

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

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

*Сборник научно-методических трудов
с международным участием*

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2017

ББК 74.3 я43
С 56

Печатается по решению кафедры логопедии факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

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

С 56 Специальное образование: методология, теория, практика: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — 196 с.
ISBN 978-5-8064-2387-1

В статьях сборника раскрываются вопросы методологии и теории специального образования; технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей и подростков; речевого развития ребёнка в норме и при патологии; коррекционно-развивающего и инклюзивного обучения, воспитания и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Освещаются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

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

ББК 74.3 я43

ISBN 978-5-8064-2387-1

© Коллектив авторов, 2017

© Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования	6
<i>Войлокова Е. Ф., Кузнецова Л. А.</i> Проектный метод в профессиональной подготовке студентов, обучающихся по профилю «олигофренопедагогика»..	6
<i>Шаховская С. Н., Алмазова А. А.</i> К проблеме подготовки логопедических кадров в условиях модернизации системы педагогического образования	9
Актуальные проблемы коррекционно-развивающего и инклюзивного обучения, воспитания и социальной адаптации детей, подростков и взрослых с ОВЗ	13
<i>Васильева Л. А., Жилина Е. Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в современном ДОУ для детей с нарушением зрения.....	13
<i>Батура Д. Ю.</i> Интеграция здоровьесберегающих технологий в работу логопеда.....	16
<i>Гущинская М. В.</i> Сопоставительный анализ данных формирующего эксперимента по применению авторской профилактической системы формирования графомоторного навыка письма для детей, имеющих предикторы зрительно-пространственной и регуляторной дисграфии	19
<i>Демьянчук Л. Н., Кондратьева С. Ю.</i> Формирование побудительного компонента культуры познания математики у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)	24
<i>Дутчак В. И.</i> Фитбол-гимнастика как инновационное направление в физическом воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья.....	26
<i>Егорова А. В., Липакова В. И.</i> К вопросу о вариантах дидактического материала, способствующих актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	31
<i>Жигорева М. В.</i> Основные положения проектирования индивидуальной программы развития для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	34
<i>Карпушкина Е. А.</i> Технология коррекционной работы с учащимися-билингвами.....	37
<i>Ковалева М. В.</i> Задачи логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у младших школьников с психической депривацией.....	40
<i>Кузьминова С. А.</i> Проблема подготовки глухих детей после кохлеарной имплантации к школьному обучению в современных условиях образования	43
<i>Куракина А. А., Луцкая В. В., Манжура В. А., Титова М. А.</i> Сценарий деловой игры «Портфель для воспитателя»	45
<i>Лебедева И. Н., Третьякова Н. В., Юрченко Т. И.</i> Принципы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях групп комбинированной направленности.....	49
<i>Липакова В. И.</i> Формирование антонимического словаря у детей с умеренной умственной отсталостью	53
<i>Лопатина Л. В., Баряева Л. Б.</i> Средства дополнительной и альтернативной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья.....	56
<i>Медникова Л. С., Пекишева Е. В.</i> Знаково-символическая деятельность как фактор формирования психологической готовности к школьному обучению дошкольников с ОВЗ	60

<i>Мжельская Н. В.</i> Специфика особых образовательных потребностей у обучающихся с ОВЗ в отдаленных районах Алтайского края	66
<i>Пантелеева Л. А.</i> Междисциплинарный характер логопедической работы в условиях инклюзии.....	69
<i>Прищепова И. В.</i> О коррекции у младших школьников с ОНР дизорфографии, вызванной недостатками фонематической основы орфографической деятельности.....	72
<i>Смирнова Ю. А., Уткина В. А., Иоффе В. Д., Афанасьева Е. А.</i> Метод проектов в работе по развитию речи младших школьников с ТНР в условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ.....	77
<i>Сыс Л. А.</i> Экспериментальное исследование индивидуально-личностных особенностей заикающихся подростков и взрослых	80
<i>Тюковина Н. Г. Климова Е. И.</i> Создание специальных условий в дошкольном образовательном учреждении для детей со зрительной депривацией.....	85
<i>Фокина С. Г.</i> Развитие связной речи посредством формирования познавательного интереса к произведениям художественной литературы у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	88
<i>Чухненко Ю. Г.</i> Использование элементов логоритмики как инновационный подход в коррекционной работе логопеда.....	93
<i>Шаховская С. Н., Ромусик М. Н.</i> Традиции и новаторство в коррекционно-педагогической работе с безречевыми детьми	96
Технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей и подростков	101
<i>Акимкина А. М.</i> Игровые приёмы формирования фонематических функций у дошкольников с ОНР.....	101
<i>Александрова О. Е.</i> Развитие речи детей в процессе отгадывания загадок.....	104
<i>Вальковская Ю. А., Плетенцова Е. И.</i> Коррекция особенностей психического развития обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях речевой школы	109
<i>Голубева Г. Г.</i> Развитие сенсорной основы формирования звукослоговой структуры слова у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	111
<i>Гришина Л. Л.</i> Формирование лексической системности у детей с ОНР в ходе занятий по развитию связной речи	114
<i>Дудьев В. П.</i> Преодоление недостатков в развитии общей моторики у младших дошкольников с нарушением речи посредством общеразвивающих физических упражнений.....	119
<i>Ивлева М. Г.</i> Использование приемов технологии развития критического мышления на логопедических занятиях в школе	121
<i>Калягин В. А.</i> Алекситимия взрослых заикающихся.....	126
<i>Кондратьева С. Ю., Медведева Н. А.</i> Профилактика нарушений математической деятельности (дискалькулия) у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	130
<i>Кузь Н. А., Яковлев С. Б.</i> Развитие регуляторных функций в письме учащихся с ЗПР с позиции деятельностного подхода.....	133
<i>Мохотаева М. В.</i> Спектрографический анализ голоса у пациентов с функциональной дисфонией	137
<i>Обнизова Т. Ю.</i> Методические рекомендации по коррекции моторных ошибок письма у учащихся с дисграфией.....	139

<i>Попова Е. Ф.</i> Биоэнергопластика и её использование в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами	142
<i>Русина В. В., Филиппова М. Г.</i> Приёмы развития тактильно-двигательного восприятия и мелкой моторики дошкольников с особыми образовательными потребностями.....	145
Речевой и нервно-психический статус ребенка, подростка, взрослого в норме и при патологии	148
<i>Абросова Е. В.</i> Формирование процесса категоризации в онтогенезе в свете достижений когнитивной лингвистики.....	148
<i>Арсеньева М. В., Бердичевская А. А., Медведева В. В.</i> Психолого-педагогическая характеристика самостоятельности дошкольников ДОУ разной направленности	152
<i>Герасименко Ю. В.</i> Особенности фонематического восприятия детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии	156
<i>Еливанова М. А.</i> К вопросу о словообразовательных процессах в речи детей дошкольного возраста	160
<i>Еливанова М. А.</i> Когнитивные предпосылки для освоения семантических категорий у детей грудного — раннего возраста (на примере пространственных отношений)	163
<i>Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.</i> Макартуровский опросник речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста.....	167
<i>Пиотровская Л. А.</i> Культура письменной речи: психолингвистический аспект.....	169
<i>Савина В. К.</i> О нарушениях звукослоговой структуры слова у дошкольников с речевой и интеллектуальной недостаточностью.....	175
<i>Семущина В. А.</i> Как дети раннего возраста осмысливают утверждение и отрицание	181
Семья ребенка с ОВЗ в современном образовании: проблемы и решения	187
<i>Митрачкова М. В.</i> Этические и организационные аспекты сопровождения семей воспитанников с ОВЗ в ДОУ	187
<i>Самойлова В. М., Притыченко Л. В., Пегина Е. А.</i> Использование метода проектов для оптимизации детско-родительских отношений.....	190

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Ф. Войлокова, Л. А. Кузнецова
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»

Профессиональный уровень будущего олигофренопедагога определяется главным образом качеством и разносторонностью его подготовки. Выпускник должен быть готов к организации и проведению разных форм работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях современной образовательной организации. В связи с этим, по мнению многих ведущих педагогов, одним из эффективных методов обучения студентов считается проектный метод.

Метод проекта как педагогическая технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Метод учебного проекта рассматривается как одна из личностно-ориентированных технологий, позволяющая организовать самостоятельную деятельность студентов, направлять их на решение задач учебного проекта. Метод проекта — один из наиболее эффективных методов развития когнитивных и творческих способностей студентов, формирования профессиональной компетентности. Кроме того, проектная деятельность формирует у студентов такие важные личностные качества, как коммуникабельность, толерантность, сотрудничество, необходимые в последующей педагогической работе, развивает у студентов навыки волонтерской деятельности.

В своей педагогической деятельности мы внедряем метод учебного проекта с 2014 года. В рамках изучаемых дисциплин по выбору «Социализация детей с интеллектуальной недостаточностью» и «Технологии коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью» студенты III и IV курса разных лет, обучающиеся по профилю «Олигофренопедагогика», работают над учебными проектами. Результаты своей проектной деятельности они реализуют в образовательных организациях, в которых обучаются дети дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальным недоразвитием, как в период прохождения педагогических практик, так и в процессе волонтерской деятельности.

Интересным примером организации проектной деятельности студентов может служить межпредметный проект «Студенческий театр сказки для детей с ОВЗ». Актуальность проекта заключается в том, что студенты осваивают инновационные методы и технологии обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты:

- осознают потенциальные возможности проекта в деле формирования личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и младшего школьного возраста, его интеграции и социализации;

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных областей науки, искусства, труда;

- учатся пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками для решения познавательных и практических задач;

- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;

- развивают у себя исследовательские умения (умения определять проблемы, собирать информацию, наблюдать, планировать и др.).

В литературе понятие «учебный проект» трактуется как комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. В связи с этим в ходе работы над проектом студенты решают исследовательские, творческие, игро-ролевые, информационно-практикоориентированные задачи.

Проект «Студенческий театр сказки для детей с ОВЗ» является групповым, носит прикладной характер, поскольку имеет четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников, который ориентирован на их социальные интересы, творческий потенциал, имеет четкую структуру, сценарий, распределенные роли. Этот проект относится к долгосрочным проектам и предполагает разработку серии кукольных спектаклей. На сегодняшний день уже разработаны и реализованы проекты: «Посадил дед репку», «Жили-были три поросенка», «Кто-кто в тереме живет?» в разных образовательных организациях Санкт-Петербурга (ГБДОУ детский сад № 15 Выборгского района, ГБДОУ детский сад № 19 Центрального района, ГБОУ школа № 613 Московского района и др.).

