает сбор анамнеза, исследование состояния речевого аппарата, голосовой функции и просодики, мимической и артикуляционной мускулатуры, звукопроизношения, слоговой структуры, фонематических процессов, грамматического строя, лексического запаса, понимания речи, связной речи. Пособие удобно тем, что есть возможность фиксировать материал. Обработать полученные результаты позволяет система баллов: каждый раздел оценивается по четырёхбалльной системе (0 баллов – без нарушений, 4 – балла – отсутствие, не-

сформированность), после обследования баллы сводятся в таблицу, суммируются. Приблизительные результаты диагностики по количеству баллов автором приведены.

Чётких инструкций нет, однако, самостоятельная их формулировка не составляет особого труда. Работать по данной карте с читающими детьми сложнее, так как картинки подписаны. Работа с дошкольниками осложняется тем, что картинки в пособии представлены в чёрно-белом варианте, дети не всегда узнают изображения (изображена сирень, дети говорят – «виноград», лодка – «корабль», рябина – «виноград», «сад»; турист – «человек, который идёт в поход», «дядя»; дельфин, сом – «рыба»; стакан – «мусор»; змей, дятел – «не знаю»; плащ – «шубка»; копилка – «свинья», ящик – «кровать»; сноп – «не знаю»), быстро теряют интерес к предлагаемому материалу. Речевая карта эффективна, если требуется экспресс – диагностика речи ребёнка, средняя продолжительность обследования – 20 минут.

Все приведённые методики эффективны по-своему. Каждая из них имеет ряд достоинств и некоторые недочёты. Например, детей больше привлекают альбомы Н.В. Нищевой и О.Б. Иншаковой, так как они большие, очень яркие, иллюстрации в них красочные и занимательные. Процедура обследования интересна по методике В.А. Ковшикова, так как материал сменяется быстро, от детей требуется минимум усилий. Однако данная методика очень «узкая» и позволяет подробно обследовать только нарушения употребления падежных окончаний. Для специалиста удобно воспользоваться речевой картой О.И. Крупенчук: она позволяет произвести экспресс – диагностику состояния речи. Таким образом, специалисту нужно быть очень гибким в выборе имеющихся методик, ориентироваться на возраст ребёнка, уровень его интеллектуальных возможностей, на то, какая форма подачи материала ему понятнее и интереснее. Также важно понять, что конкретно мы хотим получить от данного обследования: нам нужно подробное всестороннее изучение ребёнка – поможет речевая карта Н.В. Нищевой; необходимо подробно изучить только состояние устной речи – альбом О.Б. Иншаковой; экспресс-диагностику состояния устной речи удобно провести с помощью речевой карты О.И. Крупенчук.

Подводя итоги, можно сказать: специалист должен иметь в своей копилке несколько методик обследования, при помощи которых он может варьировать процедуру обследования в зависимости от целей диагностики и контингента обследуемых.

Библиографический список

1. *Иншакова О.Б.* Альбом для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2005. 279 с.
2. *Ковшиков В.А.* Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 80 с.

3. *Крупенчук О.И.* Речевая карта для обследования ребёнка дошкольного возраста. СПб.: Литера, 2016. 32 с.

4. *Нищева Н.В.* Картинный материал к речевой карте ребёнка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет): наглядно-методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. 16 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мальнова Э.С.,

*Школа для обучающихся по адаптированным образовательным
программам № 6 (г. Саратов)*

Темаева И.В.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью, актуализируются проблемы, связанные с логопедической коррекцией устной и письменной речи детей с нарушением интеллекта. В статье подчеркивается значимость авторских подходов к рассмотрению вопросов речевого дизонтогенеза детей с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, нарушения речи, логопедическая коррекция, школьный возраст.

THE PECULIARITIES OF THE SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF YOUNGER SCHOOL AGE

Malinova E. S. Temaeva I. V.

Abstract. This article discusses the peculiarities of the speech development of children with intellectual disabilities, aktualize the problems related to speech correction orally and writing speech of children with intellectual disabilities. The article emphasizes the importance of the author's approaches to the consideration of questions of verbal dysontogenesis in children with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disabilities, speech disorders, speech correction, school age.

Проблема развития речи на современном этапе является особо актуальной, так как в процессе речевого развития происходит формирование всех основных психических процессов. Однако, речь человека не всегда развивается в соответствии с нормой. Так, речевая область детей с интеллектуальной недостаточностью имеет свои особенности, обусловленные аномальным развитием. Дети данной группы недостаточно используют ее в качестве средства коммуникации. На этапе младшего школьного возраста отмечаются нарушения лексико-грамматического оформления речевых высказываний, бедный словарный запас, они испытывают сложности при

пересказе текста, составлении рассказа, трудности в овладении письменной речью. В связи с чем изучение особенностей речевого развития детей с нарушением интеллекта младшего школьного возраста, определение содержания и методов работы приобретают особую значимость.

Изучение теоретико-методологической базы по данному вопросу показывает, что на сегодняшний день накоплен достаточный потенциал, который может выступать основой для формирования коррекционно-логопедического сопровождения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Так, в исследованиях В.Г. Петровой, В.И. Воронковой отмечено, что речь детей с интеллектуальной недостаточностью возникает позже, чем у нормально развивающихся сверстников. У них отмечается слабый рост пассивного и особенно активного словаря. Младшим школьникам крайне трудно составлять развернутые рассказы [Воронкова 2001: 38-39].

Р.И. Лалаева отмечает, что связная речь у школьников с нарушением интеллекта формируется медленно и с характерными особенностями, присущими данной категории детей [Лалаева 1988]. Такие исследователи, как Т.А. Власова, Л.В. Занков, М.С. Певзнер рассматривают недостатки речи ребенка с нарушением интеллекта как составляющую аномалий всего умственного развития и отмечают у ребёнка с нарушением интеллекта низкие речевые возможности [Катаева 2012].

Этиопатогенетическими факторами, определяющими нарушение развития детей с интеллектуальной недостаточностью, являются особенности высшей нервной деятельности. По мнению С.Я. Рубинштейна, основными причинами недоразвития умственно отсталого ребёнка являются: «...слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах» [Рубинштейн 1986: 89]. Таким образом, проблема нарушений речи у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется прежде всего тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка.

У детей с умственной недостаточностью отмечается отсутствие интереса к интеллектуальным играм, при этом отмечается интерес к подвижным и нецеленаправленным играм. Н.Л. Коломинский отмечает, что умственно отсталый ученик пассивен в игре, она для него не становится приобретением социального опыта. Автор объясняет это тем, что у такого ребенка слабо развиты потребности в новых впечатлениях, не развита любознательность [Саралиева 2015: 150-153].

Л.В. Кузнецова отмечает, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью к 7-ми годам пользуется речью всего три-четыре года. Динамика развития речи в течение этих годов замедлена, а речевая активность ослаблена. В связи с чем речь ребенка оказывается слаборазвитой. Ребенок с олигофренией на вопросы отвечает односложно, то есть отсутствует развернутая фразовая речь, и не всегда правильно [Кузнецова 2002: 54, 67].

К моменту поступления в школу речевой опыт данной категории детей неполноценен. Основная причина более позднего и неполноценного развития речи состоит в медленном формировании условных связей в слуховом анализаторе. Поэтому у них слабо развит фонематический слух. Дети с интеллектуальной недостаточностью плохо воспринимают речь окружающих. Они долго не усваивают новые слова. У детей отмечаются сложности с дифференциацией похожих звуков, что приводит к заменам звуков [Рубинштейн 1986: 89-92].

Речевые нарушения у детей с интеллектуальной недостаточностью, по мнению Р.И. Лалаевой, носят системный характер и предполагают сложное недоразвитие всех ее сторон: фонетической, лексической, грамматической. Таким образом, у школьников с интеллектуальной недостаточностью при системном недоразвитии речи нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексический и грамматический строй, связная речь. Помимо этого, отмечается нарушения устной и письменной речи [Лалаева 1999: 119-123].

У детей с интеллектуальной недостаточностью с нарушениями речи затрудняется коммуникация с окружающими, что препятствует формированию познавательных процессов, осложняя организацию учебно-воспитательного процесса. Недоразвитие речи является следствием органического поражения центральной нервной системы, ограничивает дальнейшее умственное развитие ребенка, мешает правильному усвоению значений слов и формированию речи в целом.

При глубокой и тяжелой степени умственной отсталости дети могут не говорить и не понимать речь. При легкой и средней степени интеллектуальной недостаточности отсутствует фразовая речь. Сложности возникают при обобщении значения слов. Даже при легкой степени интеллектуальной недостаточности у детей, имеющих достаточный запас слов, отмечаются нарушения смысловой стороны речи. Без наглядного материала словесные определения, не знакомые и не связанные с привычной ситуацией, усваиваются очень медленно.

Речь детей с интеллектуальными нарушениями, по мнению Р.И. Лалаевой, отличается монотонностью, маловыразительностью, замедлением или наоборот ускорением. Также можно отметить, что у детей с нарушениями интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов. Преобладание пассивного словаря над активным. Они испытывают сложности при определении частей предметов, в речи отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных. Пассивный словарь шире активного, но для его воспроизведения требуются наводящие вопросы [Лалаева 1998: 5-12]. Это особенно проявляется при задании пересказать текст. Ребенок в данной ситуации всегда ожидает поддержки в виде наводящих вопросов, при этом отвечает на вопрос мало-словно, без использования прилагательных, наречий.

Несформированность грамматической стороны речи проявляется в трудностях выполнения многих заданий, которые требуют грамматических обобщений. У детей выявляются искажения в употреблении падежей, смешения предлогов, неправильные согласования существительного и числительного, существительного и прилагательного. Для высказываний детей с умственной отсталостью характерны простые предложения, часто с пропусками главных членов предложения. Дети стараются увеличить длину предложения за счет перечисления событий. Можно отметить, что при ограниченном запасе слов заметно страдает активная речь, что даже при легкой умственной отсталости речь маловыразительна, в ней преобладают короткие, часто неверно построенные фразы. У детей данной категории отмечается неправильное смысловое употребление слов.

Становление связной речи у умственно отсталых детей, по мнению, Е.Н. Кошелевой, происходит медленно и имеет свои особенности. Школьники данной категории длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи. Переход к самостоятельному высказыванию, даже при условии коррекционной помощи, затягивается до старших классов коррекционной школы. Словесные высказывания недостаточно развернуты, фрагментарны. Возможны нарушения логического построения текста. В пересказе пропускаются важные части текста, упрощается содержание, причинно-следственные, временные и пространственные связи оказываются не доступными для понимания [Кошелева 2014: 19-22].

У младших школьников с нарушением интеллекта наблюдаются трудности при составлении рассказа по сюжетной картинке, где закономерность развития событий не задана. Нечеткость представлений о звуковой и слоговой структуре слова приводит к пропуску, замене букв. Недостаточные представления о морфологической структуре слова на письме обуславливают множество аграмматизмов. Нарушение анализа структуры предложения проявляется в пропуске слов, их слитном написании либо раздельном написании слова. По мнению Р.И. Лалаевой, нарушения чтения и письма очень распространены среди учеников коррекционной школы [Лалаева 1998].

У детей с нарушением интеллекта наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным. Дети с нарушением интеллекта не знают названий многих предметов, частей предметов, в их словаре доминируют существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера, мало прилагательных, наречий, преобладают замены слов по семантическому сходству. Нарушения чтения и письма среди учеников младшего школьного возраста с нарушением интеллекта встречаются довольно часто. Особенностью устной речи школьников с интеллектуальной недостаточностью является недоразвитие ее мотивационной стороны.

Таким образом, развитие устной и письменной речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью – это одна из перво-степенных задач, которую необходимо решать в коррекционно-образовательном процессе.

Библиографический список

1. *Воронкова В.В.* Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников 1-4 классов: автореф. дис. . д-ра пед. наук. М., 2001. 47 с.
2. *Катаева Е.В.* Особенности речевого развития младших школьников с нарушением интеллекта // Психология, социология и педагогика. 2012. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/10/1099> (дата обращения: 30.04.2017).
3. *Кошелева Е.Н., Мартемьянова А.Н.* Особенности речевого развития школьников с умственной отсталостью // Успехи современного естествознания. 2014. № 1. С. 19-22.
4. *Кузнецова Л.В.* Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.
5. *Лалаева Р.И.* Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Владос, 1998. 224 с.
6. *Лалаева Р.И.* Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников: учеб пособие. Л.: ЛГПИ, 1988. 70 с.
7. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
8. *Саралиева А.Х.* Особенности эмоциональной сферы младшего школьника с умственной отсталостью. / В сборнике: Инновации в современной науке Материалы IX Международного летнего симпозиума. Центр научной мысли. 2015. С. 150-153.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ И ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Мелешкина М.С.,

*Оренбургский государственный педагогический университет
(г. Оренбург)*

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы, которые отмечаются у младших школьников с умственной отсталостью. Среди них выделяются различные речевые отклонения как устной, так и письменной речи, сопровождающие весь учебно-воспитательный процесс в специальной (коррекционной) школе. Автором проанализированы современные традиционные и нетрадиционные (инновационные) коррекционно-развивающие образовательные технологии.

Ключевые слова: младшие школьники, дети с умственной отсталостью, нарушения речи, инновационные технологии, коррекционные технологии, логопедические технологии

THE PECULIARITIES OF SPEECH DEVELOPMENT AND TECHNOLOGIES OF CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Meleshkina M.S.

Abstract. The article discusses the main problems and difficulties that have been observed in younger schoolchildren with mental retardation. Among them are a variety of speech abnormalities, both oral and written language accompanying the educational process in special (correctional) school. The author analyzes the current traditional and non-traditional (innovative) correctional-developing educational technologies.

Key words: younger children, children with mental retardation, speech disorders, innovative technology, rehabilitative technology, speech technology

В настоящее время дети с умственной отсталостью являются одной из категорий дизонтогенеза, где наиболее широко и разнообразно представлены речевые нарушения по своим проявлениям, механизмам, уровню. Симптоматика и механизм речевых расстройств у детей данной категории определяются не только наличием общего недоразвития мозговых систем, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологии со стороны систем, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще более усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости.

У детей с умственной отсталостью встречаются все формы расстройства речи, как и у нормативно развивающихся детей: дислалия, ринолалия, дисфония, дизартрия, алалия, дислексия, дисграфия, заикание, афазия и др. Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект, и все нарушения речи характеризуются стойкостью.

Согласно многочисленным исследованиям нарушений речи у школьников с умственной отсталостью (Е.М. Гопиченко, К.К. Карлеп, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Д.И. Орлова, М.А. Савченко, Е.Ф. Соботович, М.Е. Хватцев, и др.) в начальных классах выраженные дефекты наблюдаются у 40-60% детей. При этом, по данным М.Е. Хватцева и Г.А. Каше, число детей с дефектами речи в первых классах специальной (коррекционной) школе значительно выше.

Как отмечает С.Я. Рубинштейн, основными причинами недоразвития речи у детей с умственной отсталостью является слабость замыкательной функции коры головного мозга и медленная выработка новых дифференцировочных связей всех анализаторов. В связи с чем ребенок с умственной отсталостью долго не различает звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимает речь окружающих. Развитие моторики, в том числе и речевой, у детей с умственной отсталостью протекает замедленно, недифференцированно. Точность речевых движений обеспечивается двояким контролем. Оказывается

неточным как слуховой, так и кинестетический контроль [Аксенова, Ильина 2011: 52].

Анализируя особенности речи у школьников с умственной отсталостью, В.Г. Петрова выделяет комплекс многообразных факторов, обуславливающих нарушения их речи, отмечая, что основной причиной аномального развития и нарушений речи у детей с умственной отсталостью является недоразвитие познавательной деятельности [Аксенова, Ильина 2011: 47].

Снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия, сложной психической деятельности по дифференциации звуков речи. Нарушение познавательной деятельности приводит к трудностям усвоения семантической стороны языка, поэтому дети с умственной отсталостью с трудом овладевают сложными по семантике словами (абстрактными, обобщенными) и грамматическими формами [Аксенова, Ильина 2011: 53].

В процессе взросления все это можно охарактеризовать следующими особенностями и трудностями, которые были отмечены у младших школьников с умственной отсталостью.

В первом классе большинство обучающихся находится на слогааналитическом этапе чтения, когда восприятие и осмысление прочитанного выступают как два отдельных процесса, отмечается правильное восприятие логико-информационного плана изложения, сопровождающееся нарушением установления и понимания причинно-следственных связей в самом содержании текста [Мелешкина 2017: 60].

Многие общеупотребляемые слова и словосочетания, обозначающие понятия, предметы и явления, не встречающиеся в повседневной жизни младших школьников с умственной отсталостью, оказываются им непонятными [Аксенова, Ильина 2011: 55]. Наблюдается фрагментарность восприятия текста, стремление к дословному пересказу прочитанного, при этом обучающиеся часто теряют смысловую направленность рассказа. При этом также встречаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию произведения, что связано с отсутствием понимания мотивации поступков действующих лиц, дети затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного [Василевская 1962: 42].

Во втором классе наблюдаются минимальные изменения в развитии способности осознанно читать и понимать текст. В связи с появлением в программе текстов с более сложной смысловой структурой возрастает и количество ошибок при воспроизведении замысла произведения, таких, как замены, перестановки и пропуски букв, слов, словосочетаний, в отдельных случаях добавления [Шишкова 2007: 55].

К концу начального периода обучения особенно ярко проявляются трудности слогового чтения при расположении частей текста на противоположных сторонах страницы, что требует дополнительного напряжения и

внимания, тормозя процесс слияния частей слова в единое целое и осложняя понимание смысла прочитанного.

В данный период обучения младшие школьники с умственной отсталостью все так же плохо усваивают смысловое содержание текста: реже устанавливают причинно-следственные связи, которые основываются на актуализации собственного эмоционального опыта [Аксенова, Ильина 2011: 47].

В целом развитие понимания читаемого происходит за счет усвоения отдельных смысловых звеньев текста, когда улучшение понимания достигается благодаря наиболее полноценному сознательному восприятию художественного текста [Шишкова 2007: 57].

Согласно исследованиям, можно судить о недостаточном уровне развития и о ряде трудностей в процессе всего обучения у детей с легкой степенью умственной отсталости: в овладении навыками чтения и письма; при восприятии и понимании получаемой информации, содержания и замысла художественных текстов, а также при формировании эмоционально адекватной реакции на поступки героев, собственного отношения к ним; мотивации и интереса к процессу чтения книг. Это связано, прежде всего, с тотальным недоразвитием всех психических процессов, а также малым жизненным опытом.

Специфика нарушений речи и пути их коррекции у детей с умственной отсталостью определяются особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. В связи с чем разрабатываются разнообразные технологии, методы и методики по коррекции различных сторон речевой деятельности.

Технология предполагает описание определенной последовательности действий, которые в итоге приведут к ожидаемому результату. Гарантией эффективности образовательных технологий является их практическое происхождение.

Современная логопедическая практика и весь коррекционно-развивающий учебный процесс имеет в своем арсенале как **традиционные коррекционно-развивающие образовательные технологии**, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений, так и **нетрадиционные** для нее методы и приемы смежных наук, помогающие оптимизировать эту работу. Данные методы нельзя рассматривать как самостоятельные, как правило, они становятся частью общепринятых проверенных временем технологий и приносят в них новые способы взаимодействия педагога и ребенка, новые стимулы, служат для создания благоприятного эмоционального фона, способствуют включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций.

Все методики и технологии по коррекции речевых нарушений можно классифицировать по ряду направлений и выделить следующие:

- Технология логопедического обследования;
- Технологии развития артикуляционной моторики;
- Технологии развития мелкой моторки;
- Технологии коррекции звукопроизношения;
- Технологии развития фонематического слуха;
- Технологии формирования речевого дыхания при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- Технологии коррекции голоса при различных нарушениях произносительной стороны речи;
- Технологии развития интонационной стороны речи;
- Технологии коррекции темпо-ритмической организации устной речи;
- Технологии развития лексико-грамматической стороны речи;
- Технологии развития связной речи;
- Технологии моделирования;
- Технологии формирования навыков речевой саморегуляции и введения их в речевую коммуникацию;
- Здоровьесберегающие технологии;
- Компьютерные технологии.

Каждое из представленных направлений несет в своем контексте множество разнообразных методов коррекции и стимулирования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии.

Наиболее современными и инновационными считаются: арт-терапевтические технологии; технологии сенсорного воспитания; телесно-ориентированные техники; «Су-Джок»-терапия; синквейн, а также использование компьютерных технологий.

Многообразие арт-терапевтических технологий позволяет их использовать как на специальных логопедических занятиях и занятиях ритмикой, так и в учебно-воспитательном процессе на уроках чтения, музыки, ручного труда, изобразительной деятельности, физической культуры.

Рассмотрим некоторые виды арт-технологий.

Музыкотерапия (вокалотерапия) рассматривается как метод психотерапии, основанный на эмоциональном восприятии музыки, в основе которого лежит:

- нормализация нейродинамических процессов коры головного мозга, что наиболее значимо для детей с умственной отсталостью;
- стимуляция слухового восприятия, активизация правополушарных функций;
- коррекция и развитие ощущений, восприятий и представлений;
- развитие двигательной активности (выразительность, плавность и ритмичность движений);

- стимуляция речевой функции: нормализация просодической стороны речи, формирование навыков словообразования и слоговой структуры слова [Борозинец, Шеховцова 2008: 112].

Используются следующие изо-терапевтические или нетрадиционные техники рисования:

- Техника «кляксография»;
- Пальцевая живопись;
- Рисование мягкой бумагой;
- Рисование на стекле;
- Рисование на манке;
- Ниткография;
- Техника отпечатывания ватой;
- Техника «оттиск пробками»;
- Рисование ладонями;
- Техника рисования листьями, палочками, камушками и др.

Кинезиотерапия, которая включает в себя: танцетерапию, телесно-ориентированные техники, логоритмику и массаж, психогимнастику, криотерапию.

Данные виды терапии позволяют активизировать межполушарное взаимодействие и развивают психические свойства. В зависимости от конкретного целевого назначения они могут как улучшать мыслительную деятельность, память и внимание, облегчать процесс чтения и письма, так и повышает стрессоустойчивость, способствуют расслаблению, самонаблюдению, нормализуют гипертонус и гипотонус мышц, снимают напряжение артикуляционных мышц [Акимова, Ильина 2011: 3].

Одними из наиболее доступных и интересных для младших школьников с умственной отсталостью являются виды **имаготерапии**, а именно **сказко- и куклотерапия**.

Таким образом, большой потенциал логопедической науки и практики дает огромные возможности для использования всего многообразия инновационных технологий в работе с детьми с умственной отсталостью. Данные техники несут в себе огромное практическое назначение и способствуют совершенствованию лексико-грамматических средств языка, звуковой стороны речи, развитию диалогической и монологической речи, обеспечивают создание коммуникативной направленности каждого слова и высказывания, а также взаимосвязь всех анализаторов. Кроме всего этого они позволяют укрепить общее психическое здоровье, сгладить или разрешить конфликтные ситуации, способствуют развитию личностных качеств и самосознания, необходимых для дальнейшей социализации.

Библиографический список

1. Акименко В.М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 109 с.

2. *Аксенова А.К., Ильина С.Ю.* Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учебник для вузов. М.: Просвещение, 2011. 382 с.

3. *Борозинец Н.М., Шеховцова Т.С.* Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие. Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2008. 224 с.

4. *Василевская В.Я.* Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми. (В помощь диагностике умственной отсталости) // Известия АПН РСФСР, 1961. Вып. 114. С. 15-42.

5. *Мелешкина М.С.* Особенности понимания и осознанного чтения художественных текстов младшими школьниками с умственной отсталостью // Научный журнал по социально-экономическим, общественным и гуманитарным наукам «Вестник ВЭГУ». Уфа: Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия (Академия ВЭГУ), 2017. июль-август. № 4 (90). С. 158-162.

6. *Шишкова М.И.* Развитие навыка осознанного чтения в школе VIII вида // Коррекционная педагогика. 2007. № 1. С. 53-58.

НАРИСУЙ МОЮ РЕЧЬ

Оськина С. Ю.,

Детский сад «Ивушка» (г. Ершов)

Аннотация. Логопеды, работающие в детском саду, сталкиваются с решения широкого спектра задач. «Рисованная речь» – это универсальная система, применяемая при коррекции разных речевых нарушений. Данная система позволяет перевести речевой материал в визуальный ряд. Рисунок и речь взаимосвязаны. В статье рассматриваются приёмы «Заборчики» и «Читалка», даются иллюстрации, приводятся фрагменты занятий с детьми.

Ключевые слова: Речевые нарушения, вызывание речи, автоматизация звука, слоговое чтение.

PAINT MY SPEECH

Oskina S. Yu.

Abstract. Those logopedes who work in kindergartens usually face to some problems they should solve. “Painted speech” is a unique system which is used to correct different speech breaches. This system helps to convert speech material to visual position. A drawing and speech are closely connected with each other.

In the article we examine the methods “Fences” and “Reader” give some illustrations and episodes of lessons with children.

Key words: speech breaches, calling speech, sound automation, syllabic reading.

Логопеду, работающему в детском саду, будь то логопункт или логопедическая группа, приходится сталкиваться с самыми разнообразными речевыми нарушениями. Не секрет, что, даже у детей, посещающих детский сад общеразвивающего вида, диапазон речевых нарушений может ва-

рироваться очень широко, от затруднения в произношении отдельных звуков до полного отсутствия речи.

Работа на логопункте ДОО привела меня к формированию определённого подхода к решению коррекционных задач. Я назвала его «рисованной речью». «Рисованная речь» – это система приёмов, которая используется вариативно и позволяет решать задачи разной степени сложности, от автоматизации изолированного произношения звука до вызывания речи у неговорящего и обучения чтению ребёнка с ЗПРР. Система реализует принцип наглядности, строится с использованием игровой и практической деятельности детей.

Содержание системы – это рисунок и следующая за ним речь. Рисунок выполняется в индивидуальной тетради во время занятия и отражает всё, что ребёнку необходимо произнести или сделать. Получается рисованный мир, который напоминает застывший мультфильм. Важно, что ребёнок ощущает себя полноправным творцом этого мира. Составные элементы данной системы я назвала так:

- «Заборчики»
- «Читалки»
- «Кнопочки»
- «Словарные рабочие листы»
- «Стихи и рифмовки»

Рассмотрим подробнее первые два элемента.

Приём «Заборчики»

Данный приём служит для отработки произношения изолированного звука или звука в слове. В качестве примера рассмотрим работу по автоматизации изолированного произнесения звука [ш].

– *Сейчас мы с тобой будем строить забор для песенки змеи Шипелки. Вот Шипелка, она уже ждёт.*

Рисуем змею. Важно, что рисунок должен быть простым и выполняться быстро. При этом умение рисовать не столь важно, подходящая змейка вполне может быть распечатана и вырезана заранее, на занятии мы только вклеим её в тетрадь.

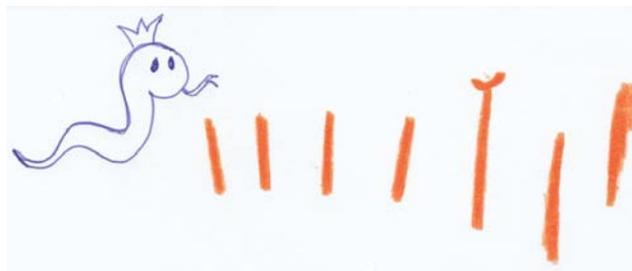


– *Выбирай, какого цвета будет забор.*

Ребёнок выбирает карандаш, называет цвет.

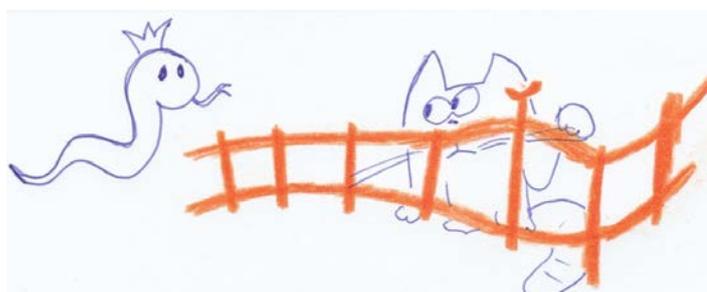
– *Каждая дощечка – это песенка. Если ты правильно споёшь песенку Шипелки, я прибью дощечку.*

После каждого удачного произнесения звука рисуем дощечку. Дощечка не всегда получается ровной и высокой. Если звук неудачный, она может оказаться маленькой кривой загогулиной. В таком случае предлагаем ребёнку остановиться и подумать, «что именно язычок сделал не так». Важно, что ошибается не ребёнок, а именно язычок. Ребёнку же нужно его «научить».



«Заборчик» не обязательно должен быть ровным. Пусть он что-то огибает, куда-то уходит. Когда ребёнку интересно, он не просто забывает о трудностях артикуляции, а, скорее, начинает в них играть. Это даёт хороший результат.

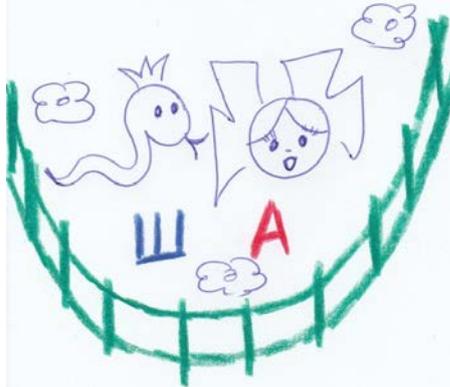
Внимание ребёнка необходимо зафиксировать на звуке, который получился наиболее удачным. Для этого рисуем дощечку выше других, обязательно проговариваем, утрируя голосом: «отлично произнёс, получилась вооот какая высокая дощечка!». В завершении «прибиваем верхнюю дощечку, нижнюю дощечку» и, вместе с ребёнком, придумываем, кто «живёт за забором песенки Шипелки».



Если у ребёнка есть фонематические нарушения, имеет смысл подобрать персонаж, в имени которого присутствует звук [ш]. Важно, чтобы история была завершённой и запомнилась ребёнку. Так, за нашим забором «живёт кот Шумок, который всяких змей, в общем, не очень-то и любит, но... Шипелка ему кажется... симпатичной».

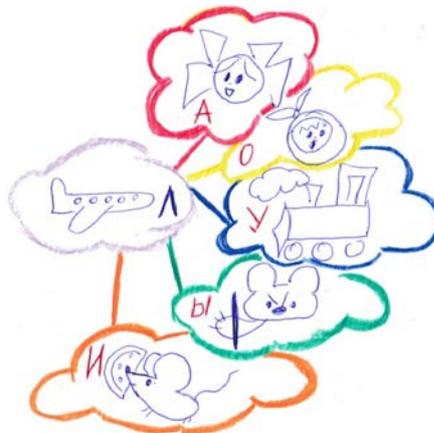
Получившийся рисунок становится удобным рабочим полем, к которому можно неоднократно возвращаться для закрепления материала. Например, на следующем занятии просим ребёнка вспомнить, как он произносил звук «вот на этой дощечке», и произнести так же. Из рассказов родителей я знаю, что дома дети часто возвращаются к этим рисункам, играют с ними, дополняют, раскрашивают, проговаривают.

Работа по автоматизации звука в слого проводится аналогичным образом. На этом этапе ребёнок уже уверенно произносит изолированный звук и знаком с буквой, поэтому используем не только звуковые символы, но и буквы. Даём «Заборчику» название слога, над которым работали. Например, «Заборчик ША» может выглядеть так:



В тех случаях, когда речь идёт о коррекции неосложнённых дефектов звукопроизношения, использования «Заборчиков», как правило, бывает достаточно для автоматизации произнесения звука изолированно и в слого.

Приём «Читалки»



Содержание данного приёма – проговаривание слогов, основанное на действиях с визуальным рядом. Когда ребёнок работает с «Читалкой», у него формируется наглядное представление о звуковом составе слога. Поэтапность действий позволяет ему сосредоточиться на произнесении каждого звука последовательно. Для детей с дизартрией важно введение моторного компонента – движения пальца. Хорошо откликаются на работу с «Читалками» дети безречевые, имеющие проявления моторной алалии или задержку психоречевого развития.

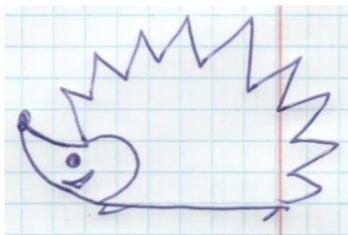
Начиная работу, нужно познакомить ребёнка с символами и буквами гласных звуков. Главным образом, использую символы, тематика которых рекомендована М. Ф. Фомичёвой [Фомичёва: 1989: 160]: [а] – Аня поёт песенку, [о] – Оля жалуется на больные зубки, [у] – паровозик гудит, [ы] – Медведь сердится, [и] – мышка радуется сыру. Для звука [э] добавила символ «*Межвеженок Эдик зовёт маму играть*». Это необязательный шаг,

поскольку слоги со звуком [э] в русском языке не частотны. Тем не менее, в «Читалки» их включаю, во-первых, чтобы не терялся в памяти образ буквы Э, звука [э], и, во-вторых, потому что ребёнок привыкает к игровому образу медвежонка Эдика и требует его использования.

Каждому символу гласного звука соответствует свой цвет – «облачко». Выбор цвета обосновывается во время беседы с ребёнком. Так, у Ани облачко всегда красное, «потому что у неё красные банты», у Оли – жёлтое, «потому что у неё жёлтый платочек», у паровоза – синее, «потому что у него синий дым», у сердитого медведя – зелёное, «потому что в лесу, где он живёт, растут зелёные ёлки», у медвежонка Эдика – коричневое, «потому что он любит шоколад», а у мышки – оранжевое, «мы и сами не знаем, почему».

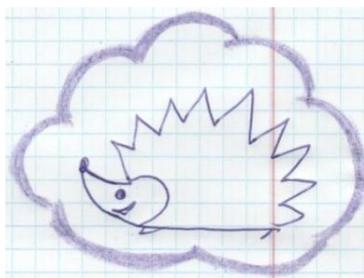
Рассмотрим пример вызывания с помощью «Читалки» звука [п] и введения его в слог у неговорящего ребёнка с ЗПРР.

– Сегодня я тебя познакомлю с ёжиком. Он выглядит вот так. С правой стороны страницы рисуем ёжика или клеиваем картинку.



Затем вызываем звук любым способом. Можно так:

– Ёжик пыхтит так: «п-п-п». [П] – это песенка ёжика. Теперь ты спой песенку ёжика. Дадим ёжику облачко. Например, фиолетовое, как небо ночью. Найди фиолетовый карандаш. Рисуем облачко.

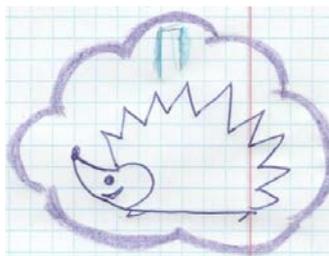


У песенки ёжика есть своя буква. Угадай, какая? (ребёнок произносит звук – [п]). Правильно, это буква П (используется звукобуква: [П]).

Достаём букву из кассы, рассматриваем, по очереди обводим пальцем. При этом проговариваем свои действия и действия ребёнка.

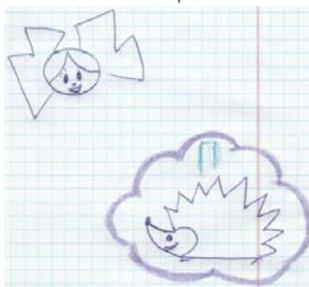
– Сейчас я напишу его букву в облачке, простым карандашом. Пишем букву, комментируя – длинная палочка, ещё длинная палочка...

– Обведи букву, сделай её синего цвета. Найди синий карандаш. Обведи.

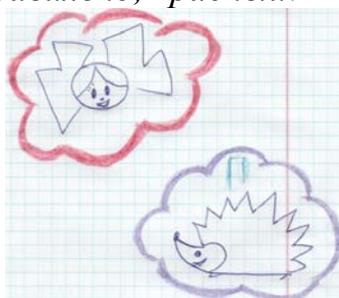


– Угадай, кто первым отправится к ёжику в гости (ответ ребёнка: а-а-а). Правильно, это наша знакомая, Аня.

Выполняется рисунок или аппликация.



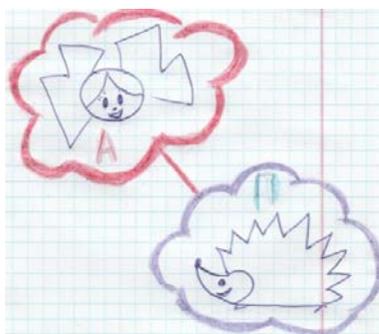
– Какого цвета Анино облачко, вспомни и найди карандаш, дай его мне. Какой это карандаш? Правильно, красный.



– Найди Анину букву (ребёнок достаёт букву из кассы).

Работа с буквой А проводится так же, как с буквой П.

– Аня отправится в гости к ёжику по красной дорожке.



Инструкция ребёнку:

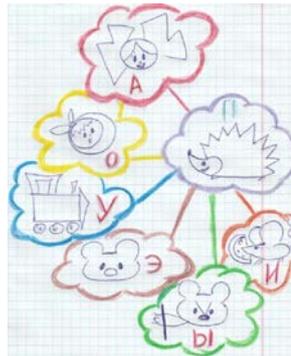
– *Смотри, я ставлю палец на Анино облачко. Пока палец бежит по красной дорожке, я буду петь песенку Ани, а, как только добежит до ёжикова облачка – сразу, не останавливаясь, спою песенку ёжика.*

Показ действия.

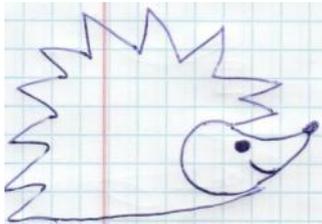
– *Теперь ты отведи Аню. Снова я, моя очередь. Теперь снова ты. Кто следующим отправится к ёжику (ответ ребёнка: о-о-о). Правильно, Оля.*

Работа с гласными О, У, Ы, Э, И проводится аналогичным образом.

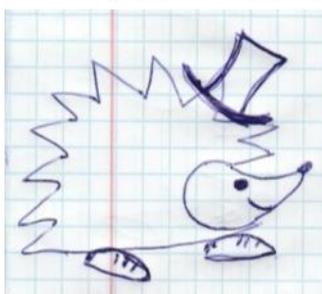
Готовая «Читалка» для составления обратных слогов со звуком [П] выглядит так:



Перед составлением второй «Читалки» введён игровой мотив:



А теперь в гости собрался пойти сам ёжик. Надел ботиночки,

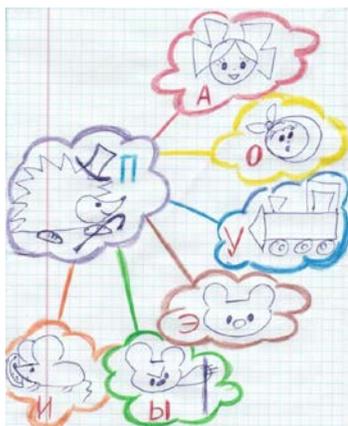


надел шляпку,

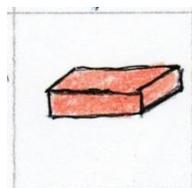


взял тросточку.

Результат получается такой:



С помощью «Читалки» работаем над дифференциацией твёрдых и мягких звуков: слушаем, на какой дорожке «песенка Ёжика» звучит твёрдо, на какой – мягко, выкладываем соответствующие символы: «пушистик» и «кирпич».



Отметим, что, при коррекции несложных фонетических дефектов настолько подробная работа не нужна.

Слоговое чтение

Когда ребёнок запомнил буквы, которые используются в «Читалках» и освоил слитное произнесение слогов, можно переходить к слоговому чтению. Для этого составляем читалки с буквами, без символов. Термин «прочитай» вводим не сразу. Сначала предлагаем ребёнку:

– *Давай отведём Анину песенку, вот её буква, к песенке Ёжика, её буква вот: аааап. Теперь ты отведи.*

Поочередно прорисовываем дорожку для каждого слога.

Когда ребёнок научится «отводить песенки» друг к другу в «Читалках», вводим термин «прочитай».

Для упражнения в чтении прямых и обратных слогов можно использовать приём «Зажигаем в доме свет». Для этого в тетради рисуем (или клеиваем) домик с шестью этажами.

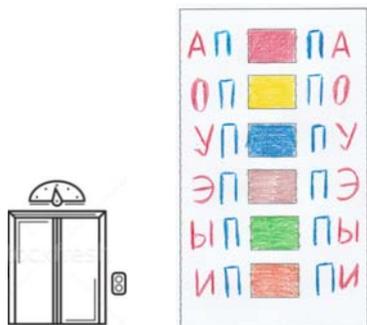


Инструкция ребёнку:

– На верхнем этаже домика пишу букву Аниной песенки – какую? (а), затем букву песенки Ёжика – какую? (п). Прочитай, что получилось (ап).

– Справа от окошка пишем букву песенки ёжика – какую? Затем букву Аниной песенки – какую? Прочитай, что получилось. Правильно, па. Теперь на верхнем этаже живут все нужные слоги, можно зажечь свет в окошке. Какой будет свет? (красный). Правильно, возьми красный карандаш и зажги свет. Ребёнок закрашивает окошко.

При этом «свет» по цвету совпадает с цветом облачка и дорожки, которые использовались для данного звукового символа. Аналогично вписываются и читаются слоги на остальных «этажах», закрашиваются окошки.



Варианты заданий для упражнения в чтении слогов:

1. «Катаемся на лифте». Читай слоги, вот здесь, с левой стороны, сверху вниз. Лифт поехал вниз! (картинка «лифт» перемещается сверху вниз, ребёнок читает слоги: ап, оп, уп, эп, ып, ип). Поехали наверх, читай снизу вверх! (ип, ып, эп, уп, оп, ап). Приехали! Переходим на другую сторону. Теперь снова едем вниз, читай сверху вниз (па, по, пу, пэ, пы, пи). Приехали! Едем наверх (пи, пы, пэ, пу, по, па). Молодец!

2. Прочитай на этаже с синим светом (уп, пу).

3. Прочитай на том этаже, где живёт буква песенки сердитого медведя (ып, пы).

4. Прочитай слоги с песенкой медвежонка Эдика (эп, пэ), с песенкой Ани и проч.

5. Прочитай слоги, которые я покажу.

Используя в работе систему «рисованный мир», важно помнить о соблюдении некоторых правил.

- Занятия должны доставлять ребёнку удовольствие. Принуждение недопустимо.

- Нужно прислушиваться к пожеланиям ребёнка. Ведь это «рисованный мир» его речи. Ему решать, каким этот мир будет.

- Не следует перегружать ребёнка материалом. Не беда, если на одном занятии он научится только правильно ставить пальчик на дорожку и «пропеть» один слог. Главное, чтобы усвоенное умение закрепилось.

- Будьте творцами! «Рисованный мир» – это возможность безграничного творчества, делающая жизнь интересной.

Библиографический список

Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии. М.: Просвещение, 1989. 238 с.

**КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В 1 «Д»
(ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ) КЛАССЕ СОГЛАСНО
АДАПТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ
НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Платонова С.Е.,

*Школа-интернат для обучающихся по адаптированным программам
№ 1 (г. Саратов)*

Аннотация. В статье рассматривается коррекционно-логопедическая работа в 1 «Д» (дополнительном) классе в специальном образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР).

Статья адресована студентам факультетов и отделений по подготовке и переподготовке специалистов по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Будет полезна педагогам, психологам и другим специалистам, работающим в системе общего и специального образования, а также родителям, дети которых испытывают трудности при обучении в школе, связанные с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: нарушения речи, равные возможности, коррекционно - логопедическая работа.

**CORRECTION AND SPEECH THERAPY WORK 1 "D" (OPTIONAL) CLASS
ACCORDING TO AN ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM OF PRIMARY
EDUCATION**

Patonova S.E.

Abstract. The article deals with correctional and speech therapy work 1 "D" (optional) class in a special educational institution for children with disabilities (HIA), in particular with severe speech disorders (TNP). The article is addressed to students and faculties of the department for training and retraining of specialists in the social rehabilitation of children with disabilities. Will be useful to teachers, psychologists and other professionals working in the system of general and special education, as well as parents whose children have difficulty learning in school, associated with general speech underdevelopment.

Key words: speech disorders, equal opportunities, remedial -logopedicheskaya work

Новый Федеральный государственный образовательный стандарт уверенно шагает по стране. Одной из задач ФГОС является обеспечения

равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья).

Готовность к школьному обучению – предмет многочисленных исследований отечественных и зарубежных ученых (Я. Йирасек, Г.И. Капчеля, А. Керн, Г.Гетпер, С. Штребел; Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Е.Е. Кравцова, М.И. Лисина, Н.Г. Салмина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.).

По мнению психологов, на показатель успешного обучения влияют 200 факторов, но существует фактор №1, воздействие которого на успеваемость неоспоримо. Этот фактор – уровень развития устной и письменной речи ребёнка. Ведь именно речь является средством получения и выражения знаний. Результаты исследований таких ученых, как Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др. позволяют сделать вывод о том, что несформированность речевой деятельности в дошкольном возрасте закономерно приводит к нарушениям чтения и письма. Недостаточный уровень речевой готовности обуславливает стойкие и выраженные затруднения при усвоении учебного материала, а также недоразвитие регулирующей и коммуникативной функций речи.

Анализ научной литературы по проблемам речевой патологии, а также многолетний практический опыт работы показывают, что число детей со сложной структурой дефекта речи в последние годы выросло. В наши дни в целом по стране свыше 30% детей, поступающих в школу, имеют стойкую речевую патологию. Эти отклонения в речевом развитии носят различный характер и по-разному сказываются на общем развитии ребёнка, однако отставание в учёбе неизбежно, если ребёнку своевременно не оказать логопедическую помощь. Нередки случаи, когда по причине речевых нарушений ребёнок практически не усваивает программу начальной школы. Низкий уровень подготовки детей к начальному обучению отмечается у 24-25%.