Процесс организации учебного проекта подчиняется определенной логике и включает следующие этапы: исследовательский, исполнительский, сценическо-постановочный, презентация проекта, рефлексия.

Первый этап — *исследовательский*. Важным моментом на данном этапе проектной деятельности является разработка плана выполнения проекта. Студенты с помощью преподавателя формулируют проблему, определяют цель работы над проектом, составляют план действий.

На этом этапе студенты вовлекаются в активный познавательный процесс, определяются источники информации, изучаются вопросы интеграции

и социализации детей с интеллектуальным недоразвитием средствами драматического искусства, в частности, с помощью кукольного театра (би-ба-бо). Создается возможность работать в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, распределяются функции, организовываются рабочие группы.

Второй этап — *исполнительский*. Непосредственное осуществление проектной деятельности. Студенты работают над созданием проектного продукта, готовятся к презентации. На этом этапе студенты овладевают технологиями коррекционной работы, которые применяются как с разными возрастными группами, так и разными категориями детей. В процессе работы над проектом студенты реализуют, свои практические умения и навыки в области художественной, трудовой и конструктивной деятельности:

- разрабатывают сценарий, эскизы образов-персонажей, декораций;
- создают образы-персонажей в материале (куклы би-ба-бо); объемные части образов-персонажей студенты изготавливают из папье-маше; особое внимание уделяется изготовлению костюма каждого образа-персонажа, который является средством выявления характера героя;

- изготавливают декорации к кукольным спектаклям. Известно, что сценой театра кукол является ширма, на которой происходит действие. За ширмой находятся кукловоды и куклы с атрибутами для показа спектакля. Правильно выполненные декорации помогают детям сосредоточить внимание на главном, понять характер каждого действия и всего спектакля в целом. В то же время они не должны отвлекать внимание детей. Декорации — это объект, который постоянно находится в действии. С учетом этого конструкция декораций продумывается до мелочей (их крепление, соединение, подвижные детали и т. д.).

Третий этап — *сценическо-постановочный*. На этом этапе предполагается развитие у студентов сценического творчества:

- композиционная постановка спектакля;
- разыгрывание диалогов между героями;
- навык кукловождения;
- интонационная выразительность речи, четкость дикции, умение менять темп, силу звука;
- расширение диапазона эмоциональной выразительности;
- умения оформлять сцену в учреждении (детском саду, школе и т. д.).

Четвертый этап — *презентация проекта*. На этом этапе студенты представляют свою работу, выполненную в рамках проекта (театрализованное представление в учреждении, презентация). На этом этапе у студентов формируются следующие умения:

- публично выступать в организации, на конференциях, студенческих форумах и др.;

— организации подвижных игр или беседы с детьми по содержанию, просмотренного спектакля;

— анализировать свою деятельность, используя приемы самоанализа и рефлексии. Коллективное обсуждение результатов проекта — что получилось, что требует доработки, формулировка выводов, выдвижение новых проблем.

Заключительный этап — *рефлексия*, в ходе которой студенты анализируют свою деятельность на предыдущих этапах, имеют возможность осмыслить свои успехи и неудачи, выявить пути преодоления возникших трудностей и наметить перспективы дальнейшей деятельности.

Таким образом, метод проектов относится к высоким педагогическим технологиям и требует ответственного отношения, координированных действий студентов и тщательной подготовки преподавателя. В целом работа над проектом «Студенческий театр сказки для детей с ОВЗ» показала, что достижение хороших результатов зависит от многих факторов, таких как ответственность, взаимодействие, взаимоотношения, толерантность друг к другу, т. е. важна благоприятная атмосфера в группе во время работы над проектом и в дальнейшем во время его презентации. При этом студенты учатся выполнять разные социальные роли (лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей, оформителя результатов совместной деятельности и т. д.).

Все это свидетельствует о целесообразности использования метода проектов в образовательном процессе вуза как механизма формирования высококвалифицированного специалиста, соответствующего современным требованиям профессионального стандарта.

*С. Н. Шаховская, А. А. Алмазова,
(МПГУ, Москва, Россия)*

К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система подготовки логопедов складывалась в России почти столетие. За многие десятилетия накоплен уникальный опыт работы по формированию социально активной личности профессионально подготовленного логопеда для работы в организациях образования, здравоохранения, социальной защиты с детьми и взрослыми, страдающими речевыми нарушениями разной структуры и степени тяжести.

В современной национальной доктрине образования подчеркнута его гибкость, непрерывность, фундаментальность, вариативность. Формы предоставления образовательных услуг по подготовке специалистов-логопедов многообразны, качественные, открыты для инновационных изменений, перспективны. Подготовка логопедов ведется на основе комплексного

подхода к совершенствованию учебной и научно-исследовательской работы, воспитательного процесса, с последовательным повышением качества всех аспектов деятельности. Актуальная ситуация в подготовке логопедических кадров характеризуется изменениями, связанными с модернизацией всех уровней системы образования.

Профессиональное обучение специалистов для работы с лицами, имеющими речевые нарушения, осуществляется в образовательных организациях разного уровня. В университетах, институтах, педагогических колледжах, в системе повышения квалификации и переподготовки обеспечивается довузовская, вузовская и послевузовская подготовка кадров в очной, заочной и очно-заочной формах.

Принцип вариативности, провозглашенный в российском образовании, позволяет педагогическим коллективам всех уровней выбирать и моделировать педагогический процесс в любом ракурсе, открывает широкие возможности для разработки различных вариантов содержания образовательного процесса, использования средств современной дидактики и повышения эффективности деятельности образовательных структур, научной разработки, практического обоснования и внедрения новых технологий.

Можно выделить несколько важных, на наш взгляд, линий в процессе модернизации логопедического образования в вузе.

Ключевым понятием современной системы профессионального образования является формирование компетентности выпускника, повышение его конкурентоспособности на рынке труда, что предполагает наличие способности самостоятельно добывать и пополнять запас знаний, умений, приобретать опыт, ответственно и эффективно выполнять трудовые функции на основе владения саморазвитием и инновационной деятельностью. Студенты вооружаются умениями в конструктивно-содержательном, материальном и познавательном-исследовательском видах деятельности, учатся грамотно решать традиционные и нестандартные задачи и проблемы, оперативно действовать в разных ситуациях.

Пересматривается организация и содержание педагогической практики. Расширяется опыт вертикального сетевого взаимодействия вуза (кафедры) с организациями общего образования, которые становятся не просто базами практик, а полноценными участниками профессиональной подготовки, обеспечивающими формирование конкретных компонентов ряда компетенций. Представители сетевых организаций участвуют и в оценке результатов профессиональной подготовки в составе государственной экзаменационной комиссии в качестве будущих работодателей для выпускников.

В процессе приобретения студентами профессионального опыта демонстрируется и подчеркивается отказ от методической авторитарности в логопедическом воздействии, практикуется ориентация на сочетание лучших традиций и инновационного подхода. В то же время обеспечивается индивидуализация вузовского обучения, осуществляется взаимодействие с каждым студентом, мониторинг его профессионального роста. Практика

становится персонифицированной, личностно-ориентированной, направленность воздействия смещается с метода обучения на личность обучаемого. Студент, усвоивший это правило, привнесет его и в дальнейшую коррекционно-воспитательную работу с детьми.

Профессиональная деятельность логопеда обеспечивается объединением диагностической, профилактической, анализирующей и коррекционно-развивающей работы с детьми, связью с государственными и общественными организациями для создания максимально благоприятной педагогической среды, способствующей развитию и самореализации каждого ребенка. При этом качество образования и в вузе, и в практической деятельности логопеда определяется не качеством отдельных этапов этого процесса, а результатом обучения в целом.

Обеспечение качества вузовской подготовки специалистов — многофакторный процесс, на который влияют уровень подготовки абитуриентов, динамика контингента обучающихся, содержание образовательных программ, организация самостоятельной работы студентов, квалификация педагогического персонала и др. Под качеством образования принято понимать обеспечение необходимого уровня подготовки специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, к мобильной адаптации в условиях современного научно-технического прогресса, владеющих технологиями и техникой в своей специальности.

Системный подход к обеспечению качества образования включает прогнозирование, планирование, управление, комбинирование технологий преподавания, оценку, выявление несоответствий, определение и реализацию корректирующих и предупредительных воздействий, научный подход к решению всех вопросов, контроль за выполнением решений и многое другое.

Качество подготовки логопедических кадров — это интегральная характеристика учебного процесса и его результата, отражающая соответствие представлениям и ожиданиям общества о специалисте, о характере и эффективности его деятельности. При этом мы дифференцируем качество образовательной деятельности кафедры и качество усвоения студентами знаний, выработки у них необходимых профессиональных навыков, полагая, что это взаимосвязанные, но принципиально различные категории

Представим конспективно некоторые наиболее перспективные, на наш взгляд, направления повышения качества подготовки логопедических кадров.

В содержательном плане возможна оптимизация учебных планов, систематизация учебных модулей и дисциплин для исключения второстепенных и дублируемых материалов, определение обучающих ресурсов непрерывной практики, расширение и уточнение целевой направленности элективных курсов (модулей).

В организации самостоятельной работы студентов перспективным видится переход от репродуктивной стратегии обучения к продуктивной,

творческой, когда поддержка и контроль со стороны преподавателей постепенно минимизируются.

В методической работе отметим значимость пересмотра баланса аудиторной и самостоятельной работы, обеспечения широкого доступа к знакомству в рамках горизонтального сетевого взаимодействия с работой других вузов, в том числе и зарубежных, необходимость расширения профессиональных контактов, укрепление связи с научными и практическими учреждениями.

В научной работе было бы интересно и важно проводить совместные и параллельные исследования по разным теоретическим и методолого-методическим проблемам, сопоставительно анализировать результаты логопедического воздействия разных специалистов при коррекции разных нарушений как парциальных, легко выраженных, так и диагностически сложных и комплексных.

Представляется важным определить потенциал для улучшения качества: что и до какого уровня можно и нужно модернизировать, какое новаторство и в какой степени может быть использовано, каким представляется ожидаемый результат. Необходимы четкие показатели и критерии оценки качества логопеда как специалиста. В этом направлении крайне важна координация деятельности по разработке профессионального стандарта и обновлению стандарта высшего образования.

Научно-методическая оснащенность учебного процесса фундаментальными учебниками, современными учебно-методическими пособиями должна поддерживаться серьезными исследованиями. Однако таких исследований по методике вузовской подготовки логопедических кадров, к сожалению, явно недостаточно. Накопление, анализ и обобщение собственного опыта вузовских преподавателей могут быть более глубокими.

Гармоничное сочетание лучших логопедических традиций и инноваций обеспечит повышение качества подготовки высококвалифицированных логопедов.



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ОВЗ

*Л. А. Васильева, Е. Н. Жилина
(ГБДОУ д/с № 115, Санкт-Петербург, Россия)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОМ ДОУ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Наш детский сад — учреждение компенсирующего вида для детей со зрительной депривацией, в котором мы стремимся создать такие условия для воспитанников, которые обеспечили бы им равные с нормально развивающимися детьми возможности для обучения в школе [1, с. 9].

Основными задачами стратегии являются:

— реформирование сети и деятельности учреждений для детей с ОВЗ;

— обеспечение в соответствии с международными стандартами прав детей с ОВЗ на получение качественного образования всех уровней, квалифицированной медицинской помощи, охрана здоровья, реабилитация и социализация;

— гарантированная реализация права детей с ОВЗ на инклюзивное образование по месту жительства.

Основополагающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с ОВЗ, является Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В его статьях говорится об организации образования лиц с ОВЗ и даже предусмотрена отдельная статья, регламентирующая организацию получения образования лицами с ОВЗ.

Таким образом, инклюзивное образование стало реальностью и для детских садов с группами общеразвивающей направленности. У нас накоплен большой опыт работы с данной категорией детей, которым мы можем поделиться.

Исходя из направленности нашего ДОУ, мы определили следующие цели деятельности:

— организация системного подхода к образовательной, развивающей и лечебно-коррекционной работе;

— оказание практической и консультативной помощи родителям детей с нарушением зрения с учетом ФГОС ДО;

— социальная адаптация детей с ОВЗ и формирование у них предпосылок учебной деятельности.

Все наши дети имеют аномалии зрительного аппарата:

— 52% аномалии рефракции (миопия, гиперметропия, астигматизм, анизометропия);

— 42,7% косоглазие;

— 5% другие заболевания глаз (наиболее тяжелые): нистагм, атрофия зрительного нерва, отслойка сетчатки, афакия.

У многих наших воспитанников имеются заболевания неврологического характера, а также речевые нарушения.

В связи с психофизическими особенностями развития детям с нарушением зрения свойственны особые образовательные потребности:

- Потребность во введении специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально видящего ребенка.

- Потребность в построении «обходных путей», использовании специфических средств обучения, более дифференцированном, «пошаговом» обучении, чем это требует обучение нормально видящего ребенка.

- Потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации среды; потребность в согласованном участии квалифицированных специалистов разных профилей, во включении родителей ребенка в процесс его абилитации и реабилитации средствами образования.

- Потребность в максимальном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

В нашем ДОО разработана адаптированная основная образовательная программа, в которой учитываются особые образовательные потребности детей с нарушением зрения, определен комплекс медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения. Эта программа является основой для разработки рабочих программ специалистов и воспитателей.

Потребность в качественной индивидуализации обучения привела к необходимости разработки структуры сопровождения каждого нашего воспитанника. Педагогами и специалистами ДОО проводится диагностическое обследование ребенка, результаты которого обсуждаются на медико-психолого-педагогической консилиуме (далее МППК).

По результатам консилиума составляется индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ) психолого-педагогического и медицинского сопровождения каждого воспитанника.

Цель ИОМ: выстраивание системы работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

На основании заключения и рекомендаций городской МППК и по итогам МППК ДОО разрабатывается ИОМ по двум направлениям:

— медицинское сопровождение;

— коррекционное психолого-педагогическое сопровождение.

В медицинском сопровождении даются рекомендации, назначения врача-педиатра, офтальмолога, невролога.

В коррекционное психолого-педагогическое сопровождение включены специальные разделы обучения, рекомендованные ГМППК:

- развитие зрительного восприятия на занятиях учителей-дефектологов (тифлопедагогов);
- развитие и коррекция речи на занятиях с учителями-логопедами;
- развитие и коррекция социально-личностной и эмоционально-волевой сферы на занятиях с педагогом-психологом.

Воспитатели и специалисты определяют разделы образовательных и коррекционных областей, вызывающие затруднения у ребенка.

Ставятся коррекционно-педагогические задачи. Отслеживается динамика развития ребенка, эффективность лечения в течение учебного года. В конце года проводится итоговый консилиум, на котором анализируется выполнение поставленных задач.

Для качественной реализации маршрута наше ДОУ укомплектовано квалифицированными, компетентными специалистами, обладающими комплексом профессиональных умений: учителями-дефектологами, учителями-логопедами, педагогом-психологом, музыкальным руководителем, руководителем по физической культуре, воспитателями, врачом-офтальмологом и медицинскими сестрами кабинета врача-офтальмолога, врачом-неврологом, старшей медицинской сестрой.

Тесное взаимодействие специалистов осуществляется в течение всего учебного процесса: МППК (в течение года), педсоветы (4 раза в год), консультации, семинары-практикумы, интегрированные занятия (в соответствии с годовым планом), обсуждение сеток занятий (1 раз в месяц), заполнение тетрадей связи (ежедневно).

Важной стороной нашей работы является сотрудничество с родителями воспитанников. Оно осуществляется в разных формах:

- оформление информационных уголков;
- родительские собрания;
- групповые и индивидуальные консультации педагогами и медицинскими работниками;
- сайт группы (странички ВК);
- проектная деятельность.

Помимо особых образовательных потребностей, наши дети нуждаются в медицинской коррекции и лечении. Поэтому в ДОУ созданы благоприятные условия для реализации комплекса реабилитационных и других медицинских мероприятий, направленных на преодоление зрительной депривации.

Кабинет аппаратного лечения амблиопии и косоглазия оснащён широким спектром офтальмологического оборудования и компьютерно-тренажерным комплексом по развитию зрительных функций, психических и умственных способностей на основе занимательных игровых программ.

Умелое сочетание воспитательных мероприятий с лечебно-восстановительными создает благоприятные условия для развития зрительной системы наших воспитанников, повышает эффективность преодоления зрительной депривации и способствует получению равных со сверстниками стартовых возможностей для обучения в школе. Большинство детей, посещавших наш сад, успешно обучаются в общеобразовательных школах.

Список литературы

1. О национальной стратегии действий в интересах защиты детей на 2012–2017 годы: Указ Президента России В. В. Путина // <https://rg.ru/2012/06/02/deti.html>, дата обращения 6.04.2017.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Центр педагогического образования. — М., 2014.
3. *Фомичёва Л. В.* Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. — СПб.: КАРО, 2007.

Д. Ю. Батура

(ГБДОУ д/с № 74, Санкт-Петербург, Россия)

ИНТЕГРАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТУ ЛОГОПЕДА

Здоровьесберегающие технологии в педагогической практике логопеда дошкольного образовательного учреждения являются одним из необходимых направлений комплексной логопедической коррекции фонетической стороны речи дошкольников 5–6 лет с общим недоразвитием речи.

На современном этапе здоровьесберегающая технология может рассматриваться, как комплекс дидактических игр, игровых ситуаций (ситуация-иллюстрация, ситуация-повторение, ситуация-сравнение, ситуация-оценка), развивающих заданий и упражнений, направленных на сохранение и укрепление здоровья ребёнка с нарушениями речи на всех этапах логопедического сопровождения.

Использование здоровьесберегающих технологий в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволяет решать следующие задачи:

- повышать умственную и физическую работоспособность;
- снимать психическое и нервное напряжение;
- создавать благоприятный эмоциональный фон;
- стимулировать речевые зоны коры головного мозга;
- формировать праксис позы, динамический, оральный праксис;
- формировать тактильный, акустический и зрительно-пространственный гнозис;
- повышать резервы и возможности дыхательной системы;

- формировать глагодвигательную активность;
- развивать и активизировать общую и мелкую моторику.

Практическое внедрение здоровьесберегающих технологий требует от логопеда соблюдения основных принципов их реализации в условиях ДОУ:

- доступности (учет возраста, зоны актуального развития и структуры речевого дефекта дошкольников с общим недоразвитием речи);
- систематичности (проведение оздоровительных мероприятий в соответствии с планом логопедической работы);
- последовательности и интенсивности (подбор заданий по уровню сложности и объему психофизической нагрузки от простого к сложному);
- комплексного воздействия на зрительный, слуховой и двигательный анализаторы;
- единства коррекционно-развивающего пространства и педагогических ориентиров учителя-логопеда, воспитателя, специалистов, родителей.

Педагогическая деятельность логопеда ДОУ предполагает одновременное использование здоровьесберегающих технологий:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья:

- развитие мелкой моторики и зрительно-пространственного гнозиса;
- кинезиологические упражнения, дыхательная гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения, артикуляционная гимнастика, релаксационные игры.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни: игровые тренинги, игровая терапия, коммуникативные игры, самомассаж.

3. Коррекционные технологии: сказкотерапия, психогимнастика, фонетическая ритмика, логопедическая ритмика, игры с водой, биоэнергостика.

В коррекционной работе логопеда ДОУ на каждом этапе непосредственно образовательной деятельности (далее — НОД) применяются соответствующие методы и приёмы здоровьесберегающих технологий.

Цель первого организационного этапа НОД — знакомство с темой, создание положительного настроения, активизация познавательного интереса, а также коррекция психофизических функций. В организационный момент включаются коммуникативные, мимические и имитирующие игры.

Одним из следующих этапов НОД является работа по развитию основных артикуляционных движений, направленная на формирование артикуляционной базы и артикуляционного уклада звуков.

Проводить её нужно эмоционально, в форме артикуляционной гимнастики, используя:

- «Сказку о весёлом язычке», «Сказку о насосе, мостике, змейке, комарике, шарике, жучке, машинке, барабанщике, тигре, самолетике и т. д.»;
- упражнения для мелкой моторики пальцев рук и «весёлого язычка» (или сопряженная гимнастика без предметов и с предметами);

- артикуляционные и звуковые дорожки, лабиринты;
- адаптированные артикуляционные сказки с движениями;
- артикуляционные считалки;
- сочинение историй из жизни «весёлого язычка» с использованием картинок-образов («мостик», «катушка», «лопатка», «парус», «грибок» и т. д.);
- нетрадиционные упражнения с ватной палочкой, бусиной, мячом, ложкой.