Начало обучения процессам чтения и письма (грамоте) – один из сложных этапов в жизни дошкольника как в психологическом, так и физиологическом плане, так как многие системы организма не готовы к новым нагрузкам. Понятие «готовности к обучению грамоте» старших дошкольников включает в себя сформированность и развитие таких необходимых компонентов, как: общая и мелкая моторика, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, зрительно-пространственные представления, сформированность фонематической системы.

Дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения грамоте. В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и

нарушением чтения и письма существует тесная взаимосвязь. На сегодняшний день очень возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Поэтому обучение грамоте этих детей необходимо начинать в дошкольном возрасте и проводить по специальной методике.

Анализ ошибок и трудностей, с которыми сталкиваются дети с общим недоразвитием речи при обучении чтению показывает, что нарушение чтения у детей чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического.

При глубоких степенях общего недоразвития речи (первый и второй уровень) дети оказываются не в состоянии овладеть чтением и письмом в условиях массовой школы. Дети с менее глубоким недоразвитием речи (третий уровень), как правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Для таких детей необходимы систематические, в течение ряд лет занятия по формированию их устной речи и по подготовке к обучению грамоте, а также совершенствование навыков звукового анализа, развитию общей и мелкой моторики и координации движений. Такие дети попадают в специализированную школу.

На базе ГБОУ СО «Школа - интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам №1 г. Саратова» в 2013 году был открыт 1 «Д» (дополнительный) класс. Организация работы дополнительного класса позволяет вовлечь детей с речевыми нарушениями старшего дошкольного возраста, не посещающих дошкольные образовательные учреждения в процесс формирования основ готовности к начальному общему образованию, обеспечивая равенство и доступность образования при разных стартовых возможностях. Основной контингент обучающихся 1 «Д» – это обучающиеся с общим недоразвитием речи, имеющие нормальный физический слух и полноценные умственные способности. Нарушения речи у них проявляются в системной недостаточности её компонентов: фонетики, лексики, грамматики. Вследствие чего у обучающихся страдает процесс формирования языковых умений и навыков, не формируются представления о языковых единицах, закономерностях построения высказывания и т.д. Всё это в значительной степени сказывается на речевой активности обучающихся, приводит к нарушению коммуникативных способностей, тормозит их развитие в целом.

Для того, чтобы сформировать готовность к обучению детей с речевыми нарушениями, необходимо преодолеть общее недоразвитие речи. Это достигается путём целенаправленной логопедической работы с использованием специальных приёмов и методов. Формы и режим организа-

ции образовательной деятельности в ГБОУ СО «Школе - интернате для обучающихся по адаптированным образовательным программам №1 г. Саратова» созданы условия для комплексной коррекции речевых нарушений.

*Структура коррекционно-логопедического курса
(количество уроков в неделю)*

	Фронтальные занятия		Индивидуально-подгрупповые занятия	Логоритмика
	Произношение	Развитие речи		
1 «Д» (дополнительный)	2 часа	2 часа	2 часа на каждого ребёнка	1 час

Объём учебной нагрузки в 1 «Д» классе позволяет учителю-логопеду в полной мере реализовать основные направления коррекционной работы и максимально эффективно провести коррекцию речевого нарушения.

В своей работе по формированию готовности к обучению детей учитель-логопед в полной мере реализует следующие основные направления:

1. **Диагностическая работа** включает в себя комплексное обследование:

- уровня сформированности всех компонентов речевой системы (фонетика, фонематическое восприятие, слоговая структура, лексика, грамматика, связная речь);

- состояние познавательных процессов (внимание, память, восприятие, мышление, воображение);

- состояние общей моторики и мелкой (артикуляционной и пальцевой);

- личностных особенностей (интерес и мотивация к учебной деятельности, поведение, активность, реакция, усидчивость, работоспособность, критичность)

Диагностика позволяет выявить исходное состояние готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями, структуру речевого дефекта и определить индивидуальный маршрут коррекции.

2. **Коррекционно-логопедическая работа** на фронтальных, индивидуальных и подгрупповых занятиях по исправлению отклонений в речевом развитии, восстановлению нарушенных функций.

Индивидуальные, подгрупповые логопедические занятия.

- Работа над звукопроизношением.

Цель: устранить все недостатки произношения фонем (искажения, замены, отсутствия звука); Для достижения цели используются приемы и методы коррекционной работы по постановке звуков, артикуляционная гимнастика, постановка, автоматизация звуков, дифференциация звуков.

В работе над этим этапом используется **компьютерная программа «Речевой калейдоскоп»**. Программа имеет широкие возможности применения в работе над произношением: работа над дыханием, голосом, интонацией, темпом, словесным и логическим ударением, а также звуками речи, развитием слухового восприятия и слухового контроля за собственной речью. Программа может быть использована на разных этапах обучения произношению.

В целях повышения эффективности коррекции звукопроизношения в школе была начата работа по апробации инновационной логопедической технологии подготовки артикуляционного аппарата ребенка к постановке звуков, условно именуемой «вестибулярные пластинки MUPPY». Психологически мотивированный «массаж» с использованием пластинки заметно ускоряет и повышает эффективность коррекционных мероприятий и делает их более привлекательными для ребёнка.

Хорошим дополнением к коррекционной работе над звукопроизношением является логопедический массаж, который позволяет справляться с более тяжёлыми формами речевой патологии. Применение логопедического массажа позволяет значительно сократить время коррекционной работы при формировании звукопроизносительной стороны речи.

Фронтальные занятия

Рабочие программы по специальным курсам «Произношение» и «Развитие речи в 1 «Д» классе (дополнительный) разработаны на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального образования.

Основными задачами специального курса «Произношение» являются:

- развитие психофизиологических механизмов, лежащих в основе устной речи: формирование оптимального для речи типа физиологического дыхания, речевого дыхания, голосообразования, артикуляторной моторики, чувства ритма, слухового восприятия, функций фонематической системы;

- обучение нормативному/компенсированному произношению всех звуков русского языка с учетом системной связи между фонемами русского языка, их артикуляторной и акустической характеристики, характера дефекта (параллельно с развитием операций языкового анализа и синтеза на уровне предложения и слова);

- коррекция нарушений звукослоговой структуры слова;

- формирование просодических компонентов речи (темпа, ритма, интонации, логического ударения);

- профилактика нарушений чтения и письма.

Предмет «Развитие речи» призван восполнять пробелы речевого развития детей, давать им практическую подготовку, развивать и обогащать представления учащихся об окружающем мире, учить связно излагать свои

мысли и письменную речь. Программа курса имеет три раздела: «Работа над словом», «Работа над предложением», «Работа над связной речью».

3. Логоритмика

В логоритмики два основных направления в работе с детьми с речевыми нарушениями, которые гармонично дополняют выполнение основной коррекционной задачи и позволяют комплексно подходить к исправлению речевого нарушения. Первое предусматривает развитие неречевых процессов: совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве; регуляция мышечного тонуса; развитие чувства музыкального темпа и ритма, певчих способностей; активизация всех видов внимания и памяти.

Второе направление логоритмической работы – развитие речи и корректирование их речевых нарушений. Эта работа включает в себя развитие дыхания, голоса; выработку умеренного темпа речи и её интонационной выразительности; развитие артикуляционной и мимической моторики; координацию речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

Подводя итог работы, можно сказать, что формирование готовности к обучению в школе детей с речевыми нарушениями – задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Успешное обучение ребенка с речевыми нарушениями может осуществляться на основе определенного уровня готовности, которая предполагает не только общую психологическую и специальную подготовку, но и предполагает формирование у детей умственных, нравственных и физических качеств. Поэтому для успешного прохождения школьной программы необходим достаточно высокий уровень общего развития ребенка, наличие мотива учения, адекватность и регуляция поведения, сформированность учебных и речевых навыков. При правильной организации и проведении коррекционной работы дети справляются с имеющимися у них нарушениями речи и наравне с другими учащимися овладевают школьными знаниями.

Целью специального образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР), является подготовка их к самостоятельной жизни в обществе. Приобретённые в школе умения позволят речевым детям рационально и эффективно применить свои знания в реальной жизненной ситуации, самостоятельно добиться поставленных целей.

Библиографический список

1. *Архипова И. А.* Подготовка ребенка к школе. Книга для родителя, будущего первоклассника. – Екатеринбург, 2006. 224 с.
2. *Барсукова Л.А., Ремеза Н.А., Земская Н.Е.* Логопедия для учителей, психологов, родителей. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2010. 316 с.
3. *Волкова Л.С., Исмаилова С. Р.* Диагностика готовности к школьному обучению детей с речевой патологией // Дети с проблемами в развитии. 2004. № 1.

4. Кукушкин В.С. Логопедия в школе: практический опыт. Ростов-на-Дону «Феникс» 2010. 368 с.
5. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб., 2001. 224 с.
6. Лалаева Р.И., Гермаковска А. Особенности симультанного анализа и синтеза у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Дефектология. № 4., 2000. С. 17 – 21.
7. Хватцев М.Е. Логопедия. М.,1959. 476 с.
8. Ястребова А.В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ. М.: АРКТИ, 1997. 196 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ ОБУЧАЮЩИМСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПО АДАПТИРОВАННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ
№ 1 Г. САРАТОВА»**

Полякова С.Н.,

*Школа-интернат для обучающихся по адаптированным
образовательным программам № 1 (г. Саратов)*

Аннотация: в данной статье представлен опыт организации образовательно-воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья: тяжёлыми нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями слуха и расстройствами аутистического спектра. Особое внимание уделяется созданию пространственной развивающей среды, разработанным в учреждении образовательным программам и созданию специальных условий для участников образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, школа-интернат, образовательные программы.

ORGANIZING ASSISTANCE FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN TERMS
GBOU "THE BOARDING SCHOOL OF AOP NO. 1, SARATOV"

Polyakova S.N.

Abstract. this article presents the experience of organization of educational process for children with disabilities: severe speech disorders, mental retardation, hearing impairments, and autism spectrum disorders. Special attention is paid to the creation of a spatial development environment, development in the establishment of educational programs and creation of special conditions for participants of the educational process.

Key words: children with disabilities, boarding school, educational program.

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, имеющие различные отклонения психического или физического характера, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие им вести полноценную жизнь, состояние здоровья которых препятствует освое-

нию образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания.

Классификация детей с ОВЗ (по классификации В. А. Лапшина и Б. П. Пузанова):

- Дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, поздно-оглохшие).
- Дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие).
- Дети с нарушением речи (логопаты).
- Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.
- Дети с задержкой психического развития.
- Дети с нарушением поведения и общения.
- Дети с умственной отсталостью.
- Дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

В зависимости от характера нарушения одни дефекты могут полностью преодолеваются в процессе развития, обучения и воспитания ребёнка, другие — лишь сглаживаться, а некоторые — только компенсироваться.

Дети с ОВЗ — это дети с особыми образовательными потребностями, а, следовательно, в процессе обучения необходимо:

- начать специальное обучение ребёнка сразу же после выявления первичного нарушения развития;
- ввести в содержание обучения ребёнка специальные разделы, отсутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;
- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребёнка;
- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;
- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Другими словами, необходимо создать специальные условия для получения образования детям с ОВЗ.

Такие условия создаются в ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова», которым с 1997 года руководит «Почётный работник общего образования РФ», кандидат наук Людмила Александровна Сидоренко.

В школе-интернате обучаются дети, имеющие следующие нарушения:

- ❖ Тяжёлые нарушения речи
- ❖ Задержка психического развития
- ❖ Расстройства аутистического спектра
- ❖ Нарушения слуха.

Основанием для зачисления обучающихся в учреждение являются коллегиальное заключение ЦПМПК, направление Министерства образования Саратовской области, заявление родителей.

Структура ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова»:

- ✓ дошкольное отделение;
- ✓ начальная школа;
- ✓ среднее звено;
- ✓ старшее звено.

Дошкольное отделение.

Воспитательно-образовательный процесс в дошкольном отделении осуществляется по программе: «Адаптированная образовательная программа дошкольного отделения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжёлые нарушения речи, задержка психического развития, нарушения слуха)». Программа разработана в соответствии с законом РФ «Об образовании», СанПиНом, ФГОС, в основу её положена «Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи» под ред. Людмилы Владимировны Лопатиной. Одним из соавторов является Людмила Борисовна Баряева, которая частично предоставила учебно-методический комплект к программе и диагностическую методику, успешно используемую в нашем дошкольном отделении. Диагностика социально-личностного развития воспитанников проводится по методике Е.А. Петровой, Г.Г. Козловой. Практическую помощь и поддержку в написании программы оказала Татьяна Викторовна Воробьёва, директор ГБДОУ детский сад «Кудесница» компенсирующего вида Петроградского района г. Санкт-Петербурга.

В дошкольном отделении функционируют 5 групп: 4 – для воспитанников с ТНР и ЗПР, 1 – для воспитанников с нарушением слуха (глухих). Групповые помещения оснащены необходимой мебелью, играми и игрушками, методическим и дидактическим оборудованием в соответствии с требованиями программы. Также имеются умывальные, туалетные комнаты, раздевалки, музыкально-спортивный зал, игровая площадка на улице. Штат дошкольного отделения составляют воспитатели (2 на группу), 2 логопеда, 1 сурдопедагог, 1 педагог-психолог, 1 музыкальный руководитель, 1 инструктор по физической культуре.

Начальная школа, среднее и старшее звено.

В ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова» с 1.09.2015 обучение в 1 «а» классе проходило по АООП НОО.

С 1.09.2016 г. по АООП НОО начали обучаться все 1-е классы.

На данный момент по АООП НОО обучаются 1-е классы, 2-е классы и 3 «а» класс.

Классы для обучающихся с ТНР (5.2)

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (1 «а», 1 «б», 2-е, 3 «а» классы)

2. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования (3 «б», 3 «в», 4-е классы).

3. Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования (5-10 классы).

Классы для обучающихся с ЗПР (7.2)

Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с задержкой психического развития.

Классы для обучающихся с РАС (8.2)

Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с расстройствами аутистического спектра.

Классы для глухих обучающихся (1.2)

1. Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для глухих обучающихся.

2. Адаптированная основная общеобразовательная программа основного общего образования для глухих обучающихся.

Срок реализации основной общеобразовательной программы 10-11 лет (в зависимости от вида нарушения). По итогам обучения выпускники проходят государственную итоговую аттестацию в форме ГВЭ (государственного выпускного экзамена).

Социальная служба школы-интерната обеспечивает постинтернатное сопровождение выпускников, т.е. следит за дальнейшей жизнью ребят. Бывшие наши ученики поступают в колледжи, училища, по окончании которых находят своё место в жизни. Среди них есть актёры (ТЮЗ), журналисты, художники, спортсмены, дизайнеры.

Направления работы.

1. Логопедическая работа.

В школе-интернате обучаются дети с ОНР (I-IV уровня, ринолалией, дизартрией, заиканием, дисграфией, дислексией, дизорфографией). Коррекционно-логопедический процесс обеспечивают 12 учителей-логопедов. Каждый из них имеет отдельный логопедический кабинет со всем необходимым оборудованием. Учителя-логопеды проводят занятия по: произношению, развитию речи, логопедической ритмике, а также индивидуальные занятия по исправлению звукопроизношения. Консультативно-просветительская работа – неотъемлемая часть работы специалиста. Родители должны знать, на каком этапе работы находится ребёнок, каковы его результаты. Только совместная деятельность учителя-обучающегося и родителей может дать положительный результат в исправлении имеющегося недостатка.

2. Сурдопедагогическая помощь.

В отделении для глухих обучающихся работают 2 сурдопедагога и 2 учителя индивидуальных занятий. Они проводят занятия по формированию произносительной стороны речи и развитию речевого слуха. Кабинеты и классы для детей данной категории оснащены следующим оборудованием: аудиокласс УНИТОН-АК «Форте» на 6 мест, аудиокласс УНИТОН-АКБ «Радиокласс «RALET» на 6 мест, тренажёр речевой комплексный УНИТОН-ТК «Интон-М», сурдологокоррекционный кабинет. Учителя индивидуальных занятий готовят с учениками праздники, концерты, инсценируют сказки.

3. Психологическая служба.

Психологическую помощь воспитанникам и обучающимся оказывают 4 педагога-психолога. Основные направления их деятельности:

- Диагностика
- Коррекционно-развивающая работа
- Консультирование
- Просветительская работа
- Школа приёмных родителей
- Организационно-методическая работа

Для занятий педагогов-психологов отведены индивидуальные кабинеты и сенсорная комната.

4. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум.

Состав:

- Председатель – директор школы-интерната.
- Заместитель директора.
- Учитель-дефектолог.
- Учитель-логопед.
- Педагог-психолог.
- Социальный педагог.
- Врач.

Цель: диагностико-коррекционное психолого-медико-педагогическое сопровождение образовательного процесса, выявление динамики развития обучающихся с целью обеспечения комплексной коррекционно-развивающей помощи для успешного обучения и социализации.

Задачи:

1. Организация и проведение комплексного изучения уровня развития ребёнка всеми специалистами.
2. Выявление потенциальных возможностей развития ребёнка.
3. Определение характера, продолжительности и эффективности коррекционно-развивающей работы.
4. Разработка индивидуальных программ психолого-педагогической и медико-социальной помощи.
5. Организация взаимодействия специалистов ШПМПк и ЦПМПк.

Повышение квалификации.

Среди наших друзей и консультантов учреждения Москвы, Санкт-Петербурга, Астрахани. Одним из таких является Научно-производственная фирма «Амалтея». Она предоставила нашему учреждению ряд аппаратно-программных комплексов: «Нейрокурс», «Тимокко», «Комфорт – ЛОГО», «Статус», «Сталкер». Каждый из учителей-логопедов владеет определённой компьютерной технологией: метод Сметанкина, «Цицерон», «Дельфа», «Логопедический калейдоскоп». Учителя-логопеды используют в своей работе вестибулярные пластинки «Муппи» и логопедический массаж (О.И.Азова провела семинар-практикум «Нормализация мышечного тонуса с помощью логопедического массажа»).

Взаимосвязь с СГУ им Н.Г.Чернышевского.

Качество образовательного процесса, его успешность, зависят прежде всего от педагогов. 40% всего педагогического состава – это выпускники СГУ им. Н.Г.Чернышевского. Уже много лет длится наше плодотворное сотрудничество с этим высшим образовательным учреждением. Будущие учителя-логопеды проходят педагогическую практику на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова», а потом приходят сюда работать. В школе-интернате проходят студенческие конференции, защиты проектов, студенты принимают участие в праздниках и общешкольных мероприятиях.

Центр психолого-педагогического сопровождения и медицинской реабилитации детей с особенностями развития «Ларчик»

В здании школы-интерната открылся центр психолого-педагогического сопровождения и медицинской реабилитации «Ларчик». В нём работают врачи (невролог, психиатр, педиатр, врач-ЛФК), педагоги (учителя, логопеды, дефектологи, психологи). Они предлагают дополнительные услуги всем желающим.

Библиографический список

1. Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. / под ред. Проф. Баряевой Л.Б. – С-Пб., 2014, 447 с.
2. *Лапшин В.А., Пузанов Б.П.* Основы дефектологии. – М., 1991.
3. *Петрова Е.А., Козлова Г.Г.* Педагогическая диагностика социально-личностного развития дошкольников в условиях ФГОС ДО. – С-Пб., 2015. 63 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ

Селиванова Ю.В., Попова А.А.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. представлены результаты диагностической и коррекционной педагогической работы, направленной на преодоление нарушений письменной речи у учащихся с нарушением интеллектуального развития. Анализируются характерные ошибки, присутствующие в письменной речи школьников, обучающихся по адаптированным образовательным программам. Предложены педагогические условия для создания системы комплексной коррекционной работы по исправлению недостатков письменной речи у умственно отсталых учащихся.

Ключевые слова: нарушения письменной речи у умственно отсталых учащихся, создание педагогических условий для комплексной коррекционной работы по их преодолению

OVERCOMING WORD OF WRITTEN SPEECH MENTALLY RETARDED STUDENTS

Selivanov Yu.V., Popova A.A.

Abstract. The results of diagnostic and corrective pedagogical work aimed at overcoming violations of written speech in students with intellectual disabilities are presented. Characteristic errors that are present in the written speech of schoolchildren who study in adapted educational programs are analyzed. Pedagogical conditions are proposed for creating a system of complex corrective work to correct the shortcomings of written speech among mentally retarded students.

Key words: violation of written speech among mentally retarded students, creation of pedagogical conditions for complex corrective work on their overcoming

В современном обществе письменная речь выполняет очень важную роль: используется и в государственной деятельности, и в средствах массовой информации, и в интеллектуальной деятельности, и в культуре, и в личной жизни человека. Владение письменной речью имеет важное значение для социальной адаптации человека вообще, а для умственно отсталого выпускника особенно, поскольку способствует совершенствованию умственного развития учащихся, развитию личности, формированию конструктивного взаимодействия в социуме, их социальной адаптации и реабилитации [Жуковская, Шипова 2013: 295].

Нарушение письменной речи у учащихся с нарушением интеллектуального развития – это одно из проявлений системного недоразвития речи и ряда неречевых психических функций, затрудняющих освоение письма.

В письменных работах школьников часто встречаются специфические ошибки, не похожие на ошибки грамматического характера, например: пропуски букв и слогов, недописывание окончаний слов, внесение

лишних букв или слогов в слова, перестановки букв или слогов, смешение букв или элементов букв и т.д.

В основе возникновения таких стойких и повторяющихся ошибок лежат не личностные особенности ребенка, а серьезные объективные причины: несформированность психических и фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи и пр. [Ефименкова 2017: 3].

Проблема нарушений письменной речи у школьников — одна из самых актуальных, поскольку письмо и чтение становятся базой и средством дальнейшего обучения [Садовникова 2011: 7].

Учитывая значимость речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями в процессе реализации коррекционного направления обучения в школе для обучающихся по адаптированным образовательным программам, приоритетным направлением нашей работы стало теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий, содействующих эффективному преодолению нарушений письменной речи умственно отсталых учащихся.

Экспериментальная работа велась в двух направлениях: традиционном – с детьми проводились логопедические занятия согласно плану коррекционно-развивающей работы; и специфическом - внедрение выявленных нами педагогических условий: взаимосвязь учителя-логопеда с учителями начальных классов и родителями; осуществление межпредметной связи для преодоления выявленных ошибок; разработка индивидуальных домашних заданий, направленных на коррекцию выявленных специфических ошибок письменной речи.

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ СО «Школа для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 6 г. Саратова». Для участия в исследовании были выбраны два класса: 4 «А» класс в качестве экспериментального и 4 «Б» класс в качестве контрольного. В каждом классе для чистоты эксперимента было отобрано по 10 учеников, имеющих примерно одинаковое психофизическое развитие и диагноз. В отборе принимали участие учителя начальных классов, логопед и психолог. Исследовательская работа стала результатом наших наблюдений за деятельностью учащихся в урочное и внеурочное время, а также во время коррекционно-развивающих занятий логопеда. Коррекция нарушений письменной речи было ведущим направлением в содержании и организации работы с группой школьников.

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов:

- констатирующий, на котором проводилась диагностическая работа;
- формирующий, на котором проводилась экспериментальная работа по преодолению нарушений письменной речи у учащихся с помощью создания специальных педагогических условий;

- итоговый, где анализировались полученные результаты и делались выводы и формулировались рекомендации.

В экспериментальной работе использовались следующие методы: диагностические (наблюдение, беседа, анализ письменных работ учащихся, диагностика письменной речи, педагогический эксперимент, метод экспертных оценок); обобщение опыта работы логопеда по коррекции нарушений письменной речи у умственно отсталых учащихся; статистическая обработка полученных данных, метод сопоставительного анализа.

В сентябре-октябре 2016 года был проведен констатирующий эксперимент. Наблюдения на уроках и на логопедических занятиях помогли уточнить данные, полученные с помощью диктантов и специальной диагностики.

Для диагностики письменной речи школьникам давалось два задания: диктант и контрольное списывание.

Диктант.

Широка река Волга. На ее берегу стоит город Волгоград. Спокойно текут реки Кама и Ока. Бурно течет река Ангара. И в сильные морозы она не везде замерзает.

При анализе работ нами учитывалась повторяемость и однотипность ошибок: если ошибка повторялась в одном и том же слове или корне однокоренных слов, то она считалась за одну ошибку.

Текст для списывания.

Заяц-беляк летом серый. Днём он спит, а ночью травку щиплет. К зиме заяц одевается в белую пушистую шубку. В такой шубке и в сильный мороз не холодно, и спрятаться легко. Снег белый, и заяц белый.

При анализе результатов учитывалось количество дизорфографических ошибок, а также количество и типы дисграфических ошибок.

Результаты показывают большой процент нарушений письменной речи у учащихся экспериментальной группы. Только 20% учащихся не имеют пропусков букв и 70% - слогов. Орфографические ошибки выявлены у всех школьников.

При анализе работ нами было выявлено, что из дисграфических ошибок наиболее часто встречаются ошибки, обусловленные отражением неправильного произношения на письме:

- замены букв: широка – *шилака*, текут – *чикут*, спокойно – *споколна* (Олег Д.); легко – *лехка*, белую – *белаю* (Павел О.); шубку – *шутку*, серый – *серий* (Никита К.); течет – *чечет* (Дима Б.)

- пропуски букв: одевается – *девота*, пушистую – *пушсию*, сильный – *сильый* (Олег Д.), Волгоград – *Влгаград*, Алгаград (Денис В., Никита К.).

У некоторых учащихся наблюдается привнесение букв: заяц – *заяцо* (Павел О.), пушистую - *пусшистую* Дима Б.)

Из-за недостаточного развития зрительного гнозиса, анализа и синтеза, а также пространственных представлений у некоторых учащихся недостаточно сформировались графические образы букв – *т* (Дима Б, Никита К.), *ш* (Денис В.), *б* (Павел О.).

Абсолютно все учащиеся совершили ошибки при применении правила «Проверяемая и непроверяемая безударная гласная». Наиболее сложным для написания оказалось слово «широка», нам встретились следующие видоизменения слова: *шилака* (Олег Д.), *шерака* (Павел О.), *ширака* (Никита К., Дима Б.). Трое учеников не усвоили правописание заглавной буквы имен собственных (Павел О., Никита К., Денис В.). Отдельно стоит упомянуть о слитном написании предлога с существительным, такой вид орфографических ошибок встречается у троих школьников: Димы Б. (*клетом*), Никиты К. (*кзиме*), Павла О. (*всильный*).

Диагностический диктант, проведенный в контрольной группе, показал большой процент нарушений письменной речи у учащихся контрольной группы. В контрольной группе наблюдается на 10% меньше, чем в экспериментальной, пропусков букв, но больше на 20% пропусков слогов. Замены согласных букв встречается у такого же количества учащихся, а гласных – на 10% меньше, чем в экспериментальной. Небольшие отличия наблюдаются в привнесениях, согласованиях и графических ошибках. Орфографические ошибки выявлены также у всех школьников.

В контрольной группе также наблюдается преобладание следующих дизорфографических ошибок:

- правописание безударной гласной (*текут - тикут, широка – шерака, холодно - холадна*);

- правописание предлогов и приставок со словами (*в сильные – всильные, снег – с нег и др.*).

Многие учащиеся контрольной группы заменяют (*серый – серый, заяц – заиц, шубку – шупку, беляк - беляг*) и пропускают буквы (*пушистую – пушитую, легко – леко*) в словах как при написании диктанта, так и при списывании текста, что свидетельствует о недостаточном развитии фонематического слуха и нарушении звукопроизношения некоторых звуков.

При выполнении диагностических заданий умственно отсталыми школьниками было допущено множество ошибок. Как видно из предоставленных материалов, с заданием на контрольное списывание учащиеся справились лучше, чем с диктантом.

При переводе нами результатов письменных работ в пятибалльную систему оценивания выяснилось, что в экспериментальной группе один ученик (Олег Д.) не справился с данными заданиями: совершил в диктанте более 10 ошибок, не полностью списал контрольный текст. Все остальные ученики написали диктант на удовлетворительную отметку. Немного лучше школьники выполнили контрольное списывание: «3» - Павел О., Никита К.; «4» - Денис В., Дима Б.

Детальный анализ специфических ошибок, проведенный учителем совместно с логопедом, показал преимущество таких ошибок как замены. Среди гласных букв наиболее часто встречаются следующие классические замены: а-о, е-и. У ряда учащихся проявились замены букв: ё-я, ы-у, я-ы. Среди замен согласных букв преобладают такие, как: б-т, д-т, к-х, р-л, г-к.

Анализ письменных работ учащихся не выявил значительной разницы в успеваемости учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов.

Проведенное исследование доказало, что выбор учащихся контрольной и экспериментальной групп для проведения эксперимента был правильным. Выявленные результаты были положены в основу методических разработок для проведения уроков русского языка во время экспериментальной работы.

В контрольной и экспериментальной группах уроки проводились по единому календарно-тематическому плану, реализуемому в школе. Логопед также работал по своему плану. В обеих группах на занятиях у логопеда реализовывались основные направления коррекционно-логопедической работы при дисграфии: развитие фонематического восприятия; развитие слогового анализа и синтеза; развитие фонематического анализа и синтеза; формирование представлений о морфологических элементах слова и о структуре предложения; развитие графомоторных навыков.

В экспериментальной группе проводилось внедрение выявленных нами педагогических условий.

Первое педагогическое условие - *взаимосвязь учителя-логопеда с учителями начальных классов и родителями* осуществлялась ежедневно с помощью сообщения учителем изучаемой темы по русскому языку и получения от логопеда индивидуальных заданий на урок для каждого ученика. Разрабатывая задания, мы учитывали психофизические и индивидуальные возможности каждого школьника. Многие задания давались дифференцированно. Например, изменялось количество заданий или характер его выполнения по сложности.

Второе педагогическое условие - *осуществление межпредметной связи для преодоления выявленных ошибок* реализовывалось логопедом с помощью использования материала уроков рисования, ручного труда (технологии), русского языка, чтения и развития связной речи. Раскрашивание и штриховка букв, лепка их из пластилина, аппликации из опилок и манной крупы – всё это способствовало запоминанию графического образа буквы. Включение отрывков литературных произведений, элементов пальчикового театра способствовало развитию мелкой моторики и развитию связной речи. Эту же цель преследовало использование материала уроков по развитию связной речи, что повышало мотивацию учащихся в работе.

Третье педагогическое условие - *разработка индивидуальных домашних заданий, направленных на коррекцию выявленных специфических ошибок письменной речи, помогало не только осуществлять связь чисто*

информационную с родителями, но и включать их непосредственно в процесс коррекции, делать их полноправными участниками. Родители включались в работу по развитию фонематического восприятия, в работу по слоговой структуре слова и в выполнение других заданий. Чаще всего это была работа по коррекции замены букв на письме.

Экспериментальная работа проводилась на протяжении пяти месяцев. В апреле была проведена итоговая диагностика.

Результаты показывают изменения в выявленных нарушениях письменной речи у учащихся экспериментальной группы: 50% учащихся не имеют пропусков букв (улучшение на 30%), и 90% - слогов (улучшилось на 20%). Замена гласных букв исчезла у 40% учащихся, а согласных – у 20%. Изменения произошли и в наличии орфографических ошибок: на 50% уменьшилось неправильное написание заглавной буквы, на 30% - использование знаков препинания и на 30% - слитное и раздельное написание предлогов и приставок.

Результаты повторной диагностики показывают положительные изменения в выявленных нарушениях письменной речи у учащихся экспериментальной группы. Абсолютно у всех учеников наблюдается уменьшение количества ошибок. Наиболее высоких результатов достигли Денис В. и Дима Б., которые безошибочно списали контрольный текст, а при написании диктанта сложности вызвали следующие правила: «Безударная гласная в корне слова» и «Правописание заглавной буквы в именах собственных». Значительно улучшились результаты Олега Д.: контрольное списывание выполнено в полном объеме, а в диктанте совершенно 6 ошибок (*широко – шилака, бурно – булна, в сильные - всильные*).

Результаты показывают также произошедшие изменения в выявленных нарушениях письменной речи у учащихся контрольной группы: 40% учащихся не имеют пропусков букв (улучшение на 10%), и 60% - слогов (улучшилось на 10%). Замена гласных и согласных букв исчезла у 20% учащихся. Незначительные изменения произошли и в наличии орфографических ошибок: на 20% уменьшилось неправильное написание заглавной буквы, использование знаков препинания не изменилось и на 10% - уменьшилось ошибок, связанных со слитным и раздельным написанием предлогов и приставок.

Несколько иная картина в контрольном классе. Количество совершенных ошибок незначительно уменьшилось. Результаты написания диктанта улучшились только у одного человека (Юра К.). Чуть лучше результат при контрольном списывании, результаты улучшились у двух учащихся (Слава М., Даня Ч.), но это улучшение противоречиво, т.к. уменьшилось количество ошибок, а не качественные показатели.

Проведенный анализ показал разницу результатов в экспериментальной и контрольной группах. Значительные качественные и количественные изменения произошли у учащихся экспериментальной группы:

учащиеся усвоили правописание безударной гласной в корне слова и правописание заглавной буквы в именах собственных, исчезли замены гласных (а-о) и согласных (б-в, г-к). Кроме того, метод экспертных оценок, в котором принимали все учителя, работающие на классе, руководители кружков и логопед, показал положительные изменения речи учащихся в целом, как письменной, так и устной.

Диагностика нарушений письменной речи, проведенная в апреле месяце повторно, показала значительные положительные изменения в письменной речи у учащихся экспериментальной группы.

Опытно-экспериментальная проверка педагогических условий показала необходимость создания системы коррекционной работы по исправлению недостатков письменной речи у умственно отсталых учащихся.

Таким образом, экспериментально была доказана эффективность выявленных педагогических условий. Анализ констатирующего и формирующего этапов эксперимента и полученных результатов подтвердили гипотезу нашего исследования.

Библиографический список

Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью лексико-грамматической стороны речи. Вып. 3. Часть 1. М.: Национальный книжный центр, 2017. 131 с.

Жуковская Л.К., Шипова Л.В. Типология ошибок в письменных работах подростков с легкой умственной отсталостью // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 11-2. С. 295-299.

Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М.: ПАРАДИГМА, 2011. 279 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

Склярова И.В.,

Средняя общеобразовательная школа № 24 (г. Энгельс)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации ФГОС НОО. Рассматриваются особенности коррекционной логопедической работы с детьми ОВЗ в условиях логопедического пункта общеобразовательного учреждения. Показана система работы учителя-логопеда с детьми ОВЗ, имеющими речевые нарушения, представлены направления коррекционной работы. Значительное внимание уделяется вопросам реализации условий социализации и развития с учетом особенностей речевого, психомоторного, эмоционального, социального развития данной категории детей. Затрагиваются вопросы особого отношения и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в развитии их спо-

собностей, достижении успехов в школе. В статье обобщается практический опыт учителя-логопеда.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, дети с ограниченными возможностями здоровья, учитель-логопед, речь, коррекционная работа.

CORRECTIVE WORK OF SPEECH THERAPIST IN A COMPREHENSIVE SCHOOL UNDER CONDITIONS OF ENACTING STATE EDUCATIONAL STANDART IN PRIMARY SCHOOL WITH DISABLED CHILDREN

Sklyarova I.

Abstract. The article is devoted to the topical problem of educating disabled children under conditions of enacting State educational standart in primary school. In the current article are considered main features of corrective speech therapy work with disabled children on the basis of logopaedics – post in educational institution. The article shows the system of speech therapist work with disabled children, who suffers from speech impediment and presents main directions of remediation. Much attention is paid to the problems of socialization and associated difficulties in development in terms of speech, psychomotor, emotional and social features of studied children group. Furthermore the machineries for interaction among all the participants of educational process are described, where a child is meant to be a central feature. The present article covers issues related to specific treatment and support of disabled children in developing their opportunities to reach success in school. The article generalizes practical experience of speech therapist.

Key words: State educational standart in primary school, disabled children, speech therapist, speech, corrective work.

Начальная школа – принципиально новый этап в жизни ребенка: начинается систематическое обучение в общеобразовательном учреждении, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром, изменяется социальный статус. Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. Данное положение отражается в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования направлен на обеспечение:

- равных возможностей получения качественного начального общего образования;
- преемственности между звеньями образовательного процесса;
- возможности получения начального общего образования на родном языке;
- единства образовательного пространства Российской Федерации в условиях многообразия образовательных систем и видов образовательных учреждений;

- демократизации образования, расширение возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания;

- формирования оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования;

- обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, а именно, детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом нормативный срок освоения основной образовательной программы НОО может быть увеличен с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии).

Таким образом, в России формируется новая образовательная система для детей с ОВЗ, изменяются концептуальные основы специального образования: наряду с дифференциацией и совершенствованием всех типов специальных коррекционных образовательных учреждений, появляются интегративные формы получения образования различными категориями детей.

Накопленный к настоящему времени опыт позволяет выделить следующие организационно-правовые модели социализации детей с ОВЗ:

- на базе дошкольных образовательных учреждений комбинированного типа;

- на базе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида;

- на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений;

- на базе образовательных учреждений в условиях интегрированного (инклюзивного) обучения;

- на базе образовательных учреждений, обеспечивающих профессиональную подготовку учащихся с ОВЗ.

Рассмотрим модель социализации детей начальных классов с ОВЗ на базе общеобразовательных учреждений в условиях инклюзивного обучения.

Школа обязана дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал. Каждый ребенок с ОВЗ в общеобразовательном учреждении должен быть обеспечен психологической поддержкой, вниманием, необходимыми условиями, которые помогут ему достичь лучших результатов в учебе. Важно отработать механизмы взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок, при этом совместная деятельность разных специалистов должна носить системный характер.

Содержание образования и условия организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой (АОП), которая самостоятельно разрабатывается школой с учетом Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Адаптированная образовательная программа учитывает особые образовательные потребности детей с ОВЗ, включает в себя:

- содержание образовательного, коррекционного и воспитательного компонента,
- описывает способы и приемы, посредством которых дети с ОВЗ будут осваивать содержание образования,
- определяет формы и критерии мониторинга результатов, а также уточняет временные границы освоения программы детьми с ОВЗ.

Большинство школьников с ОВЗ, как правило, имеют проблемы в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности. У многих из них отмечается недостаточный уровень речевого развития и познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности, наблюдается повышенная утомляемость. Именно поэтому важным направлением в обучении детей с ОВЗ является коррекционная логопедическая работа.

Приемы, методы, формы и направления логопедической работы находят свое отражение в коррекционном компоненте адаптированной образовательной программы. Периодичность и продолжительность логопедических занятий определяется сложностью речевого дефекта, зависит от вида речевой патологии и этапа коррекции.

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет новые требования к компетенции учителя-логопеда. Готовность к изменениям в системе образования, знание нормативной базы, ответственность и самостоятельность в принятии решений – это характеристики деятельности успешного учителя-логопеда. Учитель-логопед должен обладать основными компетенциями в создании развивающей образовательной среды и организации образовательной деятельности по реализации АОП, он обязан владеть инновационными методами и приемами работы, информационно-коммуникационными технологиями и умениями применять их в образовательном процессе, непрерывно повышать профессиональный уровень.

Главной задачей учителя-логопеда при работе с детьми с ОВЗ является построение системы, которая удовлетворит потребности каждого ученика и даст возможность овладеть детьми речевыми навыками, а также освоить образовательную программу. Учитель-логопед должен строить свою работу таким образом, чтобы повышалась познавательная мотивация детей, чтобы ребенок учился планировать, контролировать и оценивать

учебные действия, мог работать в группе, вести диалог со взрослыми и другими детьми, умел отстаивать свое мнение.

Учителю-логопеду необходимо вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность и создать условия, в которых дети с особыми потребностями ощущали бы себя полноценными в среде сверстников. Такие ученики должны обеспечиваться поддержкой, которая позволит им добиваться успехов, детям очень важно ощущать свою индивидуальность, ценность совместного пребывания в коллективе. Необходимым средством повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса становится поиск и применение активных форм, методов и приемов обучения.

Предупреждение и преодоление речевых нарушений – целостный процесс, который предполагает создание единых педагогических позиций по отношению к таким детям, использование всех положительных возможностей школы и семьи. Учителю-логопеду необходимо работать во взаимосвязи со специалистами образовательного учреждения, специалистами в области коррекционной педагогики, родителями, медицинскими работниками.

Перед началом работы учитель-логопед путем тщательного специального обследования должен выяснить характер нарушения речевой деятельности с учетом специфических особенностей учащегося. Важным является правильное определение причины, лежащей в основе нарушения речи, поскольку от этого зависят выбор методов и приемов логопедического воздействия, продолжительность коррекционной работы. Необходимым является получение информации от родителей, работников дошкольного образовательного учреждения и специалистов ПМПК, что позволит дать более полную характеристику актуального уровня развития и потенциальных возможностей ребенка.

Основными направлениями коррекционно-логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья являются:

- коррекция отдельных сторон психической деятельности;
- развитие общих речевых навыков;
- коррекция звуковой стороны речи;
- развитие фонематических процессов;
- развитие лексико-грамматического строя речи;
- формирование связной речи, навыков построения связного высказывания;
- совершенствование психологических предпосылок к обучению;
- формирование полноценных учебных и коммуникативных компетенций.

Так как речь формируется в рамках общего психического развития ребенка, последовательность овладения языковыми единицами и правилами их использования тесно взаимосвязана с общим психическим развитием. Коррекционная логопедическая работа по преодолению речевых нару-

шений у детей с ОВЗ предусматривает единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной активности.

Основными формами организации работы с детьми, имеющими нарушения речи, являются индивидуальные и подгрупповые занятия по исправлению звукопроизношения, групповые занятия по коррекции нарушений чтения и письма. Группы комплектуются учителем-логопедом с учетом однородности речевого недоразвития и возраста детей. Гибкое сочетание индивидуальных и групповых занятий позволяет ребенку с ОВЗ выработать стратегии поведения в процессе общения и в разных видах деятельности.

В коррекционные занятия включаются артикуляционные, голосовые, дыхательные, физические упражнения, упражнения для развития мелкой моторики рук, на развитие координации движения, релаксационные упражнения. Специфика применения логопедических приемов и методов создается за счет особой подачи и формы коррекционных заданий, цель которых активизация речевой и умственной деятельности ребенка.

Учитель-логопед на занятиях систематически проводит необходимую работу по совершенствованию звукопроизношения, уделяет особое внимание преодолению ошибок звукового состава слова, занимается развитием слухоречевого внимания и памяти. В ходе занятий значительное место отводится работе по формированию лексико-грамматической стороны речи, построению связного высказывания.

При подготовке и проведении логопедического занятия учитель-логопед должен учитывать следующие требования:

- четко формулировать тему и цель занятия;
- соблюдать этапы занятия, их взаимозависимость и целенаправленность;
- последовательно усложнять речевой материал, предъявляемый детям;
- учитывать зону ближайшего развития, индивидуальные и возрастные особенности детей;
- доступно формулировать инструкции по выполнению заданий;
- создавать эмоциональный фон занятия.

Определяя содержание логопедического занятия, подбирая речевой и практический материал, учитель-логопед должен стремиться к тому, чтобы сделать занятие не только интересным, но и максимально продуктивным, с высокой речевой активностью ребенка. Добиться высоких результатов в логопедической работе позволяет:

- тщательный отбор дидактического и наглядного материала к занятиям;
- оптимальное распределение времени на каждый этап работы;
- компетентная, научно-обоснованная подача учебного материала;

- применение разнообразных форм и методов логопедического воздействия.

Поскольку дети с ограниченными возможностями здоровья овладевают грамотой значительно труднее, чем их нормально развивающиеся сверстники, учителю-логопеду необходимо вызвать и сохранить у таких детей желание совершенствовать свою речь. С этой целью необходимо применять в работе как можно больше разнообразных форм взаимодействия, обогащая эмоциональный и интеллектуальный опыт ребенка, нужны нестандартные подходы, инновационные технологии, отвечающие новым требованиям.

Особые образовательные потребности у детей с ОВЗ диктуют особую логику построения учебного процесса. Чтобы процесс введения новых образовательных стандартов проходил максимально успешно, важно всем специалистам общеобразовательного учреждения, в том числе и учителю-логопеду, пересмотреть подход к работе. Необходимо повышать свой профессиональный уровень, по-новому готовиться и проводить занятия, применять нестандартные методы и приемы работы, в системе взаимодействовать с педагогическим коллективом школы, медицинскими работниками, родителями детей. Выполнение всех вышеперечисленных условий значительно повысит потенциал личности ребенка с ОВЗ, повлияет на его успешность и дальнейшую судьбу.

Библиографический список

1. *Громова О.Е.* Инновации – в логопедическую практику: Сборник статей. М., 2008. 228 с.
2. *Елецкая О.В., Горбачевская Н.Ю.* Организация логопедической работы в школе. М., 2005. 192 с.
3. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 1991. 224 с.
4. *Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.* Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М., 1991. 239 с.
5. *Поваляева М.А.* Справочник логопеда. Ростов-на-Дону, 2001. 448 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Темаева И.В.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов),*

Алексеева Е.С.,

Детский сад комбинированного вида № 214 (г. Саратов)

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности коррекционно-логопедической работы в дошкольной практике учителя-логопеда, выделяются основные направления речевой коррекции, отмечаются проблемы, связанные с

эффективностью и результативностью работы. В статье подчеркивается значимость дошкольного этапа коррекционного воздействия, предлагаются рекомендации по оптимизации коррекционного процесса с детьми с речевой патологией.

Ключевые слова: логопедия, нарушения речи, коррекция, дошкольный возраст, методики логопедической работы.

THE MAIN DIRECTIONS OF SPEECH THERAPY IN PRE-SCHOOL PRACTICE

Temaeva I.V., Alekseeva E.S.

Abstract. In this article consider of the peculiarities of correctional-logopedic work in pre-school practice of teachers-speech therapist, outlines the main directions of speech correction, there were problems with the efficiency and effectiveness of the work. The article emphasizes the importance of correctional impact of the pre-school phase, provides guidance for optimizing correctional process with children with speech pathology.

Key words: speech therapy, speech disorders, correction, pre-school age, methods of speech therapy.