В основной этап НОД необходимо включать:

- упражнения дыхательной гимнастики (без предметов и с предметами);
- дыхательно-голосовые упражнения («лесенка», «дорожки» и т. д.);
- упражнения на развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного гнозиса: пальчиковые игры (без речевого сопровождения и с речевым сопровождением по методике В. В. Цвынтарного), пальчиковые игры с предметами (шнурки, карандаши, каштаны, бусины, камешки, крупы);
- графические диктанты, обводку шаблонов и штриховку;
- игры с тренажёрами (ватные палочки, бумажные полоски, мячи);
- точечный массаж и самомассаж (методика Е. А. Дьяковой);
- самомассаж лица и рук с предметами (массажеры Су Джок, аппликаторы Кузнецова, резиновые мячи с шипами, массажные башмачки);
- кинезиологические игры и упражнения (методика А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк).

Для активного вовлечения детей в совместную деятельность, поддержания их инициативности и работоспособности, профилактики переутомления в процессе НОД чередуются разнообразные виды деятельности, используются динамические паузы, речевые игры с движением и упражнения логопедической ритмики.

Игровые технологии, используемые в НОД, мобилизуют речевой и мыслительный потенциал ребёнка, способствуют формированию мотивации, коммуникативного поведения и социализации детей с нарушениями речи.

На заключительном этапе НОД подводятся итоги. Обязательное условие — ребёнка ценят как уникальную и самостоятельную личность, а не оценивают! Логопед отмечает успехи каждого дошкольника, даёт только положительную оценку, благодарит за старательность и активность, настраивает на дальнейшее сотрудничество, выражая уверенность в том, что завтра получится ещё лучше.

Итак, целесообразное использование здоровьесберегающих технологий в педагогической практике способствует сохранению и укреплению здоровья детей 5–6 лет с общим недоразвитием речи, выравниванию их речевого и психофизического развития за счёт компенсаторных возможностей

детского организма при формировании фонетической стороны речи, что отражается на повышении качества коррекционно-развивающей работы логопеда ДОУ.

М. В. Гущинская

(ГБУ ЦДС «СОЦ-ИН», Москва, Россия,

научный руководитель: д-р пед. наук, проф., Е. А. Екжанова)

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ДАННЫХ
ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ПРИМЕНЕНИЮ
АВТОРСКОЙ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФОМОТОРНОГО НАВЫКА ПИСЬМА
ДЛЯ ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ПРЕДИКТОРЫ
ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ
И РЕГУЛЯТОРНОЙ ДИСГРАФИИ**

Введение. Индивидуальные особенности становления когнитивных и познавательных процессов у детей являются, как известно, следствием неравномерности развития отдельных областей мозга, что в свою очередь приводит к отставанию становления функциональных компонентов высших психических функций: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации, серийной организации движений, программирования и контроля деятельности. Каждый из перечисленных компонентов входит в состав функциональной системы письма, поэтому первичное нарушение любого из структурных компонентов сказывается и на письме, и на ряде других высших психических функций [1, 3, 14, 15, 16, 17, 18].

Однако в рамках этого направления недостаточно четко выделяются базовые функциональные компоненты: *пространственный и произвольной регуляции деятельности* [1, 2].

Дисфункция этих компонентов в процессе формирования письма может проявляться в трудности восприятия и выполнения сложных графомоторных программ, в проблемах создания стратегии деятельности, в инертности элементов программы, в сложности самоконтроля и самокоррекции, [1, 3, 14, 15, 16, 17, 18]. Это позволяет с большой степенью вероятности прогнозировать у современного контингента детей формирование дисграфических нарушений *зрительно-пространственного и регуляторного* характера.

По данным ряда авторов, при поступлении в школу менее чем у 50% детей графомоторная деятельность сформирована соответственно возрастным нормам, наблюдается также увеличение количества учащихся начальных классов, имеющих расстройства письма (дисграфии) и испытывающих трудности в обучении этому навыку [1, 2, 3, 13, 14, 17].

Согласно научным и статистическим данным, в настоящее время, с одной стороны, отмечается тенденция к увеличению числа детей, чье развитие не укладывается в среднестатистические возрастные показатели, с другой — недостаточно разработаны междисциплинарный подход к системе выявления предпосылок дисграфий и принципы построения дидактического материала для обучения детей письму с учетом имеющейся внутригрупповой дисперсии. Таким образом, предупреждение нарушений письма у детей является одним из важных вопросов современной теоретической и практической логопедии.

Мы считаем целесообразным осуществлять профилактическую работу по предупреждению регуляторной и зрительно-пространственной дисграфии с детьми, имеющими парциальные отставания в развитии, в процессе обучения их письму в общеобразовательной школе.

Таким образом, *целью* нашего исследования была разработка и апробация профилактической системы обучения письму (далее ПСОП) для детей младшего школьного возраста, имеющих предикторы зрительно-пространственной и регуляторной дисграфии [8]. Мы полагали, что использование авторского дидактического материала [10], разработанного с учетом перечисленных ниже педагогических условий, может предупредить и скорректировать дисграфические расстройства, связанные с нестабильностью базовых функциональных компонентов письма: регуляторного и зрительно-пространственного:

— применение при обучении письму разработанного авторами алгоритма построения буквенных символов [10]. Буквенный конструктор состоит из двух базовых элементарных линий, что в значительной степени упрощает для ребенка процесс анализа и синтеза образа буквы;

— организация речевой регуляции движения уже на уровне элементарных линий при написании буквоэлементов, букв, слогов, слов, что, в свою очередь, формирует межсенсорную интеграцию слухового, зрительного, двигательного и речедвигательного компонентов графомоторного навыка письма и облегчает процесс координации движений, произвольный контроль при написании буквенного символа [15];

— реализация функции ритмизации при письме за счет равных соотношений между пространственными (элементарная линия) и временными (проговаривание написания элементарных линий) микроэлементами графомоторных движений, организует компонент плавности и равномерности темпа написания в соответствии с этапом формирования навыка письма [5];

— минимизация количества заданных опорных и доступность проектируемых точек (нахождение середины линии гораздо проще для ребёнка, чем деление, часто применяемое, на $\frac{1}{3}$) создает тем самым условие для облегченного варианта зрительно-пространственной координации движения при обучении письму, упрощая топологическую схему буквы [7];

— усвоение интервальной (горизонтальной с последующим

переносом руки в вертикальную плоскость: с отрывом пера от листа бумаги) траектории движений при письме с четкой фиксацией точек начала и конца движения способствует организации более экономичного типа движения при соединении буквоэлементов, букв, четкости написания и в дальнейшем разборчивости почерка [5];

— применение приема масштабирования облегчает зрительно-двигательный коррекционный контроль при построении буквы на начальных этапах обучения письму [5].

Основная часть. В формирующем эксперименте участвовало 60 детей 6,5–7,5 лет — учащихся московских школ с разным уровнем зрелости графомоторных навыков письма и различной степенью выраженности пре-дикторов дисграфии. Для сопоставительного анализа испытуемые были разделены на контрольную и экспериментальную группы.

В начале обучения (сентябрь первого класса) учащиеся и контрольной, и экспериментальной групп не обладали умениями и навыками письма. Одинаковость групп определялась по их готовности к усвоению этих навыков с помощью батареи тестов [9].

В диагностическом блоке для оценки сформированности серийной организации движений, процессов произвольной регуляции деятельности, программирования и контроля графических движений мы использовали тесты:

- «Графический диктант» из работы Е. А. Екжановой [12];
- «Копирование сложной фигуры» Рея-Остеррица [6];
- Тулуз-Пьерона (корректирующая проба) [19].

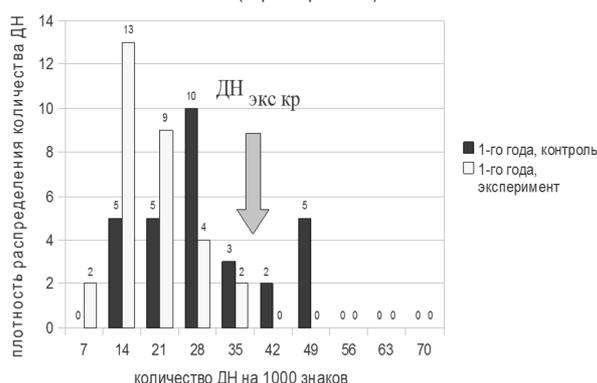
Тест «Графический диктант» позволяет оценить возможности усвоения двигательной программы, ее автоматизации, возможности переключения с одного движения на другое при выполнении графических серийных движений. Движения максимально приближены по своему характеру к письму.

Тест Тулуз-Пьерона (корректирующая проба) направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости), личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

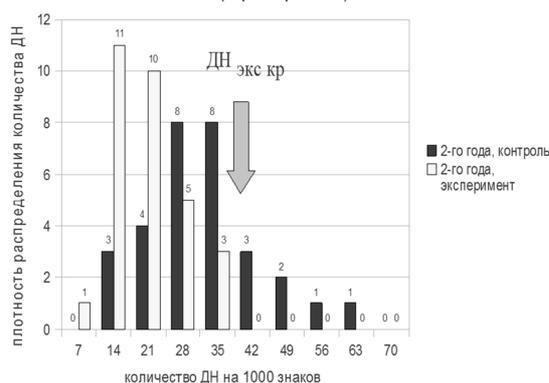
Для детей 6–7 лет (первый класс) был предложен упрощенный вариант методики. Он был разработан с учетом еще неполного сенсомоторного развития детей этого возраста и меньшего объема их оперативной памяти.

Для проведения процедуры сравнения результатов формирующего эксперимента были построены гистограммы плотности распределения количества дисграфических нарушений контрольного и экспериментального классов (карман равен «7») в конце 1-го года обучения и в начале 2-го года обучения (гистограмма).

Гистограммы плотности распределения количества ДН
(карман равен 7)



Гистограммы плотности распределения количества ДН
(карман равен 7)



Гистограмма плотности распределения количества дисграфических нарушений контрольного и экспериментального классов (карман равен «7») в конце 1-го года и в начале 2-го года обучения

Также определялись значения статистических параметров контрольного и экспериментального классов: среднее, стандартное отклонение, минимальное и максимальное значения дисграфических нарушений (ДН)* на 1000 знаков (букв) по классам [11] и эмпирическое значение параметра Вилкоксона—Манна—Уитни ($W_{\text{эмп}}$), см. таблицу

Результаты статистической обработки ДН контрольного и экспериментального классов для всего класса, к-во ошибок на 1000 знаков*

	Конец 1-го года обучения	
	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Среднее ($ДН_{\text{ср}}$)	26,5	16,4
СТО	11,2	7,3
Максимальное значение ($ДН_{\text{max}}$)	48	33
Минимальное значение ($ДН_{\text{min}}$)	11	6
Критерий В-М-У ($W_{\text{эмп}}$)	3,5	
	Начало 2-го года обучения	
Среднее ($ДН_{\text{ср}}$)	29	16,8
СТО	11,5	6,8
Максимальное значение ($ДН_{\text{max}}$)	58	33
Минимальное значение ($ДН_{\text{min}}$)	12	7
Критерий В-М-У ($W_{\text{эмп}}$)	4,12	

Так как все эмпирические $W_{\text{эмп}}$ существенно больше критического значения ($W_{0,05} = 1,96$), то средние значения всех параметров прогностиче-

*количество ошибок подсчитывалось в соответствии с типологией дисграфических нарушений регуляторного и зрительно-пространственного характера [11]; 1000 знаков — опорная величина, которая используется при подсчете зрительно-пространственных и регуляторных нарушений при анализе текстов учащихся контрольной и экспериментальной групп.

ской батарее тестов в соответствии с отрицанием нулевой гипотезой сравниваемых классов отличаются от уровня значимости 0,95. Поэтому можно утверждать, что в конце 1-го года обучения $ДН_{ср}$ экспериментального класса в 1,6 раза меньше, чем $ДН_{ср}$ контрольного класса, а в начале 2-го года обучения $ДН_{ср}$ экспериментального класса в 1,7 раза меньше, чем $ДН_{ср}$ контрольного класса.

Выводы. Таким образом, основная цель была успешно достигнута и высокая эффективность предложенной системы обучения письму (ПСОП) доказана. Более того, даже наихудший случай в экспериментальном классе имеет $ДН_{экс} = 33$, что меньше критического значения по стандартной методике обучения, которое равно «35». Уже этот результат позволяет сделать обоснованный вывод, что результаты обучения всех учащихся экспериментального класса, в том числе и учащихся «группы риска», по ПСОП соответствуют «условной норме» традиционного способа обучения письму.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод: применение предложенной системы формирования графомоторного навыка письма позволяет в значительной степени обеспечить профилактику зрительно-пространственной и регуляторной дисграфии в процессе обучения детей с предикторами этих нарушений.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О. Б. Иншаковой. — М., 2001.
2. Ахутина Т. В., Золотарева Э. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции // Школа здоровья. — 1997. — № 3.
3. Ахутина Т. В., Игнатьева С. Ю., Максименко М. Ю., Полонская Н. Н., Пылаева Н. М., Яблокова Л. В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–8 лет // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». — 1996. — № 2.
4. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. — М., 2004.
5. Бернштейн Н. А. Биомеханика и физиология движений. — М.; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.
6. Венгер Л. А. Динамика умственного развития дошкольников. — М.: Педагогика, 1978.
7. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. — М., 2002.
8. Гуцинская М. В. Здоровьесберегающая технология развития письменной речевой деятельности учащихся младших классов общеобразовательных школ // Практический психолог в школе и ДОУ. — 2010. — № 2.
9. Гуцинская М. В. Исследовательский блок в программе «Практическая грамотность» для младших школьников с предикторами дисграфии // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: научные материалы I Межд. науч.-практ. конф., 10–12 декабря 2013. — М.: Крылья, 2014.
10. Гуцинская М. В., Андреев А. Я. Рабочая тетрадь к методике формирования графического навыка письма. — Саров, 2003.

11. *Гущинская М. В., Екжанова Е. А.* Экспериментальное изучение предикторов регуляторных и зрительно-пространственных дисграфических нарушений у младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. — № 1(70). — 2016.
12. *Екжанова Е. А.* Диагностико-прогностический скрининг на начальных этапах обучения: Метод. пособие. — М.: Дейтон, 2000.
13. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Изд. дом МиМ, 1997.
14. *Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. — М., 2002.
15. *Лурия А. Р.* Письмо и речь: нейролингвистические исследования. — М.: Академия, 2002.
16. *Семенова О. А.* Нейропсихологический анализ мозговой организации письма: Обзор литературных данных // Новые исследования. — М.: Вердана, 2003 — №1(4).
17. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. — М., 2007.
18. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление. — М.: Юристь, 1997.
19. *Ясюкова Л. А.* Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: Метод. руководство — СПб., 1997.

Л. Н. Демьянчук,

*(Региональный центр аутизма, ГБОУ школа № 755,
Санкт-Петербург, Россия)*

С. Ю. Кондратьева

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПОБУДИТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ ПОЗНАНИЯ МАТЕМАТИКИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ)

Новая парадигма образования в РФ, представленная в ФГОС НОО, предполагает развивающее обучение, личностно-ориентированный подход, создание условий для самоорганизации и саморазвития личности, отбор содержания, форм и методов воспитания и обучения, обеспечивающих развитие каждого обучающегося, его познавательных способностей и личностных качеств.

Особая роль в образовании отводится математике. Приоритетность математического образования отмечена в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», в соответствии с которым в настоящее время разработан проект Концепции развития математического образования в РФ. Социальная значимость математики заключается в повышении уровня интеллектуального развития человека средствами математики для его полноценного функционирования в обществе, что является необходимым условием повышения интеллектуального уровня общества в целом. В контексте

образования с помощью математики образовательная область «Математика» выступает как предмет общего образования, ведущей целью которого является интеллектуальное воспитание, развитие мышления подрастающего человека, необходимое для свободной и безболезненной адаптации его к условиям жизни в современном обществе. Математика как учебный предмет становится фундаментом современного образования, так как вносит вклад в формирование общей культуры и является основой для усвоения других школьных дисциплин.

В философских и научных определениях термин «культура» понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством, составляющих его духовно-общественное бытие; общий объем творчества человечества; сложная, многоуровневая знаковая система, моделирующая в каждом социуме картину мира и определяющая место человека в нем; сама картина мира; совокупность генетически ненаследуемой информации в области поведения человека. Современная философия под понятием «культура» понимает «все, что люди делают с собой и с миром, не проводя различия между текучей, переменчивой, свободно подвижной частью культуры и другой ее частью, которая <...> апеллирует к универсальным ценностям» [7].

Известный американский ученый Дж. Брунер, считал уникальным тот факт, что индивидуальное развитие человека зависит от истории его вида в целом. И эта история, закодирована не в генах и хромосомах, а отражена в культуре, внешней по отношению к человеческому телу и по своему охвату превышающей опыт каждого отдельного человека. Развитие сознания, по его мнению, неизбежно оказывается процессом, требующим посторонней помощи. Поскольку культура, выходит за пределы индивидуального опыта, она шире границ индивидуального развития, которых достиг любой отдельный человек когда-либо в прошлом. Эти границы зависят от того, какую помощь оказывает культура индивиду в использовании присущего ему интеллектуального потенциала, и с эмпирической или с «канонической» точки зрения даже приблизительно нельзя реально представить тех масштабов, которых способна достичь эта помощь [2].

Вся история педагогики является свидетельством постоянного поиска принципов, условий, методов, приемов, обеспечивающих успешное развитие человека в соответствии с культурно-историческими условиями общества. Идею происхождения внутреннего идеального мира человека из идеального мира внешнего Л. С. Выготский положил в основу своей концепции обучения как «врастания» ребенка в культуру [3]. В процессе обучения, который взрослый организует как взаимодействие с ребенком, роль самого взрослого заключается в том, чтобы обеспечить реальное пространство такого взаимодействия, строго соответствующее культурно-историческому идеальному пространству. Культурный характер взаимодействия задается культурными средствами, которые взрослый использует для взаимодей-

ствия с ребенком (фактически исходная форма взаимодействия — это культурное воздействие взрослого на ребенка). Дети интериоризуют (Л. С. Выготский), или присваивают (Б. Рогофф), информацию и способы мышления из взаимодействия с родителями, педагогами, другими взрослыми, более способными сверстниками [3, 6]. Л. С. Выготский считал, что биологическое и культурное при развитии нормальных и отсталых детей сплавлены в высший синтез. Культура, по его мнению, видоизменяет природные данные. Если природные запасы бедны, то и культурные приемы поведения — незначительны и бедны, а потому возникновение и достаточно полное развитие высших форм поведения оказываются невозможными из-за бедности материала. В процессе культурного развития у ребенка происходит замещение одной функции другими, прокладывание обходных путей, и это открывает совершенно новые возможности в развитии детей с проблемами.

Культура познания наиболее интенсивно развивается у ребенка в процессе школьного обучения в специально организованной учебно-познавательной деятельности. Понятие «культура познания» ребенка исходит из общего определения «культуры познания» как качества познавательной деятельности и качества личности: как качество познавательной деятельности культура познания характеризуется единством сознательно поставленной цели, целесообразных способов, средств познания и результата, адекватно отражающего предмет познания; как качество личности культура познания характеризуется познавательными потребностями и мотивами, личностными смыслами, эмоциональным отношением и способностью личности к произвольному управлению процессом познания [4].

Изучая культуру познания математики, обратимся к анализу ее компонентов: побудительного, технологического, эмоционально-оценочного, смыслового и управленческого. В данной статье обратим особое внимание на формирование побудительного компонента.

Структура *побудительного компонента* представлена у обучающегося младшего школьного возраста его познавательными потребностями во впечатлениях и любознательностью, интересом к содержанию познавательной деятельности (ее процессу и результату), а также другими личностными мотивами. Необходимо учитывать потребности, влечения ребенка, побуждения, мотивы его деятельности, без которых никогда не совершается переход ребенка с одной ступени развития на другую. Всякий сдвиг, любой переход с одной возрастной ступени на другую связан с резким изменением мотивов и побуждений к деятельности. По мнению Л.С. Выготского, то, что является величайшей ценностью для младенца, почти перестает интересовать ребенка в раннем возрасте. Вызревание новых потребностей, новых мотивов деятельности выходит на первый план.

Все многообразие человеческой деятельности психологи сводят к трем основным видам — игре, учебе, труду. Ведущим из них является тот,

в ходе которого происходит в данный период основное развитие психологических функций и способностей. Так, для дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, а для детей школьного возраста — учеба.

Рассматривая процесс формирования мотивов для самостоятельной деятельности, М. Монтессори указывала на максимально возможную индивидуализацию учебно-воспитательной деятельности, которая основана на свободе выбора ребенка. Совершенствуя свои умения, ребенок постепенно приобретает чувство независимости и уверенности, пробуждая любовь к учению, и формируя мотивы для напряженной самостоятельной познавательной деятельности. Роль педагога, по мнению автора, сводится к организации связи между различными видами деятельности ребенка, которая позволяет ему культурно развиваться. Культура должна быть выражена в систематической индивидуальной работе, в основе которой лежит индивидуальный интерес [1].