Основными целями логопедической работы с дошкольниками, имеющими нарушения речевого развития, является коррекция недостатков речи, подготовка к последующему школьному обучению, а также профилактика трудностей, возникающих в процессе овладения письменной речью.

В процессе работы в области дошкольной логопедии у педагога складывается модель учителя-логопеда как специалиста данной области. Эта модель не только отражает накопленный опыт, но и является зеркалом тех трансформаций, которые происходят в обществе. Клиническая картина нарушений речи меняется вслед за динамическими изменениями в образе жизни человека, отражая социально-экономические особенности реальности. Все это меняет профессиональные навыки педагога, заставляет обратиться к междисциплинарному опыту, формирует новые грани мастерства, соответствующие запросам окружающей действительности и нового времени.

Несмотря на это, детство остается областью тонкой, чувствительной, а значит ранимой, поэтому главный принцип любого логопедического вмешательства «не навреди». С позиции такого взгляда учитель-логопед, осуществляя социализацию специальными коррекционными приемами, постепенно помогает ребенку овладеть правильным звукопроизношением, придает чувство уверенности в своих силах, формирует основы для дальнейшего овладения письменной речью, закладывает основания будущего профессионального выбора.

В дошкольной практике учитель-логопед, как правило, работает с такими расстройствами речи как фонетическое недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, заикание. Логопедическое воздействие по преодолению данных речевых расстройств у дошкольников осуществляются через игровую деятельность, организация и структура которой тесно связана с речевыми возможностями

ми и уровнем несформированности психомоторных функций ребенка. При этом на практике используются различные методы и методики работы, которые можно представить в виде основных блоков:

I. Базовый. Блок содержит в себе основные направления коррекционно-логопедической работы, которые педагог реализует первыми, так как они связаны с необходимой подготовкой для формирования фонетической стороны речи, в дальнейшем и лексико-грамматического строя. При реализации базового блока логопед работает над развитием фонематического слуха, речевого дыхания, артикуляционной базы, мелкой моторики, координации движений:

1. Фонематический слух и фонематическое восприятие: способность слышать и различать звуки родного языка на слух, что обеспечивает понимание обращенной речи. Развитие фонематических процессов достигается путем использования специальных игр и упражнений.

2. Речевое дыхание: является основой для формирования правильного звукообразования, громкости речи, логических пауз, плавности и интонации.

3. Артикуляционная гимнастика: представляет собой упражнения для губ, языка и щек и способствует развитию подвижности языка, что является основой для формирования правильного звукопроизношения.

4. Логопедический массаж: выполняется для нормализации тонуса мышц речевой мускулатуры, улучшения подвижности органов артикуляции. Массаж, используемый логопедом особенно необходим при наличии неврологической симптоматики в картине речевого нарушения.

5. Пальчиковая гимнастика: представляет собой комплекс упражнений, способствующих развитию тонких дифференцированных движений пальцев рук. Для достижения результата пальчиковые игры выполняются несколько раз в день включая режимные моменты и повседневную деятельность.

6. Логоритмика: формирование у детей речевых и двигательных функций под музыку, развитие координации движения. Логопедическая ритмика представляет собой комплексную методику, включающую в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания.

II. Блок – психокоррекционный. Формирование речи напрямую связано с развитием высших психических функций, работа над которыми проводится параллельно с развитием речи. Для реализации блока выполняются следующие виды работы:

1. Нейропсихологические методы: способствуют активизации межполушарной связи, повышают работоспособность, физическую активность детей.

2. Психогимнастика: восстановление мышечного тонуса, регуляция состояния организма, снятие напряжения, преодоление эмоционально-

волевых расстройств, что, в свою очередь, благотворно влияет на нервную систему ребенка.

3. Арт-терапия: кукольный театр (драматизация сказок, произведений, что способствует развитию мелкой моторики, предусматривает работу над дикцией, интонацией и темпом речи); музыкотерапия (способствует релаксации детского организма, развивает музыкальный слух, повышает положительное эмоциональное состояние); сказкотерапия (использование сказок при коррекции звукопроизношения, всестороннее развитие речи ребенка, формирование устойчивых условно-рефлекторных связей).

III. Блок – технологический. Данный блок содержит методики, обеспечивающие коррекцию различных сторон речи с применением специального логопедического оборудования, компьютерных технологий, что соответствует современным образовательным требованиям и потребностям подрастающего поколения.

1. Логопедическое оборудование: зонды (инструменты, предназначенные для механического воздействия на органы артикуляции, с целью улучшения их подвижности, что является основой для формирования фонетической стороны речи), трейнеры (аппараты из силикона, используемые для коррекции прикуса), вестибулярные пластинки (аппараты профилактического действия при наличии вредных привычек у детей).

2. Интерактивные технологии: БОС (компьютерный тренажер, позволяющий овладеть правильным речевым дыханием, улучшить психологическое состояние организма); метод Томатиса (специальное устройство, с помощью которого осуществляются аудиотренировки, улучшающие функцию мозга, развивающие способность к эффективной обработке сенсорной информации), логопедическая программа «Игры для Тигры», тренажеры «Видимая речь», «Дельфа» и др.

Данные направления коррекционной логопедической работы реализуются на практике путем использования различных игр, дидактических пособий. Логопедическая работа включает в себя большое количество различных направлений, благодаря которым происходит улучшение состояния не только речевых, но и когнитивных процессов ребенка. Насыщенность логопедической работы различными направлениями позволяют удерживать внимание ребенка на протяжении всего процесса.

Однако, несмотря на широкий спектр логопедических методов и методик, вопрос об эффективности коррекции речевых расстройств в дошкольном возрасте остается открытым, так как результативность работы определяется не только степенью тяжести речевого дефекта, но и своевременностью, систематичностью коррекционно-логопедического воздействия.

В последнее время эффективность коррекции речевых расстройств в дошкольном возрасте – это результат командной работы специалистов, где участником коррекционного процесса являются не только учитель-

логопед-ребенок-родители, но и врач-невролог, физиотерапевт, массажист, педагог-психолог, дефектолог. Такую командную работу в процессе коррекции речевых расстройств в дошкольном возрасте организовать довольно сложно, что связано с отсутствием взаимосвязи между данными специалистами, однако возможно в условиях стационара.

Таким образом, процесс коррекции речевых расстройств в дошкольном возрасте представляет собой широкий спектр различных методов и методик, реализуемых на практике учителем-логопедом, однако эффективность и результат, по-прежнему, определяются такими показателями, как степень тяжести дефекта, регулярность проводимой работы и заинтересованность родителей ребенка в речевом успехе ребенка.

Библиографический список

1. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи /Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: Секачев В.Ю.. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. 128 с.

2. *Тисовская Ю.А.* Пособие для логопедов / под редакцией Костиной Я.В. М., 2013. 24 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ НЕДОРАЗВИТИЕМ ОПТИКО- ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Терешкова Е.Б.,

Средняя общеобразовательная школа № 6 (г. Саратов)

Жуковская Л.К.,

Гимназия № 1 (Саратов)

Аннотация: Дисграфия и дислексия, обусловленные недоразвитием оптико-пространственных представлений, имеют стойкие специфические ошибки, которые с трудом поддаются коррекции. Формирование пространственных представлений ребенка с использованием программы Н.Я. Семаго перед дифференциацией букв повышает эффективность коррекционной работы.

Ключевые слова: дисграфия, дислексия, оптико-пространственные представления, квазипространственные представления, дифференциация букв, программа коррекции.

SOME FEATURES OF SPEECH THERAPY IN CORRECTION OF WRITTEN SPEECH DISORDERS CAUSED BY UNDERDEVELOPMENT OF OPTIC- SPATIAL NOTIONS

Tereshkova E.B., Zhukovskaya L.K.

Abstract. Dysgraphia and dyslexia caused by underdevelopment of optical-spatial notions have persistent specific mistakes which are difficult to correct. The formation of spatial notions of the child using the program by N.Ya. Semago before the differentiation of letters increases the efficiency of correction.

Key words: dysgraphia, dyslexia, optic-spatial notions, quasispatial notions, differentiation of letters, program of correction.

Современные понятия об оптико-пространственных представлениях базируются на нейропсихологической науке, на фундаментальных исследованиях П.К. Анохина [Анохин 1975], Л.С. Выготского [Выготский 1997], А.Р. Лурия [Лурия 1969; 2003], Л.С. Цветковой [Цветкова 1997; 2008], Т.В. Ахутиной [Ахутина 2008] и др., рассматривающих высшие психические функции (далее – ВПФ) как сложные системы, имеющие многоуровневые иерархические строения. В такой ВПФ как письмо тесно связаны речевые, зрительные и пространственные компоненты, каждый из которых имеет особое значение для формирования операций письма (Цветкова 1997, Алтухова 1998; 2017).

У учащихся начальных классов общеобразовательных школ и гимназий довольно часто выявляются трудности овладения навыками письменной речи, т.е. возникают дисграфии и дислексии различных видов. Коррекции нарушений письменной речи посвящены работы А.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой [Спирова, Ястребова 1976], И.Н. Садовниковой [Садовникова 2005]. Анализ механизмов нарушений письма представлен в работах Р.Е. Левиной [Левина 1967], А.Н. Корнева [Корнев 1997], О.Б. Иншаковой [Иншакова 2005]. В то же время коррекция оптико-пространственной дисграфии, дислексии освящена в специальной литературе недостаточно.

В настоящее время около 30 — 40% детей от общего количества учащихся начальных классов имеют недоразвитие оптико-пространственных представлений той или иной степени, которое затрудняет обучение ребёнка письму, математике, чтению, рисованию, а в средних и старших классах — географии, истории, химии, физике и др. дисциплинам. Основа этих наук базируется на установлении соотношений между предметами и явлениями, их последовательности, а значит, их пространственных взаимосвязей.

Симптоматика оптико-пространственной дисграфии проявляется смешением букв по оптическому, пространственному, кинетическому сходству: *с – е («чаето» – часто), о – с («крст» – крот), л – и («палка» – палка), м – ш («шышы» – мыши), т – ш («часи» – часть), в – д, у – д – з, п – и...; б – д, п – т, и – у, о – а, л – м и т.д. («дым» – был, «лудатыпный» – любопытный, «бапсик» – барсук), зеркальным письмом, персеверациями («осветилиць»), антиципациями («бегег» – берег), перестановкой букв, слогов («но» – он, «онко» – окно, «корт» – крот...).*

Коррекционная работа, соответственно, строится на развитии зрительного анализатора (зрительного восприятия, зрительного анализа и синтеза), увеличении объёма зрительной памяти, развитии зрительно-моторных координаций, формировании речевых средств, отражающих зрительно-пространственные отношения. Этот традиционный подход мо-

жет быть эффективен, если у ребёнка нарушения касаются именно зрительного анализатора. Но при несформированности пространственных представлений, и сохранном зрительном анализаторе, коррекция, состоящая в дифференциации букв, без предварительной проработки пространства, оказывается малоэффективной, результативность – нестойкой. Даже если на логопедических занятиях ребёнок различает смешиваемые буквы, в письменных работах в классе и дома это смешение остаётся. Поэтому мы искали программу или методику, которая могла бы повысить эффективность логопедической работы при нарушениях письма и чтения, обусловленных недоразвитием **пространственных представлений**. Такой программой оказалась «Программа формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста» Н.Я. Семаго [Семаго 2007] Эта программа привлекла нас тем, что составлена с учётом онтогенеза. На пути своего развития ребёнок должен не просто пройти каждый этап онтогенеза, но и прочно освоить его телом в движении и пространстве, что составит фундамент дальнейшего развития пространственных представлений. Используя эту программу как основу, мы разработали свою рабочую программу коррекции дисграфии, дислексии вследствие недоразвития оптико-пространственных и временных представлений, зрительного восприятия, анализа и синтеза. Данная программа успешно используется нами при коррекционной работе с учащимися 2 – 4-ых классов, а с нормативно развивающимися детьми дошкольного возраста на занятиях по подготовке к школе она имеет развивающую, профилактическую направленность.

Программа рассчитана на 55 — 60 ч; 2 занятия в неделю и состоит из 3 блоков: формирование собственно пространственных представлений (23 — 25 часов), формирование квазипространственных представлений (20 — 23 часа), дифференциация смешиваемых букв (5 — 15 часов).

1 блок. Формирование собственно пространственных представлений.

Этот блок в свою очередь делится на 3 этапа.

На **I-ом этапе** формируется уровень пространства собственного тела с точки зрения «**вертикальной** организации» пространства.

Анализ расположения частей тела проводится по параметрам: выше всего – ниже всего, выше, чем – ниже, чем. Эти понятия сопоставляются с предлогами: над, под, между.

Последовательность отработки строго регламентирована: 1) с опорой на зрительное восприятие (перед зеркалом); 2) с опорой на тактильные и проприоцептивные ощущения (движения, прощупывания); 3) «перевод в умственный план» — по теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (с закрытыми глазами).

Анализирование частей тела осуществляется в следующем порядке:

1) **голова (затылок, макушка, темя, лицо);**

- 2) лицо (*подбородок, рот, нос, глаза, брови, лоб*);
- 3) рука (пальцы, ладонь, запястье, предплечье, локоть, плечо);
- 4) туловище (шея, плечи, грудь, талия, живот, спина);
- 5) нога (стопа, щиколотка, голень, икра, колено, бедро).

Далее анализируется расположение объектов во внешнем пространстве по вертикальной оси по отношению к собственному телу, а затем между самими объектами.

На **II-м этапе** формируются представления о собственном теле с точки зрения «**горизонтальной** организации» пространства:

- 1) анализ расположения объектов в горизонтальном пространстве спереди по отношению к себе, с вводом понятий ближе к – дальше от;
- 2) сопоставление вертикального и горизонтального расположения объектов в пространстве, включая собственное тело, с перенесением понятий выше, ниже, над, под на горизонтальную плоскость («рабочую» плоскость стола, парты);
- 3) отработка предлогов *перед, за, между*;
- 4) переход от анализа горизонтального пространства «впереди» к «боковому» горизонтальному пространству с введением понятий: *ближе, чем – дальше, чем (понятия слева-справа временно игнорируются)*.

Совершенствование схемы тела с упором на *право-левую* ориентировку проводится на **III этапе**:

- 1) анализ всех частей тела с точки зрения «сторонности»: правые — левые;
- 2) анализ расположения окружающих ребёнка объектов (вокруг его собственного тела) с введением понятий: *слева, справа, левее, правее*;
- 3) анализ взаиморасположения объектов в пространстве по отношению к неодушевлённому предмету с использованием понятий слева от – справа от, левее, чем – правее, чем;
- 4) анализ пространства человека, стоящего напротив, с использованием всех вышеперечисленных понятий.

2 блок. Формирование квазипространственных представлений.

В рамках этого блока формируются представления о количественных пространственно-временных понятиях и их соотношениях через освоение следующих ключевых моментов:

- 1) уточнение смысла прилагательных, связанных с пространством и временем (короткий — длинный, короче — длиннее, медленный — быстрый, медленнее — быстрее, и др.);
- 2) овладение числовым рядом через последовательное изображение тех или иных объектов в определённом направлении (слева — направо) и понятиями «до — после», «перед — за», «раньше — позже», «предыдущий — последующий», которые отрабатываются и на последующих темах этого этапа;

- 3) «опредмечивание» перехода через десяток, с опорой на «числовую спираль» (по ходу часовой стрелки);
- 4) ориентирование в пространстве стрелочных часов;
- 5) анализ таких временных представлений как режим дня, сутки, неделя, месяцы, времена года;
- 6) понимание эмоционально значимых понятий: весёлый — грустный, и др. через всё пространство заданного качества;
- 7) понимание сложных вербально-логических конструкций.

3 блок. Дифференциация смешиваемых букв.

Этот блок направлен на дифференциацию букв (а не звуков) с опорой на артикуляцию, зрительный, двигательный, тактильный анализаторы. Пары смешиваемых букв для проработки берутся в зависимости от результатов диагностики письменных работ детей (например, *и – у, п – т, б – д и т.д.*) Структура занятия соответствует требованиям, предъявляемым к логопедическим занятиям по дифференциации звуков.

Изложенная выше рабочая программа апробировалась в течение 10 лет в нескольких общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях г. Саратова и подтвердила свою эффективность.

Т.о., особенности логопедической работы при коррекции дисграфии и дислексии, обусловленных недоразвитием оптико-пространственных представлений заключаются в следующем:

1. логопедическая работа выходит за рамки речевых функций;
2. проводится максимально точно диагностика неречевых ВПФ (зрительное восприятие, пространственные представления, сукцессивные функции и т.д.);
3. коррекционная программа выбирается в зависимости от результатов диагностики неречевых ВПФ.

Библиографический список

1. *Алтухова Т.А.* Направления логопедической работы по преодолению трудностей формирования навыка чтения у младших школьников / Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М., 2017. 174 с.
2. *Алтухова, Т.А.* Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: пособие для учителей нач. кл. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. 113 с .
3. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
4. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Учимся видеть и называть. Методика развития зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет. Рабочие тетради 1 и 2. СПб.: Питер, 2008. 61с. и 54с.
5. *Выготский Л.С.* Лекции по психологии. СПб.: Союз, 1997. 144 с.
6. *Галиева Р.Ю., Жуковская Л.К., Терешкова Е.Б.* Коррекция нарушений письменной речи, обусловленных недоразвитием оптико-пространственных

представлений. [Электронный ресурс]. – URL: <http://wiki.soiro.ru/> Галиева Р.Ю., Жуковская Л.К., Терешкова Е.Б.

7. *Инишаква О.Б.* Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет. Пособие для логопеда. Часть 1 и 2. – М.: Владос, 2005. – 183с. и 111 с.

8. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997.– 286с.

9. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во МГУ, 1969. 431с

10. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2003. – 384с.

11. *Мазанова Е.В.* Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий с младшими школьниками. М.: «ГНОМ и Д», 2006. 88 с.

12. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 173с.

13. *Пылаева Н.М., Ахутина Т.В.* Коррекция зрительно-вербальных функций у детей 5–7 лет // Школа здоровья, 1999. № 2. С. 65–71.

14. *Пылаева Н.М., Ахутина Т.В.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008 . 245с.

15. *Садовникова И.Н.* Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма М.: Аркти, 2005. 400 с.

16. *Семаго Н.Я.* Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: «Айрис – пресс», 2007.

17. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002.

18. *Спирова Л.Ф., Ястребова А.В.* Учителю о детях с нарушениями речи. – М., Просвещение. 1976. 112 с.

19. *Сунцова А.В., Курдюкова С.В.* Изучаем пространство лево – право, верх – низ, близко – далеко. М.: «ЭКСМО», 2009, 1975. 448 с.

20. *Цветкова Л.С., Лурия А.Р.* Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М.: Московский психолого-социальный институт (МПСИ), 2008. 64с.

21. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: «Юристъ», 1997. 256 с.

РАЗВИТИЕ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Щетинина Е.Б.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. в статье раскрывается значимость географии как учебной дисциплины для развития устной речи учащихся с нарушением интеллекта. Говорится об особенностях устных методов преподавания географии. Описывается специфика применения методов рассказа, объяснения, беседы в учебном процес-

се. Раскрываются методические рекомендации по эффективному использованию словесных методов для развития устной речи у учащихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллекта, география как наука, география как учебная дисциплина, словесные методы обучения.

THE DEVELOPMENT OF SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN GEOGRAPHY LESSONS

Shchetinina E.B.

Abstract. the article reveals the importance of geography as an academic discipline for the development of oral speech of pupils with intellectual disabilities. Refers to the features of oral methods of teaching geography. Describes the specifics of application of methods of the story, explanation, conversation in the learning process. Reveals guidelines on the effective use of verbal techniques for developing oral speech in students with intellectual disabilities.

Key words: children with intellectual disabilities, geography like science, geography as an academic discipline, verbal teaching methods.

Интерес к географической науке, путешествиям, открытиям новых земель появился еще на заре цивилизации. Однако изучение географии как школьной дисциплины началось значительно позже. Первые учебники по географии были очень сложны, они состояли из вопросов и ответов, которые ученики должны были заучивать в точности.

Преподавание географии детям с нарушением интеллекта во вспомогательных школах началось в двадцатых годах прошлого века. Тогда географии как самостоятельному предмету не уделялось места в учебном плане. Учебный материал на протяжении всех лет обучения подавался комплексами, которые знакомили детей с каким-либо явлением природы или жизни людей: “Сельское хозяйство”, “Наш край” и т.д. Вокруг них группировался учебный материал географии, истории, естествознания, по концентрическому принципу усложняясь от класса к классу. В период с 1932 по 1934 годы географические знания, согласно новому учебному плану, в первые два года обучения входили в общий курс природоведения. Учебный материал преподносился с максимальной простотой и образностью, в ярких, интересных и несложных рассказах, активизируя познавательную активность учащихся с нарушением интеллекта. С третьего по седьмой годы география изучалась как самостоятельный предмет. Детям давались элементарные географические понятия, простейшие знания о природных и экономических условиях СССР, о внешнеэкономических связях, а также обзорные сведения о карте мира [Лифанова 1994].

Целью обучения географии является формирование в сознании школьников с нарушением интеллекта системы взглядов и принципов, норм поведения по отношению к окружающей их среде. Важными коррекционно-развивающими задачами, решаемыми посредством изучения гео-

графии, являются развитие речи и мышление школьников, обогащение активного словаря новыми терминами, понятиями географического содержания.

Основными словесными методами обучения географии детей с нарушением интеллекта являются *рассказ, объяснение, бесед, работа с учебником*. Однако применение исключительно словесных методов не дает положительного результата в усвоении знаний, поэтому их обязательно необходимо использовать в сочетании с другими методами - наглядными и практическими [Методика преподавания... 1997].

Проанализировав источники, описывающие опыт работы учителей-дефектологов по применению словесных методов в работе, а также учителей географии общеобразовательных школ, можно сформулировать общие методические рекомендации их использования.

Использовать метод *рассказа - изложения фактического материала* необходимо при подаче несложных для восприятия тем, содержащих большой объем фактического материала и при описании географических объектов и явлений (рассказы о растительности, животном мире, занятиях людей различных природных зон, материков).

Иллюстрированные рассказы используются для формирования географических представлений об изучаемом объекте. Это могут быть выдержки из художественных произведений, рассказы для дополнительного чтения, расположенные в конце учебника. Лучшему осмыслению изучаемого материала, развитию внимания, интереса способствует чтение художественных рассказов учителем на уроке. При этом учитель должен выделить в описываемом предмете или явлении существенные географические черты и сообщить их детям в художественной форме. Так, например, в описании картины, открывающейся с высоких гор, следует дать яркие образы горного ландшафта на различных высотах и этим самым подвести детей к пониманию географического понятия высотной поясности. Стихотворение А.С. Пушкина «Кавказ» также поможет сформировать учащимся представления об изучаемом географическом объекте.

Особенно интересным и плодотворным является применение в преподавании географии *рассказа - путешествия*. Этот тип рассказа особенно полезен тем, что он переносит учащегося в соответствующую обстановку, а это сообщает географическим сведениям особую убедительность. Дети воображают себя в роли путешественников и, сидя в классе, переживают описываемые события, как будто сами являются их участниками. Рассказ, построенный по типу путешествия, должен иметь какую-то сюжетную линию. Если учитель начинает урок с заявления: «Сегодня мы отправимся в путешествие по пустыне Кара-Кум», но в дальнейшем никакого путешествия не развертывает, а идет лишь описание пустыни, то дети будут разочарованы. Взяв на себя приведенное выше обстоятельство, учитель должен ввести в рассказ наряду с географическим описанием какие-то собы-

тия, характерные для путешествия. Так, например, рассказывая о путешествии по пустыне, учитель с первых же слов ведет детей к пониманию характерных черт ландшафта. Учитель начинает описывать сборы и подготовку к путешествию. Каждый шаг этой подготовки связан с тем, что ожидает людей в пустыне: путешественники должны запастись кожаными мешками для воды, соответствующей одеждой, обувью и оборудованием, подготовить нужное количество верблюдов и лошадей. В ходе путешествия надо дать представление о пустыне днем и ночью, о пустыне в различную погоду, показать живой и растительный мир, дать картины оазиса.

Особенно интересен рассказ, в основу которого положены личные впечатления учителя. Когда он говорит на уроке географии о том, что было лично с ним, что он видел, растет интерес детей к рассказу и уважение к учителю.

Н.В. Гоголь проявлял большой интерес к преподаванию географии как школьного предмета. Интерес к географии у Н.В. Гоголя пробудился рано и сопровождал его всю жизнь. Он намеревался создать специальный труд по географии России, стать автором не только художественных произведений, но и географических трудов [Лаппо 2009]. Интересны его рассуждения на тему, каким должен быть рассказ учителя на этом школьном предмете. «Слог преподавателя должен быть увлекающий, живописный; все поразительные местоположения, великие явления природы должны быть окинуты яркими красками. Что действует сильно на воображение, то не скоро выбьется из головы. Слог его должен более подходить к слогу путешественника. Строгая аналитическая систематика не может удержаться в голове отрока, особенно если она распространена в мелочах, дитя тогда только удерживает систему, когда не видит ее глазами, когда она искусно скрыта от него. Его система — интерес, нить происшествий или нить описаний. Все, что истинно нужно, что более относится к нашей жизни, что более можем мы впоследствии приспособить к себе, все это уже интересно. Да, впрочем, что не интересно в географии? Она такое глубокое море, так раздвигает наши самые действия и, несмотря на то, что показывает границы каждой земли, так скрывает свои собственные, что даже для взрослого представляет философически-увлекательный предмет. Короче, нужно стараться познакомить сколько можно более с миром, со всем бесчисленным разнообразием его, но чтобы это никак не обременило памяти, а представлялось бы светло нарисованною картиною. Богатый для сего запас заключается в описаниях путешественников, которых множество и из которых, кажется, доньше в этом отношении мало умели извлекать пользы» [Гоголь <http://geo.1september.ru/2002/33/2.htm>].

При *объяснении* учебного материала нельзя увлекаться своей речью. Необходимо следить за последовательностью изложения, эмоциональностью, приводить примеры из краеведения, научно-популярной литературы, но при этом обязательно давать четкие выводы, потому как дети с наруше-

нием интеллекта на большом количестве примеров не могут выделять главное, и делать обобщения. В первую очередь они запоминают что-либо «необыкновенное», «занимательное». Объяснение географического материала часто сочетается с демонстрацией опытов, анализом схематических рисунков.

Объяснение материала по мере необходимости надо совмещать с беседой, которая обязательно должна иметь предварительно сформулированные учителем вопросы. В процессе же проведения беседы учитель должен управлять ее ходом, направляя сознание учеников на типичные существенные стороны изучаемого объекта.

Необходимо внимательно следить за географической грамотностью речи. Иногда в выражениях, допускаемых неопытным учителем и усваиваемых учениками, сказывается непонимание сути явлений. Так, например, если учитель или ученик, проведя указкой по карте, говорит не «на север», «на юг», а «наверх», «вниз», то, очевидно, что ориентировка по карте у него механическая, карта в его представлении оторвана от действительных явлений и не помогает их усваивать.

Беседа в сочетании с рассказом учителя занимает очень важное место в сообщении детям географических знаний. В ней дети являются не только слушателями, но и активными участниками. В зависимости от того, на основе какого материала строится беседа, учитель пользуется различными приемами при проведении ее.

Например, в беседе на основе географических наблюдений особое внимание должно быть сосредоточено на осмыслении накопленных детьми конкретных представлений и на подготовке их к выводам и обобщениям. Постановкой вопросов учитель должен помочь детям сопоставить отдельные наблюдения между собой, уловить связь между явлениями. В беседе, построенной на рассматривании наглядного пособия, учитель ставит своей задачей привлечение внимания к содержанию географического пособия (картина, фотография). Для этого учитель должен сам обстоятельно освоить содержание пособия и установить порядок раскрытия его в работе с детьми.

Традиционными также являются следующие виды бесед. Воспроизводящая или вводная беседа применяется учителем для организации внимания школьников и восстановления в их памяти знаний необходимых для освоения нового учебного материала.

Разъяснительная или эвристическая беседа проводится на основе уже имеющихся знаний у школьников при объяснении материала, содержащего причинно-следственные связи. Они устанавливаются учениками совместно с учителем и сопровождаются объяснением, рассказом, а также наглядными пособиями. Например: при объяснении зависимости растительности, животного мира, занятий населения природных зон от их географического положения и климатических условий.

Обобщающая беседа проводится с целью закрепления, повторения и систематизации знаний учащихся в конце урока, темы, раздела. Для ее успешного проведения рекомендуется использовать приемы сравнения, аналогии, систематизации учебного материала [Щетинина 2004].

Закончить хотелось бы словами цитируемого уже в данной статье Н.В. Гоголя, который в свое время высказал ряд мыслей о преподавании географии: «Где найдутся предметы, сильнее говорящие юному воображению? Какая другая наука может быть прекраснее для детей? – спрашивает и с горечью продолжает: «И не больно ли, если показывают им, вместо этого, какой-то безжизненный сухой скелет, холодно говоря: «Вот земля, на которой живем мы, вот этот прекрасный мир...»».

Библиографический список

1. *Лифанова Т.М.* О новом планировании уроков географии во вспомогательной школе // Дефектология. № 1, 1994. С. 35-40.
2. Методика преподавания географии в школе. Москва: Просвещение, 1997. 450 с.
3. *Лаппо Г.* География и Гоголь // География № 9, 2009. С. 40-45.
4. *Гоголь Н.В.* «Мысли о географии» (для детского возраста) [Электронный ресурс] URL: <http://geo.1september.ru/2002/33/2.htm>. Дата обращения 25.09.17.
5. *Щетинина Е.Б.* Основы методики преподавания географии в коррекционной школе VIII вида. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 100 с.

IV. ВОССТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ПАЦИЕНТАМ, ПЕРЕНЕСШИМ ИНСУЛЬТ

Адиян Т.А.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация. В статье рассмотрена организация работы с пациентами, перенесшими инсульт. Эта работа осуществляется мультидисциплинарной бригадой. Представлены данные совместной работы невролога, нейропсихолога, логопеда, а также данные инструментального исследования (МРТ). Ключевым моментом достижения высоких результатов восстановления служит комплексный подход, необходимый при реабилитации больных с последствиями острого нарушения мозгового кровообращения.

Ключевые слова: инсульт, диагностика, афазия, мультидисциплинарная бригада, реабилитация.

LOGOPEDIC SERVICES TO STROKE PATIENTS

Adiyan T.A.

Abstract. Presented was the experience of early rehabilitation of post-stroke patients, based on the method of multidisciplinary teams. All patients underwent neurologic examination, dynamic logopedic observation, and magnetic resonance imaging. A key moment for achievement of the high rehabilitation outcome is a complex approach needed for rehabilitation of patients with the consequences of the acute impairments of cerebral circulation.

Key words: stroke, diagnosis, aphasia, multidisciplinary team, rehabilitation.

Инсульт — это острое нарушение мозгового кровообращения, приводящее к повреждению и отмиранию нервных клеток. Инсульт происходит, если кровеносный сосуд в мозге либо блокируется (бляшкой, тромбом - ишемический инсульт), либо разрывается (геморрагический инсульт). После того, как часть нервных клеток погибает, организм утрачивает одну из функций, за которую отвечали погибшие клетки: наступает паралич, потеря речи и другие серьезные нарушения. Чем больше область омертвления в мозге, тем более серьезные последствия имеет инсульт. Прогноз при инсульте зависит от размера очага, качества оказанной первой медицинской помощи, а в дальнейшем - от правильности и объема реабилитационных мероприятий.

Эффективность реабилитации зависит от правильной координации действий многих специалистов. Региональное бюро ВОЗ по европейским странам предложило бригадную форму в качестве модели организации восстановительного лечения, основанную на принципе работы мультидисциплинарной реабилитационной бригады.

Мультидисциплинарная бригада (МДБ) объединяет специалистов, оказывающих помощь в лечении и реабилитации больных и работающих как единая команда (бригада) с четкой согласованностью и координированностью действий, что обеспечивает целенаправленный подход в реализации задач реабилитации.

В Саратове на базе Регионального сосудистого центра функционирует отделение, которое специализируется на оказании медицинской помощи больным с острыми нарушениями мозгового кровообращения. В отделении осуществляется первый этап медицинской реабилитации. Для этого развернута собственная служба ранней реабилитации с залом лечебной физкультуры, кабинетами массажа, иглорефлексотерапии. Работает полноценная мультидисциплинарная бригада, включающая неврологов, врачей и методистов лечебной физкультуры, логопеда-афазиолога, клинического нейропсихолога, специально обученных медицинских сестер. Процесс реабилитации начинается одновременно с курсом лечения и неотделим от него.

Пациенты, которым показан постельный режим, незамедлительно включаются в систему мер по профилактике нарушений глотания, аспирации пищи, возникновения пневмонии и пролежней, контрактур в парализованных конечностях.

Пациенту, поступившему с подозрением на инсульт, выполняют компьютерную томографию (КТ) или магнитно-резонансную томографию (МРТ). В течение первых 24 часов от начала ишемического инсульта с афазией КТ может не обнаружить отклонений. МРТ более чувствительна, чем КТ, в диагностике морфологических поражений, и обычно МРТ отдается предпочтение.

Врач-невролог собирает анамнез, жалобы со слов пациента или его родственников, описывает неврологический статус больного. Детальное неврологическое обследование позволяет определить двигательные, чувствительные или зрительные расстройства, которые сопровождают речевые нарушения, что облегчает топическую диагностику. Наиболее частыми «сопутствующими» симптомами являются гемипарез, гемианопсия и апраксия.

Перед исследованием речи нейропсихолог с помощью невербальных тестов оценивает регуляторную, мнестико-интеллектуальную сферу, зрительно-пространственный гнозис, праксис. Важно оценить уровень бодрствования и внимание пациента, чтобы избежать неверной интерпретации ошибок в речи, происходящих от невнимательности.

Логопедом осуществляется оценка речи пациента, определение формы и степени выраженности речевых расстройств и проблем общения. Логопедическая помощь начинается с этапа ранней реабилитации в отделении реанимации и интенсивной терапии, куда поступают больные с ОНМК. На начальном этапе восстановительной работы логопед:

проводит занятия с больными в соответствии с намеченными программами в палате/логопедическом кабинете с учетом принципа индивидуального подхода;

на занятиях применяет различные методы и приемы восстановительной работы: выбор методических средств направлен на активизацию компенсаторных механизмов психической деятельности больного, предупреждение вторичных наслоений в его познавательной сфере, поведении и личностных ориентирах;

обсуждает с другими специалистами стратегию и тактику ведения пациента.

Рассмотрим особенности взаимодействия специалистов МДБ на примере двух пациентов с сенсорной афазией.

Пациентка А.

Диагноз: I63.8 Инфаркт головного мозга в бассейне левой средней мозговой артерии от 12.03.16. Пирамидная недостаточность справа. Сенсорная афазия. Хроническая ишемия головного мозга 2-3 ст. смешанного генеза.

МРТ: картина ОНМК. Заболела остро 30.03.16, когда стала заговариваться, изменилось поведение.

Протокол исследования МР-головного мозга.

На серии полученных томограмм в левой височной доле определяется зона измененного мр-сигнала без четких контуров размером 57x25мм, в левой теменной доле 22x14 мм.

Заключение: мрт-картина ОНМК по ишемическому типу в бассейне ЛСМА. МРТ картина хронической ишемии головного мозга. Церебральная субатрофия.

Осмотр невролога.

Жалобы: Не предъявляет из-за речевых нарушений.

Нервная система: Общее состояние удовлетворительное. Сознание ясное. Общемозговые явления: головная боль. Лицо симметричное. Речь – сенсомоторная афазия. Фонация, глотание сохранены. Язык по средней линии. Парезов, параличей видимых нет.

Нейропсихолог: Больная элементарному контакту доступна: на собственное имя отзывается, инструкции по подражанию выполняет. Понимание сложных конструкций затруднено. Спонтанная речевая деятельность представлена бессвязными словами. Регуляторный праксис нарушен. В психомоторной сфере наблюдаются застревания, дезавтоматизмы, персеверации. Больная истощаема. Исследование

гностических, мнестико-интеллектуальных сфер не доступно ввиду языкового барьера и тяжести состояния. Заключение: Проведение полного нейропсихологического обследования невозможно ввиду языкового барьера и тяжести состояния больной.

Логопед: Жалобы: Не предъявляет из-за речевых нарушений.

Объективно: Импрессивная речь нарушена. Инструкции не выполняет, понимание ситуативно-бытовой речи ограничено. Ответы не адекватны вопросу. Спонтанная и диалогическая речь представляет собой нечленораздельную «словесную крошку» с грубыми нестойкими, нестандартными литеральными парафазиями. Отмечается чрезмерное убыстрение речи, безостановочный, трудно тормозимый поток речи (логорея). Произносительные нарушения речи отсутствуют. Отраженная речь грубо искажена. Чтение отдельных слов, фраз и текста невозможно. Частые нестойкие литеральные паралексии. Подкладывание подписей-наименований к предметным картинкам и коротких предложений к простым сюжетным картинкам носит случайный характер. Письменные задания практически не выполняются. Доступно списывание. Пациенткой не осознается нарушение речи - не замечаются ошибки и выражается удивление, раздражение, если речь не понимается окружающими.

Язык по средней линии. Подвижность органов артикуляции в достаточном объеме и темпе. Звукопроизношение в пределах возрастной нормы. Глотание свободное. Заключение: Сенсорная афазия. Нарушение речи грубой степени выраженности. Пациентка взята на логопедические занятия. Прогноз благоприятный.

Пациент С.

Диагноз: I63.8 Инфаркт головного мозга в корковых ветвях левой средней мозговой артерии от 28.05.16. Сенсорная афазия. Инфаркт головного мозга в бассейне правой средней мозговой артерии неуточненного срока давности. Хроническая ишемия головного мозга 2 ст. смешанного генеза.

Протокол исследования МР-головного мозга

На серии полученных томограмм в левой теменной доле субкортикально определяется зона гиперинтенсивного мр-сигнала размером 29x37x22мм. В левой височной доле участок кистозно-глиозных изменений размером 29x37x37мм.

Заключение: мрт-признаки инфаркта мозга в бассейне корковых ветвей ЛСМА. Последствия инфаркта мозга в бассейне ПСМА. Церебральная субатрофия.

Осмотр невролога.

Жалобы: Не формулирует ввиду речевых нарушений

Нервная система: Общее состояние больного: тяжелое по роду заболевания. Сознание ясное. В пространстве, времени, личности ориентирован формально. Критика к своему состоянию снижена.

Общемозговые явления: головная боль. Лицо симметричное. Речь – частичная сенсомоторная афазия. Фонация, глотание сохранены. Язык по средней линии. Парезов, параличей видимых нет.

Нейропсихолог:

Больной контактен, ориентирован. На собственное имя отзывается. Понимание речи в полном объеме нарушено. Исследование регуляторной сферы, мнестико-интеллектуальных сфер не удалось. Зрительно-пространственный гнозис сохранен. Отмечаются нарушения восприятия и внимания в виде общей рассеянности, трудности сосредоточения, легкой отвлекаемости. Заключение: Синдром поражения подкорковых структур слева.

Логопед:

Жалобы: на трудности в подборе слов.

Объективно: Импрессивная речь: инструкции выполняет. Затруднено понимание сложных логико-грамматических конструкций. Экспрессивная речь фразовая с вербальными и литеральными парафазиями. Чтение с единичными литеральными заменами. Фонематический слух: доступна дифференциация слов с оппозиционными фонемами, дифференциация слогов – не доступна. Отмечаются явления отчуждения смысла слова. Объем слухо-речевой памяти сужен. Формоположение языка: по средней линии. Подвижность органов артикуляции в достаточном объеме и темпе. Звукопроизношение в пределах возрастной нормы. Глотание свободное. Заключение: Сенсорная афазия. Нарушение речи средней степени выраженности.

Таким образом, работа логопеда в составе МДБ является важной составляющей всего реабилитационного процесса. Специалисты, входящие в состав мультидисциплинарной бригады, заполняют лист МДБ, в котором описывают:

- исходную оценку состояния больного;
- выносят основной диагноз, заключения специалистов МДБ;
- определение ключевого специалиста. Ключевой специалист – это специалист из состава МБ, в помощи которого пациент в данный момент нуждается больше всего. Ключевой специалист является ведущим при обсуждении больного.
- составляют план реабилитационных мероприятий;
- оценивают эффективность реабилитационного процесса в динамике;
- прогноз и рекомендации для проведения реабилитационного лечения на последующих этапах.

Библиографический список

1. *Вассерман Л.И.* Методы нейропсихологической диагностики (Практическое руководство). СПб.: Стройлеспечат, 1997. 284 с.

2. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 15 ноября 2012 г. № 928н «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи больным с острыми нарушениями мозгового кровообращения».

3. Шкловский В.М., Визель Т.Г. Карта нейропсихологического обследования больных с нарушениями высших психических функций. 61 с. Прилож. Иллюстрированный альбом. М., 1995. 98 с.

НАУЧНО ДОКАЗАННЫЕ ФОРМЫ И ВИДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ПЛАВНОСТИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ В США

Бруно Е.В.,
South Shore Hospital, США

Аннотация. Существуют различия в определении нарушений плавности речи, их диагностики и методов преодоления в России и США. Данная статья дает определение плавности речи, описывает нарушения плавности речи и их причины, диагностику и научно доказанные методы преодоления данных нарушений у детей дошкольного и школьного возраста в США. Данная работа представляет собой обзор литературы и будет полезна логопедам, родителям, психологам, учителям и всем, кто работает с детьми, имеющими нарушения плавности речи.

Ключевые слова: нарушения плавности речи, заикание, клаттеринг, логопедия, терапия.

EVIDENCE-BASED APPROACHES TO TREATMENT OF CHILDHOOD FLUENCY DISORDERS IN THE US.

Bruno E.V.

Abstract. Speech fluency disorders are viewed, diagnosed and treated differently in Russia and the US. This article provides a reader with a definition of fluency, describes the nature of fluency disorders, their diagnostics and evidence-based treatment approaches in preschool and school age children in the US. This work is a literature review and will be helpful for Speech-Language Pathologists, parents, psychologists, teachers and anyone who works with children with fluency disorders.

Key words: fluency disorders, stuttering, cluttering, Speech-Language Pathology, treatment

1. Нарушения плавности речи, их классификация и характеристика

Плавность речи определяется ее темпом и ритмом, не вызывающим у говорящего усилий и возникающим автоматически, без препятствий. [Justice, L. M., Redle, E. M.; 2013].

Нарушениями плавности речи являются заикание и клаттеринг (cluttering).

Классик американской логопедии Ван Рипер дал следующее определение заикания: «Заикание возникает при абнормальном нарушении речевого потока повторами или растягиванием звуков, слогов или артикуляционных укладов, или при наличии таких поведенческих симптомов, как избегание или напряжение» [Van Riper 1939].

Современная американская логопедия определяет заикание как поведение, при котором речевой поток нарушается абнормально высоким количеством пауз, вставок или повторов, не характерных для возраста, культурного и лингвистического уровня говорящего, и сопровождающееся вторичными симптомами. Нарушения плавности речи часто оказывают негативное влияние на уровень социального общения, успеваемость и профессиональные достижения [Justice, Redle 2013].

Обычно заикание возникает у детей в возрасте 2-4 лет. Спонтанное восстановление плавности речи возникает в 75% случаев в первые 3 года после возникновения нарушений плавности речи. При логопедическом воздействии процент восстановления достигает отметки в 90%. В случаях нарушения плавности речи, длящихся более 3 лет, спонтанное восстановление возникает примерно в 5% случаев [Justice, Redle 2013].

Симптомы нарушений плавности речи:

1. Повторение звуков, слогов, слов;
2. Растягивание звуков;
3. Остановки/блоки (остановки дыхания и, соответственно, речи вследствие напряжения).

Речевые запинки имеют неврологическую природу, они также характеризуются наличием специфических черт поведения, рассматриваемых ниже.

Существуют функциональные речевые запинки, которые возникают в норме и не относятся к симптомам заикания. Длина повторяемого отрезка в таком случае обычно больше, чем при заикании. Например, «Мы вчера, мы вчера, мы вчера, мы вчера в зоопарк ходили» и «Мы, мы, мы вче-вче-вчера в-в-в-в 3-3-3-зооопарк ходили».

При заикании часто возникают следующие специфические негативные эмоции, усиливающиеся с возрастом:

- Страх;
- Тревога;
- Смушение;
- Стыд;
- Изоляция;
- Вина;
- Досада;

- Безысходность, отчаяние.

Негативные эмоции приводят к возникновению черт поведения, призванных маскировать заикание или помогающих выйти из момента заикания. К таким чертам относятся:

- Движения головой;
- Движения тела (рук, ног, плеча и т.д.);
- Моргание;
- Вставки («э-э-э», «ну», «так» и т.п.).

К вышеперечисленным эмоциям и чертам поведения присоединяются следующие стратегии избегания:

- Избегание определенных звуков и слов;
- Многословность;
- Перефразирование;
- Избегание определенных ситуаций (ответ у доски, участие в соревнованиях, конкурсах, знакомство с новыми людьми и др.).

Всё это оказывает негативное влияние на качество жизни.

Особенности заикания у детей разных возрастных категорий.

Дошкольники

Симптомы:

1. Повторение звуков, слогов, слов;
2. Растягивание звуков;
3. Остановки.

Специфические черты поведения, помогающие выйти из момента заикания:

- Движения головой;
- Моргание;
- Вставки.

Школьники

Симптомы:

1. Повторение звуков, слогов, слов;
2. Растягивание звуков;
3. Остановки.

Остановки длятся по несколько секунд и становятся превалирующим симптомом. Несмотря на кажущееся улучшение плавности речи при остановках по сравнению с повторами, остановки являются более тяжелым симптомом заикания из-за задержки дыхания. Логопед в таких случаях направляет работу на перевод остановок на уровень повторов.

Специфические черты поведения становятся более очевидными и входят в привычку.

Заикание приобретает более стойкий характер, ребенок имеет меньше шансов «перерасти» заикание, помощь логопеда становится необходимой.

Подростки

Симптомы:

1. Повторение звуков, слогов, слов;
2. Растягивание звуков;
3. Остановки.