В настоящее время все более актуальным в образовательном процессе специального и интегрированного воспитания становится использование в обучении приемов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения, самостоятельно планировать свою деятельность и отчитываться за результаты ее выполнения.

Основными идеями, определяющими содержание работы по формированию побудительного компонента культуры познания математики, являются следующие: единство коррекционных, образовательных и воспитательных задач; учет принципа последовательности в обучении и систематичности в закреплении сформированности умений и навыков; взаимодействие специалистов, педагогов и родителей; разнообразие и вариативность дидактического материала и приемов коррекционной работы; применение принципа деятельностного подхода, предполагающего активное использование ведущего типа деятельности обучающихся младшего школьного возраста в общеобразовательных и коррекционных целях; воспитание у детей интереса к занятиям, познавательной активности и самостоятельности, самооценки и т. д.

Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе и представляет собой сложный по психологической природе феномен. Самооценка интерпретируется как личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции поведения и деятельности, как автономная характеристика личности, ее центральный компонент, формирующийся при активном участии самой личности и отражающий своеобразие ее внутреннего мира [5, 8].

Список литературы

1. Андрущенко Н. В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия. — СПб.: Речь, 2010.

2. *Брунер Дж.* О понимании детьми принципа сохранения количества жидкого вещества // Исследование развития познавательной деятельности / Ред. Дж. Брунер. — М.: Педагогика, 1971.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М.: АСТ; Астрель ЛЮКС, 2005.
4. *Гончарова Е. Ю.* Структура мотивационно-потребностного компонента системы личностной культуры познания и особенности его развития в дошкольном детстве // Труды регион. науч.-практ. конф. «Стратегии педагогического успеха: пути и средства реализации». — Ростов на/Д, 2005.
5. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения. — М.: Интор. — 1996.
6. Единство непохожих. Миграционная педагогика: Глоссарий. — СПбАППО, 2010.
7. *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв. — М.: Гнозис, 1992.
8. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Психология: Учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. — 3-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2002.

В. И. Дутчак

(ГБУ ОО КРЦ ППМСС, Симферополь, Россия)

ФИТБОЛ-ГИМНАСТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, которые имеют различные психические и физические особенности. Для таких детей характерна общая соматическая ослабленность, в том числе нарушается нормальное развитие двигательной сферы, что проявляется в гиподинамии, нарушении крупной и мелкой моторики, снижении мышечного тонуса, функциях координации и равновесия, развитии чувства ритма, нарушении развития ориентации в пространстве. Также отмечается, что период обучению новым движениям и упражнениям является более длительным. Нередко сопутствующими отклонениями являются нарушение осанки, сколиозы, плоскостопие. Страдают и основные двигательные способности: гибкость, быстрота, ловкость, сила, выносливость. Возникают трудности при выполнении определенных движений по команде, сигналу или словесной инструкции педагога, а также во взаимодействии при совместной групповой деятельности на занятиях с педагогом и другими детьми.

Для детей данной категории свойственно недоразвитие психомоторных функций, что проявляется в:

- замедлении этапов развития психомоторных навыков и умений;
- неустойчивости психомоторного тонуса, который ведет к нарушению выполнения заданных движений, упражнений и действий;
- сложности выполнения более мелких и точных движений;
- нарушении правильного выполнения определенной техники движений.

На сегодняшний день большую группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети дошкольного и младшего школьного возраста, для которых свойственны незрелость, а также неполная сформированность определенных процессов, связанных с нарушением развития психомоторных функций ребенка.

Для детей с данными проблемами необходимы дополнительные общеобразовательные программы спортивно-оздоровительного и коррекционно-развивающего направления.

Введение ФГОС в образовательный процесс предполагает интегрированное взаимодействие всех специалистов коррекционно-развивающего цикла. Работа по физическому воспитанию и развитию детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью программы по фитбол-гимнастике объединяет работу педагога по физической культуре, педагога-психолога и учителя-логопеда в единое целое. Совместная работа специалистов — это дополнительные возможности для коррекции и развития детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста. Занятия по физическому развитию, в том числе занятия по фитбол-гимнастике, могут стать неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса. Именно на занятиях по фитбол-гимнастике дети получают уникальную возможность освоить навыки психоэмоциональной разгрузки, в связи с этим формируется функциональная готовность к дальнейшему обучению и взаимодействию с окружающими, увеличивается время устойчивой работоспособности и характер деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, что положительно сказывается на общем процессе обучения и воспитания. Сформированная на занятиях по фитбол-гимнастике психофизиологическая база позволяет другим педагогам, развивающим высшие психические функции детей, добиваться устойчивых результатов.

В Крымском республиканском центре психолого-педагогического и медико-социального сопровождения была разработана дополнительная общеобразовательная программа спортивно-оздоровительной направленности по фитбол-гимнастике «Мячики» для детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, рассчитанная на один год обучения. Продолжительность программы — 68 часов, периодичность — два раза в неделю. Форма проведения занятий — групповая. Количество детей в группе не более 6–7 человек. Особенностью данной программы является наличие диагностических проб по Н. И. Озерецкому, М. О. Гуревич (для определения психомоторного развития ребенка) и по В. И. Лях (для определения уровня гибкости позвоночного столба), которые проводятся по программе в начале, середине и по завершению программы для определения успешности освоения и эффективности воздействия программы на психофизические процессы развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Программа разработана с учетом возрастных, психических и физических особенностей данной категории детей. В основу программы легли некоторые положения теории и методики физического воспитания, а также использованы элементы программ «Двигательный игротренинг для дошкольников» (авторы Т. С. Овчинникова и А. А. Потапчук) и парциальной программы по фитбол-аэробике для дошкольников «Танцы на мячах» (авторы Е. Г. Сайкина и С. В. Кузьмина).

Для каждого ребенка были составлены индивидуальные карты сопровождения. Тестовые задания карт включают в себя следующие пробы: 1) оценка одновременности движений; 2) оценка динамической координации верхних конечностей; 3) оценка динамической координации нижних конечностей; 4) оценка статического равновесия по Бернштейну; 5) оценка мелкой моторики рук; 6) оценка умения выполнять движения и владения частями тела; 7) уровень гибкости позвоночного столба. Далее в таблицу заносятся результаты выполнения диагностических заданий в виде баллов с указанием даты проведения диагностики. Также по окончании диагностики дается краткое заключение по результатам проведения каждого из этапов диагностики.

На сегодняшний день фитбол-гимнастика — одна из самых эффективных современных здоровьесберегающих технологий, которая направлена на повышение резистентности организма и улучшение психофизиологических функций детей дошкольного и младшего школьного возраста. Данный вид гимнастики делится на два вида: первый включает в себя танцевальное направление (фитбол-аэробика), второй — силовое направление (фитбол-гимнастика), когда в работе задействованы все группы мышц. Физические упражнения на больших мячах могут показаться простыми в выполнении, однако при этом требуются достаточные сила и ловкость, чтобы удержаться в правильной позе на мяче, сохраняя чувство равновесия и правильной осанки.

Фитбол-мячи значительно расширяют возможности работы в спортивно-оздоровительном направлении, а фитбол-гимнастика способствует повышению эффективности психолого-педагогической и коррекционной-развивающей работы, а также реабилитационного потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. *Каиштанова Г. В., Мамаева Е. Г., Сливина О. В., Чуманова Т. А.* Лечебная физкультура: Методики оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста. — М.: АРКТИ, 2006.

2. *Кузьмина С. В.* Цели применения фитболов на занятиях физической культурой с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Перспективы развития: Сб. матер. межвуз. науч.-практ. конф. «Герценовские чтения» / Под общ. ред. Г. Н. Пономарева, Р. М. Кадырова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.

3. *Овчинникова Т. С., Потапчук А. А.* Двигательный игротренинг для дошкольников. — СПб.: РЕЧЬ, 2002.
4. *Пономарев Г. Н., Кузьмина С. В.* Комплексное воздействие упражнений фитбол-аэробики на физическое и эмоциональное состояние детей младшего школьного возраста // Уч. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2011.
5. *Сайкина Е. Г.* Мой веселый звонкий мяч: фитбол-аэробика для детей // Дошкольная педагогика. — СПб., 2005.

А. В. Егорова

(ПсковГУ, Псков, Россия),

В. И. Лунакова

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

К ВОПРОСУ О ВАРИАНТАХ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА, СПОСОБСТВУЮЩИХ АКТУАЛИЗАЦИИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Важнейшей номинативной единицей языка является слово, служащее для называния предметов, их свойств, явлений, отношений, а также обладающее совокупностью ритмических, звуковых, грамматических, семантических и коммуникативных признаков, присущих словам в данном языке (А. А. Леонтьев, Л. А. Новиков, Д. Н. Шмелев и др.). Успешность речевой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности и правильности понимания значения слова, от возможностей его выбора и включения в требуемый контекст, т. е. от актуализации словаря.

В экспериментальном исследовании было определено, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью за словом стоит лишь образ предмета, который является нерасчлененным отражением единичного в окружающей действительности. Представления и понятия о предмете, требующие обобщения, абстрактного отражения, опосредованного мыслительной деятельностью, у детей не сформированы. Учащиеся испытывают значительные трудности при определении признаков понятия, что выражается в выборе неадекватных характеристик предмета, ориентации в большинстве случаев лишь на денотативные, а не на семантические признаки предмета. Установлено, что при определении признаков предмета детям данной категории лучше удается оперировать образами предмета, чем его словесной характеристикой, что свидетельствует о связи представлений у этих детей с наглядной ситуацией, о трудностях перехода к системе вербально-логических связей [1, с. 359].

Актуализация словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью происходит без ориентации на ситуативное, реальное окружение предмета, что существенно снижает использование возможных лекси-

ческих единиц в экспрессивной речи. Чем сложнее отношения между языковыми единицами в структуре языка, тем большие затруднения испытывают дети в процессе актуализации словаря и тем больше нарушений проявляется в их речи [2, с. 207].

Таким образом, нарушения актуализации словаря не могут обеспечить учащимся с интеллектуальной недостаточностью возможности полноценного общения и, следовательно, общего развития.