Остановки преобладают и длятся по несколько секунд. Подростки уже хорошо знают, как именно и при каких условиях они будут заикаться и умело маскируют свои речевые запинки. Повторение и растягивание встречаются намного реже у данной группы. Заикание приобретает стойкий характер, речевые запинки более редки вследствие мастерского владения навыками избегания, но более длительные и тяжелые, чем в более раннем возрасте. Например, подросток может свободно говорить в течение 5 минут, а затем внезапно начать тяжело и длительно заикаться на небольшом отрезке высказывания.

Помимо заикания, возникающего в детском возрасте и усиливающегося со временем, выделяют приобретенное заикание, которое может возникнуть в любом возрасте.

Нейрогенное заикание может возникнуть при:

- Заболевании (инсульт, опухоль);
- Физической или черепно-мозговой травме.

Психогенное заикание является большой редкостью и возникает при психологической травме. Психологическое консультирование и работа над преодолением последствий такой травмы или психического потрясения приносит положительные результаты по преодолению данного вида заикания.

Клаттеринг характеризуется быстрой или необычной скоростью речи, приводящей к нарушениям плавности речи, частым и нехарактерным для нормальной речи паузам и смешением звуков в словах. Нарушения плавности речи состоят из:

- Вставок;
- Повторений словосочетаний;
- Смешения слов с пропуском слогов.

Речь также характеризуется нарушениями артикуляции. В отличие от людей с заиканием, говорящий не осознает наличия речевых ошибок и запинок.

Клаттеринг представляет собой смесь нарушений артикуляции, речи и внимания в сочетании с быстрым темпом речи.

Пример клаттеринга: «модильник» вместо «мой холодильник».

- 2) Есть ли другие речевые нарушения?
- 3) Показаны ли логопедические занятия в данном случае?
- 4) Какие виды логопедической работы будут наиболее эффективными в данном случае?

Для ответа на эти вопросы логопед проводит:

- Изучение анамнеза

Информация о беременности и родах, речевом и общем развитии ребенка, семейный анамнез на предмет наличия речевых и поведенческих нарушений (СДВГ, дислексия, дисграфия и др.), состояние слуха, принимаемые медикаменты.

- Наблюдение за речью

Для тестирования дошкольников логопед просит родителей записать небольшое видео речи ребенка дома, в естественных условиях. Затем логопед наблюдает за общением и поведением ребенка и родителей непосредственно во время приема. Это важно для наблюдения не только за речью ребенка, но и за реакцией родителей.

- Опрос родителей и/или ребенка (в зависимости от возраста ребенка, использование опросника)

При опросе или заполнении опросника родители обычно довольно точно описывают речевые проблемы их ребенка. Родители отвечают на следующие вопросы:

- в каком возрасте и как давно у ребенка появились нарушения плавности речи?
- при каких обстоятельствах?
- виды нарушений плавности речи;
- изменения типа и частоты речевых запинок в различных ситуациях или с течением времени;
- знает ли ребенок о собственных нарушениях плавности речи?
- проявляет ли ребенок специфические черты поведения (маскировка, избегание)?
- реакция и действия родителей на эпизоды заикания у ребенка;
- какие 4 слова лучше всего характеризуют вашего ребенка (для определения характера и темперамента ребенка)?

- Тестирование речи ребенка

Дошкольники:

- Логопед предлагает ребенку вместе поиграть в игрушки (кукольный домик, ферма, гараж и др.);
- логопед следует за ребенком, не задает вопросов;
- если ребенок не проявляет симптомов нарушения плавности речи, логопед может ускорить темп речи, начать задавать множество вопросов, прерывать и перебивать ребенка, чтобы спровоцировать заикание и выявить его характер, а также определить поведение взрослого, вызывающее появление симптомов заикания у ребенка;

- логопед отмечает осведомленность ребенка о собственном заикании и его реакцию, способность ребенка говорить о собственном заикании.

Логопеды в США часто используют Stuttering Severity Instrument-4 (SSI-4; Riley 2009), который выявляет процент слогов, на которые приходится заикание, продолжительность заикания (выбираются 3 самых длительных эпизода заикания), моменты поведения, типичные для заикания (потеря зрительного контакта, напряжение речевого аппарата и др.). Также применяется стандартизированный тест по артикуляции (например, Goldman-Fristoe Test of Articulation), обследование речевого аппарата, скрининг состояния языковых и слуховых функций.

Школьники:

- Формы тестирования: чтение текста, беседа;

- Stuttering Severity Index – стандартизированный тест по выявлению нарушений плавности речи;

- логопед подсчитывает количество нарушений плавности речи и типичных для заикания проявлений специфических черт поведения (маскировка, избегание);

- логопед отмечает проявления тревожности, реакцию ребенка на собственное заикание, его осведомленность о собственном нарушении плавности речи;

- дополнительно выявляется, в какой среде живет ребенок, влияние среды на плавность речи, тип общения ребенка с окружающими и влияние данного типа общения на плавность речи.

3. Постановка диагноза

Нарушения плавности речи диагностируются при наличии следующих факторов:

- 10 или более нарушений плавности речи на 100 слов;
- 3 или более типичных речевых симптомов заикания на 100 слов;
- Растягивание звуков от 1 секунды и дольше в двух и более процентах случаев от всех сказанных слов;
- более 2-х повторов (звуков, слогов, слов, словосочетаний) в двух и более процентах случаев от всех сказанных слов;
- маскирующего поведения, пауз, напряжения, задержки или нарушения дыхания, увеличения скорости речи и высоты голоса;
- симптомов избегания негативных эмоциональных чувств и реакций на собственные нарушения плавности речи [Van Riper 1939], [Justice, Redle 2013].

Следует отличать функциональные нарушения плавности речи от типичных запинок при заикании. Например, повтор слов и словосочетаний при формировании высказывания и повтор звуков, слогов, слов, растягивание звуков и остановки, типичные для заикания.

Логопед определяет степень заикания (легкая, средняя, тяжелая). В среднем при легкой степени нарушения плавности речи возникают в 10% от всех произносимых слов, в тяжелых – в 50%.

4. Прогноз

Логопед определяет вероятность достижения положительного результата и длительность терапии.

Факторами, влияющими на прогноз, являются:

- Возраст ребенка при возникновении нарушений плавности речи.

Чем младше ребенок при возникновении симптомов, тем больше шансов на успешное преодоление нарушений плавности речи. Например, у 2-летнего ребенка шансы выше, чем у ребенка, которому уже исполнилось 4 года к началу заикания, и тем более у подростка.

- Время, прошедшее с начала возникновения нарушений плавности речи.

У детей 2-4 лет шансы полного избавления от нарушений плавности речи составляют 75%, у тех, кто заикался в течение 3 лет – 5-10%.

- Виды и количество нарушений плавности речи и сопутствующих черт поведения.

Чем больше количество специфических нарушений плавности речи и поведения, тем хуже прогноз.

- Наличие факторов риска.

Факторы риска включают генетические данные и пол ребенка. Например, мальчик, отец которого тоже заикается, имеет меньше шансов на восстановление плавности речи, чем девочка, в семье которой не было случаев заикания или ребенок, у родителей которого заикание прошло.

3. Научно доказанные формы и виды логопедической работы по преодолению нарушений плавности речи

Методы и формы логопедической работы очень индивидуальны, зависят от вида нарушений плавности речи, степени выраженности речевых запинок, сопутствующего поведения, отношения ребенка к собственному нарушению плавности речи и от возраста ребенка. При составлении плана проведения терапии и постановке целей учитываются также такие факторы, как наличие и выраженность других нарушений (речевых, когнитивных, поведенческих и др.), сопутствующих заболеваний и состояний (например, синдром Дауна, СДВГ), влияния среды, культурных и языковых различий.

В идеале логопед, ребенок и родители работают над постановкой целей и модификацией нарушений плавности речи, как единая команда.

Если у ребенка обнаруживается и заикание, и клаттеринг вместе, то логопеду важно понять их взаимоотношение, выработать компенсаторные стратегии, наиболее подходящие в данной ситуации, объяснить механизм

нарушений и компенсации ребенку и научить его эффективно справляться с проблемой.

Виды работы с дошкольниками:

1. Семейные консультации (косвенная терапия);
2. Терапия, проводимая родителями под руководством логопеда (опосредованная терапия);
3. Терапия, проводимая логопедом (непосредственная терапия).

Виды работы со школьниками и подростками:

- I. Стратегии, направленные на уменьшение заикания:
 1. Формирование плавности речи;
 2. Модификация заикания.
- II. Техники, помогающие справиться с эмоциональным состоянием.
- III. Методы устранения ограничений.

Дошкольники

Для определения необходимости логопедического вмешательства при работе с дошкольниками логопед должен учитывать прогностические факторы и факторы риска, описанные выше. Напомним, что такими факторами являются:

- Возраст на момент возникновения нарушений плавности речи;
- Пол;
- Наличие нарушений плавности речи в семейном анамнезе;
- Время, прошедшее с начала возникновения нарушений плавности речи;
- Виды и количество нарушений плавности речи и сопутствующих черт поведения.

Например, если заикание только что возникло у 3-летней девочки, в семье которой не наблюдалось нарушений плавности речи, то логопед может выбрать стратегию выжидания. В случае возникновения заикания у 4-летнего мальчика, папа которого тоже заикается, следует незамедлительно начать логопедические занятия.

1. Консультации направлены на помощь родителям в изменении их поведения и среды ребенка для формирования у него плавной речи. Рекомендации могут включать замедление темпа речи родителей, использование намеков и подсказок вместо вопросов, перефразирование.

2. Терапия, проводимая родителями под руководством логопеда, представляет собой изменение среды ребенка и модификацию его поведения.

Изменение среды включает в себя следующие компоненты:

- Избегание ситуаций, при которых ребенку уделяется особенное или повышенное внимание (например, ребенка просят делать что-то напоказ для других или требуют признать вину);

- Повторение за ребенком для демонстрации внимания взрослому к его высказыванию;
- Комментирование речи ребенка, избегание вопросов;
- Изменение занятий ребенка, если они вызывают напряжение, подготовка ребенка к событиям, вызывающим сильную эмоциональную реакцию (например, Новогодняя ёлка в детском саду или театре).

Логопед учит родителей создавать спокойную и комфортную среду для ребенка, не вызывающую напряжение. Родители учатся больше комментировать действия ребенка, а не задавать вопросы или перебивать ребенка, не заканчивать за ребенка предложения, разговаривать медленно и спокойно, используя в основном короткие простые предложения избегая многосложных слов. Ритм жизни в общем должен быть более медленным и спокойным.

Родителям отводится ключевая роль в модификации поведения ребенка, включающей в себя:

- Определение специфических нарушений плавности речи ребенка;
- Побуждение ребенка к плавной речи (родители разговаривают медленно, спокойно, делают длинные паузы, растягивают гласные, используют короткие простые предложения, не реагируют негативно на речевые запинки ребенка);
- Побуждение ребенка корректировать свою речь.

В течение первых 3-6 месяцев родители меняют среду ребенка, а затем переходят к модификации поведения ребенка, если в этом есть необходимость. Они отмечают моменты плавной речи ребенка и дают речи положительную оценку: «Как хорошо и плавно ты это сказал!» Периодически родители мягко побуждают ребенка к коррекции в случаях нарушения плавности речи, говоря: «Это было сказано не слишком плавно, скажи...» и дают правильный вариант плавного произнесения данного слова. После этого речь ребенка необходимо похвалить, при этом не слишком заостряя внимание на его речи.

Таким образом, похвала, спокойная подача примеров плавной речи, мягкое и не слишком частое побуждение ребенка к коррекции собственной речи наряду с созданием комфортной благоприятной среды приводят к 90% успеху преодоления нарушений плавности речи у детей до 6 лет [Onslow, Packman, Harrison 2003].

3. Терапия, проводимая логопедом

Если терапия проводится в учреждении, то занятия по данной методике в игровой форме проводит логопед. Наряду с данной методикой логопед может использовать методики, предназначенные для работы со школьниками и взрослыми и описанные ниже.

Школьники (от 6 лет и старше)

Для детей от 6 лет и старше, а также для подростков и взрослых используют следующие научно доказанные эффективные методы:

I. Стратегии, направленные на уменьшение заикания

Логопед может использовать только одну или обе стратегии вместе.

Формирование плавности речи (Fluency Shaping) [Guitar 1982: 50-59], [Bothe 2002: 181-186] включает в себя набор компенсаторных техник по уменьшению напряжения и пауз между слогами и словами:

- контроль за скоростью речи;
- длительная фонация (continuous phonation) - длительное произнесение звука;
- растягивание слогов - длительное произнесение слогов;
- легкий старт (easy onset) - произнесение слов на выдохе, без напряжения. Помогает произносить почти неслышное «х-х-х» перед началом фразы.

- легкий артикуляционный контакт

(light articulatory contact) - все движения артикуляционного аппарата и артикуляционные позы выполняются расслабленно, без напряжения, контакт очень легкий;

- соблюдение пауз там, где это необходимо (например, чтобы выделить знаки препинания при чтении).

Несмотря на положительный эффект использования данных компенсаторных стратегий, ребенок может испытывать дискомфорт от «искусственности» своей речи.

Модификация заикания (Stuttering Modification) [Van Riper 1939] направлена на устранение напряжения и фактически является управлением заиканием, обеспечивая контролируемый выход из эпизода заикания. Ребенок учится определять свои нарушения плавности речи, сопутствующее заиканию маскировочное поведение, части тела, подвергающиеся напряжению в моменты заикания. На основе полученной информации дети учатся управлять своим поведением, снижая количество эпизодов заикания в своей речи.

Традиционные стратегии включают в себя:

- подготовку (preparatory set).

Ребенок определяет «трудный» звук или слово, которые предстоит произнести, и, подготовившись, произносит «трудный» звук/слово медленно и спокойно.

- отмену (cancellation).

Если эпизод заикания случился, ребенок делает паузу, определяет, где возникло физическое напряжение и произносит слово, на котором он остановился, растягивая его или применяя технику «легкого старта».

- растягивание (pull-out).

Ребенок определяет «трудный» звук или слово, которые предстоит произнести, и, подготовившись, растягивает «трудный» звук/слово. Обу-

чение этой технике происходит после успешного овладения ребенком стратегии «отмены», описанной выше.

1. Комбинация этих двух методов

2. Повышение эффективности речи (снижение уровня поведения избегания)

Иногда дети вырабатывают стратегию избегания произнесения «трудных» для них слов, заменяя эти слова другими словами или междометиями («этот», «тот», «ну», «э-э-э», «она» и др.), добиваясь в некоторых случаях абсолютной плавности речи. В таких случаях рекомендуется не избегать, а все-таки использовать «трудные» слова в речи, несмотря на начальное усиление общего уровня заикания. Со временем, научаясь использовать стратегии, направленные на уменьшение заикания и техники, помогающие справиться со своим эмоциональным состоянием, дети и подростки значительно повышают уровень плавности речи и эмоционального комфорта.

3. Техники, помогающие справиться с эмоциональным состоянием

Данные техники могут быть эффективно использованы наряду со стратегиями, направленными на уменьшение заикания.

Десенситизация часто используется как часть модификации заикания и направлена на снижение чувствительности и страхов говорящего по поводу его речи. На занятиях логопед и ребенок исследуют страхи ребенка, связанные с речью, ситуации и окружение, вызывающие тревогу. Разрабатываются стратегии реагирования и поведения в таких ситуациях, подходящие каждому ребенку или подростку индивидуально. Затем ситуации проигрываются на занятии, усложняясь по мере овладения ребенком данной техникой. Например, логопед может дать ребенку задание заикаться нарочно, просить ребенка достойно и адекватно отреагировать на нападки сверстников и высмеивание его заикания. [Reardon-Reeves, Yarus 2013].

Когнитивное реструктурирование направлено на осознание собственных эмоций и мыслей о себе и своей речи и на то, как они влияют на личность и речь. Ребенок учится менять отношение к себе и своей речи. Эта техника часто используется в составе десенситизации. [Murphy, Yarus, Quesal 2007: 121-138].

Самораскрытие включает в себя объяснение и рассказ о заикании другим людям от первого лица. В школе ученик даже может сделать презентацию для всего класса, рассказать окружающим о том, как реагировать на заикание.

Поддержка и психологическое консультирование направлены на усиление положительных моделей поведения, укрепления уверенности в себе и снижения негативных чувств и эмоций, таких, как, например, чувство изоляции. Эта техника может быть использована на индивидуальных или групповых логопедических занятиях, на психологической консультации или в группах поддержки соответствующих организаций (например,

FRIENDS-The National Association of Young People Who Stutter, the National Stuttering Association (NSA), и SAY: The Stuttering Association for the Young).

Применение методов устранения ограничений необходимо для успешного переноса полученных знаний, умений и навыков по преодолению нарушений плавности речи для их закрепления в повседневной деятельности ребенка. Ребенок учится устранять такие ограничения его плавности речи, как воздействие среды, собственное эмоциональное состояние и отношение к своей речи.

Ребенку или подростку трудно перенести полученные навыки за пределы логопедического кабинета в повседневную жизнь; логопед может помочь сделать этот процесс более легким и естественным, подбирая задания и ситуации, облегчающие этот переход. Например, индивидуальные занятия могут со временем переходить в групповые, в том числе с участием друзей ребенка, не получающих помощь логопеда. Логопед помогает ребенку выработать стратегии для тренировки плавной речи в пределах школы (в классе, столовой, спортзале), на детской или спортивной площадке, а также за пределами учебного заведения (дома, в магазине). Логопед может также организовать занятия с использованием телефона или видеосвязи (например, узнать по телефону часы работы кафе).

Ситуации и задачи возрастают от простых, не вызывающих негативных состояний и эмоций, к более сложным по мере овладения ребенком методами и стратегиями по увеличению плавности речи.

Терапия по преодолению клаттеринга

Поскольку основной проблемой клаттеринга является ускоренный темп речи, то техники, замедляющие темп речи, оказываются очень эффективными. Соблюдение и увеличение количества пауз в речи может даже полностью избавить ребенка от клаттеринга [Scaler Scott, Ward 2013]. При этом другие методы формирования плавности речи (легкий старт, длительная фонация и др.) могут быть совершенно неэффективными.

Некоторые исследователи отмечают эффективность применения метода модификации заикания, особенно техники отмены и растягивания. Также обращают внимание ребенка на положительный эффект использования пауз и нарочито четкой артикуляции.

Другие методы могут включать в себя работу с многосложными словами (слоговой структурой), четкое и правильное употребление окончаний слов, увеличение уровня осознания собственных речевых ошибок посредством наблюдения за собеседником и его реакцией на речь ребенка или подростка с клаттерингом. Логопед тренирует способность ребенка корректировать свои речевые ошибки и увеличивать чистоту речи. Детей, понижающих громкость речи в конце словосочетания или предложения, учат соблюдать одинаковую громкость на протяжении всего высказывания.

Мы перечислили и описали основные и наиболее популярные вследствие доказанности их эффективности методы и техники преодоления нарушения плавности речи у детей в США. Надеемся, что российские логопеды найдут данные методы интересными и полезными для собственной ежедневной практики.

Библиографический список

1. ASHA: Childhood Fluency Disorders URL: http://www.asha.org/PRP_Specific_Topic.aspx?folderid=8589935336§ion=Treatment
2. *Bothe, A. K.* Speech modification approaches to stuttering treatment in schools: *Seminars in Speech and Language*, 2002, 23(3), с. 181-186.
3. *Justice, L. M., Redle, E. M.* *Communication Sciences and Disorders: A Clinical Evidence-Based Approach / Edition 3.* Pearson, 2013
4. *Guitar, B.* Fluency shaping with young stutterers // *Communication Disorders Quarterly*. 1982. 6(1), с. 50-59.
5. *Murphy, W. P., Yaruss, J. S., & Quesal, R. W.* Enhancing treatment for school-age children who stutter: I. Reducing negative reactions through desensitization and cognitive restructuring // *Journal of Fluency Disorders*. 2007. 32(2), с. 121-138.
6. *Onslow, M., Packman, A., & Harrison, E.* *The Lidcombe program of early stuttering intervention: A clinicians's guide.* Austin, TX: PRO-ED, 2003.
7. *Reardon-Reeves, N., & Yaruss, J. S.* *School-age stuttering therapy: A practical guide.* McKinney, TX: Stuttering Therapy Resources, 2013.
8. *Scaler Scott, K., & Ward, D.* *Managing cluttering: A comprehensive guide-book of activities.* Austin, TX: PRO-ED, 2013.
9. *Van Riper, C.* *Speech Correction: Principles and Methods.* New York: Prentice-Hall, Inc., 1939. URL: <https://www.questia.com/read/57181018/speech-correction-principles-and-methods>

МЕТОДЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ В ЦЕНТРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ «МИЛАНА» (г. Баку)

Гафарова Эсмירה Шакир,

*Вспомогательная школа № 11 (Азербайджан, г. Баку),
Центр психологического и речевого развития «Милана»*

Аннотация. Становлению современного комплексного подхода к коррекции заикания предшествовала разработка различных методов и путей преодоления этого заболевания. Несмотря на многовековую историю изучения и лечения нарушений речи, заикание — одно из заболеваний, механизмы которого к настоящему времени не до конца изучены и объяснены. Следует отметить, что механизмы заикания неоднородны.

Ключевые слова: Заикание; причины; способы преодоления; методы

THE METHODS USED TO OVERCOME STUTTERING
Gafarova Esmira Shakir

Abstract. Becoming a modern integrated approach to the correction of stuttering was preceded by the development of various methods and ways of overcoming this disease. Despite the long history of studying and treating speech disorders, stuttering - one of the diseases, the mechanisms which to date have not been fully explored and explained. It should be noted that the mechanisms of stuttering heterogeneous.

Key words: Stuttering; cause; ways to overcome them; methods.

Заикание является самым тяжелым нарушением среди всех нарушений речи. Это нарушение речи, которое характеризуется частым повторением или пролонгацией звуков, слогов или слов; частыми остановками или нерешительностью в речи, разрывающей её ритмическое течение. В большинстве случаев наблюдается у детей со слабой нервной системой. Оно преодолевается с трудом, вредит психике ребенка, препятствует коммуникации. Дети не могут начать разговор или же начинаются запинки при произношении. Несмотря на то, что заикание является тяжелым нарушением речи, коррекция его возможна. Очень часто заикание не исчезает полностью, но можно предотвратить ухудшение при раннем вмешательстве. Заикание наблюдается у мальчиков в 4 раза чаще, чем у девочек. Объясняется это тем, что у девочек левое полушарие головного мозга развивается быстрее.

Заикание возникает или внезапно, или постепенно, начинается медленно и может усиливаться. На характер протекания влияют внешние и внутренние факторы. При нервных заболеваниях, во время болезни, усталости и когда ребенка наказывают оно может усиливаться. Усиление заикания может зависеть от сезона, от стиля жизни и питания.

Все причины возникновения заикания неизвестны, с определенностью можно говорить о преобладании наследственных факторов.

Не существует четких критериев для определения уровня заикания. Тем не менее заикание определяется во время диагностики речевого развития в ходе разговора. Легкой степенью читается заикание, малозаметное в процессе разговора и не мешающие коммуникации. Тяжелой степенью считаются долгосрочные судороги, препятствующие общению. Дополнительно при тяжелой форме заикания наблюдаются лишние движения и эмблефразия [Белякова, Дьякова 1998].

Заикание, как правило, носит серийный характер. При частных и продолжительных судорогах заикание становится весьма серьезным. По характеру судорог артикулярного аппарата заикание бывает 3-х видов: клоническое, тоническое, смешанное.

При коррекции заикания очень важно комплексное воздействие (невропатолог, психолог и логопед). В настоящее время для преодоления заикания у детей существуют несколько методов. Например, для коррекции заикания применяют метод, при котором через наушники заикающему подают так называемый «белый шум», то есть заглушают его собственную речь. Эффективность этого метода объясняется, скорее всего,

тем, что внимание заикающегося отвлекается от собственных запинок. Успешное преодоление заикания с помощью родителей и учителей также имеет важное значение. Если ребенок говорит с запинками в спонтанной речи, необходимо немедленно помочь ему завершить слово или фразу.

В центре психологии и развития речи «Милана» в группе заикающихся детей специалисты работают по специальным программам в течение 50 дней по два часа непрерывного курса. Уроки проводятся индивидуально или с группой по следующей программе:

- *10 дней молчание;
- *10 дней шипение;
- *10 дней со слогами;
- *10 дней с взрывом;
- *10 дней учится плавно говорить.

Вместе с этими этапами проводится артикуляционная гимнастика для языка, мягкого неба, губ, нижних и верхних челюстей для развития артикулярного аппарата.

Проводится также дыхательная гимнастика, стимулирующая правильность дыхательного акта. Используются регулирующие специальные дыхательные аппараты и приборы (свечи, шары, пианино, дудочки и т.д.) для освоения правильной речи. Применяется логоритмика.

Затем ведется работа над звуками, представляющими сложность для ребенка. В нашем центре мы работаем со специальной программой «BREAK MAKER» и с устройствами «Золотой Голос» и «Loggita».

Цель программы «BREAK MAKER» – помочь регулировать дыхание. С помощью применения этой программы ребенок слышит нарушение в собственной речи и пытается регулировать их. За счет этой программы восстанавливаются плавность и темп речи, регулируется работа диафрагмы.

Устройство «Золотой Голос» помогает регулировать звук и речь. Целью аппарата является то, что ребенок может услышать собственную речь и попытаться исправить нарушения. С помощью этого устройства снимается напряжение в речи, тонус в голосе.

С помощью устройства «Loggita» определяется степень заикания и назначается программа на 14-21 день занятий.

После этих программ для устранения напряженности лицевых мышц, гортани, губ, щек и для нормализации кровообращения, для повышения настроения назначается специальный расслабляющий и логопедический массаж.

Библиографический список

1. *Белякова Л.И., Дьякова Е.А.* Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности “Логопедия”. М.: В. Секачев, 1998. 304 с.

2. Бурлакина О.В. Комплексы упражнений для формирования правильного речевого дыхания. М.: Детство-Пресс, 2012. 80 с.

РАЗВИТИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

Е. В. Дундукова,

*Оренбургский государственный педагогический университет
(г. Оренбург)*

Аннотация. В данной статье описываются основные направления логопедической работы по развитию произносительных навыков у детей раннего возраста на разных этапах кохлеарной имплантации. Выявляется необходимость проведения логопедических занятий с ребенком как на дооперационном, так и на послеоперационном этапе кохлеарной имплантации.

Целью такой работы является обучение детей правильному звукопроизношению и голосообразованию, и использование приобретенных навыков в устной речи.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, произносительные навыки, логопедическая работа.

THE DEVELOPMENT OF PRONUNCIATION SKILLS IN YOUNG CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANTS

Dundukova E. V.

Abstract. This article describes the main directions of speech therapy on the development of pronunciation skills in young children at different stages of cochlear implantation. Revealed the need for speech therapy sessions with a child as the preoperative and postoperative phase of cochlear implantation.

The goal of this work is teaching children the correct pronunciation of sounds and voice, and the use of the acquired skills in oral speech.

Key words: cochlear implantation, pronunciation skills, speech therapy work.

Врожденное или приобретенное в первые годы жизни ребенка нарушение слуха, как известно, отрицательно влияет на речевое развитие ребенка. Это связано с тем, что глухота наступила в период до овладения речью, а значит, у ребенка не сформированы все стороны устной речи, коммуникативные навыки и понимание речи окружающих.

Кохлеарная имплантация на сегодняшний день является наиболее эффективным методом восстановления слуха как при врожденной, так и при приобретенной сенсоневральной тугоухости или глухоте. При данных нарушениях слуха поражаются рецепторы улитки (волосковые клетки), однако волокна слухового нерва остаются сохраненными. Сущность кохлеарной имплантации заключается в том, что в процессе хирургической операции специальные электроды, которые заменяют слуховые рецепторы, вживляются во внутреннее ухо. Внешнее устройство улавливает звуки

окружающего мира, они преобразуются в электрические импульсы и с помощью имплантированных электродов передаются к волокнам слухового нерва, по которому звуковая информация поступает в головной мозг [Семенова 2016: 39].

На данный момент увеличивается число имплантированных детей раннего возраста, так как первые три года жизни ребенка наиболее важны для развития слухоречевых и речедвигательных центров головного мозга. Цель кохлеарной имплантации глухого ребенка раннего возраста заключается именно в том, чтобы он научился понимать речь других людей, говорить самостоятельно и использовать речь для общения с окружающими. В реабилитационный процесс включаются различные специалисты: сурдопедагоги, психологи, логопеды, а также родители имплантированных детей. Именно комплексная психолого-педагогическая работа с ребенком, а также постоянное его развитие в домашних условиях является фактором успешной реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом [Исаева 2015: 263].

Одной из основных задач логопедической работы является развитие у детей с кохлеарными имплантами произносительных навыков, которые включают в себя правильное голосообразование и звукопроизношение.

Для того, чтобы ребенок с кохлеарным имплантом мог использовать речь для общения с окружающими людьми, ему необходимо научиться правильно произносить все звуки родного языка. Следует учитывать, что в потоке речи звуки быстро сменяют друг друга, поэтому ребенку необходимо овладеть правильным их произношением именно в сочетании с другими звуками в словах и предложениях. Это означает, что логопедическая работа будет направлена на развитие подвижности и быстрой переключаемости артикуляционных органов с одного уклада на другой, а также координации органов дыхания, голосообразования и артикуляции [Королева 2016: 401].

В реабилитационной работе при кохлеарной имплантации с ребенком раннего возраста можно выделить два этапа: дооперационный и послеоперационный. На каждом из этих этапов реализуются определенные задачи, организуются логопедические занятия и осуществляется включение родителей в коррекционный процесс.

На дооперационном этапе логопеду необходимо дать рекомендации родителям о том, как во время домашних занятий проводить работу по развитию правильного речевого дыхания, как проводить артикуляционную гимнастику и логопедический массаж самостоятельно. Это подготавливает физиологическую основу для будущей речи.

В большинстве случаев дети раннего возраста до кохлеарной имплантации не владеют собственной речью, у них могут присутствовать лишь голосовые вокализации [Исаева 2015: 264]. Их можно использовать для вызывания у ребенка сначала произвольных, а затем и произвольных

голосовых реакций. Это способствует развитию дыхательной и голосообразовательной функции. Необходимо поощрять детей за любые голосовые и речевые проявления, использование доступных форм речевого общения, произношение отдельных звуков, слогов или коротких слов. Также на дооперационном этапе можно формировать начальные навыки звукопроизношения на основе зрительного восприятия, а также с использованием остаточного слуха. Для этого необходимо побуждать ребенка подражать артикуляционным движениям взрослого во время игры и обучающих ситуаций.

Рекомендуется использовать упражнения по развитию правильного речевого дыхания: формирование направленной воздушной струи, силы и длительности выдоха. Для этого можно надувать мыльные пузыри, дуть в дудку, сдувать вату с ладошки. Также необходимо развивать подвижность органов артикуляции ребенка совместно с голосовыми реакциями. В этом помогает артикуляционная гимнастика, игровые моменты перед зеркалом, «кривляние», различные голосовые упражнения, пение, повторение ребенком слогов по подражанию взрослым и так далее.

Эти упражнения проводятся как на логопедических занятиях, так и в домашних условиях с участием родителей. Это обеспечивает непрерывность коррекционного воздействия [Королева 2016: 405].

Так как на этапе до операции или после операции, но до подключения речевого процессора, ребенок еще не слышит и относится к категории слабослышащих или глухих, то для развития произносительных навыков можно использовать различные приемы логопедической работы, которые используются для детей с нарушенным слухом. Особенно эффективно использование до кохlearной имплантации качественных слуховых аппаратов. С помощью них дети лучше слышит звуки окружающего мира.

Первоначальная работа направлена на вызывание голосовых реакций. Чтобы стимулировать ребенка к использованию голоса, можно использовать тактильные ощущения от вибрации горла. Взрослый берет руку ребенка, прикладывает к своему горлу и произносит гласный или звонкий согласный звук, обращая внимание ребенка на его ощущения. Затем просит ребенка повторить, то есть сделать так, чтобы и его горло вибрировало, издавая звук. Также это может происходить в процессе игры, когда малыш радостно вскрикивает или издает гласноподобные звуки. Взрослому необходимо обращать внимание ребенка на любые голосовые реакции и поощрять его [Королева 2013:167].

Главной задачей является мотивация детей к общению с помощью речи. Например, когда ребенок просит игрушку, взрослому необходимо побуждать его, сказать: «Дай». Только после того как он попытается это сказать, ему дают то, что он просил. Во время игры взрослый должен проговаривать названия предметов и действий, ненавязчиво побуждая ребенка повторить за ним (ля-ля, бай-бай, бах!, бо-бо и т.д.). Помимо этого, можно

использовать игровые упражнения с мячом. Например, кидать мяч, произнося: «ПА», катить мяч, сопровождая это звуком «а-а-а». В процессе овладения ребенком тем или иным звуком речевой материал расширяется: можно произносить «ма», «на», «та» и так далее.

В занятия можно включать и движения речевой ритмики. Например, произнесение гласных сопровождается плавными широкими движениями, взрывных (б, п, т, д) – резкими движениями руками. Звуки м, н, л произносятся одновременно с плавными напряженными движениями как изолированно, так и в слогах (ма, ам, ама) [Шматко 2003: 130-131].

Главное условие любого занятия – положительный эмоциональный фон. Ребенок чаще и лучше произносит новые звуки и подражает взрослому, если он возбужден и ему что-то нравится. Любые игры, которые вызывают у ребенка чувство радости и смех, побуждают ребенка к общению со взрослым с помощью речи.

Такие занятия направлены на развитие голоса, звукопроизношения, подвижности и переключаемости органов артикуляции, а также на побуждение использовать данные навыки в устной речи при взаимодействии с окружающими людьми [Королева 2016: 405].

Самый долгий и самый значимый этап – послеоперационный, когда подключается и настраивается речевой процессор и начинается слухоречевая реабилитация ребенка с кохлеарным имплантом. Развитие произносительных навыков на этом этапе происходит параллельно с работой над слуховым восприятием и пониманием речи других людей. Необходимо создать для ребенка такую речевую среду, в которой он мог бы постоянно слышать речь и пытался вступить в речевое взаимодействие с окружающими.

У многих детей с кохлеарными имплантами тихий голос, что связано с недоразвитием речевого дыхания. Для развития правильного речевого выдоха можно использовать те же приемы, что и на дооперационном этапе: задувание свечки, надувание мыльных пузырей, сдувание ваты со стола и т.д. Однако, если до операции при развитии голосовой функции использовалась опора на вибрационные ощущения горла, то ребенок после кохлеарной имплантации уже способен к самостоятельному контролю над собственным голосом и дыханием. Сначала нужно научить ребенка длительно и громко произносить гласные звуки, затем поочередно долгие и длинные гласные, а потом и различные слоги. Для развития голоса и дыхания используется также пропевание гласных, например, когда ребенок качает куклу, напевает: «а-а-а» [Королева 2016: 431-432].

Развитие правильного звукопроизношения у ребенка с кохлеарным имплантом имеет ряд особенностей. Зачастую это не механическая постановка звуков речи, а вызывание этих звуков с опорой на крупные движения тела, рук и ног, которые сопровождаются произнесением звуков, слогов или коротких слов. Это способствует более эффективному запоминанию

нию ребенком произношения звуков. Использование данного метода помогает более быстро вызвать голосовые реакции, лепет, натренировать артикуляционный, дыхательный и голосовой аппарат.

Используется также при постановке звуков опора на зрительное восприятие артикуляции взрослого, когда он четко и утрировано произносит звуки и слоги. Можно также использовать пиктограммы со схематичным изображением артикуляционных позиций или буквы. Однако не стоит задерживаться надолго на этом этапе. По мере овладения детьми с кохлеарными имплантами произносительными навыками необходимость опираться на движения и зрительное восприятие исчезает [Зонтова 2007: 22].

При условии активного развития первоначальных произносительных навыков на дооперационном этапе, ребенку легче будет овладеть ими и после подключения кохлеарного импланта. В этом случае логопедическая работа будет основываться на уже сформированной у ребенка способности к голосовым и артикуляторным имитациям. В процессе занятий педагог первоначально многократно произносит артикуляторно простые и наиболее часто употребляемые в быту слова (дай, на, пить, ляля, пока и т.д.), соотнося их с соответствующими действиями и предметами. Постепенно ребенок старается повторить за взрослым произносимые им звуки [Исаева 2015: 264].

Для развития тренировки артикуляционной моторики, развития силы голоса и правильного звукопроизношения О.В. Зонтова рекомендует использовать фонетическую ритмику, артикуляционную и пальчиковую гимнастику, малые повторяющиеся ритмичные строки (па-па-па, да-да-да и др.) в игровых упражнениях, которые интересны детям. Необходимо побуждать ребенка к использованию простых слов и фраз.

Используется вызывание речи в ситуациях, связанных с эмоциональными состояниями ребенка или в ситуациях-провокациях. Также используется сопровождение действий ребенка речью. Педагог сопровождает деятельность ребенка во время игры облегченными словами (бах, топ-топ, буль-буль), а ребенок, играя, вступает в речевое взаимодействие со взрослым. Можно использовать такой прием, как общение через игрушку, что вызывает интерес ребенка, а также ускоряет появление самостоятельной речи у детей с кохлеарными имплантами. Игрушка привлекается взрослым не для ознакомления с ней ребенка, а для того, чтобы организовать с ее помощью общение с малышом. Эффективно использовать в развитии навыков произношения ситуации выбора, когда ребенку из двух и более вариантов необходимо выбрать один и назвать его. Это может быть игрушка или действие с ней. Немаловажное значение имеет использование стишков, потешек, песенок в игре. Это активизирует спонтанную самостоятельную речь ребенка с кохлеарным имплантом [Зонтова 2007: 23-24].

Таким образом, логопедическая работа по развитию произносительных навыков направлена на активизацию голоса ребенка и вызывание звуков речи. Данная работа ведется на до- и послеоперационном этапах кохlearной имплантации. До операции занятия основываются на использовании опоры на зрительный анализатор, тактильные ощущения и остаточный слух. После операции, когда слух ребенка приближен к нормальному, в первую очередь используется восстановленная слуховая функция, а также на начальных этапах – зрительное восприятие. Одной из задач логопедической работы является использование ребенком с кохlearным имплантом произносительных навыков в самостоятельной устной речи. Следует учесть, что педагогическая работа подразумевает непрерывность коррекционного воздействия, поэтому в процесс реабилитации ребенка раннего возраста после кохlearной имплантации активно вовлекаются родители. Только при их поддержке коррекционно-педагогическая работа может быть наиболее эффективной.

Библиографический список

1. *Зонтова О.В.* Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохlearной имплантации: методические рекомендации. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2007. 59 с.
2. *Исаева К. Ш.* Логопедическая работа с детьми младшего дошкольного возраста с кохlearным имплантом // Педагогический опыт: теория, методика, практика. Чебоксары: ЦНС "Интерактив плюс", 2015. № 2. С. 263-266.
3. *Королева И. В.* Реабилитация глухих детей и взрослых после кохlearной и стволомозговой имплантации. СПб: КАРО, 2016. 872 с.
4. *Королева И. В., Янн П. А.* Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей, педагогов и врачей. 2-е изд., испр., СПб.: КАРО, 2013. 240 с.
5. *Семенова К. О.* Кохlearная имплантация как средство помощи глухим детям // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2016. Том 7. № 1. С. 38-42.
6. *Шматко Н.Д., Пельмская Т. В.* Если малыш не слышит: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2003. 204 с.

СПЕЦИФИКА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ, ДЫХАНИЯ И ГОЛОСА У ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЦП

Иванова Е.В.,

Балаковский центр социальной помощи семье и детям «Семья»
(г. Балаково)

Аннотация. В статье рассматривается проблема дизартрии у детей при детском церебральном параличе. Дается краткая характеристика дизартрических расстройств, их классификация. Рассмотрены вопросы связи частоты и тяжести дизартрии с расстройствами двигательной сферы. Основное внимание автор ак-

центрирует на практической работе по логопедической коррекции у детей рассматриваемой группы.

Ключевые слова: дизартрия, детский церебральный паралич, звукопроизношение, просодическая сторона речи, особенности логопедической работы

THE EXPERIENCE OF LOGOPEDIC WORK ON OVERCOMING
OF SOUND DISTURBANCE, BREATHING AND VOICE DISORDERS OF CHILDREN WITH DYSPARTHRIA AND CEREBRAL PALSY

E.V. Ivanova

Abstract. The article deals with the problem of dysarthria of children with cerebral palsy. The brief characteristic of dysarthritic disorders and their classification is given. The problems of frequency and severity of dysarthria with disorders of the motor sphere are considered. The author focuses on practical work on speech therapy correction of children of considered group.

Key words: dysarthria, cerebral palsy, sound reproduction, prosodic aspect of speech, features of logopedic work.

В связи с тем, что, по данным последних лет, дизартрия является одним из наиболее распространенных нарушений устной речи, уступая по частоте проявлений только дислалии, проблема дизартрии у детей активно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом и психолого-педагогическом направлениях. В настоящее время под дизартрией понимают нарушение произношения, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата при поражениях заднелобных и подкорковых отделов мозга. Недостаточная иннервация приводит к ограниченной подвижности частей речедвигательного аппарата и затрудненной артикуляции, нарушению речевого дыхания, фонации, голосообразования, просодии, темпо-ритмической стороны и интонационной окраски речи [Визель 2005: 218].

Согласно статистическим данным, распространенность дизартрии среди детей достигает 3-6 %, но в последние годы наметилась тенденция к росту. В большинстве случаев дизартрия сопутствует детскому церебральному параличу и возникает в силу действия тех же причин. Особенности нарушений речи, степень их выраженности зависят от локализации и тяжести поражения мозга. У детей с церебральным параличом позже «созревают» корковые речевые зоны, к отставанию в речевом развитии приводит ограниченный объем знаний и представлений об окружающем мире, недостаточная практическая деятельность, малое количество социальных контактов и ошибочный подход к воспитанию.

Наиболее характерным признаком речи при дизартрии оказывается ее смазанность, нечеткость, нарушения темпа, голоса. Высказывания формулируются нечетко, смысловые ударения и паузы носят беспорядочный характер, характерны пропуски звуков, слов, значительные нарушения лексико-грамматической стороны речи [Мартынова 1997: 214].

В основу современной классификации дизартрии положены принцип

локализации, синдромологический подход, степень понятности речи для окружающих. Согласно классификации О.В. Правдиной, различают: бульбарную; псевдобульбарную; экстрапирамидную; мозжечковую и корковую дизартрию.

Частота и тяжесть дизартрии напрямую связана со степенью тяжести и характером поражения двигательной сферы ребенка, это означает, что при наиболее тяжелых формах детского церебрального паралича дизартрия выражена практически у всех детей.

Поражение мышц губ приводит к нарушению артикуляции в целом, нарушению произношения гласных и согласных. Наиболее грубые нарушения звукопроизношения наблюдаются при спастичности мышц языка. Степень нарушения варьирует от незначительного снижения амплитуды и объема движений до полной невозможности артикуляционных движений [Левченко 2001: 43].

Помимо ограниченного объема артикуляционных движений отмечается слабость кинестетических ощущений артикуляционных поз и движений у детей с ДЦП. Для развития речи большое значение имеет постановка правильного речевого дыхания, что как раз является одним из затруднений у детей с дизартрией. Наблюдаются при дизартрии и нарушения голоса: голос обычно тихий, часто неравномерный – то тихий, то громкий, монотонный, иногда гнусавый, часто хриплый. Нарушения просодической стороны речи являются одним из показательных признаков дизартрии, поскольку оказывают влияние на разборчивость, выразительность и эмоциональную окрашенность речи.

У детей с церебральным параличом проявляются фонетико-фонематические нарушения, обуславливающие трудности звукового анализа слов и искажение их звукослоговой структуры; специфические особенности усвоения лексической системы языка, когда имена существительные, глаголы и предлоги составляют около 90 % всего лексического запаса; нарушения грамматического строя речи; в более старшем возрасте наблюдаются проявления дисграфии и дислексии в силу несформированности зрительно-моторных, оптико-пространственных, артикуляционно-акустических навыков [Кударина 2015:47].

Все приведенные данные позволяют отметить общность нарушений общей и речевой моторики у детей с дизартрией при ДЦП и связь разных форм дизартрии с конкретными формами церебрального паралича.

Логопедическая работа с детьми с дизартрией при ДЦП имеет характерные особенности, в частности, влияние тонических рефлексов на речевую мускулатуру, однако при соблюдении поэтапности формирования всех компонентов речи, системного подхода к анализу речевого нарушения, регуляции психической деятельности детей с помощью коммуникативной и обобщающей функции речи логопедическая работа будет давать положительные результаты. При дизартрии необходимо сочетание диффе-

ренцированного артикуляционного массажа с гимнастикой, логопедической ритмикой, общей лечебной физкультурой, физиотерапией, медикаментозным лечением. Наряду с развитием звукопроизношения большое внимание следует уделять развитию слуховой функциональной системы, воспитанию фонематического слуха, развитию понимания речи, развивать внутреннюю речь и интеллект детей.

Все вышеперечисленные аспекты учитываются при проведении коррекционно-логопедической работы в отделении реабилитации несовершеннолетних с ограниченными физическими и умственными возможностями ГБУ СО «Балаковский центр социальной помощи семье и детям «Семья». В отделение обращаются родители детей, имеющих псевдобульбарную дизартрию различной степени выраженности; моторную и сенсомоторную алалию; задержку психоречевого развития; общее недоразвитие речи различного уровня и др. Чаще всего наблюдаются дети с дизартрическим компонентом, поэтому в коррекционно-логопедическую задачу входит развитие речевого дыхания и голоса, формирование силы, продолжительности, звонкости, управляемости голоса в речевом потоке, выработка синхронности голоса и артикуляции, развитие фонематического восприятия и звукового анализа, развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук.

Опыт практической деятельности позволяет отметить следующие особенности логопедической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

- организация обстановки для проведения занятий: расположение оборудования, отсутствие лишних предметов в поле зрения ребенка, положение логопеда очень важны, поскольку удержание произвольного внимания у детей данной категории затруднено;
- развитие произвольного внимания на основе развития у ребенка подражательной способности, умения видеть, слышать, вслушиваться в речь и реагировать на слова, что необходимо для перехода к подражанию артикуляционным движениям, звукам, словам;
- форма занятий: комбинированная и игровая форма позволяет плавно переключать внимание ребенка с одного вида деятельности на другой без потери внимания и снижения интереса. Работа по улучшению подвижности артикуляционного аппарата, развитию фонематического слуха, лексико-грамматического строя и культуры речи, высших психических функций проводится с использованием ярких игрушек, интерактивных компьютерных программ, речевых игр.

Непосредственно коррекционно-логопедическая работа начинается после исследования звукопроизношения, дыхания и голоса ребенка и сочетает артикуляционный массаж, логопедическую ритмику, гимнастику. Работа проводится с каждым ребенком индивидуально два раза в неделю по 30 минут, в ходе занятия уделяется внимание тому, чтобы ребенок не пе-

реутомлялся, не перенапрягал мышцы и не принимал неверную позу.

Работа начинается с наиболее простых для ребенка в артикуляционном отношении звуков. Подготовительная работа перед постановкой звуков заключается в том, чтобы ребенок мог различить звуки на слух и улавливал разницу между собственным и правильным произношением. Одновременно с коррекцией звукопроизношения проводится работа над выразительностью речи, детей учат ускорять и замедлять темп речи в зависимости от содержания высказывания, выделять голосом ударные слоги, ставить смысловые ударения в предложениях.

Очень важной является работа над дыханием и просодической стороной речи, поскольку грамотно поставленное речевое дыхание служит базой для правильного звукообразования, поддержания нормальной громкости речи, ее плавности и интонационной выразительности. Речевое дыхание при дизартрии существенно отличается от нормы в силу слабости дыхательной мускулатуры, малого объема легких. Вместо диафрагмального доминирует верхнегрудное дыхание, которое может сопровождаться подъемом плеч, дети вынуждены делать дополнительный вдох в процессе речевого высказывания, выдох затруднен из-за недостаточной иннервации диафрагмальных мышц. Смысловое содержание речи не оказывает влияние на дыхание, оно учащается в момент речи, ребенок может делать поверхностные вдохи, активный выдох происходит через нос, несмотря на то, что рот может быть приоткрыт.

Цель работы над дыханием заключается в развитии глубокого вдоха и длительного выдоха, увеличении емкости легких, в выработке умения правильно дышать в процессе речи. Упражнения с детьми данной категории должны проводиться с опорой на кинестетические ощущения, поэтому подбираются такие задания, при выполнении которых ребенок может визуально и на слух контролировать свой вдох и выдох. При проведении дыхательной гимнастики постоянно осуществляется контроль за четким соблюдением правила, что вдох должен совпадать с расширением грудной клетки, а выдох с ее сужением. По мере освоения простых упражнений добавляются более сложные: надувать воздушные шарики, пускать мыльные пузыри, свистеть в трубочку и др.

Цель работы над просодикой заключается в том, чтобы научить ребенка использовать свой голос как инструмент для выражения тех или иных эмоций, регулировать высоту голоса, выработать умение повышать и понижать его в пределах высказывания, развивать мелодико-интонационную сторону речи. При формировании мелодико-интонационной стороны речи важным разделом является работа над логическим ударением. С помощью различных упражнений у детей развивают естественные интонации, выражающие различные эмоциональные состояния.

В ходе работы над просодической стороной речи широко использу-

ется интерактивная программа «Игры для тигры», которая включает блок на развитие просодики, принцип работы которого заключается в интерактивном использовании компьютера при помощи микрофона. Программа разработана таким образом, что голосовая активность ребенка фиксируется микрофоном и на мониторе появляются мультипликационные сюжеты.

При работе над коррекцией звукопроизношения учитывается форма дизартрии и уровень речевого развития каждого ребенка, т.е. в случае тяжелых нарушений и практически полного отсутствия речи работа начинается с постановки отдельных звуков и слогов.

Необходимым является дифференцированный массаж лицевой и артикуляционной мускулатуры в зависимости от состояния мышечного тонуса, а также артикуляционная гимнастика. Гимнастика проводится в пассивной, пассивно-активной и активной форме. При пассивной форме гимнастики производится механическое воздействие на органы артикуляции с целью постановки артикуляционных поз, пассивные движения приводят к сокращению мышц и формированию ощущений с последующим программированием схемы самостоятельных движений. При переходе к активной гимнастике ребенка знакомят с названиями органов артикуляции, показывая их на картинках и давая возможность рассмотреть отражение в зеркале. Целью активной гимнастики является улучшение качества артикуляционных движений, выработка тонких дифференцированных движений и формирование кинестетической основы для произнесения конкретных звуков.

Непосредственная работа над коррекцией звукопроизношения проводится на основании следующих приемов:

- по подражанию: ребенку демонстрируют правильное положение речевых органов при произнесении тренируемого звука и добиваются подражания правильной артикуляции;
- механический прием с использованием различных зондов для того, чтобы выработать продольный желобок по средней линии языка, научить ребенка заводить широкий кончик языка за нижние резцы;
- сочетание механической постановки артикуляционного органа при помощи зонда с показом правильного положения языка и губ ребенку;
- метод опоры на сохраненные звуки;
- физиологический метод с опорой на артикуляционные упражнения. Этот метод является очень эффективным, поскольку после проделывания артикуляционных упражнений в ходе гимнастики ребенок в состоянии усвоить более сложную артикуляционную позицию, зная более простые, из которых она складывается.

Поскольку дизартрия у ребенка при церебральном параличе представляет собой сложный синдром нарушения акта речевого высказывания в силу органического поражения центральной нервной системы, то логопедическая работа должна быть многоплановой, а не односторонней. Необходимо заниматься как коррекцией собственно звукопроизношения с

акцентом на формирование фонетико-фонематической системы речи, так и развитием психической деятельности в качестве прикладного аспекта. Учитывая то, что при дизартрии в качестве компенсации двигательной недостаточности артикуляционной мускулатуры возрастает роль слухового контроля, ребенок должен ориентироваться на воспроизводимый акустический эффект, что требует хорошего слухового восприятия.

Еще одной особенностью коррекционно-логопедической работы при дизартрии является то, что не всегда следует ориентироваться на первичную безошибочную артикуляцию звука, достигая ее с помощью упражнений. Проблема заключается в том, что многие артикуляционные упражнения оказываются невыполнимыми для детей с дизартрическими нарушениями, поэтому фонетическую систему приходится формировать с просодических компонентов. Следует помнить о том, что произношение не является только моторным, механическим действием, а представляет собой языковую программу в единстве всех компонентов языка. Нужно развивать лингвистические способности ребенка сначала в плане понимания им импрессивной речи, а затем в экспрессивном выражении, обращать внимание ребенка на все характеристики и особенности речи.

Кроме того, важным аспектом коррекционной работы логопеда является необходимость тесного контакта с воспитателями, педагогами и родителями, которые помогают контролировать закрепление необходимых речевых навыков. Родители детей, посещающих занятия в отделении реабилитации ГБУ СО «Балаковский центр социальной помощи семье и детям «Семья», с пониманием относятся к сотрудничеству со специалистами и испытывают потребность в повышении педагогической грамотности. Именно поэтому логопед проводит индивидуальные консультации с родителями по результатам логопедического обследования, дает рекомендации по развитию мелкой моторики рук, формированию правильного речевого дыхания, развитию внимания и памяти.

С целью просветительской деятельности выпускается ежеквартальный журнал «Болтунишка», в котором родители могут ознакомиться с упражнениями на развитие речевого дыхания и голоса, потренироваться со своими детьми в выполнении мимических упражнений, упражнений на развитие мелкой моторики. Для занятий с детьми дома родителям предлагаются тетради с заданиями для домашнего выполнения, в которых дается отработанный на уроке материал.

В заключение следует отметить, что детям с ограниченными физическими и умственными возможностями требуется длительное время для восприятия и усвоения информации, ее обработки, поэтому не следует ждать быстрого положительного эффекта от коррекционных занятий, такой результат может появиться только через 1-2 года. Именно это является еще одним доводом в пользу максимально раннего начала работы. Логопедическую работу следует начинать как можно раньше, желательно в

младшем дошкольном возрасте, поскольку раннее начало занятий поможет создать условия для развития более сложных форм речевой деятельности, оптимизировать социальную адаптацию.

Библиографический список

1. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учебник для студ. вузов. М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2005. 384 с.
2. *Кударина А.С.* Особенности речевого развития детей с ДЦП // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 2. С. 46-49.
3. *Левченко И.Ю.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
4. *Мартынова Р.И.* Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалии // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных учебных заведений: В 2 томах. Т. 1 / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: Владос, 1997. С. 214-218.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО УСВОЕНИЮ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ ДЕТЬМИ С ОНР III УРОВНЯ С СДВГ

Конченко Е.М.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация. В статье рассматривается проблема оказания логопедической помощи детям с общим недоразвитием речи III уровня с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Приводятся данные по усвоению словообразовательных умений школьниками с общим недоразвитием речи III уровня без СДВГ и детьми с ОНР III уровня,отягощенным данным синдромом. Отмечается значительно большее количество ошибок у второй группы детей. Намечаются основные направления коррекционной работы и даются некоторые рекомендации по ее проведению с детьми с ОНР III уровня с СДВГ.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи III уровня, Синдром дефицита внимания и гиперактивности, словообразование, коррекционная работа.

SPECIAL ASPECTS OF SPEECH THERAPY WORK ON WORD-BUILDING WITH CHILDREN WITH THE 3rd DEGREE GENERAL SPEECH UNDEVELOP- MENT AND ADHD

Konchenko E.

Abstract. The article highlights the problem of providing speech therapy for children with the 3rd degree general speech underdevelopment (GSU) and ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). The data on the mastering of word-building skills by school children with the 3rd degree GSU without ADHD and children who's

got this disorder are presented here. The author finds a significantly greater number of mistakes in works of the second group of children. The main directions of correctional work are also planned and recommendations on organization of this work with children with the 3rd degree general speech underdevelopment and ADHD are given in the article.

Key words: the 3rd degree general speech underdevelopment, attention deficit hyperactivity disorder, word-building, correctional work.

В последние годы отмечается значительный рост количества детей, чьи трудности в речевом развитии связаны с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). Впервые описал чрезвычайно подвижного ребенка немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман.

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью представляют достаточно разнородную группу, отражающую значительную вариабельность в степени выраженности и сочетаемости симптомов: смешанный тип (наиболее частотный), когда гиперактивность сочетается с нарушениями внимания; невнимательный тип, с преобладанием нарушения внимания при незначительной гиперактивности/импульсивности; гиперактивный тип с преобладанием гиперактивности и незначительности признаков невнимательности. Стоит отметить, что все основные характеристики внимания: концентрация, переключение, устойчивость, распределение, объём – у таких детей развиты ниже условной возрастной нормы. Также у детей с синдромом гиперактивности отмечаются нарушения восприятия и памяти.

В настоящее время СДВГ, его лечение и коррекционная работа вызывают большое количество споров. Это происходит из-за отсутствия единого взгляда на этиологию и на решение проблемы коррекционной помощи. Диагностика СДВГ является довольно сложной. Лечение, как правило, комплексное.

Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью нередко встречаются в практике логопедической работы. Как указывает Л.О. Бадалян, 4–10% детей школьного и дошкольного возраста страдают данным расстройством. Проблемой коррекции речевых нарушений у детей с СДВГ начали заниматься достаточно недавно, поэтому данный вопрос нуждается в дальнейшей разработке, прежде всего в методическом плане.

СДВГ осложняет имеющиеся у детей речевые нарушения, следовательно, логопед должен быть готов к работе с такими детьми. Речь ребенка с СДВГ характерна тем, что она как бы опережает мысль. Дети с СДВГ могут пропускать слова, неправильно понимать смысл сказанного, они с большим трудом запоминают слова, воспринимают устную речь и организуют свои мысли. Такому ребенку потребуется гораздо больше времени на то, чтобы собраться с мыслями и дать ответ на поставленный вопрос. Коррекция нарушений речи в данной ситуации должна проходить с

учетом неврологических и психологических особенностей детей данной категории.

Логопедическая работа в своей основе предусматривает использование большого количества повторяющихся упражнений, требующих от ребенка сосредоточенности и усидчивости, а гиперактивные дети с трудом выполняют задания, кажущиеся им скучными, неоднократно повторяющимися, сложными.

Если же у ребенка наблюдается общее недоразвитие речи, отягощенное синдромом дефицита внимания и гиперактивности, то можно говорить о более серьезных проблемах как и в социальной адаптации таких детей, так и в оказании такому ребенку логопедической и иной помощи [Бочкарева, Максимова 2016].

Дети с ОНР 3 уровня, отягощенным диагнозом СДВГ, сталкиваются с большим количеством трудностей по преодолению нарушений речи, чем их сверстники с ОНР, не имеющие данного сопутствующего нарушения.

Мы предполагаем, что особые затруднения в логопедической работе с детьми с ОНР 3 уровня, отягощенным диагнозом СДВГ, происходят при работе над словообразованием. Данные затруднения происходят из-за того, что коррекция включает в себя большое количество однотипных, повторяющихся заданий для закрепления умений в отдельной категории, например, в образовании существительных при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Нами было проведено экспериментальное изучение словообразовательных умений школьников 2-х классов с ОНР III уровня и школьников 2-х классов с ОНР III уровня, отягощенным СДВГ.

Исследование проводилось в 2016 учебном году на базе ГБОУ СО "Школы - интернат АОП № 1» г. Саратова.

В исследовании приняло участие 4 ребенка с ОНР 3 уровня, отягощенным синдромом дефицита внимания и гиперактивности; 4 ребенка с ОНР 3 уровня без СДВГ.

Детям были предложены практические задания на словообразование, понятные по содержанию ребенку школьного возраста. Все задания предлагались с опорой на иллюстративный материал. Всего учащимся было предложено образовать 76 слов.

После проведенного обследования мы получили следующие результаты.

- Дети с ОНР III уровня при образовании новых слов допустили в итоге 42 ошибки, дав 262 правильных ответа.

Наименьшие затруднения дети с ОНР III уровня испытывали при образовании имен существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, здесь количество ошибок составило всего 9. Также сравнительно небольшие трудности дети испытывали при назывании детенышей животных. В данной категории дети допустили 6 ошибок,

образовав неправильно существительные, обозначающие детенышей животных *овцы (овечка), лисы (лисички) и лошади (лошадка)* и т.д.

С наибольшими трудностями дети столкнулись при образовании притяжательных прилагательных от имен существительных и при образовании прилагательных от имен существительных, количество ошибок составило 22. Не зная правильного ответа на вопрос, они пытались самостоятельно подобрать нужную форму слова, например, вместо *лисыя* – *лисичная, беличье* – *белочное, медвежье* – *медвежечье, огуречный* – *огурцевый* и т.д.

- Дети с ОНР III уровня с СДВГ допустили 87 ошибок и правильно образовали 217 новых слов.

Дети с ОНР III уровня с СДВГ, также, как и дети с ОНР III уровня без СДВГ, испытывали наибольшее затруднение в образовании прилагательных от имен существительных и притяжательных прилагательных от имен существительных. Однако у данной категории детей количество ошибок значительно выше, чем у детей с ОНР III уровня без СДВГ.

Кроме того, при проведении обследования словообразовательных умений детей с ОНР III уровня с СДВГ мы столкнулись с некоторыми трудностями. Если дети с ОНР III уровня без СДВГ при затруднении в образовании слова пытались предлагать различные неправильные варианты (например, *свековый, свеклёный* вместо правильного *свекольный; лисичная* вместо *лисыя; белочное* – *беличье; лучный* – *луковый*), то дети с ОНР III уровня с СДВГ практически не пытались образовывать слова, если не знали правильного ответа. Помимо этого, постоянно спрашивали о том, последний ли это вопрос и сколько будет еще. Один ребенок при затруднении ответа на вопрос говорил, что устал, накрывал голову руками и не реагировал на внешние раздражители около двух минут, затем снова продолжал отвечать на вопросы, до тех пор, пока снова не сталкивался с затруднениями.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что дети с ОНР III уровня,отягощенным СДВГ, испытывают значительно больше трудностей в словообразовании, чем их сверстники без сопутствующего заболевания. Из этого следует, что логопеду необходимо использовать в коррекционной работе иные, дополнительные методы в работе с такими детьми, например, короткие задания, частая смена видов деятельности; многократные повторы в разных временных промежутках; использование мнемотехник; использование рабочих тетрадей и так далее.

Приведем некоторые рекомендации к организации и методике проведения логопедических занятий с детьми с СДВГ:

1. занятия должны иметь постоянное место в распорядке жизни ребенка и проводиться желательно в первую половину дня;
2. форма организации логопедических занятий должна быть индивидуальной или в небольшой подгруппе;

3. в поле зрения ребенка не должны попадаться отвлекающие факторы;
4. ход занятия должен позволять часто менять позу, вид деятельности;
5. необходимо использовать разнообразный наглядный материал;
6. не стоит давать многоступенчатых и сложных инструкций. Большие задания лучше разбивать на несколько блоков, с обсуждением промежуточных результатов работы.

В перспективе мы планируем разработать комплекс коррекционных заданий для детей с общим недоразвитием речи с СДВГ по работе над словообразованием, который может быть включен в общую систему работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у младших школьников с ОНР III уровня с СДВГ.

Библиографический список

1. *Астапов В.М.* Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития. СПб.: Питер Пресс, 2008. 256 с.
2. *Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В.* Трансформации текста дошкольниками без речевых нарушений и с ОНР III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок») // Проблемы онтолингвистики — 2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016, Санкт-Петербург. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С.409-414.
3. *Заваденко Н.Н.* Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. 2-ое изд. М.: «Школа – Пресс 1», 2001. 97 с.
4. *Максимова А.Р.* Гиперактивность и дефицит внимания у детей. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 224 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ ПРИ КОМПЛЕКСНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СО СПЕЦИАЛИСТАМИ ДЕТСКОЙ ПОЛИКЛИНИКИ: РАЗБОР КЛИНИЧЕСКИХ СЛУЧАЕВ

Максимова Н.В., Матрёнин А.П.,

Городская клиническая больница № 1 (г. Чебоксары)

Никитина А.Л.,

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

Аннотация. В данной статье обозначена тенденция изменения структуры детской инвалидности в России, представлены статистические данные о характере психологических проблем детского населения, включая детей с ОВЗ. Продемонстрированы клинические примеры комплексного взаимодействия специалистов разного профиля при работе с детьми дошкольного возраста с различными трудностями.

Ключевые слова: психологические проблемы детей, синдром Дауна, дисфагия.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN INTEGRATED COOPERATION WITH SPECIALISTS FROM CHILDREN'S HOSPITAL: ANALYSIS OF CLINICAL CASES

Maksimova N.V., Matrenin A.P., Nikitina A.L.,

Abstract. In this article, the tendency to change the structure of children's disability in Russia is indicated, statistical data are presented on the nature of the psychological problems of the child population, including special needs children. Clinical examples of complex interaction of specialists of different profiles are demonstrated during work with children of preschool age with various difficulties.

Key words: psychological problems of children, Down syndrome, dysphagia.

В настоящее время в Российской Федерации осуществляется широкомасштабная программа совершенствования системы здравоохранения. В рамках данной программы большое внимание уделяется снижению младенческой смертности. С 2007 по 2013 год в стране появилось 25 перинатальных центров, к концу 2017 года их число возрастёт до 57. Благодаря таким центрам осуществляется выхаживание младенцев с экстремально низкой массой тела [Совещание о ходе: 2017]. В Чувашской Республике эта программа осуществлялась в рамках «пилотного» проекта с 2001 года.

По итогам 2016 года в Российской Федерации статистикой отмечается значительное снижение младенческой смертности – на 43,3%. Это всего 6 случаев на 1000 родившихся (за 12 месяцев 2016 года) [Охрана здоровья: 2016]. Работа перинатальных центров «к 2018 году позволит сохранить жизни около 1500 новорожденных детей» - отмечается на сайте Правительства РФ) [Утвержден паспорт: 2016], а также снизит показатели детской инвалидности, вызванной врожденными аномалиями, которые в настоящий момент являются одними из ведущих причин детской инвалидности. В общей структуре причин детской инвалидности до трех лет выделяют два основных класса: врожденные аномалии - 38% и болезни нервной системы - 30% [Рагозина и др.: 2015: 34].

Следовательно, в ближайшее время соотношение причин детской инвалидности в возрасте до трех лет может существенно измениться в сторону преобладания болезней нервной системы, т.е. в сторону причин неврологического характера. Данное обстоятельство предполагает необходимость роста профессиональной компетенции специалистов медицинского и дефектологического профиля, поскольку именно на них ложится существенная нагрузка по коррекции и адаптации увеличивающегося числа детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями. Ряд таких потребностей реализуется в образовательной сфере в рамках Федерального государственного образовательного стандарта, расширяются учебные программы подготовки специалистов дошкольного, дефектологического, психологического и медицинского образования, что подчеркивает актуальность данных вопросов на сегодняшний день.

По результатам статистических данных медицинского психолога «Городской больницы № 7» Минздрава Чувашии в детской поликлинике в 2015 году обратились за психологической помощью 2461 родителей с детьми (из них первичных обращений 711) и соответственно 2014 - 2275 (697), 2013 - 2026 (546), кратность посещений в среднем составляет 6,3, нагрузка 1,6 человека в час.

Обращение за психологической помощью осуществляется при направлении врачей - специалистов больницы - 67,3 %. Самостоятельное обращение составляло - 32,7 %, в последние годы возросло количество обращений по собственному желанию самих родителей на - 35,7 %, так как первоначально показатель был значительно ниже - 12,4%, что свидетельствует о росте доверительного отношения населения к вопросам психологического консультирования. В структуре обращаемости по контингенту лиц преобладает число посещения детей - 62,5 %, затем взрослых - 33,9 %, меньше всего подростков - 3,3 %. В связи с этим необходимость работы медицинского психолога с категорией детей раннего возраста является наиболее актуальной и наиболее востребованной.

За период с 2013 по 2015 гг. больше всего обращались за психологической помощью лица с психологическими проблемами - 67,9 %, лица с соматическими расстройствами - 22,6 % и психическими расстройствами - 1,9 %. В последние годы отмечается увеличение лиц с соматическими заболеваниями на 11,5 % (2009 - 2012 гг. обратилось 11,1 % от общего числа обращений), куда и входит категория детей с ОВЗ).

За последние годы повысилась обращаемость детского населения, связанная с проблемами школьного обучения на 11,1 % и личностного характера на 8,9 %, что также связано с наличием у детей болезней нервной системы.

Среди детского населения преобладают следующие психологические проблемы:

1. нарушение семейных взаимоотношений - 27,4 % от всех посещений. На первом месте нарушения детско-родительских отношений; отношений между прародителями по поводу воспитания детей;

2. нарушения межличностных отношений - 8,1 %. Отмечались жалобы на конфликтность ребенка в отношениях со сверстниками; агрессивность по отношению к родителям (чаще дети в возрасте трех лет и подростки от 13 до 16 лет); плохую адаптацию при поступлении в образовательное учреждение (в основном дети младшего дошкольного возраста, реже в старшем дошкольном возрасте);

3. проблемы личностного характера - 21,9 %. Обратившиеся высказывали жалобы на соматическое здоровье; отставание в интеллектуальном развитии; состояние после хирургических вмешательств и другое. В эту группу также входят дети-инвалиды, лица с хронической соматической патологией;

4. проблемы, связанные с трудностями при обучении в школе у детей – 31,2 % от всех посещений. Жалобы на плохую успеваемость; невнимательность; гиперактивность и нарушение поведения; трудности во взаимоотношениях со сверстниками (из-за низкой успеваемости); трудности во взаимоотношениях между учителем и учеником; учителем и родителями; трудности при адаптации ребенка в новом учебном году; в первом классе; в новой школе;

5. проблемы любовного характера – 1,5 %;

6. социально – экономические проблемы – 1,6 %;

7. по вопросам профориентации обращалось 1,15 % детей-подростков, которые состояли на диспансерном учете у врача-педиатра и у них были ограничения при выборе профессии по состоянию здоровья. Сопроводительная беседа психолога и консультирование ребенка по выбору будущей профессии проводились при участии лечащего врача;

8. остальные обращения (медицинские осмотры) составляют - 7,39 %.

Из числа обратившихся детей и подростков ежегодно регистрируется обращение детей с ограничениями в здоровье: 2013 - 14,7%, 2014 - 27,9%, 2015 - 33,5%. Данная категория детей обращается не только с жалобами общесоматического здоровья, но и существенными трудностями при обучении и социальной адаптации. Спектр запросов родственников пациентов разнообразен и формулируется как просьба преодолеть трудности, снижающие качество жизни ребенка. Речь идет о патологических привычках, нарушениях поведения, пищевом избирательстве и многом другом. Находящиеся на поверхности проблемы социальной адаптации и межличностного взаимодействия ребенка в социуме зачастую имеют неврологическую природу, а порой и органическую патологию нервной системы. Данные проблемы ребенка корректируются в смежной работе медицинского психолога, логопеда, невролога, педиатра с использованием как медикаментозного лечения, так и психолого-педагогического воздействия.

Описание клинических случаев обращений по поводу врожденных аномалий и болезней нервной системы позволит увидеть разносторонний спектр проблем, жалоб, трудностей с которыми сталкиваются дети дошкольного возраста и особенно их родители.

Приведем **ряд клинических примеров из практики**, которые позволят рассмотреть возможные способы комплексного взаимодействия и участия специалистов разного профиля в решении проблем пациентов.

1. Ребенок, мальчик 4 – х лет. Со слов родителей: жалобы на ограничения движений и отставание в психомоторном развитии, выраженные нарушения коммуникации, нарушения глотания при приеме твердой пищи. Ребенок с рождения наблюдается у врача – невролога по месту жительства с диагнозом ДЦП. Направлены на консультацию к медицинскому психологу с целью оценки психического развития для дальнейшего медицинского переосвидетельствования на МСЭ. По

результатам патопсихологического обследования (ППО) выявлены нарушения в коммуникативно-познавательной сфере на фоне основного заболевания, отмечаются ограничения в двигательной сфере. В ходе уточнения жалоб со стороны родителей особое беспокойство вызывали заболевания верхних дыхательных путей, эпизоды аспирации ребенка (поперхивания при питье напитков, неоднородных йогуртов и отказ от приема твердой пищи с возможным попаданием пищи в носоглоточную область, застревания в момент глотания). В ходе проведенного обследования был выявлен уровень развития познавательной сферы и интересов ребенка, состояние двигательных функций, по результатам обследования была составлена индивидуальная программа (ИП) коррекционного воздействия. Родители были ознакомлены с основными принципами взаимодействия и воспитания «особого» ребенка в семье. Одним из значимых пунктов ИП явилось направление ребенка на консультацию логопеда в связи с необходимостью коррекции функций глотания. Логопедом был подобран и рекомендован специальный комплекс упражнений, основывающихся на физиологических актах, направленных на укрепление мышц мягкого неба и языка, с использованием пассивно – активных артикуляционных упражнений с элементами массажа, контрастотермии, применений маневров.

Часто причиной дисфагии являются изменения тонуса мышц ребенка и другие неврологические проявления, сочетающиеся с плохой подвижностью и недостаточной силой языка, аллергическими реакциями, запаздыванием глотательного рефлекса, уменьшением глоточной подвижности [Averdson et al. 1994: 72].

Исследование Averdson и других (1994), при участии 186 человек (48% с церебральным параличом) показывает, что в 71% случаев у людей с аспирацией вследствие дисфагии был поставлен диагноз «церебральный паралич», а в 94% случаев была выявлена немая тихая аспирация.

При направлении ребенка к логопеду ожидания родителей были связаны в большей степени с коррекцией произносительной стороны речи. Родители ребенка указывали, что фактически недооценивали всю серьезность проблем аспирации и нарушения глотания, что является довольно частой тенденцией и подтверждается исследованиями зарубежных специалистов [Elsbeth AC Calis MD et al.: 2008: 627]. В исследовании Elsbeth AC Calis и др. (2008), посвященном анализу дисфагии у детей с церебральным параличом и средней степенью умственной отсталости, было выявлено, что из всех 166 участвующих лишь у 1% не было дисфагии, у 8% отмечалась легкая дисфагия, 76% - умеренная, близко к тяжелой дисфагии, и 15% - глубокая дисфагия (НЧР - «ничего через рот»), приводя к распространению дисфагии - 99%. Были выявлены связи дисфагии и моторного развития ребенка, что подтверждается нами и в нашей повседневной практике.

2. Ребёнок, девочка, 2,5 года, со слов родителей: жалобы на отставание в речевом развитии, «ребенок мало и непонятно говорит», обратились за помощью к логопеду самостоятельно. В ходе обследования выявлено, что ребенок понимает обращенную речь, выполняет простые действия по инструкции, различает продукты питания, напитки, домашних животных, фрукты, некоторые овощи и цвета. Активный словарь: мааа, дай, пи, не, мяу. Ребёнок постоянно ходит в подгузниках, в кармане носит с собой две соски, одну из которых сосёт, а другую - держит про запас и сжимает в кулачке. Посасывает соску при стрессовых для неё ситуациях: при болезни, во время и после занятия с логопедом, по вечерам во время ожидания родителей с работы (со слов взрослых). При приёме пищи отдаёт предпочтение легко пережёвываемым продуктам, не ест мясо, морковь. Участковый невролог определяет развитие ребёнка как «соответствующее возрасту» и просит подождать до появления речи. Возможной причиной пищевой избирательности, по мнению логопеда, могут быть миоцефальные трудности, связанные с использованием соски в возрасте старше девяти месяцев, что подтверждается рядом исследований Косыревой Т.Ф. [Косырева и др. 319] и Ильиной И.В. [Ильина и др. 2011: 249].

Далее ребенок в сопровождении родителей направлен к медицинскому психологу для дополнительного обследования и определения уровня познавательного развития. По результатам ППО выявлено, что ребенок принимает предложенные задания, обучаем, уровень познавательного развития в пределах возрастной нормы. Отмечаются трудности коммуникации на фоне недостаточного эмоционального контакта, особенно с матерью, удовлетворение потребностей ребенка производится на физиологическом уровне в виде соблюдения норм гигиены и режима дня. Ребенок не посещает ДОО. Рекомендации родителям: 1) Расширение эталонов сенсомоторной сферы. 2) Стимулирование познавательных интересов ребенка в соответствии с уровнем развития личности. 3) Совместный досуг ребенка с родителями с упором на эмоциональный контакт и ведущий вид деятельности ребенка. 4) Предварительная подготовка ребенка к возможным переменам с минимальным стрессовым воздействием в привычном режиме дня.

3. Ребенок, мальчик, 2 года 1 месяц, с рождения наблюдается у врача-педиатра, невролога с диагнозом «синдром Дауна» (СД). Жалобы со слов матери: на затянувшиеся трудности введения прикорма, ребенок не может принимать густую пищу, отказывается от приема твердой пищи, давится при питье компота, отмечается вялость, ухудшение аппетита, постоянные запоры, охриплость голоса, сухость и шелушение кожи. После консультации врача – педиатра по поводу профилактического осмотра родители с ребенком направлены к логопеду и медицинскому психологу для получения рекомендаций.

В ходе обследования логопедом выявлено, что ребенок понимает

простые инструкции, выполняет простые действия, различает продукты питания, напитки, знает имена членов семьи, но не называет их. Активный словарь представлен несколькими обедненными в своих проявлениях звукокомплексами, отличающимися по высоте, силе и интонации, обращенные к окружающим. Логопедом был подобран и рекомендован специальный комплекс пассивно – активных упражнений с использованием приемов логопедического массажа для стимулирования мышц нижнечелюстных суставов, языка, мягкого нёба, губ и мимики, в том числе с применением контрастотермии, а также сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика. Консультация медицинского психолога в большей степени касалась информирования родителей об уровне познавательного и моторного развития ребенка, коммуникативного взаимодействия с ребенком с ОВЗ.

По результатам ППО выявлено, что ребенок пассивен в речевых контактах, испытывает трудности обучения и коммуникации на фоне отставания в познавательном развитии, требует индивидуального подхода и более длительного времени для обучения. Также отмечаются снижение двигательной активности, нарушение координации крупных движений и недостаточность сформированности мелкой моторики.

Рекомендации родителям по дальнейшей работе: 1) Расширение эталонов сенсомоторной сферы. Необходимо чтобы малыш регулярно приобретал двигательный опыт, с учетом большего времени на переработку информации и отклик, т.к. развитие малышей с СД идет медленнее, им труднее осваивать координированные движения тела. 2) Развитие познавательных интересов ребенка в соответствии с уровнем развития личности и учетом замедленного темпа развития. Занимаясь с ребенком, обязательно выдерживать необходимые паузы, давая малышу время на переработку информации. 3) Организация совместного досуга ребенка с родителями с упором на эмоциональный контакт и ведущий вид деятельности ребенка. Обучение мамы и других членов семьи правильным методам взаимодействия с ребенком. 4) Развитие социальных навыков и навыков самообслуживания. 5) Регулярное обследование уровня и динамики развития ребенка и составление совместно с родителями развивающей программы. 6) Психологическая и информационная поддержка семьи [Синдром Дауна 2012: 25-25].

Таким образом, примеры из практики подчеркивают специфику работы и взаимодействия специалистов разного профиля и дают возможность более глубокого информирования родителей в вопросах лечения, коррекции, развития и воспитания ребенка.

Опыт нашей работы свидетельствует, что психологическое сопровождение детей дошкольного возраста при комплексном взаимодействии специалистов детской поликлиники (педиатра, врача-невролога, медицинского психолога, логопеда) даёт возможность оказания своевременной помощи даже при единичных, непродолжительных консультациях и позволя-

ет родителям детей чувствовать себя гораздо увереннее, а детям – избегать нежелательных вторичных затруднений.

Мы видим, что в ситуации совершенствования системы здравоохранения происходит смещение структуры детской заболеваемости (инвалидности) в сторону преобладания болезней нервной системы, что подтверждается нашими данными:

- растет количество обращений к медицинскому психологу и отмечается рост обращений лиц с соматическими заболеваниями (на 11,5%);

- увеличивается число обращений детского населения, связанных с проблемами школьного обучения на 11,1% и личностного характера на 8,9%, что вызвано наличием у детей болезней нервной системы.

Указанные наблюдения предполагают необходимость повышения уровня компетенции специалистов в области медико-психолого-педагогического сопровождения при оказании ранней помощи детям дошкольного возраста.

Многолетняя практика работы подтверждает, что вовремя начатая и грамотно выстроенная индивидуальная медико-психолого-педагогическая программа коррекции, осуществляемая в духе мультидисциплинарного подхода, позволяет избежать и предупредить вторичные отклонения в развитии ребенка с ограниченными возможностями в здоровье, достичь его максимального уровня общего развития, образования и оптимально социально адаптировать, тем самым повышая степень интеграции в обществе.

Библиографический список

1. *Ильина И. В., Матвеев Р. С.* Аппаратурные методы профилактики зубочелюстных аномалий: вестибулярные пластинки ортодонтические трейнеры // *Здоровье и образование в XXI веке.* 2011. № 2. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/apparaturnye-metody-profilaktiki-zubochelyustnyh-anomaliy-vestibulyarnye-plastinki-i-preortodonticheskie-treynery> (дата обращения: 25.08.2017).

2. *Косырева Т. Ф., Царева Т. Г., Сайдулгериева А. М.* Коррекция миофункциональных нарушений у детей раннего возраста // *Вестник Здоровье и образование в XXI веке.* 2010. № 6. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-miofunktsionalnyh-narusheniy-u-detey-rannego-vozrasta> (дата обращения: 25.08.2017).

3. Охрана здоровья матери и ребёнка. Ранняя помощь: некоторые важные результаты и показатели 2016 года <http://government.ru/info/27186/> (дата обращения 20.08.2017).

4. *Рагозина Л.Г., Васин С.А., Елисеева М.А., Бурдяк А. Я., Тындик А.О., Рогозин Д.М.* Социальное положение инвалидов в Российской Федерации с учетом положений конвенции о правах инвалидов. М., 2015. [Электронный ресурс] <ftp://w82.ranepa.ru/rnp/ppaper/mak5.pdf> (дата обращения: 19.08.17).

5. Синдром Дауна. Факты / Сост. Е. В. Поле. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2012. 40 с.

6. Совещание о ходе строительства перинатальных центров 15 мая 2017 <http://government.ru/news/27657/> (дата обращения: 01.09.17).

7. Утвержден паспорт приоритетного проекта «Технологии и комфорт - матерям и детям» 8 ноября 2016: 08:00 [Электронный ресурс] URL: <http://government.ru/news/25713/> (дата обращения: 01.09.17).

8. Characteristics of dysphagia in children with cerebral palsy. Rogers B., Arvedson J., Buck G., Smart P., & Msall, M. (1994) *Dysphagia*, 9, 69-73

9. Dysphagia in children with severe generalized cerebral palsy and intellectual disability. Calis EA, Veugelers R, Sheppard JJ, Tibboel D, Evenhuis HM, Penning C 2008;50(8):625–630

ГЕОБОРД В ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ДЦП

Матрёнина Т.А.,

*Кугесьская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья
(п. Кугеси, Чувашская республика)*

Аннотация. Статистика показывает рост количества детей с ДЦП. Этим детям очень тяжело подготовиться к школе, имея ряд особенностей в развитии восприятия пространства, зрительно-моторной координации и при обучении грамоте. Для овладения всеми выше перечисленными навыками в работу с такими детьми вводится Геоборд.

Ключевые слова: статистика, ДЦП, грамота, восприятие пространства, зрительно-моторная координация, геоборд.

GEOBOARD IN TEACHING CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Matrenina T. A.

Abstract. Statistics show an increase in the number of children with cerebral palsy. It is very difficult for these children to prepare for school, having a number of features in the development of space perception, visual-motor coordination and literacy. To master all of the above skills, Geoboard is introduced to work with such children.

Key words: statistics, cerebral palsy, literacy, perception of space, visual-motor coordination, geoboard.

В течение последних 50 лет во всем мире увеличивается количество детей, родившихся с диагнозом «детский церебральный паралич». Стоит отметить, что в России частота этого заболевания существенно выше, чем в западных странах. Если в США, согласно официальной статистике, на 1000 новорожденных отмечается 1-2 случая заболевания ДЦП, то в Российской Федерации этот показатель может достигать 6-8 случаев и более на 1000 родов. [Иванов, Евтюков 2009: 5].

Страны СНГ испытывают те же трудности. Например, в г. Астана (Казахстан) в 2015 году количество больных с ДЦП возросло на 6,9 % по сравнению с 2010 годом. В 2016 году количество больных с этим диагнозом увеличилось ещё на 1500 человек. Такой рост происходит по причине увеличения выживаемости недоношенных младенцев с массой менее 1 кг.

[ДЦП в 2016, 2016]. Детский церебральный паралич является основной причиной детской инвалидности, его частота составляет 2 – 2,5 случая на 1000 детей. Современные достижения медицины оказывают на статистику ДЦП двоякое влияние. С одной стороны, такие факторы риска развития патологии, как резус–конфликт матери и плода с последующими проявлениями билирубиновой энцефалопатии в настоящее время хорошо поддаются контролю и лечению и это частично уменьшило частоту гиперкинетических форм ДЦП. С другой стороны, значительно вырос удельный вес таких факторов риска, как преждевременные роды и многоплодные беременности [Батышева, Быкова, Виноградов 2012].

По данным Даниловой Л.А., Мастюковой Е.М., Ипполитовой М.В., Панченко И.А., Архиповой Е.Ф. у детей с ДЦП, кроме двигательных нарушений различной тяжести, есть и другие сопутствующие нарушения в развитии. Среди них значительное место занимают речевые расстройства, частота которых составляет до 80%. На первом месте среди них находятся нарушения письменной речи: дислексия и дисграфия. Трудности овладения навыками чтения и письма связаны также с нарушениями зрительного восприятия формы, несформированностью оптико-пространственных представлений, фонематического восприятия, с нарушениями мелкой моторики пальцев рук. При дисграфии дети с трудом запоминают начертания букв, часто забывают их, путают буквы или их элементы с другими по признаку графического сходства, искажают графический образ букв (неправильно сочетают элементы в изображении некоторых букв) [Левченко, Приходько, 2001:156].

У детей с ДЦП уже в раннем возрасте идет работа по развитию зрительно-моторной координации, которая начинается с нормализации положения кисти и пальцев рук [Архипова, 1989].

Для детей дошкольного возраста создается комплекс коррекционно-развивающих упражнений (в соответствии с возрастом и особенностями двигательных нарушений), задачами которых являются: коррекция навыков ходьбы и походки, развитие координации, пространственной организации движений, развитие и коррекция бега и прыжков у детей с нетяжелыми нарушениями двигательной функции (с разрешения врача и инструктора ЛФК), развитие мелкой моторики рук и подготовка к письму. Огромное внимание уделяется развитию общей координации движений и коррекции хватательной функции рук. Даже если сформирован захват предметов, то координированные действия двумя руками все еще недоразвиты. Многие дети уже могут захватывать предметы с противопоставлением большого пальца остальным. Исключение составляют дети с тяжелыми поражениями рук или одной руки. Однако даже при относительно нетяжелом поражении рук все дети с ДЦП затрудняются в захвате и удержании карандаша, фломастера, кисти или мелка, которые они крепко зажимают в кулаке. [Мастюкова 1991: 66]. Нарушения пространственных представле-

ний и зрительно-моторной координации у детей с ДЦП затрудняют ориентировку в пространстве комнаты, на плоскости стола, листа, строчки, клетки. Это создает серьезные трудности при подготовке руки к письму.

Для решения этих задач мы ввели в занятия по подготовке ребенка с ДЦП к школе планшет «Геоборд».

Калеб Гаттегно (Caleb Gattegno) (Египетский математик, 50-е годы XX века) распространяет дидактический материал под названием «Геоборд» (Geoboard - геометрическая доска) – это поле с двадцатью пятью штырьками для «рисования» резиночками. «Геоборд», по мнению математика, помогает ребенку в освоении некоторых базовых правил планиметрии: периметр, площадь, фигура и т.д., развивает индуктивное и дедуктивное мышление, дает представление о симметрии, конгруэнтности, трансформации размера, формы. За рубежом «Геоборд» используется для обучения школьников. В России в 90-е годы XX века появились различные варианты «Геоборда». Они называются геометрический или математический планшет [Финкельштейн, 2017: 2].

Математический планшет - это развитие исследовательской деятельности детей, помощь в их моторном, познавательном развитии, а также раскрытие творческих способностей. В игре с планшетом у ребенка развивается мелкая моторика пальцев рук, пространственное восприятие, сенсомоторная память, быстрее происходит усвоение новых знаний и навыков. Развитие воображения будет способствовать получению хороших результатов во всех видах деятельности и обеспечит качественную подготовку к школьному обучению [Возможности планшета, 2017].

Детей очень увлекает эта «игрушка», которая не похожа на другие и с которой можно долго фантазировать.

На первом этапе мы проводили работу по развитию пространственных навыков. Сначала шла работа по ориентировке в схеме собственного тела и ознакомлению с пространством комнаты. Затем ребенка знакомили с плоскостью стола. Когда эти навыки закреплялись, мы вводили в занятие «Геоборд» малого размера 5x5.

Коррекционная-развивающая работа проводилась последовательно по следующим направлениям:

- знакомство с новым оборудованием: рассматривание планшета, ощупывание плоскости и штырьков;
- задания, направленные на различение понятий «право, лево, верх, низ»;
- упражнения для определения углов «Геоборда» (левый верхний, левый нижний, правый верхний, правый нижний). Сначала определение указательным пальцем руки;
- задания, направленные на формирование активных действий по воспроизведению пространственных отношений (для ориентировки на плоскости планшета проводились игры с мелкими игрушками);

- расположить предметы в указанном направлении (вводились любые маленькие игрушки);
- назвать, где находится предмет по отношению к другим предметам и к нему самому;
- с помощью игрушки передвигаться по планшету между штырьками. Ориентируясь на показ взрослого и его словесные указания, а затем по словесным инструкциям, дети перемещали игрушки по плоскости планшета, комментируя свои движения: «вверх-вниз», «слева направо» и т. д.

Захват предметов при не слишком тяжелом поражении рук становится более быстрым и совершенным, но координированные действия двумя руками еще слабо развиты, поэтому у ребенка с трудом формируются навыки самообслуживания.

Многие дети уже могут захватывать предметы с противопоставлением большого пальца остальным. Исключение составляют дети с тяжелым преимущественным поражением рук или одной руки. Однако даже при относительно нетяжелом поражении рук все дети затрудняются в захвате и удержании карандаша или мелка, которые они крепко зажимают в ладони всеми пальцами [Мастюкова, 1991: 66].

Поэтому на втором этапе наша работа была направлена на развитие хватательных движений и зрительно-моторной координации у детей. Для этой работы в занятия вводился «Геоборд» большего размера - 8x8 или 10x10. На занятиях дети выполняли следующие упражнения:

- свободное «письмо» указательным пальцем по плоскости планшета;
- для формирования правильного дифференцированного захвата предметов ребенку предлагают набор резинок и просят натянуть их на штырьки без какой-либо дополнительной инструкции (на начальной стадии резинки могут быть меньшей упругости и мягкие - для облегчения задачи, затем вводятся упругие твердые маленькие резинки для формирования силы и координации пальцев рук);
- для воспитания точности и завершенности движения выполняются упражнения на соединение разноудаленных штырьков. Сначала точки должны располагаться на расстоянии 2–3 см друг от друга, затем можно увеличивать расстояние и положение в пространстве заданных штырьков (детям предлагалось натянуть резинку от одного до другого заданного штырька).

Затем вводятся более сложные упражнения:

- создание резинками прямых линий, коротких и длинных, вертикальных и горизонтальных, диагональных, ломанных и зигзагообразных линий;
- построение треугольников, четырехугольников;

- выкладывание разных предметов, животных по образцу, по схеме;
- создание лабиринтов из резинок и прохождение по лабиринтам пальцем и мелкими игрушками;
- катание шарика по лабиринту для нахождения входа и выхода, используя «Геоборд» как ручной балансир (малые формы мозжечковой стимуляции).