Опираясь на данные положения, мы разработали несколько вариантов дидактического материала, способствующего актуализации словарного запаса младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В первых двух вариантах слово вводится в возможно большее количество практических наглядных ситуаций и связей. По мере того как предметная отнесенность слова достигает своей устойчивости, с помощью наглядных ситуационных связей слово включается в систему иерархически связанных и взаимно подчиненных категорий (третий и четвертый варианты).

Первый вариант дидактического материала направлен на уточнение денотативного компонента в структуре значения слова и формирование сигнификативного (понятийного) компонента лексического значения. К «основным» картинкам, на которых изображены конкретные, контурно нарисованные предметы, изготавливаются «дополнительные» картинки (меньшего размера, чем «основные»), представляющие элементы строения или внешнего вида предмета, его функциональную принадлежность, форму, цвет. Например, к «основной» картинке «стул» предлагаются в качестве «дополнительных» следующие: сидение, спинка, ножка, девочка; к картинке «птица»: туловище, головка, клюв, лапки, хвост, крыло и т. п.

Обязательным условием к наглядному материалу является соответствие по размеру деталей предмета, т. е. «дополнительных» и «основных» картинок. Полагаем, что это способствует детальному анализу основного изображения и правильному визуальному восприятию соотношения общего и составляющего его частного.

Во втором варианте дидактического материала каждый объект для рассмотрения предлагается учащимся в различных видах в зависимости от: его структуры, внешнего вида или функционального назначения. Далее происходит обобщение существенных признаков предмета и образование понятия (логического). Затем данное понятие включается в систему ранее сформированных понятий, определяются родовидовые отношения. В заключение работы слово, обозначающее данное понятие, вводится в контекст (словосочетание, предложение). Так, по теме «Птицы» детям предлагается проанализировать каждый вид птиц сначала по отдельности (выделить основные части туловища, головы); затем сравнить птицу и зверя, далее перейти к сравнению птиц между собой для выделения характерных черт. Для рассмотрения предлагаются картинки, на которых птица изображена на ветке дерева на фоне леса или рощи, или на фоне птичника, рядом с человеком. Таким образом, слово соединяется с практической наглядной ситуацией и

тем самым создается возможность для актуализации возможно большего количества точных лексем.

Третий вариант дидактического материала направлен на развитие парадигматических связей: слово рассматривается в рамках тематической и лексико-семантической группы, определяются логические отношения (родовидовые, отношения аналогии и противопоставления).

В данном случае с помощью наглядных ситуационных связей предмет включается в систему иерархически связанных и взаимно подчиненных категорий. Например, пальто и платье — это разные предметы, но они относятся к одной категории (одежда); пальто и шапка относятся к разным категориям (одежда и головной убор), но имеют одинаковую функциональную принадлежность (необходимы человеку для ношения) и т. д.

В данном варианте дидактического материала широко используются парные картинки (чашка — стакан, косынка — платок, перчатки — варежки и др.). Основная цель при этом заключается в тренировке учащихся сравнивать предметы, имеющие одинаковую форму, строение или функциональное назначение. Дети выделяют нужный признак, общий для предметов, и «подводят» оба названных слова под общую категорию. Сравнивая предметы в различных практических наглядных ситуациях, они учатся выделять и различать характерные признаки, делать обобщения об отношениях противопоставления, аналогии и родовидовых отношениях.

Четвертый вариант дидактического материала направлен на развитие синтагматических связей слова. Основное внимание на данном этапе работы заключается в формировании операций, определяющих правильный и точный выбор слова при порождении высказывания (словосочетание, предложение). Актуализация слова происходит путем включения его в новые связи, новые контекстуальные условия. Поэтому специально подбирается вариативный языковой и наглядный материал, способствующий актуализации словаря в разнообразных контекстуальных условиях.

Данный дидактический материал можно рассматривать как иллюстративный контекст, способствующий анализу уже знакомых учащимся предметов, но связанных между собой несложным смысловым содержанием и обеспечивающий овладение синтагматическими связями выбранных слов.

С помощью наглядных ситуационных связей предмет и соответственно стоящее за ним слово включаются в систему иерархически связанных и взаимно подчиненных категорий. С одной стороны, усвоенное значение слова вводится в определенное семантическое поле, организующееся на основе овладения парадигматическими связями (отношениями аналогии и противопоставления, родовидовыми отношениями); с другой стороны, слово, сочетаясь с другими лексическими единицами, способствует организации высказывания на основе овладения синтагматическими связями.

Таким образом, разработанные варианты дидактического материала позволяют реализовывать такие важные направления коррекционно-логопе-

дической работы по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, как закрепление связи между конкретным предметом (денотатом) и его словесным обозначением; рассмотрение многообразия данного предмета в окружающем мире с выделением тонких дифференцированных признаков денотата; формирование умения толковать значение слова; уточнение значения и функций слова в различных контекстуальных условиях; формирование семантического поля слова, организующееся на основе овладения родовидовыми отношениями и отношениями аналогии и противопоставления.

Список литературы

1. Егорова А. В., Липакова В. И. Особенности нарушения лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью // Проблемы онтолингвистики – 2013: Матер. междунар. конф. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.

2. Липакова В. И. Специфика логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью // Специальное и инклюзивное образование: методология, теория, практика. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016.

М. В. Жигорева
(МПГУ, Москва, Россия)

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

С первого сентября 2016 года вступил в действие Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). ФГОС НОО рассматривается как базовый комплексный государственный документ, определяющий систему обязательств государства по отношению к обществу в целом как принципиальную основу для оформления финансового управления системой образования лиц с ОВЗ; совокупность обязательных требований к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования (АООП НОО) в образовательных организациях. В данном документе закреплены права детей со сложными (множественными) нарушениями развития для получения доступного им образования в соответствии с их особыми образовательными потребностями. К сложным (комплексным) относятся такие нарушения, представленные несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определило бы характер и структуру аномального развития. Множественное нарушение — это когда суще-

ствуется три и более первичных нарушения, каждое из которых имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребёнка, например, умственно отсталые слепоглухие. Группа детей со сложными нарушениями развития чрезвычайно полиморфна в силу многообразия сочетаний сенсорных, двигательных, речевых, интеллектуальных нарушений [1, 2]. Относительно данной категории детей в стандарте введено новое понятие — «дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР)».

В результате качественного и количественного анализа данных экспериментального исследования было выделено три уровня психического развития детей со сложными нарушениями.

III (выше среднего) уровень — коэффициент успешности более 79%. У детей III уровня психического развития представлены сочетания нарушений зрения, слуха, речи, движений при нормальном интеллектуальном развитии.

II (средний) уровень — коэффициент успешности не более 79%. К этому уровню психического развития относятся дети, у которых выявлены сочетания легкой умственной отсталости или задержки психического развития церебрально-органического генеза с сенсорными, двигательными, речевыми нарушениями.

I (низкий) уровень — коэффициент успешности менее 39%. У детей, относящихся к I уровню психического развития, сочетаются нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата с умеренной или тяжелой умственной отсталостью [3].

Сопоставительный, качественно-количественный анализ данных исследования позволил определить ряд общих закономерностей психического развития, свойственных детям со сложными нарушениями: вариативность структур дефекта; смешанный тип дизонтогенеза, разноуровневый характер психического развития детей со сложными нарушениями; степень выраженности интеллектуальных нарушений, которые определяют выраженность отклонений в развитии в целом [1, 2]. Можно констатировать, что дети, имеющие I (низкий) уровень психического развития, представляют собой категорию детей с ТМНР. Степень выраженности первичных нарушений различна, структура сложного нарушения вариативна, что требует индивидуализации в проектировании образовательных коррекционно-развивающих программ и создания специальных образовательных условий. Согласно стандарта обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития строится не по адаптированным общим образовательным программам, а на основе специальной индивидуальной программы развития (СИПР). СИПР — документ, отражающий общую стратегию и конкретные шаги междисциплинарной команды, включающей специалистов и родителей, в организации образования и психолого-педагогического сопровождения обучающегося с ТМНР [1, 3]. СИПР исходит из структуры нарушений, образовательных потребностей и потенциальных возможностей обучающегося.

Основные положения проектирования СИПР.

Принцип системного изучения развития детей с множественными нарушениями. Подробное изучение определенной категории детей с целью выявления индивидуально-психологических, клинических особенностей детей, определения вида нарушения и структуры дефекта. Важнейшим моментом в изучении детей является проведение глубокого анализа обнаруженных нарушений, которые связаны иерархическими отношениями.

Междисциплинарный подход, который осуществляется путем скоординированного объединения дисциплин, методов, приемов работы, заимствованных из различных направлений дефектологии. Коррекционное воздействие должно осуществляться не обособленно на какое-либо изолированное нарушение, оно должно оказывать влияние на все структурные компоненты сложного нарушения, представленного у ребенка.

Принцип гибкого подбора предметных областей и коррекционных курсов, учитывающих индивидуальные образовательные потребности обучающегося с ТМНР. Этот принцип указывает на то, что знание о структурных компонентах множественного нарушения обосновывает отбор разделов и тем для программы, которые отражают специфику нарушений, из уже разработанных программ.

Принцип дозированности объема изучаемого материала. В связи с низким или средним исходным уровнем развития детей и замедленным темпом усвоения, необходима регламентация объема программного материала по всем разделам программы, более рациональное использование времени для изучения материала и четкие требования к его усвоению.

Принцип концентричности. При построении программы темы по каждому предмету для детей со сложными нарушениями развития следует располагать по степени усложнения и увеличения объема, где каждая последующая часть курса является продолжением предыдущей.

Принцип инвариантности предполагает видоизменение содержания программы, комбинирование разделов, в отдельных случаях изменение последовательности в изучении тем, корректировка. Для детей со сложными нарушениями развития целесообразно вводить пропедевтические разделы. Для отдельных категорий детей с множественными нарушениями, обладающих особой спецификой развития, предусматривается включение специфических технологий, оригинальных методик.

Список литературы

1. Жигорева М. В. Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями: Монография. — М., 2010.
2. Жигорева М. В., Левченко И. Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика, сопровождение. — М.: Национальный книжный центр, 2016.
3. Жигорева М. В. Современные представления о тяжелых множественных нарушениях развития в контексте реализации Федерального государственного образователь-

ного стандарта // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник статей по материалам круглого стола (17 февраля 2016 г.) / Сост. И. Ю. Левченко, А. С. Павлова, М. В. Шешукова. — М.: Парадигма, 2016.