После освоения всех выше перечисленных упражнений наступает третий этап - введение «Геоборда» в занятия по обучению грамоте. Таким образом, мы начинаем работу по коррекции графических навыков и чтения. У детей на столах лежат разноцветные резинки: красные, зелёные и синие. В соответствии с возрастными особенностями воспитанников, называем звуки, а дети формируют с помощью резинок определённого цвета заданные буквы.

Основной этап при обучении грамоте — букварный. Работа на этом этапе направлена на освоение звукового анализа и синтеза, обучение чтению слогов и слов. Дети знакомятся с буквами, учатся узнавать их по определенным признакам (отдельно и в составе слова, в разных позициях), правильно соотносить звук и букву [*Левченко, Приходько, 2001: 165*].

Традиционно при обучении грамоте детей с нормальным развитием понятие «буква» вводится после того, как у детей сформируются операции фонемного анализа и синтеза. При работе с детьми с ДЦП можно знакомить их с буквами уже на первоначальном этапе обучения грамоте.

Чтобы ребенок смог приобрести графический навык, он должен усвоить графический образ буквы, из каких элементов она состоит, в каких пространственных отношениях эти элементы объединены в каждой отдельной букве и как они расположены на рабочей строке.

Педагог может предложить детям целый комплекс заданий:

- построение узоров по образцу, по схеме, как у учителя, который сидит рядом;
- построение по образцу с поворотом – как у учителя, который сидит напротив;
- построение цифр;
- построение основных элементов букв;
- построение букв совместно с педагогом, по подражанию, по образцу, по словесной инструкции, по памяти и с поворотом;
- построение гласных и согласных букв резинками соответствующего цвета (красный – гласные, синий и зеленый – твердые и мягкие согласные);
- построение слогов;
- построение 2 – 5 буквенных слов.

Только затем мы переходим к письму карандашом, потом ручкой от опорной точки сначала в альбомах без разлиновки, затем в разделенных частях листа, позже – в тетради. Рисование карандашом позволяет лучше отработать нажим, навык проведения линий различной направленности, так как предполагает большее усилие и точность при проведении.

Таким образом, использование «Геоборда» на занятиях по формированию пространственных представлений, развитию зрительно-моторной координации и обучению грамоте помогает детям с ДЦП легче освоить графические навыки, подготовить руку к письму, научиться читать. Дети, по собственному желанию, делают «Геоборд» своей любимой настольной игрушкой, постоянно выкладывая на нем новые узоры и лабиринты. Их пальцы быстро тренируются крепко удерживать мелкие предметы, растягивать тугие резинки и балансировать «Геобордом» при катании шарика по дорожкам. Таким детям легче освоить клетки и строки в тетрадях, учитывая четкую структуру рядов штырьков. «Геоборд» – отличное средство для привлечения внимания ребенка с ДЦП к тем сторонам его развития, которые требуют коррекции.

Библиографический список

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевого периода). М., 1989.
2. *Батышева Т.Т., Быкова О.В., Виноградов А.В.* Детский церебральный паралич – современные представления о проблеме (обзор литературы) // Российский медицинский журнал. 2012. [Электронный ресурс] URL: http://www.rmj.ru/articles/nevrologiya/Detskiy_cerebralnyuy_paralich_sovremennye_predstavleniya_o_probleme_obzor_literatury/#ixzz4uf1JxBed (дата обращения: 25.09.2017)
3. В 2016 году количество больных ДЦП увеличилось на 1500 человек // 2016. [Электронный ресурс] URL: https://bnews.kz/ru/news/obshchestvo/v_2016_godu_kolichestvo_bolnih_dtsp_avelichilos_na_1500_chelovek (дата обращения: 29.09.2017)/
4. *Иванов Д.О., Евтюков Г.М.* Интенсивная терапия и транспортировка новорожденных детей (2-е изд., расширенное и дополненное). СПб: Изд-во «Человек», 2009.
5. *Левченко И.Ю., Приходько О. Г.* Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
6. *Мастюкова Е.М.* Физическое воспитание детей с церебральным параличом. Младенческий, ранний и дошкольный возраст. М.: «Просвещение», 1991.
7. Развивающие возможности математического планшета // Детский городок. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dgorodok.ru/obrazovanie/razvivayushchie-igry/89-razvivayushchie-vozmozhnosti-matematicheskogo-plansheta> (дата обращения: 20.09.2017)/
8. *Финкельштейн Б.Б.* Игровой альбом «Математический планшет для малышей». ООО «КОРВЕТ».

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Насибуллина А.Д.,

*Оренбургский государственный педагогический университет
(г. Оренбург)*

Аннотация. В статье представлены актуальность, теоретические и практические аспекты проблемы логопедической коррекции психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией. Рассмотрены принципы, методы и особенности логопедической работы по коррекции нарушений психомоторных функций у детей с данной формой речевой патологии.

Ключевые слова: психомоторные функции, стертая дизартрия, младшие школьники со стертой дизартрией, коррекция нарушений психомоторных функций

PECULIARITIES OF LOGOPEDIC CORRECTION OF VIOLATIONS OF PSY- CHOMOTOR FUNCTIONS YOUNGER SCHOOL CHILDREN WITH DESERT DYSARTHRIA

Nasibullina A.D.,

Abstract. The article presents the topicality, theoretical and practical aspects of the problem of speech therapy correction of psychomotor functions in younger schoolchildren with an erased dysarthria. Principles, methods and features of logopedic work on correction of disturbances of psychomotor functions in children with this form of speech pathology are considered.

Key words: psychomotor functions, erased dysarthria, younger schoolchildren with an erased dysarthria, correction of disorders of psychomotor functions

Повышение эффективности коррекционно-логопедической работы по устранению нарушений речи у младших школьников со стертой дизартрией на данный момент является одной из актуальных проблем логопедии, так как в настоящее время количество обучающихся с данным речевым нарушением увеличивается с каждым годом.

В принятых Российским правительством документах отмечается, что дети с ограниченными возможностями, в категорию которых входят и школьники с речевыми нарушениями, должны обеспечиваться качественным психолого-педагогическим, соответственно и логопедическим сопровождением [Насибуллина 2015].

Дети с нарушениями речи и недоразвитием моторных функций с определенного момента начинают понимать свое отставание в той или иной сфере. В исследованиях, посвященных проблеме стертой дизартрии (Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская, Р.И. Мартынова, Н.В. Серебрякова), отмечается, что в синдроме имеющихся нарушений у детей со стертой дизартрией наряду с речевой симптоматикой отмечается целый ряд неречевых симптомов, в частности, нарушения психомоторики.

Наблюдается малоподвижность, скованность, замедленность всех движений или явления двигательной гиперактивности, двигательная неловкость, беспокойства, быстрый темп движений, большое количество лишних движений при выполнении произвольных и произвольных двигательных актов [Лопатина 2003].

Проблема коррекции психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией является актуальной, потому что они играют значительную роль в психическом развитии детей данного возраста. Многие ученые (Г.А. Волкова, Н.В. Микляева, О.А. Полозова, Ю.Н. Родионова) обращают внимание на значимость развития движений, психомоторики в коррекции речевых расстройств.

Следует отметить, что, несмотря на длительный период изучения психомоторики, многие вопросы остаются недостаточно изученными. Отсутствует общепринятое понимание, что такое психомоторные функции, представление о психологических основах их формирования и совершенствования. В этой связи можно констатировать теоретическую неразработанность и обоснованность многих приемов по развитию, коррекции психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией.

Психомоторное развитие является ведущим показателем физического и умственного здоровья детей. Изучением психомоторного развития детей разного возраста и его роли в процессе развития высших психических функций ребенка занимались такие ученые, как Н.А. Бернштейн, В.М. Бехтерев, М.М. Кольцова, А.Р. Лурия и другие.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показывает, что термин «психомоторика» приобретает различное смысловое наполнение: это объективизация всех форм психического отражения через мышечные движения (В.В. Никандров); объективное восприятие человеком всех форм психического отражения, начиная с ощущения и заканчивая сложными формами интеллектуальной активности (Е.Н. Сурков); основной вид объективизации психики в сенсомоторных, идеомоторных и эмоционально-моторных реакциях и актах (К.К. Платонов); способность человека отражать объективную информацию о своей двигательной деятельности, точно контролировать свои движения и эффективно управлять ими (В.П. Озеров).

Соответственно, можно сделать вывод, что психомоторика или психомоторные функции - это объективизация всех форм психического отражения определяемыми ими движениями.

Своевременная коррекция речевого развития и психомоторных функций является необходимым условием успешности обучения в школе и усвоения школьных знаний.

Логопедическая работа с детьми со стертой дизартрией базируется на знании структуры речевого дефекта при разных формах дизартрии, механизмов нарушения общей и речевой моторики, учете личностных

особенностей детей.

Сложная структура речевого нарушения при стертой дизартрии требует комплексного подхода в организации и проведении коррекционных мероприятий.

В основе работы по развитию и коррекции нарушений психомоторных функций у детей с дизартрией находится положение о том, что «выстраивая» первый функциональный блок (по А.Р. Лурия), воздействуя на тело ребенка, мы даем мощный толчок для развития всех высших психических функций и прежде всего речи.

Основываясь на известных работах ученых (Е.Ф. Архипова и другие), можно в общем виде сформулировать вывод о том, что ведущими принципами коррекции нарушений психомоторных функций являются:

- принцип замещающего онтогенеза, основанный на ретроспективном воспроизведении тех участков онтогенеза (индивидуального развития) ребенка, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены;

- принцип системности (проведение рационально спланированной, продуманной работы);

- принцип доступности (позволяет решать поставленные задачи в совместной деятельности взрослого и детей и как итог - самостоятельной деятельности);

- принцип индивидуально-дифференцированного подхода (выбор форм и методов работы осуществляется с учетом психологических особенностей каждого ребенка);

- принцип единства диагностики и коррекции;

- деятельностный принцип коррекции;

- принцип комплексности коррекционного воздействия;

- принцип природосообразности;

- принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.

Особенности содержания логопедической коррекции при стертой дизартрии отражены в специфике планирования коррекционной работы. Успешность коррекции психомоторных функций у младших школьников с данной речевой патологией определяется состоянием психомоторики и разработкой адекватных путей и методов преодоления имеющихся нарушений [Лопатина 2003].

Обобщение методических концепций таких ученых, как Е.Ф. Архипова [Архипова 2008], Л.В. Лопатина [Лопатина 2003], Е.М. Мастюкова [Мастюкова 1997] позволило сделать вывод о том, что в логопедической работе, связанной с коррекцией психомоторики у детей со стертой дизартрией, необходимо уделить внимание следующим аспектам:

- 1) нормализации тонуса мышц артикуляционного аппарата. С этой целью необходимо проводить дифференцированный логопедический массаж. Для детей с гипертонусом и гиперкинезами рекомендуется расслаб-

ляющий массаж. Для детей с гипотонусом — укрепляющий массаж. При необходимости логопедическая работа начинается с затормаживания гиперкинезов и формирования произвольного сглатывания слюны;

2) нормализации моторики артикуляционного аппарата. С этой целью необходимо проводить:

- упражнения для жевательных мышц, гимнастика для произвольного напряжения и движения губ и щек,

- пассивная гимнастика для мышц языка — создание положительных кинестезий в мышцах,

- активная артикуляционная гимнастика — улучшение качества, точности, ритмичности и длительности артикуляционных движений, развитие более тонких и дифференцированных движений языка, активизация его кончика, ограничение движений языка и нижней челюсти, комплекс динамических артикуляционных упражнений;

3) развитию мелкой моторики рук. С этой целью необходимо проводить:

- массаж и самомассаж пальцев и кистей рук;

- игры с мелкими предметами: нанизывание бус, мозаика, мелкий конструктор;

- комплексы пальчиковой гимнастики,

- занятия по изобразительной деятельности (пластилин и ножницы; раскраски и штриховки картин, трафареты)

- графические диктанты.

Важно формировать навыки самообслуживания: застегивать и расстегивать пуговицы, шнуровать ботинки, пользоваться вилок и ножом;

4) развитию общей моторики и двигательной координации. С этой целью необходимо проводить: подвижные игры на координацию и согласование движений.

5) развитию мимической моторики. С этой целью необходимо проводить: упражнения на укрепление мимических мышц – закрывание (открывание) глаз поочерёдное, одновременное, нахмуривание бровей, надувание щёк (обеих и поочерёдное), поднятие верхней губы.

Анализ психолого-педагогической теории и практики показал, что в процессе коррекции нарушений психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией используются упражнения, основанные на двигательных актах: растяжки, дыхательные и глагодвигательные упражнения, упражнения для лицевой группы мышц (массаж и самомассаж), межполушарного взаимодействия, релаксации, развития артикуляции, общей и мелкой моторики, реципрокные (перекрестные) упражнения, телесной терапии и другие [Мещерякова и др. 2009].

В логопедической практике в развитии и коррекции мелкой моторики у младших школьников со стертой дизартрией широкое распространение получили коррекционно-развивающие игры: с природным, бросовым и

рукотворным материалом, приемы Су-Джок, коврик-аппликатор Кузнецова, шнуровки и т.д.

Особое место в коррекции нарушений психомоторных функций у детей данной категории занимает логопедическая ритмика - это специальный комплекс двигательных упражнений, которые выполняют при произнесении специального речевого материала.

Система коррекционной деятельности в рассматриваемом контексте предусматривает проведение индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий.

Структура занятия по коррекции нарушений психомоторных функций с детьми со стертой дизартрией, по мнению А.Л. Сиротюк [Сиротюк 2008], такова:

1. организационный момент (его наполняемость может меняться в зависимости от целей и задач, поставленных перед занятием). Игровая мотивация. Ритуал начала занятия. Стимулирующие упражнения. Маркировка левой руки (коррекция нарушений чтения, письма и счета). Упражнения на развитие произвольного внимания. Вводная ходьба;

2. основная часть (обязательные упражнения). Блок дыхательных упражнений. Телесные упражнения. Блок упражнений-растяжек. Глазодвигательные упражнения. Различные упражнения для развития общей и мелкой моторики и др.;

3. игра. Стоп-упражнения;

4. итог занятия (релаксационные упражнения, рефлексия, обсуждение занятия, комментирование оценки). Ритуал окончания занятия.

В ходе проведения подобных занятий необходимо учитывать следующие положения:

1. коррекционно-развивающий процесс строится на двигательных методах, которые не только создают некоторый потенциал для будущей работы, но и активизируют, восстанавливают и выстраивают взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. В этой связи очевидно, что актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагает востребованность извне к таким психическим функциям, как, например, эмоции, восприятие, память, процессы саморегуляции и т.д. Следовательно, создается базовая предпосылка для полноценного участия этих процессов в формировании у младших школьников универсальных учебных действий;

2. занятия организуются таким образом, чтобы каждый ребенок смог проявить себя;

3. в ходе занятия важно создавать положительный эмоциональный фон;

4. логопед обязан постоянно следить за тем, чтобы дети были включены в работу, не уставали и не отвлекались;

5. при организации и проведении занятия необходимо соблюдать санитарно-гигиенические требования.

Таким образом, коррекция психомоторных функций у младших школьников со стертой дизартрией является важным составным компонентом работы по устранению данного речевого нарушения. Успешность логопедической работы по коррекции психомоторных функций у детей с этой речевой патологией определяется состоянием психомоторики и разработкой адекватных путей и методов преодоления имеющихся нарушений.

Библиографический список

1. *Архипова Е.Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей. М.: АСТ; Астрель, 2008. 254 с.
2. *Лопатина Л.В.* Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Дефектология. № 5. 2003. С 45-50.
3. *Мастюкова Е.М.* Стертая дизартрия. М.: Просвещение, 1997. 254 с.
4. *Мещерякова Н.П., Жуковская Л.К., Терешкова Е.Б.* Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, упражнения, игры. Волгоград: Учитель, 2009. 141 с.
5. *Насибуллина А. Д., Гемранова Э.И.* К вопросу организации психолого-педагогического сопровождения и реабилитации учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Научные исследования: от теории к практике: материалы II Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С.120-123.
6. *Сиротюк А.Л.* Упражнения для психомоторного развития дошкольников. М.: Аркти, 2008. 60 с.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сумарокова А.Г., Георгица Е.А.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития связной речи детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, который является сензитивным периодом для ее формирования. Развитие связной речи зависит от сформированности познавательных процессов, умение наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни, от уровня речевой активности. Требуется тесное взаимодействие фонологических, грамматических и лексических умений и навыков, что в полной или частичной мере нарушено у старших дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: связная речь, старшие дошкольники с задержкой психического развития.

FEATURES OF COHERENT SPEECH AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Sumarokov A.G., Gheorghita E.A.

Abstract. The article considers features of development of coherent speech of children with delay of mental development of senior preschool age is the sensitive period for its formation. The development of coherent speech depends on the formation of cognitive processes, the ability to observe, compare and generalize the phenomena of life, from the level of speech activity and requires close interaction of phonological, grammatical and lexical skills, and is total and partial least disturbed at the senior preschool children with mental retardation.

Key words: connected speech, the senior preschool children with delay of mental development.

В развитии речи детей основными являются перестраивающиеся и совершенствующиеся умения пользоваться речью как средством общения. Форма речи изменяется в зависимости от изменения формы общения. Общение ребенка сначала происходит лишь с его ближайшим окружением, где начинаются вкрапления отдельных высказываний, просьб, вопросов и ответов, которые затем отливаются в разговорную диалогическую форму. Развитие связной речи происходит тогда, когда появляется потребность передавать в речевом плане слушателю понятное ему, целостное смысловое высказывание. Связное высказывание отражает уровень умственного, речевого и эмоционального развития ребенка.

Под связной речью понимается развернутые, логические, последовательные и образные изложения каких-либо содержаний, а также она является результатом речевого и умственного развития ребенка. Основная ее функция – коммуникативная, осуществляющаяся в двух основных формах: диалоге и монологе.

Ярким проявлением коммуникативной функции языка является диалогическая речь, которая строится на обмене высказываниями, протекающая в конкретных ситуациях и сопровождающаяся жестами, мимикой, интонацией. Речь в диалоге может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Диалогическая речь характеризуется произвольностью и реактивностью, краткостью, недоговоренностью, использованием разговорной лексики, фразеологизмов, простых и сложных бессоюзных предложений.

Связная монологическая речь – наиболее сложная форма речи, которая формируется онтогенетически позже, чем диалогическая речь, имеющая более сложное строение, выражающая мысль одного человека, известную слушателю. Монолог должен содержать более полную, развернутую формулировку информации, логичность, синтаксическую оформленность, эмоциональную выразительность. Данные формы речи отличаются мотивами. Внутренними мотивами стимулируется монологическая речь, где ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий, а диало-

гическая стимулируется как внутренними, так и внешними мотивами. Но, несмотря на существующие различия, диалогическая и монологическая речь взаимосвязаны друг с другом. Общение в форме диалога может протекать с монологическими вставками, а монолог может приобрести диалогические свойства. Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребенка.

Сензитивным периодом для развития связной речи, способствующим становлению интеллектуальных функций речи, является старший дошкольный возраст. В процессе развития связной речи у детей начинает формироваться словесно–логическое мышление. В то же время развитие связной речи зависит от сформированности познавательных процессов, умения наблюдать, сравнивать и обобщать явления окружающей жизни.

Для формирования связной речи требуется тесное взаимодействие фонологических, грамматических и лексических умений и навыков. Порождение связного текста происходит в процессе иерархической, многоуровневой речевой деятельности, который включает в себя операции семантического и языкового уровня. Во время порождения связного речевого высказывания немаловажное значение имеет планирование, в ходе которого осуществляются операции внутреннего программирования отдельных предложений, лексико–грамматические структурирования, моторная реализация. По мнению Т.А. Ладыженской, степень проявления в высказываниях умений отразить «содержательную» сторону является показателем уровня развития связной речи [Ладыженская 1975: 86]. Н.И. Жинкин считает, что именно «на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст», так как переход от одной мысли к другой составляет логическую основу текста [Жинкин 1956: 145].

В норме у детей развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления, деятельности и общения. Уровень речевого развития тесно связан с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Отделение речи от непосредственного практического опыта происходит в дошкольном возрасте. Возникает планирующая функция речи, которая является главной ее особенностью и приобретает форму монологической и контекстной. При освоении разных типов связных высказываний с опорой и без опоры на наглядный материал у детей усложняются синтаксические структуры рассказов. В старшем дошкольном возрасте речевая деятельность совершенствуется в количественном и качественном отношении. Увеличиваются количество сложноподчиненных и сложносочиненных предложений [Шашкина, Смирнова, Зимица 2003].

Нарушения речевого развития при задержке психического развития полиморфны, как и данный вид дизонтогенеза, и обусловлены недостаточностью межанализаторного взаимодействия. Для данного вида дизонтогенеза характерны замедленный темп речевого развития, его качественное

своеобразие и большая распространенность нарушений речи (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, З. Тржесоглава, Е. В. Мальцева и др.).

Дефектность речевого развития детей с ЗПР проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития. Нарушения речи у детей с ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта. Многим из них присущи дефекты звукопроизношения, недостатки фонематического восприятия.

Для импрессивной стороны речи характерны трудности в понимании сложных многоступенчатых инструкций, логико-грамматических конструкций, недостаточная дифференцированность воспринимаемых речевых звуков, оттенков речи.

Экспрессивная речь характеризуется бедным словарным запасом (редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь), нарушенным звукопроизношением, недостаточно сформированным лексико-грамматическим строем речи, наличием аграмматизмов, чаще морфологического характера, дефектами артикуляторного аппарата. Общий уровень познавательного развития влияет на лексическую сторону речи. По причине сниженной познавательной активности у детей с ЗПР отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Отмечается недостаточная стойкость связи слова и обозначаемого им предмета. Своеобразие лексики проявляется в неточном употреблении слов, несформированности обобщающего понятия и родовидового соотношения, недоразвитием антонимических и синонимических средств языка. Многие грамматические категории дети часто не используют в речи.

Дети с ЗПР старшего дошкольного возраста испытывают трудности в процессе словоизменения и словообразования, обусловленные нарушением познавательной деятельности. Период функционирования неологизмов затянут, а период детского словотворчества возникает позже, чем в норме. Ребенку крайне сложно воплощать мысли в развернутые речевые сообщения, даже при условии понимания смыслового содержания ситуации, изображенной на картинке или прочитанного рассказа. В связи с несформированностью процессов анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования у детей данной категории имеются нарушения в дифференциации грамматических и деривационных значений на уровне семантики.

Важной особенностью речевого развития старших дошкольников с задержкой психического развития является отсутствие отношения к речи как к особой реальной действительности, спонтанно формирующейся у нормально развивающихся детей, начиная со среднего дошкольного возраста. Успешно используя в общении речь, дети с ЗПР не в состоянии отделить ее коммуникативную функцию от других ее функций, не могут отделить слова от их предметного содержания, от своей потребности и действий. Они не умеют членить на слова речевой поток, выступающий для

них как нечто целое, и тем более не умеют выделять звуки в слове. Характерное для нормально развивающихся старших дошкольников познавательное отношение к речи у них отсутствует.

Переход к контекстной речи у детей с ЗПР, в отличие от нормально развивавшихся детей, начинается только в старшем дошкольном возрасте. Наряду с этими особенностями Е.С. Слепович выделяет ограниченность словарного запаса у этих детей, особенно существительных с узким, конкретным значением, а также прилагательных. Задержка формирования контекстной речи и развитие речи в целом у детей с задержкой психического развития рассматривается как вторичный дефект, обусловленный недостаточностью аналитико–синтетической деятельности, низким уровнем познавательной и речевой активности, несформированностью мыслительных операций.

Для детей с ЗПР характерны недостаточность сформированности регулирующей и планирующей функции речи, несформированность антиципирующего анализа, приводящей к неумению предвидеть результаты своих действий. Как отмечает В.И. Лубовский, для детей данной категории свойственна слабость словесной регуляции.

У детей с ЗПР слабо развиты связная речь, способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь. Дети стараются избегать интеллектуального напряжения. Они отказываются выполнять сложную задачу, заменяя интеллектуальную задачу более близкой, игровой задачей [Виноградова 2016].

Н. Ю. Борякова, Е. С. Слепович, Р. И. Лалаева, Д. И. Бойков, исследуя связную речь у детей с ЗПР, показали, что у них наблюдаются нарушения языкового оформления текста и его семантической структуры, которая страдает в большей степени при внутреннем программировании. Оценка уровня развития связной речи зачастую зависит от того, в каком виде предъявляется задание, в какой степени необходимо самостоятельное смысловое программирование и языковое оформление высказывания при осуществлении данного задания [Лалаева, Серебрякова, Зорина 2004].

Составляя рассказ по сюжетным картинкам, дети активизируют речевую деятельность, но в то же время дети быстро утомляются и начинают отвлекаться, что в свою очередь негативно сказывается на качестве речевых высказываний. Часть детей могут составить логический рассказ с помощью взрослого, но при этом плохо осознают взаимосвязь между отдельно взятыми изображениями, не определяя причинно-следственной связи между объектами и их действиями. Часто меняют логические линии рассказа, не соблюдают последовательность содержания. Многие дети с ЗПР не улавливают связь между двумя картинками и представляют мозаичное описание, называя отдельные предметы, действия и фразы: «Девочка смотрит, а мальчик на дерево. Девочка – платье в горошек – руки вперед. Мальчик лежит, открыл рот. У окна цветок. На стене картина. Девочка

стоит. Мальчик стоял, а мама говорит». Давая эмоционально–нравственную оценку изображенных персонажей в ходе рассказа, дети используют прилагательные для характеристики объектов изображения, а не для нравственной характеристики героев. Названия признаков, используемые ими, носят штамповый, чрезмерно обобщенный характер, относятся не к ситуации, а к изображенным предметам [Кухарчук, Сумарокова 2017]. Некоторые дети при выполнении этого задания приближаются к уровню детей с легкой умственной отсталостью, перечисляя отдельные объекты изображения.

Борякова Н.Ю. в своих исследованиях указывает на взаимосвязь неполноценной речевой деятельности с недостаточной сформированностью этапов порождения речевого высказывания: замыслом, внутренним программированием, грамматическим структурированием. Несформированное внутреннее программирование проявляется в речевой неактивности, трудности создания контекста, в соскальзывании на другие темы. При этом у детей с ЗПР не возникает четкого замысла высказывания [Слепович 1983].

При изучении особенностей монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития Е.С. Слепович отмечает, что у данной категории детей речь носит в основном ситуативный характер, выражающийся в употреблении большого количества личных и указательных местоимений, частым использованием прямой речи, ограниченным объемом пересказываемого текста с малым количеством смысловых компонентов, в разрыве связности между отдельно взятыми предложениями текста, в усиливающихся повторениях.

Таким образом, несформированность связной речи у старших дошкольников с задержкой психического развития связана с недостаточно развитой познавательной деятельностью и ее активностью, особенностями их психофизического развития.

Библиографический список

1. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний 6-летних детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1983. № 3. С. 9-15.

2. Виноградова О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. 2006. № 2. С. 53-54.

3. Кухарчук О.В., Сумарокова А.Г. Проблема интеллектуальной готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития // Материалы Международной научно–практической конференции. Российско-китайский научный журнал «Содружество». № 16. часть 2. 2017. С. 29-34.

4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития М.: Владос, 2004. 303 с.

5. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1972. № 3. С. 3-9.

6. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск, 1983. 64 с.

7. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

8. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. М.: Академия, 2003. 238 с.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ДЫХАНИЯ, ГОЛОСА И АРТИКУЛЯЦИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

Фархшатова Л.М.

Средняя общеобразовательная школа № 24 (г. Оренбург),

Аннотация. В статье раскрываются актуальность проблемы развития просодической сторон речи у старших дошкольников с дизартрией: особенности развития дыхания, его характеристик, а также голоса и артикуляции. Знание и учет логопедом вышеуказанных особенностей будет способствовать предупреждению стойких речевых, голосовых расстройств у детей, а также повышению эффективности коррекционной работы при нарушении речи, в частности, при дизартрии.

Ключевые слова: Развитие, дыхание, голос, артикуляция, дизартрия, старший дошкольник, логопед.

TO THE QUESTION OF DEVELOPMENT BREATHING, VOICES AND ARTICULATION IN SENIOR PRESCHOOLS WITH DISINTERRIA

Farkhshatova L.M.

Annotation. The article reveals the urgency of the problem of development of prosodic aspects of speech in older preschool children with dysarthria: peculiarities of the development of breathing, its characteristics, and also voice and articulation. The knowledge and consideration of the above mentioned features by a speech therapist will help prevent persistent speech, voice disorders in children, as well as improve the effectiveness of corrective work in speech disorders, in particular, in dysarthria.

Key words: Development, breathing, voice, articulation, dysarthria, senior preschooler, speech therapist

Актуальность исследования данной проблемы обусловлена сложившейся ситуацией в образовании и связана с современными требованиями к содержанию и организации дошкольного образования, что определяет необходимость оптимизации многоаспектных процессов развития ребенка, где речевое развитие составляет важнейшую составляющую. Ситуация усугубляется в связи с возросшим в последние годы количеством детей с

различными речевыми нарушениями: в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии. Увеличивается число старших дошкольников с дизартрией - нарушением фонетической стороны речи, обусловленным органическим поражением центральной нервной системы, расстройством членораздельной речи. Дети с дизартрией имеют нарушения функции дыхания: оно ослаблено, речевой выдох - короткий, дыхательный ритм сбивается.

Знание особенностей развития дыхания, голоса и артикуляции в онтогенезе будет способствовать предупреждению стойких речевых, голосовых расстройств у детей, а также повышению эффективности коррекционной работы при нарушении речи.

Рассмотрим особенности развития дыхания. Дыхание является физиологическим процессом, не зависимым от сознания личности, включающий вдох и выдох. В древности дыханию приписывали роль посредника между душой, духом и телом. В Древней Греции считалось, что душа располагается в диафрагме - «френе» - синонимом мышечного органа.

В контексте нашего исследования важно отметить, что органы дыхания отвечают за звукообразование, определение запахов и др.

Дыхание как физиологический и речевой процессы изучалось различными исследователями: Л.Б. Дмитриевым, В.Г. Ермолаевым, Н.И. Жинкиным [Жинкин 1958: 309], Ф.Ф. Заседателевым, И.И. Левидовым, Е.Н. Малютиным.

Звук образуется в верхних дыхательных путях, при этом мягкая трубчатая носоглотка, расположенная позади ротовой и носовой полостей, становится твердой, так как воздух, проходя через голосовые связки, раздувает легкие, и, таким образом, формируется звук. Аналогичный механизм срабатывает при звукоизвлечении на духовом музыкальном инструменте, но мышцы всегда меняют окраску человеческого голоса, а не издадут один звук, как музыкальный инструмент.

По мнению Ю.О. Филатовой [Филатова 2012: 218], речевое дыхание не похоже на дыхание во время молчания: в начале речи происходит быстрый, короткий и более глубокий, чем в покое, вдох, он осуществляется через нос и рот. Объем воздуха при речевом вдохе направлен на то, чтобы обеспечить поддержание подсвязочного давления, и воздушная струя расходует более рационально.

Как отмечает З.В. Савкова [Кодзасов 2001: 375], выделены четыре параметра речевого дыхания: глубина, высота, частота, близость.

Под глубиной дыхания подразумевается нижнереберный – диафрагмальный тип дыхания, что позволяет осуществлять полный, глубокий вдох.

Высокое дыхание означает выработку ощущения направленности воздушных потоков по вертикали – вверх в голову.

Частота дыхания характеризуется легкими, быстрыми, незаметными «доброрами» воздуха во время речи, что определяет ее темп, ритм, паузы, интонацию. Близость дыхания означает отчетливость артикуляции.

Вдохи во время речи производятся или после окончания фразы, или между смысловыми группами слов. Человек производит речь в разном темпе, с полным голосом или шепотом, выделяет позиции ударений, что говорит о наличии у человека механизмов тонкой регуляции работы легких. Управлению речевым дыханием способствуют слоговая и просодическая структуры речи.

Речевое дыхание – это система произвольных психомоторных реакций, они связаны с производством устной речи. Характер речевого дыхания подчиняется внутреннему программированию, разнообразному течению речи, чередованию речевых звеньев (групп слов от паузы до паузы): длинных и коротких, медленных и быстрых, напряженных и эпически спокойных, поэтому моменты вдоха, количество забираемого воздуха, интенсивность его расходования не следуют в однообразной ритмической последовательности друг за другом. Дыхание в речи имеет условно рефлекторный характер.

Перейдем к описанию особенностей развития голоса, основными характеристиками которого являются: высота (частота колебания голосовых складок); громкость (амплитуда колебания голосовых складок); тембр (форма колебаний голосовых складок, число и выраженность обертонов звука). Как видно, формирование голоса имеет свои особенности. Например, тон голоса, его интенсивность и частота, обусловлены прохождением сквозь голосовые складки, глотку, ротовую и носовую полости воздушной струи. Голос может быть громким, тихим. Мелодику голоса формирует его движение по звукам разной высоты.

Интонация является одной из главных характеристик голоса. Благодаря интонации человеку можно выражать различные эмоциональные состояния.

У Н.С. Трубецкого [Кодзасов 2009: 496] находим описание трех функций голосового выражения речи:

1) экспликативную, когда интонация характеризует завершенность или незавершенность речи, вопрос или ответ;

2) апелятивную, когда интонацией вызываются необходимые эмоциональные состояния;

3) экспрессивную, определяющую у говорящего его социальную принадлежность или уровень образования личности.

Интонация, как многокомпонентное явление, различается по тону голоса, его тембру, интенсивности или силе звучания голоса, паузам и логическим ударениям, темпу речи. Все указанные параметры организуют речевой поток исходя из смысла передаваемого сообщения [Кодзасов 2009: 496].

Например, пауза, как перерыв в речевом потоке, характеризуется низкой интенсивностью [Краузе 2009: 208]. Темп определяет скорость и время протекания речи, измеряется числом звуковых единиц, произносимых в единицу времени. Слишком быстрый или медленный темп ухудшают восприятие смысловой стороны высказывания. Ритм относится к звуковой организации речи на основе чередования ударных и безударных слогов. Темп и ритм взаимообусловлены друг с другом. Основным свойством речевого ритма является его регулярность. Темпо-ритмическая основа устной речи объединяет и координирует все ее составляющие, включает лексико-грамматические, артикуляторные дыхательные и иные просодические характеристики. Интонации также присуща мелодика, которая обеспечивает повышение и понижение тона голоса, она бывает в трех видах: повествовательной, вопросительной и восклицательной.

Высоту и силу голоса определяют особенности организации голосового аппарата и голосовых складок. От частоты их колебаний зависит высота, амплитуды, размаха колебания - силу голоса. Характер речевого дыхания влияет на звучащую речь: его голос, звукопроизношение и другие просодические параметры речи [Лопатина 2006: 356].

Голос является важным механизмом реализации устной речи. Он представляет собой, неповторимую (индивидуальную) совокупность звуков, обладающих разными звуковыми характеристиками, которые образуются в процессе деятельности голосового аппарата человека.

Проанализируем процесс развития артикуляции. Артикуляция – с лат. «чётко произносить» определяется работой органов речи (артикуляционного аппарата) в процессе озвучивания слогов, слов, фраз. Артикуляция координирует речевые органы и произносимые звуки речи, в ходе действий речевых зон коры и подкорковых образований головного мозга [Кодзасов 2009: 496].

Артикуляционный аппарат состоит из гортани, голосовых складок, языка, мягкого и твердого нёба, ротоглотки, зубов верхней и нижней челюстей (прикус), губ, носоглотки и резонаторных полостей, участвующих в порождении звуков речи и голоса. Изменения строения вышеуказанных компонентов в виде врожденных или рано приобретенных травм, в возрасте до 7 лет, обуславливают трудности формирования и развития речи. Приобретенные позже, дефекты, как правило, не ведут к тяжелой речевой патологии, но влияют на качество и отдельные характеристики устной речи.

Е.Ф. Архипова [Архипова 2006: 334], описывая формирование устной речи, указывает на то, что при артикуляции в речевом процессе воздух сжимается и выталкивается, создаются воздушные импульсы, завихрения, образуя аэродинамическую фазу продукции речи, которая трансформируясь в звуковые волны, образует акустическую фазу речи. Акустический

сигнал занимает особое положение в речевой коммуникации, являясь своеобразным мостом, соединяющим производство и восприятие речи.

Физиологи, в частности И.П. Павлов, придают важное значение артикуляции. Ученый указывал, что речь основана на мышечных ощущениях, образуя сигналы от речевых органов в кору головного мозга. Язык - сложная мышечная структура, объединяющая несколько внутренних мышц и содержащая волокна нескольких внешних мышц.

Знание особенностей развития просодической стороны речи будет способствовать предупреждению стойких речевых, голосовых расстройств у детей, а также повышению эффективности коррекционной работы при нарушении речи.

Одним из эффективных средств развития дыхания, голоса и артикуляции у детей с дизартрией являются вокальные упражнения, которые развивают умственные способности, улучшают звукопроизношение и ритмико-мелодическую сторону речи (темп, ритм, тембр, динамика), помогают также исправить ряд речевых недостатков: нечеткое произношение, проглатывание окончаний слов, особенно твердых. Занятия пением гармонизируют работу левого и правого полушарий. В результате занятий укрепляется голосовой аппарат ребенка, голос становится выразительным, не срывается, не дрожит. Во время пения образуется правильное звукообразование, достигается плавность и речевая музыкальность.

Библиографический список

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель, 2006. 334 с.
2. *Бадалян Л.О.* Невропатология. М.: Наука, 1987. 290 с.
3. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 309 с.
4. *Жукова Н.С., Мاستюкова Е.М., Филичева Т.Б.* Логопедия. М.: Просвещение, 2003. 290 с.
5. *Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф.* Общая фонетика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 375 с.
6. *Кодзасов С.В.* Исследования в области русской просодии. М.: Языки славянских культур, 2009. 496 с.
7. *Краузе Е.Н.* Логопедия. 5-е изд., испр. и доп. СПб. : КОРОНА - Век, 2009. 208 с.
8. *Лопатина Л.В., Серебрякова Н.Н.* Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. СПб.: Образование, 2006. 356 с.
9. *Огороднов Д.Е.* Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Екатеринбург: Музыка Украина, 1981. 183 с.
10. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. М.: Издательский центр Академия, 2010. 400 с.
11. *Филатова Ю.О.* Ритм речи и движений у детей: теоретические и прикладные проблемы логопедии. М.: Прометей, 2012. 218 с.
12. *Попов В.С., Халабузарь П.В.* Методика музыкального воспитания. М.: Музыка, 2000. 176 с.

V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С РАС

Булдакова С.А.,

Средняя общеобразовательная школа 1321 «Ковчег» (г. Москва)

Гостева О.П.,

Прогимназия «Идеал» (г. Саратов)

Аннотация. В статье приводится опыт работы учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях логопункта ДОУ. Описана система коррекционно-логопедической работы с использованием метода сенсорной интеграции.

Ключевые слова: Расстройства аутистического спектра (РАС), трудности социального взаимодействия, метод сенсорной интеграции, запуск речи.

USING THE METHOD OF SENSORY INTEGRATION IN THE WORK OF SPEECH THERAPY WITH AUTISTICS

Buldakova S.A., Gosteva O.P.

Abstract. In this article describes the experience of the speech therapist with autistic children. There is a system of the speech therapist work using the method of sensory integration in the article.

Key words: Autism spectrum disorders (ASD), social-interaction difficulties, method of sensory integration, provoke of speech.

В последнее время существенно возросло число детей с отклонениями в физическом и психическом развитии. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается отставание в развитии эмоциональной и двигательной сфер. Это проявляется в виде трудностей в выражении эмоций, контакте с другими людьми, отсутствия грациозности и лёгкости, выраженных затруднений при выполнении упражнений по речевой инструкции, плохой координации сложных движений, скованности, особенностей тонкой моторики пальцев рук.

Современные исследователи считают, что значение движений для развития психики и интеллекта чрезвычайно велико. От функционирующих мышц импульсы непрерывно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и этим содействуя её развитию. Чем более тонкие движения выполняет ребёнок и чем более высокого уровня координации движений он достигает, тем успешнее протекает процесс его психического развития. При нарушении психомоторного развития осуществляется

частичный или ошибочный анализ ощущений разных модальностей. Тело и психика развиваются неразрывно друг от друга.

Успех обучения детей с аутизмом зависит от ощущений и эмоционального настроения учеников на занятиях, а также от умения вести себя в коллективе. Положительные эмоции, как и положительный опыт общения с окружающими, способствуют наиболее успешному обучению. Как известно, моторика тесно связана с эмоциями. С одной стороны, двигательная активность, участие в играх, успехи в учебе влияют на эмоциональный настрой ученика, с другой – эмоции находят свое выражение в движениях. Именно поэтому нормализация психофизического тонуса – один из важных аспектов социализации аутичного ребенка.

На первом этапе коррекционных занятий основной задачей является установление контакта для достижения возможности эмоционально тонизировать ребенка.

Второй этап психологической работы нацелен на формирование устойчивого пространственно-временного стереотипа занятия. Он дает возможность фиксировать и устойчиво воспроизводить сложившиеся эпизоды игры, что позволяет постепенно все более дифференцировать взаимодействие. Условие формирования такого стереотипа – построение определенного пространственно-временного порядка занятия. В то же время этот порядок не должен формироваться слишком жестко, поскольку пластичность ребенка в отношениях с окружающим является необходимым условием развития, дает возможности нахождения новых точек соприкосновения.

Третий этап – развитие смыслового стереотипа занятия. Возникновение избирательности и развитие положительно окрашенной индивидуальной картины мира позволяет детям стать более приспособленными и благополучными в привычных, прежде всего в домашних условиях жизни. Это, в свою очередь, открывает возможность для более сложного осмысления происходящего: появляется большая направленность на других, интерес к другим детям, эмоционально окрашенным становится контакт с близкими.

Четвертый этап связан с развитием сюжетной игры, в которой все больше выделяется активность самого ребенка, формируются социально адекватные способы самоутверждения. Упорядочивание и осмысление детьми бытового опыта, их адаптация к привычным условиям открывает путь, с одной стороны, к развитию эмоциональных связей, с другой – к появлению возможности более активного и самостоятельного освоения среды, возможности адаптации к ситуациям нарушения бытового порядка, неопределенности, непредсказуемости.

В своей работе мы используем метод сенсорной интеграции – терапевтический метод, направленный на работу с телом ребенка. Ребенку предлагается «взаимодействовать» со специально оборудованным поме-

щением, где он в игре совместно с взрослыми выполняет специально подобранные упражнения на зрительно-моторную координацию, ориентацию тела в пространстве, тактильную чувствительность. Тем самым стимулируется работа органов чувств в условиях координации различных сенсорных систем.

Поскольку дети с РАС имеют дефицит сенсорных ощущений, они получают удовольствие от прикосновений, от изменений положения тела в пространстве, разрешают брать себя на руки. Работу с данной категорией детей можно начинать с *ритмических игр*, направленных на повышение активности и установление эмоционального контакта. Это качание на руках, на мяче, кружение на руках, на большом мяче. Раскачиваем ребенка на руках под стишок: «В поле гуляли трое гуляк, / После прогулки делали так: / Апхи-апчи-апчи!» На последней фразе приподнимаем и опускаем ребенка.

Также совместно с учителем физической культуры мы использовали упражнения с мячом и фитболами, балансиром.

Раскачивая ребенка на балансирах, произносим: «Кач-кач, кач-кач», синхронизируя речь с движениями. Катая на фитболе, произносим: «Как мячик, как мячик».

Также можно использовать игры:

- ползание по кругу на коленках (как «паучки», соблюдая последовательность правая рука – левая нога, левая рука – правая нога, стараться отклонять как можно больше корпус тела то влево, то вправо);
- ходьба по кругу по канату. Расположить веревочный тонкий канат по кругу. Ребенку надо встать одной ногой на канат, расставить руки в разные стороны, выпрямить голову, чтобы глаза смотрели вперед, и пытаться идти, не глядя на канат, только нащупывать его ногами;
- игра с парашютом. Парашют – это ткань в форме большого круга, имеющего петли по диаметру. Дети берутся за петли каждой рукой, растягивают парашют в разные стороны, кладут на пол, не отпуская петель из рук, и по команде резко взмахивают петлями вверх над головой, парашют надувается, дети в это время бегут под парашют и садятся на пол, парашют их накрывает сверху. Эта игра очень нравится детям с РАС.

Одним из приемов, который мы успешно использовали в работе с неговорящими дошкольниками с РАС, было провоцирование ребенка на эхо-лалии и произвольные словесные реакции. Этого можно добиться с помощью физических ритмов, ритмов движения ребенка. Например, те моменты, когда он прыгает, приговаривая в такт прыжкам: "Как зайчишка, как зайчишка, как зайчишка поскакал". Когда качаем ребенка на качелях, то используем ритм их движения, комментируя, например, следующим образом: "До не - ба — и назад! До не - ба — и на землю!" или: "Я лечу, я лечу, я лечу, как самолет!" Когда ребенок сидит у нас на руках, то можно

раскачивать его и петь что-то в такт движениям или подбрасывать малыша на коленках: "Поехали-поехали за спелыми орехами".

В равномерности движений, ритма надо создавать иногда неожиданный перерыв, например, поймать и 2—3 секунды удерживать качели ("Попалась птичка!"); в игре "Поехали-поехали" — непременно "в ямку — бух!". В такие моменты ребенок легче сосредоточивается на вашем лице, "заражаясь" эмоционально, и вполне возможно, что в очередной раз он подхватит "бух" или хотя бы что-то крикнет.

Провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции происходит:

– с помощью стихотворных ритмов и с помощью рифмы. Когда мы читаем хорошо знакомые ему стихи или поем песни, то оставляем паузу в конце строфы, провоцируя его на договаривание нужного слова (Здесь используем также и характерное для аутичного ребенка стремление завершать незавершенную форму). Если он не делает этого, то договаривает слово взрослый (можно иногда это делать шепотом, а можно и беззвучно — только артикулировать, когда ребенок сосредоточен на лице). При этом время от времени надо пытаться поймать взгляд ребенка, добиваться хотя бы мимолетного контакта "лицом к лицу". Еще лучше, чтобы он в это время сидел на руках, и можно дополнять ритм стихов и песен ритмичными движениями (раскачиваниями, подбрасываниями);

– с помощью включения в эмоциональный комментарий, которым мы сопровождаем игру и занятия с ребенком, односложных реплик, междометий, звуков, которые ему легко подхватить: "Ж-ж-ж, заводим мотор", "прыгаем в воду — бул-тых!".

Также можно использовать *тактильно-ритмичные игры*, направленные на:

- формирование у ребенка образа собственного тела;
- развитие взаимодействия и углубление эмоционального контакта с ребенком;
- развитие подражания;
- привлечение внимания ребенка к речи;
- повышение общей активности ребенка.

Например, потешки, включающие в себя обыгрывание различных частей тела (пальчики, ладошки, головка) с их называнием и эмоциональным переживанием: «Сорока-ворона», «Ладушки», «Коза».

Раз, два, три, четыре, пять –
Вышли пальчики гулять.
Ходим – ходим мы по лугу,
Там цветы растут по кругу.
Лепесточков ровно пять,
Можно взять и сосчитать.

Произнося 1–2 строчки, пальцем одной руки считаем пальцы другой руки, слегка прижимая подушечки; 3–4 строчки – указательным пальцем одной руки выполняем круговые поглаживания ладони другой; 5–6 – считаем пальцы в обратном порядке, слегка поглаживая их. Читаем стихотворение снова и повторяем все движения на другой руке.

Если ребенок плохо реагирует на тактильные воздействия, мы предлагали **сенсорные игры**, направленные на установление эмоционального контакта, привлечение и удержание внимания, повышение общего уровня активности ребенка. Это игры с различными крупами (манка, гречка), горохом, фасолью, песком. Под стихи дошкольник с РАС хлопает ладошками по песку, насыпает его себе на ладошку, «возится» руками в тазике с горохом, доставая оттуда мелкие игрушки.

Если ребенок избегает тактильного и эмоционального контакта, предпочитая играть с предметами и игрушками, подключаемся к игре, расширяя действия с ними. Ребенок катает паровоз, я начинаю катать свой паровоз рядом, догоняя, обгоняя, сталкиваясь. Постепенно параллельная игра переходит в совместную. Взаимодействуя со мной, ребенок начинает:

- смотреть на то, что делает взрослый, прислушиваться к произносимым звукам;
- впускать взрослого в свое игровое пространство;
- ждать своей очереди.

Для развития билатеральной координации мы используем игры с мячом. Совместно с учителем физической культуры мы учим ловить мяч, ударять по мячу, ловить и подбрасывать воздушный шарик. Игры с ленточками и скакалкой улучшают визуально-моторную координацию (ребенок кружит скакалку, смотрит как она «ползет»).

Таким образом, использование метода сенсорной интеграции в коррекционно-логопедической работе дает возможность стимулировать психическое развитие детей с проблемами в развитии, наладить с ними эмоциональный контакт, а также служит одним из механизмов «запуска речи» у детей с расстройствами аутистического спектра.

Библиографический список

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст //Альманах института коррекционной педагогики РАО. 2001, N 4. С.13-26.
2. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития М.: "Когито-Центр", 2000. 350 с.
3. *Беттельхейм Б.* Пустая крепость: детский аутизм и рождение Я. М., 2004. 480 с.
4. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990. 197 с.
5. *Рон Лиф, Джон Макэкен* Идет работа. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивной поведенческой терапии при аутизме. М., 2017. 608 с.

6. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф 2017. 136 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гридина Е.С., Жигалкина К.Г.,

*Саратовский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского (Саратов)*

Аннотация. В статье анализируются теоретические аспекты проблемы развития эмоциональной сферы у лиц с речевыми нарушениями. Выявлено, что у детей с речевой недостаточностью отмечаются трудности восприятия эмоциональных состояний окружающих и адекватного выражения собственных эмоций. Могут наблюдаться специфические особенности эмоциональной сферы, проявляющиеся в частой смене настроения, повышенном психоэмоциональном напряжении, тревожности, фиксации на негативных эмоциях и т.д.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, нарушения речи, дети с нарушениями речи.

FEATURES OF THE EMOTIONAL SPHERE AT CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Grinina E.S., Zhigalkina K.G.

Abstract. In article theoretical aspects of a problem of development of the emotional sphere in persons with speech disorders are analyzed. It is revealed that at children with speech insufficiency difficulties of perception of emotional conditions of people around and adequate expression of own emotions are noted. The specific features of the emotional sphere which are shown in frequent change of mood, the increased psychoemotional pressure, uneasiness, fixing on negative emotions, etc. can be observed.

Key words: emotions, the emotional sphere, disturbance of speech, children with speech disorders.

Эмоциональная сфера является одной из важнейших сторон психики, определяя и отражая отношение личности к различным аспектам действительности. Способность распознавать эмоциональное состояние окружающих, а также выражать и управлять своими собственными эмоциями – неотъемлемое условие успешного общения, социализации. Нарушения эмоциональной сферы могут обусловить дисгармоничность развития личности, ее дезадаптацию, нарушения межличностных отношений с окружающими. У лиц с различными отклонениями в состоянии психофизического здоровья актуализируется риск дисгармонии эмоциональной сферы, что может обусловить возникновение дополнительных сложностей на пути их развития и социализации. Данное обстоятельство обуславливает актуаль-

ность изучения эмоциональной сферы и ее особенностей у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Нарушения речи оказывают влияние на формирование всей психики, при этом нередко страдает и эмоциональная сфера. Осознание собственного дефекта, невозможность вербализировать свои потребности могут обуславливать возникновение у лиц с нарушениями речи состояния эмоционального дискомфорта и подавленности, повышенную уязвимость, обидчивость, ранимость, застревание на негативных эмоциональных переживаниях, приводит к аффективным реакциям во взаимодействии с окружающими, проявлению агрессии, конфликтности.

Изучению эмоциональной сферы посвящены труды К.Е. Изард, Н.Н. Ланге, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Под эмоциями понимают субъективные реакции человека на воздействия внешних и внутренних раздражителей, отражающие в форме переживаний их личную значимость для субъекта и проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия [Сосновский, 2005:527].

Эмоции играют важную роль в приобретении человеком индивидуального опыта. Так, эмоции, придавая субъективную окраску происходящему, не только помогают оценить действия и события, но и спрогнозировать оценку будущих ситуаций. В этом заключается отражательно-оценочная роль эмоций. Управляющая функция эмоций важна для регуляции поведения человека, так как возникновение тех или иных эмоций по отношению к различным объектам и событиям влияет на мотивацию, процесс принятия личностью решений. Защитная функция эмоций связана с механизмом возникновения страхов: страх защищает человека от неприятных для него последствий, а также способствует мобилизации резервов человека за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина. Эмоции также выполняют компенсаторную функцию, которая заключается в возмещении информации, недостающей для принятия решения [Фирсанова 2006].

Эмоции появляются у человека еще до его рождения. Г. Мюнстерберг исследовал путь развития эмоциональной сферы ребенка. Он писал о том, что вначале эмоции вызываются только состояниями собственного тела ребенка (физическое раздражение, голод – неприятны; принятие пищи, легкое возбуждение – приятны), позднее предметы внешнего мира доставляют удовольствие или неудовольствие, а после наступает стадия, когда источниками эмоций становятся слова [Изард 2007]. Формирование и развитие эмоциональной сферы – это достаточно сложный процесс, происходящий под влиянием внешних и внутренних факторов, таких как биологические предпосылки, социальная среда и воспитание.

Многообразие эмоциональных реакций, состояний и проявлений обусловило попытки исследователей классифицировать виды эмоций. Так, З.И. Кант делил эмоции на стенические, повышающие готовность человека

к деятельности и астенические, вызывающие заторможенность. Классификация, предложенная В. Вундтом, включает в себя три направления эмоций: удовольствие – неудовольствие; напряжение – разряжение; возбуждение – торможение. Американский психолог К. Изард выделяет следующие фундаментальные эмоции: интерес–волнение, радость, удивление, горе–страдание, гнев; отвращение, презрение, стыд, вина [Изард 2007].

Эмоции также могут носить социальный характер. По мнению А.В. Запорожца, к социальным эмоциям относятся сочувствие, сопереживание, способность включаться в эмоциональное состояние другого человека. Социальные эмоции формируют у человека адекватное эмоциональное отношение к принятым социальным нормативам, что влияет на освоение социальных норм. В исследовании С.Т. Дмитриевой [Изард 2007] отмечается, что чем выше уровень социальных эмоций, тем более осознанный и адекватный характер носит взаимодействие ребенка со сверстниками. Исследования М. Митру [Изард 2007] показали роль социальных переживаний в процессе формирования ценностных ориентаций и установок личности, которые служат основой «Я-концепции», регулируют деятельность человека, а также определяют его отношение к внешнему миру. На основе этих данных можно говорить о том, что становление личности связано с развитием социальных переживаний, с формированием и закреплении у ребенка постоянного эмоционального отношения к нормам, принятым в обществе.

Изучению эмоциональной сферы у лиц с речевыми нарушениями посвящены работы В.М. Шкловского, В.И. Селиверстова, Л.А. Зайцевой, Г.А. Волковой и др. Результаты исследований свидетельствуют о своеобразии развития эмоциональной сферы у детей с нарушениями речи. В работе Е.В. Жулиной и И.В. Голубевой [Жулина 2007] отмечается, что эмоционально-личностная сфера детей с речевыми нарушениями характеризуется недостаточной сформированностью дифференциации эмоциональных состояний и саморегуляции. Им свойственны ограниченный объем выразительных движений мышц лица, а также выразительных движений всего тела, слабость артикуляционной и тонкой моторики. Особенностью детей с задержкой и недоразвитием речи является возникновение замкнутости и нерешительности, что, наряду с собственно речевым дефектом, приводит к снижению коммуникативной активности.

В исследовании Е.В. Гавриловой и О.В. Лимоновой [Гаврилова 2014], в котором принимали участие дошкольники 6-7 лет с общим недоразвитием речи, была выявлена специфика понимания и выражения эмоций детьми рассматриваемой категории. Если возможности понимания эмоций окружающих детьми с речевой патологией близки к показателям их сверстников без речевых нарушений, то адекватное выражения собственных эмоций как с помощью мимики, так и с применением вербальных средств оказалось для них менее доступным. В ходе формирующего

эксперимента было выявлено, что использование в коррекционно–развивающей работе большого количества конкретных ситуаций, их анализ способствует совершенствованию возможностей дошкольников с нарушениями речи воспринимать эмоции других людей, воспроизводить их, а в дальнейшем – самостоятельно определять способ реагирования и выражения своих эмоций через движения, конкретные действия.

Е.Ю. Фирсанова [Фирсанова 2006], анализируя особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста, отмечает у них частую смену настроения, вспыльчивость, тревожность, агрессивность.

Детям дошкольного возраста с нарушениями речи свойственна фиксация на своем дефекте, что влечет за собой неуверенность в себе как в речевом общении, так во взаимодействии с социумом в целом. Результаты исследования В.Г. Колягиной [Колягина 2011] показали, что для большинства дошкольников с ОНР свойственны не только возрастные, но и специфические страхи, характеризующиеся устойчивостью, интенсивностью переживаний и эмоциональной фиксацией.

Н.В. Жизнева [Жизнева 2011] по результатам лонгитюдного экспериментального исследования констатирует, что для детей с нарушениями речи младшего школьного возраста речи характерны высокая нестабильная самооценка, тревожность, негативизм, низкий самоконтроль.

Особенности эмоциональной сферы продолжают проследиваться у детей с нарушениями речи и в подростковом возрасте. По данным И.А. Грачевой [Грачева, 2009], для подростков с речевой патологией характерен высокий уровень тревожности, низкая самооценка; многие подростки с недостатками речи часто испытывают психоэмоциональный стресс. Подростки с общим недоразвитием речи демонстрируют неуверенность во взаимодействии со сверстниками, в том числе в конфликтных ситуациях, не умеют отстаивать свои интересы. При этом избегают проявлений агрессии, поскольку заинтересованы в сохранении конструктивных отношений со сверстниками [Григина 2015].

Таким образом, эмоциональная сфера лиц с нарушениями речи характеризуется выраженным своеобразием. Отмечается высокая степень психоэмоционального напряжения; замкнутость, нерешительность, снижение коммуникативной активности; высокий уровень тревожности, низкая самооценка. Учет специфики эмоциональной сферы, оптимизация ее развития будут способствовать совершенствованию коррекционной работы с лицами с нарушениями речи и их социализации.

Библиографический список

1. Гаврилова Е.В, Лимонова О.В. Изучение и коррекция эмоциональной сферы детей 6-7 лет с нарушениями речи в процессе логоритмических занятий / Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под общей ре-

дакцией О.Р. Ворошниной; ФГБОУ ВПО "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2014. С. 41-46.

2. *Грачева И.А.* Коррекционно-развивающее пространство как оптимальное условие адаптации младших подростков с нарушениями речи при интегрированном обучении / Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2009. 183 с.

3. *Григина Е.С.* Особенности поведения подростков с нарушениями речи в конфликтных ситуациях // В мире научных открытий. 2015. № 3.8 (63). С. 3824-3841.

4. *Жулина Е.В, Голубева И.В.* Теоретико-прикладные основы исследования и коррекции психического развития детей при экспрессивной задержке речи // Вестник психотерапии. 2007. № 21. С. 22-33.

5. *Жизнева Н.В.* Коммуникативная компетентность педагога как условие эффективного психологического сопровождения развития младших школьников с нарушениями речи / Автореф. дис... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2011. 22 с.

6. *Изард К.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. 464 с.

7. *Колягина В.Г.* Психологическое изучение страхов у дошкольников с речевыми нарушениями / Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 2011. 21 с.

8. *Сосновский Б.А.* Психология. М.: Юрайт, 2005. 660 с.

9. *Фирсанова Е.Ю.* Особенности адаптации к новым социальным условиям у детей с нарушениями речи / Автореф дис... канд. психол. наук. М., 2006. 26 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ КОММУНИКАЦИИ И ЗРР У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ СИСТЕМНОГО СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Колмыкова Е. В.,

Центр детского развития «Алые Паруса» (г. Саратов)

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы речевого развития детей раннего возраста, возможные причины нарушений коммуникативных навыков с точки зрения системного семейного подхода. Отмечена значимость взаимодействия психолога с семьёй и близким окружением ребенка. Целью работы является оптимизация психологической помощи семьям, в которых есть сложности с речевым развитием детей и организацией общения с ними. Консультативная деятельность психолога с родителями и коррекционные занятия с детьми призваны качественно дополнять медицинскую, педагогическую, логопедическую поддержку.

Ключевые слова: нарушение коммуникации, ЗРР, системное семейное консультирование.

**OVERCOMING COMMUNICATION DISORDER AND DEVELOPMENTAL
SPEECH DELAY IN CHILDREN OF TENDER AGE WITHIN THE FRAME-
WORK OF SYSTEMIC FAMILY COUSLING**

Kolmykova E.V.

Abstract. This article deals with the problems of speech development of young children, possible causes of communication skills disorders from the point of view of a systemic family approach. The author notes the importance of the psychologist's interaction with the family and the surrounding environment of the child. The aim of this research is to optimize the psychological support to families where the difficulties with the speech development of children and the organization of communication with them are found. Consultative work of the psychologist with parents and corrective activities with children are called upon to complement medical, pedagogical, and logopedic support qualitatively.

Key words: communication disorder, developmental speech delay, systemic family counseling

Известно, что развитие коммуникативной сферы является частью личностного и социального развития, включает в себя вербальные и невербальные средства общения и представляет собой процесс обмена и передачи информации, напрямую связан с языком как средством ее передачи [Лето 2016].

Когда мы говорим о детях раннего возраста и особенно о периоде младенчества, то подразумеваем плавный переход от довербальной (несловесной) коммуникации к овладению вербальными средствами общения, то есть речью.

Для того, чтобы оценить развитие доречевого общения, используют специальные параметры и показатели. К ним относятся: инициативность, чувствительность к коммуникативным воздействиям взрослого и наличие средств общения (зрительного контакта, двигательного и эмоционального оживления, умения привлекать к себе внимание взрослого) [Смирнова, Галигузова, Ермолова, Мещерякова 2005: 22-23].

По показателям Н.М. Аксариной и Г.В. Пантюхиной, к концу раннего возраста дети в среднем должны овладеть активной, грамматически связной речью, включая употребление сложных придаточных предложений [Печора, Пантюхина, Голубева 2003: 168-169].

Задержкой речевого развития (ЗРР) принято считать отставание в развитии речи ребенком в соответствии с существующими возрастными нормами. Часто задержка речевого развития сопровождается и задержкой психического развития. Для постановки и уточнения диагноза ребенка необходимо показать специалистам: неврологу, отоларингологу, дефектологу, логопеду, психологу. Существует множество критериев оценки речевого развития, разработанных Фрухт Э.Л., Пантюхиной Г.В., Чиркиной П.В., Смирновой Е.О., Галигузовой Л.Н. и др.

Все они имеют общие черты:

1. нарушения в доречевом периоде (отсутствие или недостаточное гуление, лепет, недостаточная эмоциональная включенность в общение со взрослым, отсутствие инициативы общения);

2. ребенок к концу первого года жизни слабо реагирует на обращенную речь;
3. в возрасте 1.5-2 лет у ребенка отсутствует подражательная способность к речи;
4. в 2 года отсутствуют самостоятельные слова;
5. к 3 годам нет фразовой речи;
6. нарушения звукопроизношения нескольких звуков, замена или пропуски звуков;
7. у ребенка в возрасте 3 лет отсутствует потребность в эмоциональном и деловом общении;
8. наличие в анамнезе малыша биологических факторов, которые могут формировать ЗРР.

Причины ЗРР и нарушения коммуникативной функции у детей могут быть биологическими и социальными. А могут быть и сочетанными. В данной статье освещен системный семейный подход по отношению к данным нарушениям. Это достаточно новый, но перспективный взгляд на проблему, так как позволяет взглянуть не только на медицинскую составляющую диагноза ЗРР, но и вскрыть механизмы, которые поддерживают данное нарушение, влияют на исход коррекционного воздействия со стороны специалистов и могут ускорить процесс становления речи и других средств коммуникации.

Принцип «системности» в оказании помощи семье рассматривался многими известными психологами разных направлений. Среди них К. Роджерс, В. Сатир, М. Боуэн и др.

Применительно к консультативной работе с детьми с ЗРР и нарушениями коммуникативных навыков его можно сформулировать следующим образом:

1. следует считать, что развитие речи и общения ребенка всегда обусловлено той средой, в которой он находится. Члены семьи могут как развивать данные навыки, так и подавлять их развитие. Само влияние может не осознаваться членами семьи, может происходить по своим семейным законам;
2. любое нарушение, в том числе речевое и коммуникативное в целом, можно рассматривать как «симптом» - собирательное понятие, это своего рода визуализация той проблемы или ряда проблем семьи [Бибчук 2015].

Системный подход позволяет взглянуть на задержку речевого развития с точки зрения взаимосвязи развития ребенка, условий семейного воспитания, наличия других проблем в семье. Каждое нарушение может нести в себе информацию для родителей о том, что устройство их семейных отношений не случайно, во всем есть свой порядок и закономерности.

Следует отметить, что родители очень редко выставляют в качестве запроса на консультации задержку развития речи. В основном они прихо-

дят с детьми в возрасте от 1,5-3 лет. Чаще всего психологу приходится сталкиваться, например, с такими жалобами: «нам трудно понять своего ребенка», «он ведет себя неадекватно со сверстниками, дерется, толкается, кричит», «наш ребенок сторонится других детей, не хочет с ними играть». В процессе общения с семьей выясняется, что уже в доречевом периоде у таких детей нарушены эмоциональные взаимоотношения с близкими, страдают экспрессивно-мимические средства выражения эмоций, встречаются поведенческие нарушения, связанные с особенностями взаимодействия с родителями. Все это уже ложится в основу задержки речи.

Приведем примеры из консультативной практики. Ребенок в возрасте 6 месяцев начинает осознавать, что интонация в его голосе может менять поведение взрослых. Ребенок начинает капризничать, когда ему дают не тот предмет, который он хотел. Мама всегда идет на поводу у ребенка. У него формируется представление «когда мне что-то нужно, я должен кричать и требовать». Голоса и жестов вполне достаточно, слова не обязательны. Мама, в свою очередь, не может вести себя по-другому, в семейной системе она чувствует себя жертвой. А в роли насильников, с одной стороны, выступает ребенок, который не говорит, а криком добивается своей цели, с другой стороны, это супруг и бабушки, которые бесконечно обвиняют маму в неправильном воспитании ребенка. При этом поддерживают мысли о том, что ребенку нужно во всем потакать и баловать его. К 2 годам жизни в такой семейной системе ребенок не приобретает разнообразия форм общения, не получает посыла для своего эмоционального развития. Попадая в чужую среду, он также начинает реализовывать конфликтный сценарий общения.

Психологическая работа с семьей строилась в два этапа: сначала проводилась установка на укрепление мотивационной базы. Родителям разъяснялись их противоречия по отношению к ребенку, возможные последствия таких взаимоотношений. Затем искали ресурсы для изменений. На втором этапе осуществлялась помощь по выходу родителей из треугольника «насильник-жертва-спасатель» и проходил поиск функционального взаимодействия. Спустя несколько месяцев, родители заметили улучшение настроения и общего эмоционально фона ребенка. Он стал проявлять интерес к общению, стал подражать игровым приемам, наблюдать и пытаться повторять мимические упражнения и отдельные простые звуки.

Еще один пример. Девочке 2 года 4 месяца. В активном словаре не более 10 слов и звукоподражаний. При этом общение с ней не представляется трудным. Ребенок хорошо пользуется мимикой, жестами, интонацией голоса. Он может, не пользуясь словами, объяснить все, что нужно. Родители девочки очень тревожные. У мамы есть желание как можно дольше оставаться для дочери значимым человеком. Установка мамы такая: «если дочь долгое время будет рядом со мной, мне не придется волноваться, что

с ней что-то случится». У папы есть свои выгоды от тревожности супруги. Пока жена находится в состоянии тревожности, ее одолевает «эмоциональный паралич». Таким человеком легко управлять, не приходится бояться его непредвиденных поступков, сильных волевых решений. Таким образом, мы видим, что родители спокойно понимают девочку, другие люди нет. Ребенок из-за родительских установок сторонится людей, избегает ситуаций общения. Но родители внутренне это поддерживают. К тому же мама признается, что не очень любит болтливых детей. Они ее раздражают. Поскольку у семьи долгое время не было мотивации на изменения, работа не приносила видимые результаты в речевом развитии и особенно в поведении и невербальной коммуникации ребенка. Изменения начались тогда, когда возникла необходимость социализации ребенка – подготовка к садику. Родителям было рекомендовано посещать детскую группу по адаптации к детскому коллективу. В течение первого месяца девочка значительно расширила способы взаимодействия со сверстниками, стала активно повторять за воспитателем звуки, произносить первые слоги слов. Параллельно велась работа с родителями. С мамой – индивидуальные встречи, на которых прорабатывался ее детский опыт общения с родителями, детские воспоминания, страхи.

Вот еще один пример из консультативной практики, который демонстрирует взаимосвязь развития речи, средств общения и психологических травм родителей. На консультации родители мальчика 3 лет. Жалобы на проблемы с дефекацией. Ребенок часами задерживает в себе кал и мочу, не может расслабиться на горшке. Общение с ребенком затруднено. Со слов родителей, мальчик «принципиально молчит», очень замкнут в себе. В ситуации выбора делает все сам, не обращаясь за помощью или поддержкой. В активном словаре не более 10 слов. Во время беседы с родителями выяснилось, что мама в период своей беременности этим ребенком потеряла близкого и значимого для себя человека. Травму потери до сих пор переживает. За консультацией к психологу не обращалась. Свою проблему метафорически выразила как «желание подавить в себе эту боль, похоронить ее внутри себя, чтобы не создавать близким трудностей». Через несколько недель после того, как мама дала себе разрешение горевать, проявлять эти чувства, а не подавлять их, у мальчика стало отмечаться следующее: нормализовались проблемы с дефекацией, ребенок стал более активным в общении, стал проявлять интерес к говорящим людям и сюжетным картинкам, пытаться подражать звукопроизношению. На этом фоне слегка улучшилось состояние здоровья мамы.

Эти и ряд других примеров позволяют сделать выводы:

1. развитие речи ребенка следует рассматривать с опорой на его семейную историю;
2. речевые трудности всегда находятся во взаимосвязи с другими проблемами ребенка и семьи;

3. нарушения в коммуникативной сфере ребенка свидетельствуют о коммуникативной дисфункции в семейной системе в целом;
4. опора на родительский опыт, формирование у них осознанности и мотивация их на изменения, дают качественный результат по улучшению детьми коммуникации в целом и улучшают состояние речи в частности.

Библиографический список

1. *Бибчук М.А.* «Симптом» с точки зрения системного подхода и семейной терапии [Электронный ресурс]. URL: https://www.familyland.ru/library/sciencearticle/sciencearticle_70.html
2. *Варга А.Я., Драбкина Т.С.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
3. *Лето Я. В.* Понятия «общение» и «коммуникация» в психологии // Молодой ученый. 2016. № 12. С. 770-772.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Кухарчук О.В.,

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Игнатьева К.В.,

Психологический центр «Томатис-Саратов»

Аннотация: в статье рассматриваются основные принципы, направления и этапы организации психолого-педагогической коррекции речевых нарушений у дошкольников с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС); гнозис; праксис; альтернативные формы коммуникации.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Kukharchuk O.V, Ignatieff K.V.

Abstract. in the article the main principles, directions and stages of the organization of psychological and pedagogical correction of speech disorders in preschool children with autism spectrum disorder are examined.

Key words: autism spectrum disorder; gnosis; praxis; alternative forms of communication.

Одним из основных признаков синдрома раннего детского аутизма является отклонение в речевом развитии. По характеру и динамике проявления речевых нарушений многообразны и, тем не менее, в большинстве

случаев они связаны с общением. Именно речевые нарушения у ребёнка вынуждают родителей обращаться к специалистам за помощью.

У аутичных детей речевые нарушения по-разному проявляются: от эгоцентрической речи, эхоталии (повторение услышанных слов или фраз) при ответах на вопросы до полного мутизма (отсутствие речи для коммуникации). Речь таких детей скандированная, толчкообразная в связи с нарушением темпа и ритмической организации речи; зачастую характеризуется неестественностью модуляции голоса, вычурностью; о себе ребёнок говорит во втором или третьем лице; иногда отмечается нарушение речи аналитического характера, то есть ребёнок не понимает значения слов, ему трудно усваивать грамматические правила [Викжанович 2015: 294].

От индивидуальных особенностей личности ребёнка с РАС и от степени его приспособления к окружающему миру во многом зависят его речевые нарушения.

Перечислим основные *принципы коррекции речевых нарушений* при РАС:

- работа с ребёнком должна проводиться индивидуально с учётом уровня его интеллектуального развития;
- начинать коррекцию надо как можно раньше;
- постоянно заниматься формированием коммуникативной функции речи;
- выработать адекватное поведение ребёнка, развивать у него гнозис (узнавание) и праксис (целенаправленное действие), общую и тонкую моторику.

Психолого-педагогическая коррекция речевых нарушений у дошкольников с расстройством аутистического спектра проводится *поэтапно*.

На первом этапе следует *установить эмоциональный контакт, выбрать стратегию речевого взаимодействия*. Основной целью этого этапа – адаптировать ребёнка к условиям, в которых работает психолог; установить эмоциональный контакт; собрать анамнестические данные о раннем развитии ребёнка; провести диагностику сформированности речи.

На втором этапе специалист *вырабатывает учебный стереотип*. Этот этап довольно-таки сложный и трудоёмкий как для психолога, так и самого ребёнка, так как удержать ребёнка и его внимание для выполнения каких-либо манипуляций очень трудно. Важно фиксировать и анализировать реакции ребёнка на предложенные задания, его поведение. Выработать учебный стереотип помогают элементы холдинг-терапии.

На третьем этапе необходимо *установить зрительный контакт с ребёнком*. Начинать следует с выработки зрительного контакта в ответ на имя ребёнка и постепенно добиваться зрительного контакта на фразу: «Посмотри на меня!».

На четвёртом этапе психолог добивается *выполнения речевых инструкций во время игры* с помощью речевых инструкций: «Посмотри на меня. Возьми куклу»; «Посмотри на меня. Возьми куклу. Положи на кровать».

На пятом этапе *вырабатывается указательный жест*. Лучше всего это делать с помощью семейного альбома. Ребёнок должен показать пальчиком своих ближайших родственников. Это получается не сразу и поэтому на первых порах специалист помогает ребёнку: берёт его руку в свою и комментирует словесно данное фото. Комментарии должны быть краткими: «Это мама» и др. Отрабатывая указательный жест в процессе манипуляций с предметами, параллельно развиваем не только тактичное, но и зрительное, мышечное, кинестетическое, слуховое их восприятие.

На шестом этапе происходит овладение навыками *имитации вербальных движений*. Это могут быть:

- имитация основных движений: «Дай руку», «Подними руки вверх», «Погладь себя по голове», «Хлопай в ладоши» и др.;
- имитация действий с предметами: «Позвони в колокольчик», «Покорми куклу», «Положи кубик в коробку» и др.;
- имитация мелких и точных движений: ребёнок учится показывать части тела;
- имитация вербальных движений: «Покажи язык», «Открой рот», «Сожми кулак» и др. При показе движений используется зеркало. Ребёнок смотрит на педагога и в зеркало.

Всю психолого-педагогическую коррекцию коммуникативно-речевого нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра целесообразно вести по следующим *направлениям*:

- развивать довербальную коммуникацию;
- добиваться от ребёнка понимания речи;
- развивать речь на уровне первых слов;
- развивать речь на уровне комбинации слов;
- развивать речь на уровне предложений;
- развивать речь на уровне связной речи;
- применять альтернативные методы коммуникации [Морозова 2012: 88.].

Остановимся на некоторых *особенностях* проведения коррекционной работы с детьми аутистами.

Учитывая возможности ребёнка и его коммуникативные интересы, для каждого ребёнка с расстройством аутистического спектра специалист составляет индивидуальную программу стимулирования речевого развития. Следует подбирать такие методические приёмы, которые доставляют ребёнку удовольствие. При этом надо помнить, что с того момента, когда ребёнок понимает повторяемое слово, начинается коммуникативная речь.

Для языкового развития детей с РАС большое значение имеет взаимодействие взрослого и ребёнка, которое, как правило, проходит на бессознательном уровне при помощи мимики, жестов, улыбки, мягкой интонации голоса. Специалист при этом чётко и медленно произносит слова, конкретные понятия, короткие инструкции, то есть оречевляет действия ребёнка.

Формирование гнозиса и праксиса, имеющих большое значение для познания предметов, их окраски, объёма, формы, начинается с обведения предмета указательным пальцем ребёнка в сопровождении словесной инструкцией. Затем ребёнок начинает узнавать и называть предметы. При манипуляции ребёнка с игрушкой у ребёнка формируются тактильное восприятие → зрительное восприятие → словесное обозначение → соотнесение словесного определения с конкретным предметом. Затем специалист добивается от ребёнка правильного произношения услышанного слова и, тем самым, расширяется его словарный запас [Раздобудько 2016: 40].

Чтобы ребёнок лучше понимал речь, следует фразы строить как можно короче и второстепенные слова опускать, слова сочетать с конкретной ситуацией, используя картинки. Наглядные материалы (открытки, фотографии, картинки, иллюстрации) при коррекции речевых нарушений у дошкольников с РАС широко используются и помогают ребёнку контактировать с окружающими.

Взаимосвязь между уровнем развития речевых и коммуникативных навыков у аутичных детей отсутствует, что говорит о неспособности его взаимодействовать с другими людьми. Бывает, что ребёнок имеет некоторый словарный запас и даже строит предложения, но при этом плохо понимает смысл сказанного и не умеет данные языковые навыки использовать в общении. Иногда специалисту трудно определить, нарушение речевой или коммуникативной функции у ребёнка потребует от него больших усилий и внимания. Ясно одно – без коммуникативной составляющей развитие речевых навыков у ребёнка с аутизмом теряет смысл, так как он не сможет донести до окружающих о своих потребностях и желаниях, передать информацию и сообщить о собственном опыте или чувствах. Навыки использования разговора в повседневной жизни можно выработать с помощью альтернативных форм коммуникации, например, с помощью *Коммуникативной системы обмена картинками (Picture Exchange Communication System – PECS)*.

Для применения PECS не требуется сложных и дорогих материалов, так как используются фотографические, печатные символные, рисованные карты. Ребёнок отдаёт педагогу (партнеру по коммуникации) карточку, на которой изображён желаемый предмет, таким образом, формулирует просьбу или требование, а взамен получает сам предмет, который и является вознаграждением.

TEACCH-подход предлагает ребёнку с аутизмом визуальную поддержку и используется для представления (иллюстрации) в виде последовательности предметов (картинок, фото, или символов, обозначающих каждую конкретную деятельность), в какой последовательности он должен действовать на протяжении всего дня.

Отметим, что ни одна из систем вспомогательной альтернативной коммуникации не исключает вербальное общение из обихода, так как она постоянно сопровождается речью и жестами, которые, в свою очередь, иллюстрирует слово, при этом происходит формирование в головном мозге прочных связей между стимулами разных модальностей (звуковой, зрительной, кинестетической). К тому же пластический мозг ребёнка пополняется новыми знаниями и связями, что ведёт к стимуляции и развитию вербальной коммуникации.

Коррекционная работа проводится всеми специалистами: психотерапевтами, психологом, логопедом, педагогами-дефектологами в тесном сотрудничестве.

Занятия с аутичным ребёнком требуют от специалиста, наряду с профессиональными знаниями, владеть большим терпением, интуицией, любовью и быть готовым на большие затраты психической и физической энергии.

Правильно построенная психолого-педагогическая коррекция речевых нарушений у дошкольников с РАС может достичь неплохих результатов. У каждого конкретного ребёнка результаты разные. Как и у здоровых детей, у аутичных детей периоды прогресса могут сменяться периодом регрессом и поэтому для специалиста важно фиксировать малейшие достижения ребёнка.

Не каждый аутичный ребёнок сможет учиться в общеобразовательной или специальной (коррекционной) школе. Но усилия специалистов не напрасны, если ребёнок с РАС воспитывается и обучается в домашних условиях, его поведение становится целенаправленным, контактным, эмоциональным.

Коррекционная работа с детьми-аутистами – это очень сложный и длительный процесс, который может длиться годами и каждый маленький успех является драгоценным для приспособления их к жизни.

Библиографический список

1. *Викжанович С.Н.* Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра // *Современные исследования социальных проблем*, 2015. №8(52). 294 с.
2. *Морозова Т.И.* Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // *Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе*, 2012. 88 с.
3. *Раздобудько Д.А.* Коррекция речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра. Московский педагогический государственный университет, 2016. 40 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ

Ю.В. Приленко, М.В. Колокольникова,

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Аннотация. В статье раскрывается понятие безречевые дети, особенности нарушения речи у безречевых детей, основные принципы, этапы и приемы логопедической работы с безречевыми детьми.

Ключевые слова: безречевые дети, логопедическая работа.

LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN BATRACHIUM

Prilipko Y.V., Kolokolnikov M. V.

Abstract. the article describes bezrucovy children, especially speech disorders in children batricevic, basic principles, stages and techniques of logopedic work with children batrachium.

Key words: bezrucova children, speech therapy work.

Полноценное развитие ребенка, как неотъемлемое право человека и одна из важнейших задач образования на современном этапе, требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав человека на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становятся сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов, психологов, различных социальных институтов, всего общества в целом. В первые годы жизни ребенок проходит путь от существа беспомощного к человеку мобильному, социально активному. Именно в раннем детстве происходит усвоение важнейших компонентов общечеловеческого опыта, являющегося фундаментом дальнейшего развития: закладываются основы психической деятельности, эмоций, мотивационно-потребностной сферы, идет подготовка к самостоятельному хождению, к речевой деятельности. По мнению Л.О. Бадаляна, «в этот период происходит так называемое первичное обучение, т.е. формируются «нейронные ансамбли», которые в дальнейшем служат фундаментом для более сложных форм обучения» [Левина 1951: 23].

Дефицит контактов с окружающим миром в этот период развития пагубно отражается на дальнейшем развитии психической деятельности, особенно речевой деятельности. Зачастую при сочетании различных биологически и социальных факторов у детей может отсутствовать развитие речи. Как правило, этих детей относят к безречевым детям.

Безречевые дети – условно выделяемая полиморфная группа детей с неспособностью пользоваться средствами языка. Дети, входящие в эту группу, могут иметь задержки речевого развития (до 4 лет), общее недоразвитие речи, алалии [Прохорова 2014: 1].

У безречевых детей имеет место нарушение таких подсистем языка, как лексическая, морфологическая, морфосинтаксическая, фонематиче-

ская, семантико-синтаксическая [Янушко 2014: 1].

Поэтому коррекционно-развивающая направленность логопедических занятий с безречевыми детьми реализуется через создание предпосылок для формирования речи за счет скоординированного воздействия на неречевые функции в процессе ведущей деятельности.

На начальных этапах коррекционной работы дополнительно проводится динамическое наблюдение за безречевыми детьми в игровой и бытовой деятельности. Уточняется состояние слуха для отграничения детей с сенсорной алалией от детей со сниженным слухом и с преимущественным нарушением восприятия. Выявляется степень владения практическими навыками самообслуживания, бытовые действия, предметно-практическая деятельность. Многие зависят от того, как ребенок вступает в контакт, есть ли у него негативные реакции общего и речевого характера, может ли ребенок развернуть игру, включиться в подражание игровым действиям и продолжить их.

Неотъемлемым элементом логопедических занятий является релаксация: ребенок должен почувствовать себя хорошо, комфортно. Необходимо обеспечить «домашнюю» обстановку и добиться с ним прочного эмоционального контакта. У напряженного ребенка нельзя вызвать никакой речи; прежде всего он должен нас принять и нам поверить. Нужная атмосфера создается с помощью различных приемов арт-терапии (особенно успешно расслабление достигается во время игр с водой (в бассейне, ванне, тазу и т. д.) [Кириллова 2011: 34].

На занятиях необходимо все время говорить с детьми, простыми короткими словами комментировать все то, что делаем, стараясь сохранять постоянные формулировки. Желательно, чтобы дети смотрели на лицо того, кто проводит занятие. Говорить надо медленно, стараясь, чтобы голос не был чересчур высоким: низкий голос воспринимается ребенком лучше.

В коррекционную работу с ребенком необходимо включать родителей, сообщать им о результатах обследования ближайших и отдаленных целях коррекции. На наш взгляд, с родителями должна проводиться предварительная работа по разъяснению значимости развития личностных качеств - доброты, терпения, внимания, усидчивости, умения подчиняться требованиям. Это необходимо не только из этических соображений, но и способствует вовлечению родителей в работу. Родители не должны доделывать или дублировать работу логопеда. Их основной задачей является создание необходимого эмоционального фона, формирование навыков общения.

В связи с этим можно выделить основные принципы работы с безречевыми детьми:

- 1) комплексности,
- 2) максимальной опоры на полимодальные афферентации;
- 3) опоры на сохранные звенья нарушенной функции,

- 4) поэтапного формирования умственных действий;
- 5) учёта зоны ближайшего развития;
- 6) усложнения материала;
- 7) онтогенетический;
- 8) функционально-семантический [Микляева 2003: 10].

Логопедическая работа с безречевыми детьми проводится в несколько этапов: подготовительный, начальный и тренировочный.

На подготовительном этапе проводится диагностика безречевых детей: определяется речевой диагноз и прогноз.

Основные задачи этапа: развитие системы межанализаторных связей как основы для формирования предпосылок общения.

Основные направления работы на подготовительном этапе:

- 1) установление зрительного и эмоционального контакта;
- 1) подбор адекватной аффективной и сенсорной стимуляции;
- 3) настрой ребёнка на эмоциональное сопереживание;
- 4) повышение уровня общей активности ребёнка;
- 5) организация произвольного внимания- развитие способности к концентрации, распределению и переключению внимания [Кириллова 2015: 1].

На начальном этапе логопедической работы основной задачей является выработка языковых навыков и сенсомоторных эталонов, необходимых для формирования коммуникативной деятельности.

Каждое занятие данного этапа делится на 3 части: вводно-мотивационную, операционно-исполнительную, оценочно-рефлексивную [Янушко 2014: 1].

Вводно-мотивационная (1-3 мин) включают ритуал приветствия, установление и поддержание эмоционально-положительного контакта, что способствует созданию установки на позитивную ориентацию на занятия и совместную деятельность

Исходя из особенностей речевого дефекта детей приёмы логопедической работы могут варьировать.

Коррекционная работа с безречевыми детьми строится по следующим направлениям: развитие слухового восприятия, развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации, развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, развитие сенсорно-перцептивной деятельности, развитие функции голоса и дыхания, развитие чувства ритма, развитие импрессивной и экспрессивной речи. Каждое направление включает определенные задачи и соответствующие им приемы, дифференцированные в зависимости от этапа работы и индивидуальных особенностей безречевых детей [Прохорова 2014: 1].

1. Развитие слухового восприятия: *Задачи:* расширение рамок слухового восприятия, развитие сенсорных функций, направленности слухового

внимания, памяти: развитие способности к использованию невербальных компонентов коммуникации, активизация ощущений собственных движений (активных и пассивных руками взрослого) - побуждение к совершению знакомых действий с воображаемыми предметами.

2. Развитие зрительно-моторной координации, мелкой моторики рук и артикуляционной моторики. Задачи: развитие манипулятивной деятельности и мелкой моторики рук, глазодвигательных-тактильно-проприоцептивных и статико-динамических ощущений, чётких артикуляционных кинестезий, тактильной памяти; формирование представлений о схемах лица и тела; развитие подвижности речевой мускулатуры- произвольности и дифференцированности мимических движений - кинестетического контроля за мимикой и мышечными ощущениями; восприятие артикуляционных укладов звуков путём развития зрительно-кинестетических ощущений.

3. Развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза. Задачи: формирование поисковой деятельности, расширение поля зрения: выработка устойчивости, переключаемости, увеличения объёма зрительного внимания и памяти: развитие стереогноза - умения ориентироваться на плоскости и в трёхмерном пространстве: анализ зрительного образа.

4. Развитие сенсорно-перцептивной деятельности. Задачи: формирование сенсорного и тактильного гнозиса; восприятия цвета и пространственных признаков плоских и объёмных предметов; дифференциация сходных цветовых тонов и геометрических форм; формирование пространственного моделирования образов и конструктивного праксиса.

5. Развитие функций голоса и дыхания. Задачи: увеличение объёма дыхания, нормализация его ритма; развитие координированной деятельности дыхания, фонации и артикуляции: развитие высоты, тембра и интонации; стимуляция мышц гортани: активизация целенаправленного ротового выдоха, знакомство с некоторыми характеристиками силы голоса, формирование диапазона голоса на основе упражнений в использовании звукоподражаний различной громкости.

6. Развитие чувства ритма. Задачи: формирование ритмико-интонационной стороны речи; ассоциативных связей на основе скоординированной работы анализаторов (речеслухового, речедвигательного, зрительного), обеспечивающих основу коммуникативной функции речи, формирование ощущения предложения как лексической единицы, характеризующейся ритмико-интонационной законченностью, знакомство с ритмико-интонационными характеристиками гласных звуков А, О, У, И.

На начальных этапах становления речи первостепенное значение имеет обучение детей установлению грамматической связи между предметом и действием. Поэтому необходимо научить детей составлять предложения из двух слов, в которых существительное – подлежащее стоит в именительном падеже единственного числа, а глагол – сказуемое употреб-

ляется в 3-м лице единственного числа изъявительного наклонения настоящего времени. Рекомендуется предварительно повторить глаголы повелительного наклонения 2-го лица единственного лица. Затем к основе глагола «наращивать» звук *m*, например: *спи – спит, сиди – сидит*.

Сначала даются такие глаголы, которые при образовании формы 3-го лица единственного числа изъявительного наклонения не изменяют своей основы или эти изменения незначительны и доступны ребёнку. При таком подборе глаголов происходит как бы наращивание звука *m* (вполне допустимо, чтобы конечный *m* произносился как *mь*) к основе повелительного наклонения.

При формировании грамматических понятий полезны задания на привлечение внимания детей к изменению значения слов в связи с их различным грамматическим оформлением. Необходимо не только научить различать грамматически противопоставленные пары слов (слон – слоны), но и определять значение данной словоформы среди других словоформ, словосочетаний и предложений. Картинки в произвольной последовательности, где изображены предметы в единственном и множественном числе, показать зайца, зайцев и т.п. Одна картинка может отсутствовать.

Следует учитывать последовательность усвоения в импрессивной и экспрессивной речи грамматических форм при нормальном онтогенезе. Относительно легко дети усваивают существительные в единственном и множественном числах со значением невзрослости, уменьшительности, вместилища. Из глагольных категорий легко дифференцируются видовые и числовые формы. Более трудным является распознавание числа и рода существительных (покажи, кто поет и где поют, где Валя взял корзину, а где Валя взяла корзину)

Виды упражнений: показ по инструкции картинок; отбор предметов с ориентацией на грамматическую форму слов в процессе дидактических игр и инсценировок (игры-сказки с речевым сопровождением педагога, выполнением действий детьми); договаривание начатых предложений путем показа картинки (в небе летит, в небе летят); лото [Кузьмина и др. 1978: 43].

Грамматические обобщения: разные слова в одной форме (пилю пилой, пишу ручкой).

Грамматические противопоставления: одно слово в разных формах.

Тренировочный этап решает задачи совершенствования умений, полученных на начальном этапе. В ходе занятий речь и общение у безречевых детей формируются спонтанно. На этом этапе логопедом используются приёмы, обеспечивающие возможность передачи детям в доступной форме систематизированных знаний на более сложном языковом материале. Сенсорный и практический опыт безречевых дошкольников продолжается расширяться. Создаётся основа для развития целостного обследования предметов, произвольной регуляции деятельности. Устанавливается лек-

сический материал, практически закрепляется грамматический минимум, которым дети овладели на начальном этапе. В процессе занятий в условиях обучения неречевой деятельности овладение целостными действиями достигает определённой степени автоматизма. Безречевые дети последовательное овладение операциями переводят в целостное действие, в ходе которого дальнейшая автоматизация происходит на более высоком уровне [Прохорова 2014: 1].

В процессе проведения занятий с детьми первого уровня последовательно формируется активное отношение ребёнка к языковой действительности. В результате многоаспектного воздействия на речевую деятельность дети переходят на новую ступень развития. Они начинают использовать начатки разговорной речи в различных ситуациях в связи с разными видами деятельности. Заметно повышается их познавательная и речевая активность.

Библиографический список

1. *Кириллова Е.В.* Методы и приёмы эмоциональной стимуляции безречевых детей // «Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской». М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. 86 с.
2. *Кириллова Е.В.* Этапы коррекционной работы с безречевыми детьми // [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/shkola/korreksionnaya-pedagogika/library/2015/02/05/etapy-korreksionnoy-raboty-s-bezrechevymi>
3. *Кузьмина Н.И., Рождественская В.И.* Воспитание речи у детей с моторной алалией. М.: Просвещение, 1978. 61 с.
4. *Левина Р.Е.* Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М., 1951. 121 с.
5. *Микляева Ю.В.* Рекомендации по развитию речи у детей с ОНР 2 уровня // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 4. С.1-17.
6. *Прохорова Е.В.* Начальные этапы коррекционно-развивающей работы с безречевыми детьми [Электронный ресурс] // <http://logoportal.ru/nachalnyie-etapyi-korreksionno-razvivayushhey-raboty-s-bezrechevymi-detmi/.html>
7. *Янушко Е.А.* Логопедические занятия с неговорящими детьми 2-3 лет [Электронный ресурс] URL: <http://www.liveinternet.ru/users/koshka19/post334843425>

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Саяпин В.Н.,

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы педагогического общения в структуре деятельности учителя, потому как оно является особым видом творчества и находит свое отражение в умениях учителя технологии передать информацию, оценить состояние каждого школьника, в искусстве целенаправленно воздействовать на школьника в процессе общения, уметь управлять собственными эмоциями и психическим состоянием. Особое внимание уделяется приемам решения коммуникативных задач учителем технологии в педагогическом процессе.

Ключевые слова: общение, педагогическое общение, технологическое образование, коммуникация, коммуникативная задача, педагогическая деятельность.

PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE STRUCTURE OF ACTIVITY TEACHER TECHNOLOGY

Sayapin V.N.

Abstract. The article deals with the issues of pedagogical communication in the structure of the teacher's activities, because it is a special kind of creativity and is reflected in the skills of the technology teacher to convey information, assess the condition of each schoolboy, in art, purposefully influence the schoolchild in the process of communication, be able to control his own emotions and mental state. Particular attention is paid to the methods of solving communicative tasks by the teacher of technology in the pedagogical process.

Key words: communication, pedagogical communication, technological education, communication, communicative task, pedagogical activity.

Педагогическое общение в технологическом образовании школьников имеет свою специфику, которая, в первую очередь, определяется значимостью педагогической деятельности учителя технологии, направленной на реализацию целей развития качеств личности. Процесс педагогического общения учителя технологии с воспитанниками непосредственно строится согласно требованиям Федерального Государственного образовательного стандарта общего образования. Его реализация в преподавании учебного предмета «Технология» позволяет учителю осуществлять обучение школьников различным приемам и способам умственной деятельности, формировать у них мыслительные процессы, управлять процессами учения, обучать приемам практической деятельности, непрерывно поддерживать заинтересованность обучающихся на уроках, мотивационно

обеспечивать учебный процесс, взаимоотношения с товарищами и с учителями. Данная ситуация позволяет педагогическое общение в технологическом образовании школьников рассматривать как многоплановый процесс организации, способствующий установлению и развитию коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между учителем технологии и обучающимися, который порождается целями и содержанием их совместной деятельности.

Обозначенной проблеме посвящено множество исследований в педагогике и психологии, анализ которых обнаруживает несколько аспектов изучения педагогического общения. В первую очередь, это определение структуры педагогического общения, психолого-педагогических условий формирования коммуникативных умений учителя [Саяпина 2015]. В качестве одного из условий в процессе подготовки учителей технологии можно выделить широкое использование методов активного социального обучения. К ним можно отнести: ролевые игры, социально-психологические и педагогические тренинги, различные дискуссии, методики проектного обучения и в особенности защита проектов и многое другое. Благодаря выше названным методикам будущие учителя технологии овладевают разнообразными способами взаимодействия с обучающимися, развивают свою общительность.

Важной представляется проблема взаимопонимания между учителем технологии и обучаемыми в связи с тем, что контакт между данными субъектами образовательного процесса может быть продуктивным лишь в условиях полного взаимопонимания между ними. Для достижения такого взаимопонимания требуется постоянный поиск определенных условий и приемов.

В психолого-педагогических источниках особую группу исследований представляют работы ученых, которые изучают нормы, реализуемые в педагогическом общении. В первую очередь это исследования по проблемам педагогической этики и педагогического такта. Современная педагогическая система «учитель технологии - ученик» рассматривается как некоторая культурная общность, в которой колоссальная роль отводится выполнению социально значимых норм поведения, а именно: уважительное отношение к каждому человеку, доброжелательность, общительность и многое другое, что формирует личностные качества школьника.

Педагогическое общение является достаточно регламентированным по содержанию, формам и поэтому не является лишь способом удовлетворения абстрактной потребности личности в общении. В нем четко вычлениваются ролевые позиции учителя технологии и школьников, которые отражают «нормативный статус» каждого участника педагогического процесса. То есть педагогическое общение выполняет роль социально-нормативных форм взаимодействия учителей с обучающимися в образовательном процессе. Чаще всего содержание педагогического общения нахо-

дит отражение в уставных документах, учебных планах и программах образовательного учреждения. Известно, что всякое общение осуществляется непосредственно, поэтому оно становится для участников педагогического взаимодействия личностным измерением. Обозначенные выше аспекты педагогического общения в технологическом образовании школьников демонстрируют его сложный и многогранный характер.

Эффективность педагогической деятельности во многом определяется уровнем овладения учителем технологией педагогического общения. Как показывает анализ педагогической практики, многие серьезные затруднения в решении педагогических задач обучения и воспитания со школьниками у учителя технологии возникают из-за неумения целенаправленно организовать общение с детьми. Какие бы классификации методов обучения и воспитания ни предлагались, воздействие учителя на личность школьника в технологическом образовании осуществляется лишь только через живое и непосредственное общение с обучающимися.

Процесс воспитания будет продуктивным лишь в том случае, если он вызывает у школьника положительное отношение к тому, что мы хотим у него воспитать, так отмечает в своих исследованиях В.А. Кан-Калик - автор книги по технологии педагогического общения учителя. При этом любое отношение формируется через сложившийся механизм общения [Кан-Калик 1987]. Поэтому перед каждым учителем стоит задача овладения технологией педагогического общения, что непосредственно влияет на повышение уровня его педагогического мастерства [Саяпин 2014]. Незнание такой технологии приводит к тому, что коммуникативные действия осуществляются путем проб и ошибок.

Трудности, которые испытывает учитель технологии в процессе общения со школьниками, в основном связаны с неумением устанавливать контакт, управлять общением учащихся на уроках технологии, выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от создавшейся педагогической ситуации, а также с непониманием психологических проявлений у обучающегося. К трудностям, с которыми приходится сталкиваться учителю в педагогическом процессе, следует отнести трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к передаваемому учебному материалу, а также неумение управлять собственным психическим состоянием в общении. Поэтому владение учителем технологией педагогического общения играет огромную роль, потому как она определяет отношение учащихся к учителю и чаще всего это отношение они переносят на предмет, который он ведет.

Профессионально-педагогическая деятельность является самостоятельной общечеловеческой деятельностью, которая реализуется от поколения к поколению посредством передачи социального опыта, материальной и духовной культуры и представляет собой особенный вид социальной, общественно значимой деятельности взрослых, к которым можно отнести

родителей, учителей, социальных работников и т.д. Эта деятельность направлена на развитие, саморазвитие личности воспитанников и осуществляется в образовательных организациях различного типа и вида посредством педагогического общения [Саяпин 2014].

Профессионально-педагогическое общение в технологическом образовании является системой (приемы и навыки) органичного социально-психологического взаимодействия учителя технологии и обучаемых, содержанием которого будет являться обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью всевозможных коммуникативных средств. **В данном случае** общение в процессе педагогической деятельности будет являться средством решения различных учебных задач технологического образования школьников, а также социально-психологическим обеспечением образовательного процесса и способом организации взаимоотношений между учителем технологии и учащимися.

При этом педагогическое общение является особым видом творчества и находит свое отражение в умениях учителя технологии передать информацию, оценить состояние каждого школьника в процессе организации взаимоотношений с учащимися, в искусстве целенаправленно воздействовать на школьника в процессе общения, уметь управлять собственными эмоциями и психическим состоянием.

Для реализации технологии педагогического общения учителями следует обратиться к понятию «коммуникативная задача», потому как процесс профессионально-педагогического общения в педагогических источниках представлен как система коммуникативных задач. В тех же источниках коммуникативная задача представлена производной от педагогической задачи и является ее аналогом, потому как практически имеет те же этапы решения, это: анализ возникшей ситуации, перебор вариантов решения и выбор из них оптимального, коммуникативное взаимодействие и анализ его результатов. Например, в процессе решения задачи объяснения нового материала на уроке будущий учитель технологии должен уметь анализировать педагогическую ситуацию, т.е. перебирать возможные варианты объяснения, подбирать оптимальные способы и приемы, а затем осуществлять педагогическое действие. На всех приведенных этапах решения педагогической задачи учитель технологии должен использовать надлежащую технологию общения, благодаря которой организуется педагогическое взаимодействие.

Таким образом, можно отметить, что **коммуникативная задача является частью педагогической задачи**. В то же время коммуникативная задача неразрывно связана с педагогической задачей и носит вспомогательный и инструментальный характер по отношению к ней, так отмечал в своих исследованиях В.А. Кан-Калик [Кан-Калик 1987]. Поэтому, организуя конкретное педагогическое воздействие в технологическом об-

разовании школьников на уроках, учителю технологии следует представлять приемы и методы его коммуникативной реализации.

В своих исследованиях В.А. Леонтьев представляет коммуникативную задачу как результат ориентировки в проблемной ситуации, целью которой является воздействие на партнеров по общению. Она может являться следствием осознанного или неосознанного намерения, т.е. коммуникативной цели, которая является внутренней интенцией, регулятором вербального поведения [Леонтьев 1979].

Наш педагогический опыт показывает, что многие учителя не передают значение коммуникативной задаче как компоненту педагогического процесса и в реальной деятельности решают ее неосознанно.

В научной литературе различают общие коммуникативные задачи, которые учитель должен решать в процессе предстоящей деятельности, они, как правило, планируются заранее. **Общая коммуникативная задача чаще всего** сводится к изложению, повествованию или сообщению нужного материала на уроке и к побуждению школьников к познавательной деятельности. **Повествование в технологическом образовании школьников учитель** может представить в виде самого повествования, сообщения, наименования, объявления, перечисления, реплики, ответа, донесения, рапорта и др. **Побуждение** обычно имеет следующий вид: приказ, команда, требование, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, задание, приглашение, просьба, увещание, мольба.

Таким образом, в процессе решения коммуникативных задач учитель технологии преследует две важные цели: передает школьникам информацию и воздействует на них, побуждает к действию.

Коммуникативная задача входит в структуру общей учебной задачи, и, как утверждает Д.Б. Эльконин, является основной единицей учебной деятельности. При этом учебная задача отличается от всех других тем, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Поэтому коммуникативные задачи могут выступать как средство решения учебной задачи, входящей в учебную деятельность школьников. В процессе общения с обучающимися на уроке учитель технологии решает различные по содержанию коммуникативные задачи, при этом осуществляет реализацию различных педагогических функций. Обычно выделяют четыре основных функциональных ряда коммуникативных действий учителя технологии в процессе обучения: стимулирующие, реагирующие, которые являются оценочными и корректирующими, контролирующими, организующие.

Для учителя технологии, осуществляющего управление учебной деятельностью школьника, немаловажно не только понимать и дифференцировать типы коммуникативных действий, которые направляют учебную

деятельность школьника, но и устанавливать, какими из этих действий могут быть решены педагогические коммуникативные задачи, а значит осуществлено соответствующим образом педагогическое общение.

Библиографический список

1. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М., 1987.
2. *Леонтьев В.А.* Педагогическое общение. М., 1979.
3. *Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н.* Факторы, влияющие на педагогическое мастерство современного учителя и его совершенствование // Сибирский учитель. 2014. № 6. С. 5 -8.
4. *Саяпина Н.Н., Саяпин Н.В.* Характеристики учебного диалога в дидактическом взаимодействии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 39 42.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Саяпин Н.В., Карпакова В.А.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования коммуникативных способностей у школьников в технологическом образовании с учетом системно-деятельностного подхода, который обеспечивает формирование у них готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, а также активную учебно-познавательную деятельность с учётом индивидуальных и возрастных особенностей.

Ключевые слова: коммуникативные способности, формирование, технологическое образование, общение, диалог, технология.

FORMATION OF COMMUNICATIVE ABILITIES AT TRAINING IN TECHNOLOGICAL EDUCATION

Sayapin N.V., Karpakova V.A.

Annotation. This article deals with the problem of the formation of communicative abilities in schoolchildren in technological education, taking into account the system-activity approach, which ensures the formation of their readiness for self-development and continuous education, as well as active educational and cognitive activities, taking into account individual and age features.

Key words: communicative abilities, formation, technological education, communication, dialogue, technology.

Изменения, происходящие в современной системе образования, ставят перед образовательными учреждениями проблему формирования творческой личности, которая способна ориентироваться в разнообразии окру-

жающего его мира. На сегодняшний день в содержании технологического образования, реализуемого в современных образовательных учреждениях, сосредоточено внимание на том, что культура каждого школьника создается из всевозможных педагогических явлений, а именно, в первую очередь из культуры общения между всеми участниками педагогического процесса; культуры устной публичной речи; культуры поведения в общественных местах и в обществе в целом, культуры бытовых коммуникаций; медиакультуры и т.д. Весь этот процесс вызван изменениями в потребностях современного общества, а также в необходимости формирования креативно мыслящей личности. Причем личность должна обладать неординарными взглядами на возникающие проблемы, уметь находить и извлекать нужную информацию в условиях её многообразия, постигать её в виде новых знаний, но для этого ей необходимо владеть определенными коммуникативными способностями и практическими умениями и применять их на практике.

Таким образом, перед нынешним учителем технологии возникает проблема, связанная с тем, как обучить, воспитать, открыть у школьника начала творческой личности, умеющей грамотно общаться на уроке и способной решать стоящие перед ней задачи и находить их правильное решение в сложных ситуациях в технологическом образовании.

Для разрешения выше обозначенных проблем учителю технологии необходимо создать такую систему обучения, которая ориентировала бы школьников на развитие у них коммуникативных способностей.

Современный урок технологии – это урок, на котором осуществляется не только формирование практических умений обучающихся в процессе решения различных технологических задач, но и развитие коммуникативных умений с использованием различных педагогических приемов, в качестве которых могут выступать беседа, устные ответы учащихся, диалог. Учителю технологии следует грамотно организовывать и проводить в учебном процессе эти приемы. Так, Н.Н. Саяпина, Н.В. Саяпин предлагают строить диалог в образовательном процессе с учетом выделенных ими характеристик [Саяпина 2015].

Раньше учитель технологии ставил перед собой две основные задачи в преподавании учебного предмета «Технология»: приучать школьников к правилам техники безопасности во время работы с оборудованием на уроках и формировать у обучающихся элементарные практические навыки, которые могли бы пригодиться им в реальной жизни. На сегодняшний день всего этого современному школьнику оказывается недостаточно. Поэтому требования к современному учителю технологии, зафиксированные в последнем федеральном государственном образовательном стандарте в предметной области «Технология», ставят перед ним задачу, заключающуюся в том, чтобы научить школьников владению языком как средством общения и познания окружающей действительности и средством общения

между собой и учителями. Это, по нашему мнению, современному технологическому образованию придает коммуникативную направленность, которая должна реализовывать потребность школьников на уроках технологии в навыках речевого поведения, переходящих во взаимодействие с другими людьми в социуме.

Из теории педагогической науки и ее реализации на практике известно, что учитель технологии и обучающиеся в технологическом образовании являются субъектами одного педагогического процесса, поэтому учителю следует создавать отношения и осуществлять взаимодействие на партнерских правах. При этом задача учителя технологии – организовывать и направлять школьников на поиск чего-то нового и создавать такие условия для них, чтобы осуществлялся процесс углубления и расширения границ их знаний и практических умений, а без коммуникативного взаимодействия этот процесс осуществить невозможно. Мы убеждены, что производительность урока технологии во многом определяется уровнем самостоятельного поиска обучающимися, что способствует заинтересованности школьников в получении новых знаний и практических умений.

Следует отметить, что развитие коммуникативных способностей обучающихся учителю можно улучшить на уроках технологии только в том случае, если он учитывает различия в их природных задатках и способностях, а также в их индивидуальном развитии. Это следует из того, что каждый ребёнок уникален, один может овладеть учебным материалом быстро, другому необходимо больше времени, третий материал воспринимает с огромным трудом. Поэтому на уроках технологии учитель может применять различные приёмы и способы, которые помогают школьникам учиться и правильно выражать свои мысли в процессе обучения. Одним из таких приемов является устный ответ школьника, который может использоваться в технологическом образовании на этапе закрепления нового материала, где школьники учатся говорить кратко, правильно и выразительно, в процессе проверки домашнего задания, а также в процессе ответов на поставленные учителем вопросы, при решении творческих технологических задач.

Уровень коммуникативных способностей обучающихся в технологическом образовании учитель технологии может выявить посредством использования такого диагностического инструментария, как тестирование, анкетирование, беседа, интервьюирование, наблюдение и др. Полученные результаты диагностирования и их анализ позволят учителю технологии продуктивно обучать каждого школьника в отдельности и класса в целом, создать портрет класса. Поэтому при подготовке к урокам и их проведению учителю технологии обязательно следует учитывать особенности учащихся, продумывать различные варианты индивидуальной, групповой, фронтальной работы школьников на уроках технологии. Особо в процессе организации урока технологии учителю следует обратить внимание на та-

кие методы обучения, как дискуссия и диспут, в процессе которых формируются коммуникативные способности обучающихся. Данные методы способствуют развитию логического мышления у обучающихся, формированию у них умений задавать правильно вопросы, аргументированно отвечать в эмоционально-напряжённой обстановке, воспитывают уважительное отношение к оппоненту при разных взглядах на одну и ту же проблему.

В работах Саяпиной Н.Н. отмечается, что на уроках технологии учителю следует уделять большое внимание творческой деятельности школьников и ее организации, а именно, проводить нетрадиционные уроки, нацеленные на выполнение различных проблемных заданий [Саяпина 2013]. При этом занятие, построенное на использовании эффективного общения взаимодействие между учителем и обучающимися, позволяет учащимся определиться в самостоятельном выборе форм и способов их выполнения, проявлять инициативу при их решении.

Общение в процессе обучения настолько велико, что важно научить обучающихся правильно его строить. В особенности строить общение на уровне диалога, потому как в процессе диалога осуществляется столкновение мнений с целью формирования оценок, диалог как нельзя лучше отвечает обостренной потребности подростков и молодых людей в самоутверждении, стремлению искать смысл в жизни, ничего не принимать на веру, обо всем судить по самым максимальным меркам. Диалог учит умению школьников защищать свои взгляды, убеждать в них своих товарищей и в то же время требует мужества отказаться от ложной точки зрения, поддержки не отступить от этических норм и требований. Диалог ценен тем, что знания, добытые в ходе столкновения мнений, отличаются высокой мерой обобщенности, глубиной, прочностью и сознательностью усвоенного материала. Чтобы грамотно научиться вести диалог и чтобы он был успешным, приносил бы удовлетворение участникам этого метода обучения в технологическом образовании, учителю технологии следует стремиться, чтобы все участники овладели всеми видами речевой деятельности. Поэтому на текущих уроках технологии следует как можно чаще использовать коллективную, парную и групповую формы обучения, то есть такие формы, при которых создаются условия диалога и коммуникации [Саяпин 2014].

Для формирования коммуникативных способностей у школьников в технологическом образовании учителю технологии важно использовать проблемные ситуации разного характера. Нужно подбирать такие задачи и вопросы, которые заинтересовывали бы обучающихся и вызывали бы напряжённую мыслительную деятельность. Для создания проблемной ситуации желательно использовать жизненные явления, факты, их анализ с целью теоретического объяснения; задачи межпредметного характера; исторический или занимательный материал. На уроках технологии учитель может предложить школьникам практическую работу исследовательского

характера, в ходе которой они приходят к выводам, которые следует интерпретировать. В процессе выполнения исследовательских заданий обучающиеся обнаруживают некоторые закономерности, требующие теоретического обоснования и доказательства, что осуществляется на основе сформированных у школьников коммуникативных способностей. Также возможно использование различных педагогических технологий: технологии дифференцированного обучения, личностно-ориентированные технологии, технологии эффективной речевой деятельности, технологии проблемного обучения и др.

Таким образом, на основании выше сказанного можно сделать вывод, что в основе формирования коммуникативных способностей обучающихся в технологическом образовании лежит системно-деятельностный подход, обеспечивающий формирование у них готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.

Библиографический список

1. Саяпина Н.Н., Саяпин Н.В. Характеристики учебного диалога в дидактическом взаимодействии // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 12. С. 39-42.
2. Саяпина Н.Н. Сущность подготовки будущих учителей технологии к организации творческо-конструкторской деятельности // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2013. № 10. С. 27-34.
3. Саяпин В.Н., Саяпина Н.Н. Факторы, влияющие на педагогическое мастерство современного учителя и его совершенствование // Сибирский учитель. 2014. № 6(97). С. 5-8.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПЕРЕДОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Сенаторова К.П.,
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (г. Саратов)*

Аннотация. В статье представлено теоретическое обоснование процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются некоторые проблемы введения инклюзии в общеобразовательные учреждения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, качество жизни, инклюзивная среда.

INCLUSIVE EDUCATION AS AN ADVANCED APPROACH IN TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

Senatorova K. P.

Abstract. The paper introduces theoretical basis for educating children with health limitations in accordance with inclusive education programs. It also considers challenges of introducing inclusion in general education institutions.

Key words: inclusive education, integration, children with disabilities, quality of life, inclusive environment.

Система отечественного образования долгие годы делила детей на обычных и инвалидов, которые практически не имели возможности получить образование и реализовать свои возможности наравне со здоровыми детьми, их не брали в учреждения, где обучались нормальные дети.

В то же время каждый ребёнок, вне зависимости от состояния своего здоровья, имеет право жить в семье и получать качественное образование в среде своих сверстников (ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в РФ", гл. 1, ст. 5). Я.А. Коменский, великий гуманист, видел совершенное творение природы в каждой личности, отстаивал её право на развитие всех своих возможностей, придавал огромное значение воспитанию и образованию, которые должны сформировать людей, способных служить обществу [Кларин, Джурицкий 1989: 8]. И именно в общей образовательной среде ребёнок с нарушениями здоровья сможет усвоить не только учебную информацию, но и ощутить всю полноту и сложность жизни в обществе, получить определенный социальный опыт, расширить социальные контакты, в том числе и со сверстниками, не имеющими ограничения здоровья, то есть социализироваться в обществе.

Л.С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфического школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения.

Следовательно, только совместное обучение, совместный труд, совместное преодоление трудностей и празднование небольших побед смогут воспитать личность, которую можно характеризовать как гармоничную [Прушинский 2007: 258].

В связи с выше сказанным, повышается роль инклюзивного образования, позволяющего существенно сократить процессы маргинализации детей с ограниченными возможностями здоровья и способствующего расширению доступности образования для них. Тем самым таким детям будут создаваться более благоприятные условия для их социальной адаптации.

Следовательно, образование детей с ограниченными возможностями здоровья — одна из актуальных и дискуссионных проблем современного образования.

Инклюзивное, или включенное образование – процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) ДОО и школах. Если ребенок обучается по адаптированной программе, он постоянно вовлекается в класс общеобразовательной школы. Инклюзия должна быть постепенной и индивидуальной.

В федеральном законе «Об образовании» зафиксировано право детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на специальные образовательные условия и введено понятие инклюзивного образования — «обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключая любую дискриминацию детей. Она обеспечивает равное отношение ко всем людям, но предполагает создание специальных условий для детей с особыми образовательными потребностями. Из этого следует: инклюзивная форма обучения не должна вытеснять традиционную (специальное обучение). Настоящая инклюзия сближает образовательные системы: интегративную и специальную. Индивидуальная образовательная программа должна помочь ребенку с ОВЗ, вывести его на такой уровень психофизического развития, который даст ему возможность адаптироваться и социализироваться [Танцюра 2017: 64].

Выделяют восемь принципов инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Таким образом, инклюзивное (включенное) образование – часть процесса развития общего образования, который подразумевает его доступность для всех (в плане приспособления его к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями).

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980 - 1990 гг. В Москве в 1991 году по инициа-

тиве московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

В настоящее время в России одновременно применяются три подхода в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

- дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов;
- интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;
- инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми.

Важно понимать, по какой причине было введено новое понятие *инклюзии (включение)* в то время, как термин *интеграция* существовал [Назарова 2010: 153].

Термином «*интеграция*» обычно обозначают выборочное помещение учеников с особенностями психофизического развития в обычные общеобразовательные школы. Сторонники данного подхода считают, что ученик должен «заслужить» возможность обучаться в обычной общеобразовательной школе, продемонстрировать свои «способности» справляться с ее программой. Система специального образования остается в целом неизменной.

Термин «*инклюзия*» характеризует более глубокие процессы: ребенку предоставляется право посещать обычную школу, но для этого создается необходимая адаптированная образовательная среда и оказываются поддерживающие услуги. Полное включение означает, что все ученики независимо от вида, тяжести и характера нарушения развития обучаются в общеобразовательном классе, получая, если требуется, дополнительные услуги, извлекая пользу из совместного обучения со своими здоровыми сверстниками.

Если этот ребенок не справляется с программой – с точки зрения интеграции – это проблема ребенка, а с точки зрения инклюзии – проблема образовательной среды. То есть, для того, чтобы инклюзия (включение) были успешными, именно среда должна быть изменена.

Проблемы введения инклюзии в общеобразовательные учреждения:

- организация инклюзивного образования во всех субъектах Российской Федерации требует привлечения в образовательные учреждения большого числа специалистов (дефектологов, логопедов);
- неравномерно распределены центры развития и коррекции, в которых дети с ОВЗ (в первую очередь дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) могут получить коррекционную помощь;

➤ толерантное отношение населения РФ к детям-инвалидам находится на стадии формирования, т.е. отмечается психологическая неготовность принимать их как полноправных членов общества.

Тем не менее, преимущества инклюзии для детей-инвалидов весьма существенны:

✓ дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом;

✓ в инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту;

✓ в инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений;

✓ социальное принятие детей с особенностями развития улучшается за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего;

✓ в инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы [Кляузова 2008: 125].

Самым лучшим в инклюзии является то, что при успешном её проведении выигрывают все. Это и дети с особенностями развития и без них, одарённые дети, учителя (имеется в виду совершенствование практики преподавания и повышение квалификации учителей) и всё школьное сообщество в плане совершенствования общего климата и духа школы.

Сегодня общее образование в нашей стране пока ещё не соответствует международным нормам в области образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Насильственное насаждение интеграции (инклюзии), закрытие специальных (коррекционных) учреждений и экономия средств затрудняет процесс освоения обществом её нравственных норм.

Учитывая наши социально-экономические условия и уровень общественного сознания, инклюзивное образование в России носит пока экспериментальный характер.

Библиографический список

1. Кляuzова В.Ю. Инклюзивное образование: за и против // Современное дошкольное образование, 2008. № 5. С. 90-92.
2. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика, 2010. № 1. С. 77-87.
3. Педагогическое наследие/ Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989 416 с. – (Библиотека учителя).
4. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов / Составители: Сергей Прушинский, Юлия Симонова. М. РООИ «Перспектива», 2007. 56 с.
5. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзии: Методические рекомендации. М.: ТЦ Сфера, 2017. 64 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Фисенко А.,

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(г. Саратов)*

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности развития коммуникативных навыков у детей с нарушениями зрения. Перечислены трудности, которые возникают у детей с нарушениями зрения при межличностном общении, а также направления, в которых нужно проводить коррекционную работу для нормального развития коммуникативных навыков.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, коммуникативные навыки, межличностное общение, коррекционная работа.

FEATURES OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS IN CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract: This article deals with peculiarities of development of communicative skills in children with visual impairment. The author lists the difficulties that arise in children with visual impairments in the process of interpersonal communication. Directions in which it is necessary to carry out the corrective work for normal development of communicative skills are also described in the article.

Key words: children with visual impairment, communicative skills, interpersonal communication, corrective work.

Умение общаться, то есть социально-коммуникативные способности – это важнейший фактор формирования личности, важное условие развития ребёнка. Коммуникативные навыки являются одним из главных видов деятельности человека. Л.И. Солнцева, описывая развитие общения и речи

у детей с нарушениями зрения, отмечала, что «становление речи у зрячих и лиц с нарушениями зрения осуществляется принципиально одинаково, однако отсутствие зрения или его глубокое нарушение изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей и при формировании речи она включается в иную систему связей, чем у зрячих» [Солнцева 2000].

Различные нарушения зрения затрудняют взаимодействие с окружающим миром, что влечет за собой изменение социальной позиции. Вследствие этого происходит ограничение социальных контактов, из-за чего возникает множество сложностей в формировании личности. Однако А.А. Крогиус писал, что «очень многое в этом отношении зависит от социальных условий, от влияния наследственности, от собственных усилий, от работы над самим собой» [Крогиус 1926]. При нарушениях зрения у детей снижается уровень самостоятельности, начинается замкнутость, необщительность. Возникают навязчивые стереотипные движения, которые могут проявляться кружением на одном месте, надавливание на глазные яблоки, качание из стороны в сторону. Такие привычки могут раздражать окружающих, из-за чего отношение к ребёнку будет негативным.

Отсутствие социального опыта может развить в ребёнке с нарушением зрения негативные черты характера: эгоцентризм, упрямство, нерешительность. Детям с нарушениями зрения становятся недоступны многие невербальные средства общения. Всё это сдерживает активную позицию ребёнка, из-за чего страдает социальный опыт и навыки общения. А.Г. Литвак в одном из своих трудов пишет: «Дефекты зрения в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение условий, препятствующих формированию или проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских и деловых отношений с окружающими» [Литвак 1998].

Большинство детей с нарушениями зрения проводят время в обществе друг друга, формируя у себя различные изоляционные установки, что ещё более усложняют контакты с нормально видящими людьми.

Чтобы наладить отношения между нормально видящими детьми и детьми с нарушениями зрения, нужно увеличивать их совместное взаимодействие. Но для достижения положительного результата необходимо проводить профилактические беседы как с нормально видящими детьми, так и с детьми с нарушениями зрения. В специализированных учреждениях внутри коллективов межличностные отношения имеют свои особенности. Изначально межличностные отношения между слепыми и слабовидящими детьми в группах, в дошкольном и младшем школьном возрасте своеобразно формируется и зависят от состояния зрения. Тотально слепые оказываются в наиболее неблагоприятном статусном положении, так как у них понижена активность и мобильность. Однако положение тотально слепых может в значительной мере улучшить педагог, так как он может влиять на

процессы формирования коллектива и установить благоприятную психологическую атмосферу в коллективе.

Со временем происходит относительная однородность коллектива, где отсутствие зрения не влияет на межличностные отношения. Это происходит в старшем и среднем школьном возрасте. Следует учитывать, что при потере или сильном дефекте зрения, не видя лицо собеседника, его мимику, выражение глаз, а также другие визуально воспринимаемые движения, у человека с нарушениями зрения заметно затрудняется процесс межличностного общения. Вместе с общими для всех людей установками у людей с нарушениями зрения формируются неадекватные установки. Формируются они не конкретно из-за слепоты, а из-за неудачных попыток установить контакты с нормально видящими людьми. Это в свою очередь влечёт избегание слепыми зрячих людей, попытки замкнуться в себе и уйти в свой внутренний мир или же контактировать в основном со слепыми людьми.

Помимо этого, некоторая часть слепых стараются не контактировать с нормально видящими людьми из-за неправильного чувства своей малоценности. К этому добавляются неадекватные установки здоровых людей по отношению к людям с нарушениями зрения. Отметим, что установка на то, чтобы избегать общения со зрячими людьми, может быть следствием отсутствия навыков поведения в обществе и осознания своих косметических дефектов (отсутствие глазных яблок, шрамы на лице и др.).

Обеспечить человеку с нарушениями зрения социальные контакты поможет развитие и применение сохранных анализаторных систем в процессе социального восприятия, а также замена неадекватных установок на адекватные установки. В адекватных установках должно быть налаживание собственной самооценки, правильное отношение к самому себе и своему дефекту. Учитывая, что слепые люди оказываются среди зрячих людей и должны общаться с ними, а процесс общения является обоюдным, следует знать особенности восприятия слепых людей нормально видящими людьми. Следует заметить, что люди с нарушениями зрения, как и другие люди с визуально воспринимаемыми дефектами, попадают под пристальное внимание нормально видящих людей. Такое внимание при отсутствии должного воспитания и манер становится нетактичным. Примерами могут служить пристальное рассматривание слепого человека, который чувствует это, задавание нетактичных травмирующих вопросов, попытки избегания контакта. Ещё одна сложность, возникающая при межличностном общении между слепым и зрячим человеком - трудность распознавания эмоций слепого человека по мимике лица. Как правило, мимика лица у слепых людей не очень яркая. У слепорожденных людей иногда даже присутствуют маскообразные выражения лица. Многие слепые носят темные очки, из-за чего не видно глаз, в то время как зрячие люди при общении ориенти-

руются при разговоре именно на них. Такие факторы затрудняют понимание нормально видящими людьми слепых людей во время общения.

Помимо этого, следует учитывать, что у зрячих людей точно так же, как и у слепых людей, могут формироваться неадекватные установки. Здесь есть две противоположные друг другу установки. Первая - это негативная, человек с такой установкой будет избегать и игнорировать слепых людей. Вторая установка положительная, здесь полная противоположность первой. Но в такой установке наблюдается проявление жалости и чрезмерная опека. Обе эти установки образуются по разным причинам, но прежде всего здесь играет роль фактор незнания психологии слепых людей и их реальных возможностей, а также предубеждение, что слепые - это несчастные неполноценные люди, не приспособленные к жизни. Легкоранимые, тяжело переживающие свой дефект и тонко чувствующие отношение партнера по общению, инвалиды по зрению не остаются безразличными к подобным ситуациям, затрудняющим дальнейшие контакты, закрепляющим установку избегать общения с нормально видящими.

Подобные факторы приводят к тому, что слепые люди пытаются уйти от общения с нормально видящими людьми, предпочитая им таких же как и они слепых людей. Практика реабилитационных работ с детьми и с взрослыми, которые имеют нарушения зрения, показывает, что, несмотря на дефекты зрения они, могут совершенно адекватно воспринимать окружающий мир и людей в нём. Но, к сожалению, еще достаточно часты случаи взаимного непонимания, формирования на основе негативного опыта неадекватных социальных установок, влекущих за собой ограничение межличностных контактов. Для того, чтобы коммуникативные навыки детей с нарушениями зрения развивались должным образом, следует работать в следующих направлениях:

1. развивать способность понимать речь окружающих людей, расширять ориентировку в пространстве, углублять внимание и интерес к явлениям природы и разнообразным предметам;

2. развивать все компоненты устной речи детей (лексика, грамматический строй, произносительная сторона речи, связная речь – диалогическая и монологическая формы);

3. на основе активного использования сохранных анализаторов, чувственного и опосредованного восприятия окружающего мира стимулировать остаточное зрение;

4. учить приемам и способам «видения» существенных свойств и качеств предметов (форма, цвет, величина, расположение в пространстве), обозначать их словом, самостоятельно использовать их в речи, побуждать высказывать свои мысли, развивать разговорную речь;

5. активизировать когнитивные процессы (восприятие, мышление, память, внимание). Важность этой работы подтверждается в статье В. И. Лубовского, который выявлял общие закономерности психического разви-

тия аномальных детей и одна из них - это «снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации» [Лубовский 1971];

6. повышать мотивацию к самостоятельной и экспериментальной деятельности дошкольников.

Помимо этого, необходимо развивать чувственное познание детей с нарушениями зрения, так как словарный запас напрямую зависит от чувственного опыта. Все негативные последствия потери или нарушения зрения можно компенсировать путём развития сохранных анализаторов. Правильная коррекционная и профилактическая работа приведёт к нормальному развитию коммуникативных навыков детей с нарушениями зрения, что поможет им найти своё место в социуме.

Библиографический список

1. Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. / Л. И. Солнцева. М., 2000.
2. Крогиус А.А. Психология слепых и её значение для общей психологии и педагогики. Саратов, 1926.
3. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие. СПб., 1998.
4. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6. С. 90- 96.

ОСОБЕННОСТИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ЛИЦАМ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Шаукенова Э.Ш.,

Оренбургский государственный педагогический университет (Оренбург)

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования толерантного отношения подростков к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в том числе имеющим речевые нарушения. В статье представлены результаты исследования отношения подростков к лицам с ограниченными возможностями здоровья, проведенного на базе одной из школ города Оренбурга.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, толерантность, инклюзивное образование, подростки, речевые нарушения.

SPECIAL ASPECTS OF ADOLESCENT TOLERANCE FOR PEOPLE WITH SPEECH DISTURBANCE IN INCLUSIVE EDUCATION

Shaukenova E. Sh.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of forming tolerant attitude of adolescents to persons with disabilities, including those with speech disorders. The article presents the results of the study of the attitude of adolescents to persons with disabilities, conducted on the basis of one of the schools in the city of Orenburg.

Key words: limited health opportunities, tolerance, inclusive education, adolescents, speech disorders.

На протяжении всей истории человеческой цивилизации прослеживается особое отношение к людям, имеющим какие-либо нарушения физического и/или психического здоровья. Отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в разные исторические периоды зависело от множества факторов и обстоятельств: политического режима, экономики страны и мира в целом, нравственных и религиозных убеждений, уровня развития науки и культуры общества.

В основе современной социальной политики наблюдается нормативное закрепление и реализация идей обеспечения качества жизни лиц с ОВЗ, создание условий для содействия их полноценной во всех отношениях и независимой жизни. При этом широко распространенная неготовность населения воспринимать людей с ОВЗ в качестве равных членов общества вызывает беспокойство. Соответственно проблема формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ является сложной социально-психологической реальностью.

Толерантность - от лат. «tolerantia» — терпение, принятие. Общепринятая трактовка данного термина, несмотря на его давнее существование, отсутствует. Ряд авторов, изучающих проблему толерантности, объясняют по-разному значение этого понятия. Например, А.Б. Орлова и А.З. Шапиро поясняют толерантность «как стремление и способность к установлению и поддержанию общности с людьми, которые отличаются в некотором отношении от превалирующего типа или не придерживаются общепринятых мнений». «Толерантность есть терпимость субъекта по отношению к другому субъекту, несмотря на возможную первоначально негативную оценку» - так трактует термин В.А. Петрицкий. Американский философ Дж. Ролз раскрывает понятие толерантности как некой добродетели, которая необходима для создания справедливого общества [Вавилова 1994: 5].

Рассматривая различные точки зрения ряда научных деятелей на вопрос толерантности, можно обобщить сущность данного термина: уважение прав других — быть такими, какие они есть и не допускать агрессии и вреда.

При этом следует отметить, что толерантность не является врожденным качеством человека. Отсюда следует, что рассматриваемое качество, соответственно толерантное отношение к лицам с ОВЗ формируется во многом в результате воздействия социума.

Исследования (В.В. Дегтярева, В.Н. Меринова, Н.Н. Соловьев) показывают, что отношение социума к лицам с ОВЗ противоречиво. Это обусловлено тем, что в общественном сознании не сформирован позитивный образ человека с ограниченными возможностями здоровья. В большинстве случаев значительная часть общества имеет поверхностные, нечеткие, малодифференцированные представления о лицах с ОВЗ.

Между тем число детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается с каждым годом, как во всем мире, так и в России в целом. По данным Всемирной организации здравоохранения таких детей насчитывается более 10-12 миллионов, многие из них до сих пор находятся в маргинализованном положении и не обучаются в общеобразовательных школах, что чрезвычайно актуализирует проблему их включения в систему общего образования.

В настоящее время в России вступили в действие специальные образовательные стандарты, которые призваны трансформировать существующие подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Одной из линий осуществления этой задачи является образовательная инклюзия, которая рассматривается, прежде всего, как средство социальной реабилитации «особого» ребенка.

Анализ инклюзивной практики показывает, что в образовательных организациях большое значение приобретает система воспитательных мероприятий, направленных на формирование толерантного отношения у школьников к сверстникам с ОВЗ, в том числе имеющих речевые нарушения.

В этом отношении подростковый возраст является важным с точки зрения усвоения и принятия социально значимых ценностей, соответственно и толерантности. Особое значение этого возрастного периода для формирования толерантного отношения у школьников к сверстникам с ОВЗ определяется специфической ситуацией развития, характеризующейся, с одной стороны, глубокими изменениями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида и совпадением у современного поколения подростков этих процессов с периодом преобразования общественного сознания.

Вполне очевидно, что при разработке программ воспитания, воспитательных мероприятий в образовательных организациях, делающих первые шаги в организации инклюзивного образования, необходимо выяснить отношение обучающихся к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

В этой связи нами было проведено исследование в виде очного группового анкетирования среди 25 школьников 12-13 лет общеобразовательной школы № 32 г. Оренбурга. Результаты проведенного исследования позволили сделать ряд выводов.

Вывод №1. У подростков отсутствует неприязнь к лицам с ОВЗ. На первый вопрос анкеты: «Какие чувства Вы испытываете, видя человека с ограниченными возможностями здоровья?» 20 школьников выбрали ответ «жалость», трое ответили «страх» и лишь двое выбрали ответ «никаких особенных чувств». Никто из анкетированных не выбрал негативный ответ - «неприязнь».

При ответе школьников на вопрос: «Если Вас попросит о помощи человек с ОВЗ, поможете ли Вы ему? Например, перейти дорогу незрячему человеку» все подростки отметили, что помогли бы лицу с ОВЗ, если тот будет просить их о помощи.

Вывод №2. Подростки не готовы к совместному обучению со сверстниками с ОВЗ. Анализ ответов испытуемых на вопросы, касающиеся совместного обучения подростков условной нормы и школьников с ОВЗ, показал, что больше половины респондентов (15 учащихся) выбрали ответ «мне бы это не понравилось». 10 школьников выбрали нейтральную позицию, ответив «меня никак бы это не затронуло».

Вывод №3. Подростки не относят нарушения речи к ограничениям здоровья. Все 25 школьников, участвовавших в исследовании на вопрос «Считаете ли вы мальчика с нарушением речи неполноценным?» ответили «нет».

Отвечая на вопрос «Если бы в Ваш класс пришел мальчик с нарушениями речи, как Вы бы к этому отнеслись?» 17 школьников ответили, что «общались бы с мальчиком, как и со всеми в классе», 6 школьников выбрали ответ «сначала бы познакомился с мальчиком получше» и лишь 2 школьника выразили безразличие, ответив «меня никак бы это не затронуло».

В этой связи можно сделать вывод, что подростки не рассматривают нарушение речи у сверстника как серьезное препятствие для общения и дальнейшего взаимодействия с ним.

Таким образом, проведенное исследование показало, что у подростков отношение к лицам с ОВЗ противоречиво. С одной стороны, это выражается в отсутствии дискомфорта при общении с инвалидами и отсутствии неприязни к ним. С другой стороны - у испытуемых было выявлено отсутствие однозначно положительного принятия особых людей. Более половины опрошенных подростков не готовы к совместному обучению со сверстниками с ОВЗ.

При этом обращает на себя внимание тот факт, что школьники, участвовавшие в исследовании, не относят нарушения речи к ограничениям здоровья.

Полученные результаты обосновывают необходимость психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики, организации воспитательных мероприятий по формированию у подростков толерантного отношения к лицам с ОВЗ.

Библиографический список

1. *Вавилова Р.Р.* К истории понятия толерантности. М.: МГУ, 1994. С. 38-43
2. *Зак Г.Г., Зак Д.Я.* Формирование толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья (теоретико-практический аспект) // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. [Электронный ресурс] URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tolerantnogo-otnosheniya-k-litsam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-teoretiko-prakticheskiy-aspekt> (дата обращения: 13.09.2017).

3. *Насибуллина А.Д., Шаукенова Э.Ш.* Психолого-педагогическое сопровождение семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья как актуальное направление инклюзивной практики // Актуальные проблемы инклюзивного образования: сб. статей Межд. науч.-практ. конф. (Уральск, 20 октября 2016 г.): В 2 ч. Ч.1. Уральск: Западно-Казахстанский государственный университет им. М. Утемисова, 2016. С. 135-137.

4. *Орлов А.Б., Шапиро А.З.* Психология толерантности: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. 2006. №3. С. 62-66.

5. *Семашко М.А.* Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках [Электронный ресурс] // Электронный научно-педагогический журнал. 2007. Октябрь. URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1204.htm>

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА
И ДИЗОНТОГЕНЕЗА:
Материалы Всероссийской научно-практической
конференции**

Подписано к печати 27.10.2017 г. Формат 60x84/16
Усл.-печ.л. 22,1 Тираж 100 экз. Заказ № 102

Издательство «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова, 138б, 3 этаж.
Тел. 52-05-93

Отпечатано в типографии «Саратовский источник»