Е. А. Карпушкина
(ПГУ, Пенза, Россия)

ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ-БИЛИНГВАМИ

Ю. Д. Дешериев определяет двуязычие или билингвизм как свободное владение или просто владение двумя языками [1]. Иначе говоря, двуязычие начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого. В своей работе термины двуязычие и билингвизм мы будем использовать как синонимичные. Одни ученые считают билингвами тех, кто усвоил второй язык преимущественно в естественной среде параллельно с родным языком. Результатом этого процесса является естественный билингвизм. Другие исследователи считают билингвами тех, кто изучает один или несколько иностранных языков в организованной форме в определенном учебном заведении. Результатом этого процесса является искусственный билингвизм. Также существует и понятие «инофоны», которое включает в себя детей из семей мигрантов, воспитанных в иноязычной среде, говорящих только на родном языке, которые не могут без специальной подготовки обучаться в школе с преподаванием на русском языке. Следствием билингвизма у учащихся могут быть специфического рода речевые ошибки, обусловленные не только явлениями интерференции, но и нарушениями речевого и психического развития различного генеза, что требует подключения к работе с такими школьниками не только учителей, но и логопеда. Необходимость коррекционной работы обусловлена возможными дальнейшими трудностями, которые испытывают дети с билингвизмом, при овладении школьной программой при потенциально сохранных возможностях и трудностях социальной адаптации.

Проведенным нами экспериментальным изучением было охвачено в целом 577 учащихся, опытно-экспериментальная работа проводилась в средних общеобразовательных учреждениях г. Пензы и Пензенской области, г. Москвы. Экспериментальное изучение проводилось только с теми учащимися с билингвизмом, которые испытывали трудности в использовании русского языка. Для обследования мы подбирали максимально однородную по возрасту группу младших школьников с билингвизмом, посещающих занятия логопеда и дополнительные занятия по обучению русскому языку (г. Москва). На момент обследования возраст испытуемых варьировался от 7 до 9 лет. По данным медико-психолого-педагогической комиссии состояние интеллекта у обследуемых соответствовало норме. Для решения

поставленных задач нами был подобран, составлен и апробирован экспериментально-диагностический комплекс, направленный на изучение речевого и социокультурного уровня детей, воспитывающихся и обучающихся в ситуации билингвизма.

При анализе полученных результатов мы выделили две группы учащихся. В первую группу вошли 56,8% учащихся, которые языковые затруднения мешают общаться на русском языке и понимать неязыковые школьные предметы, если урок ведется на русском языке. Все эти дети говорят и пишут на русском языке с затруднениями, понимание более сохранно, но и оно не сформировано полностью. В устной русской речи преобладают фонетические недостатки, лексические трудности, аграмматизмы, синтаксические ошибки и трудности формулирования связного высказывания. В письменных работах по русскому языку отмечается большое число пропусков, замен, смешений букв, слогов, слов, грамматических ошибок. Мелодико-интонационная сторона русской речи незначительно, а у большинства учащихся существенно, отличается от нормы. В отношении данной группы корректнее говорить об изучении русского языка как иностранного в условиях целенаправленного обучения.

43,2% были отнесены ко второй группе учащихся, имеющих языковые затруднения, не мешающие общаться на русском языке и при необходимости понимать обращенную к ним русскую речь, учащиеся этой группы не испытывают затруднений по неязыковым школьным предметам. Применительно ко второй группе, вероятно, можно говорить о сбалансированном двуязычии, когда сформированность обеих языковых систем позволят использовать их в ситуациях общения и учебной деятельности.

Двуязычие при речевых нарушениях провоцирует выраженность недоразвития речевой, познавательной и учебной деятельности. Проведенное логопедическое обследование свидетельствует о несформированности в разной степени всех уровней русского языка у школьников с билингвизмом. В значительной степени страдает грамматический уровень, что выражается в нарушении или несформированности словоизменительных и словообразовательных обобщений. Именно несформированность грамматического структурирования не позволяет не только продуцировать, но и понимать русскую речь; бедность лексико-семантических представлений также тормозит успешность учебной деятельности учащихся с билингвизмом.

Программа коррекционной работы, описанная в ФГОС второго поколения, включает в себя взаимосвязанные направления, которые отражают ее основное содержание [2]:

— диагностическая работа предполагает своевременное выявление учащихся, нуждающихся в специализированной помощи, а также определение их речевого и психического статуса;

— коррекционно-развивающая работа включает выбор коррекционных программ, методов и приемов обучения, коррекцию и развитие высших

психических функций, а также социальную защиту в случае неблагоприятных условий жизни;

— консультативная работа предусматривает определение основных направлений работы с обучающимися, консультативную помощь педагогам по выбору методов и приемов работы с учащимися, а также родителям детей;

— информационно-просветительская работа.

Коррекционная работа должна реализовываться поэтапно и адресно, а внедрение в школьную практику коррекционно-педагогических технологий позволит организовать обучение русскому языку учащихся, для которых он не является родным. В образовательном учреждении ФГОС реализуется не только на уроках, но и во внеурочной деятельности, использование которой для языкового развития учащихся с билингвизмом повысит эффективность коррекционной работы. Внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям: спортивно-оздоровительное; духовно-нравственное; социальное; общеинтеллектуальное; общекультурное. Значимым условием овладения русским языком детьми с билингвизмом является использование русской речи в повседневной жизни, во всех видах деятельности и в режимные моменты образовательного учреждения, создание социокультурной среды в районе проживания.

При заключительном анализе мы различали семьи, долго или постоянно проживающие в регионе, и семьи, недавно приехавшие в город из других стран. В первом случае отмечаются трудности в использовании русского языка при специальном обследовании; во втором — можно говорить о плохом знании русского языка и, следовательно, о значительных трудностях в общении и учебной деятельности. Вероятно, что во втором случае более корректно говорить не о билингвизме, а об овладении вторым языком — термин, означающий либо овладение иностранным языком, либо вынужденное стихийное овладение иным языком. При этом длительное время проживания и значительные сложности в использовании русского языка в детском возрасте, несомненно, будут являться диагностическим признаком, свидетельствующим о недоразвитии языковой системы. Проведенное нами исследование доказывает, что образовательный, социальный, экономический статус двуязычных семей также необходимо учитывать при составлении диагностических карт и программ коррекционного воздействия на весь период работы.

В семье с момента рождения человек включается в систему социальных связей, в семье же в сознании человека формируются основные элементы духовной жизни общества и его культурного наследия. Особенности воспитания каждого народа определяются этнокультурными условиями. У каждого народа свой менталитет, который проявляется в межличностных отношениях, в усвоении языка, а также в специфике национального воспитания. Зная этнопедагогические особенности воспитания,

когда в каждой культуре есть свои принципы, система ценностей и жизненных ориентиров, мы можем предупредить непонимание явлений русской культуры и ментальности, а также формировать мотивационную основу обучения.

Таким образом, помимо внедрения коррекционного процесса в образовательной организации (логопедические занятия, дополнительные уроки по изучению русского языка как иностранного), необходима работа с родителями учащихся с билингвизмом. Привлечение к работе родителей, использование русской речи во всех видах деятельности и в режимные моменты образовательного учреждения позволит повысить эффективность логопедической коррекции. Наиболее традиционными формами взаимодействия семьи и школы остаются родительские собрания, консультации, совместные мероприятия-праздники, семейные клубы и т. д.

Список литературы

1. Дешериев Ю. Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований: Сб. статей / Отв. ред. А. Н. Баскаков, В. Ю. Михальченко. — М.: АН СССР, 1976.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

М. В. Ковалева

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

ЗАДАЧИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

У младших школьников, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в условиях психической депривации формируются зоны «отрицательных эмоций», «зоны отставания» в речевом развитии, в частности в овладении эмотивной лексикой, по сравнению не только со сверстниками, но и с «семейными» детьми младшего возраста, которые с течением времени самостоятельно не исчезают, а усугубляются.

Основной целью коррекционно-логопедического воздействия является, с одной стороны, формирование психологических предпосылок овладения эмотивной лексикой, с другой — формирование умений интерпретировать выраженные средствами выразительности речи состояния и явления, адекватно использовать их в процессе общения. Коррекционно-логопедическое воздействие строится поэтапно.

Основной целью ориентировочно-мотивационного этапа является формирование психологических предпосылок овладения эмотивной лексикой, интереса, внимания к эмоциональной стороне жизни человека и лексике ее обслуживающей.

В процессе логопедической работы на данном этапе решаются следующие задачи:

- развитие эмоциональной отзывчивости воспитанников детского дома;
- формирование навыков эмоционального декодирования различных эмоциональных состояний;
- формирование навыков эмоционального кодирования различных эмоциональных состояний;
- формирование «словаря названия эмоций».

Основной целью операционно-познавательного этапа является формирование «эмотивных смыслов», отображающих эмоции в языке, несущих информацию об эмоциях человека.

На данном этапе решаются следующие задачи:

- обогащение детей эмотивной лексикой, входящей в различные функционально-семантические классы (функционально-семантический класс эмоционального состояния, функционально-семантический класс эмоциональной характеристики, функционально-семантический класс эмоционального отношения), развитие синтагматических и парадигматических связей, установление взаимосвязи слов эмотивной лексики (антонимических, синонимических) с другими лексическими единицами языка;
- формирование лексико-семантического поля эмоций.

Основной целью рефлексивно-оценочного этапа является совершенствование навыков общения детей с установкой на обязательное использование эмотивной лексики. Для достижения указанной цели необходимо решение следующих задач:

- развитие самостоятельности воспитанников детского дома в выборе адекватных лексических средств, что способствует снижению их зависимости от эмоциогенности ситуации, эмоционального настроения собеседника;
- развитие самоконтроля за своими действиями с целью формирования умения проектировать свое поведение, регулируя эмоциональные проявления, мешающие налаживанию контактов с другими людьми и установлению межличностных отношений;
- развитие навыков социального взаимодействия.

Логопедическая работа на этом этапе направлена на формирование способности контролировать свои эмоции, гармонично и точно выражать их, используя богатый инвентарь лингвистических и экстралингвистических средств, понимать чувства и их проявления у партнера по общению.

При этом весь процесс обучения строится таким образом, чтобы вызвать у детей эмоциональный отклик на предъявляемый стимульный материал, актуализировать и обогатить имеющийся у них чувственный опыт, повысить уровень владения эмотивной лексикой.

В качестве подготовительной осуществляется работа по формированию навыков ведения беседы, моделирования диалога. Детей обучают внимательно слушать собеседника, смотреть ему в лицо, ждать своей очереди вступления в беседу, навыкам речевого этикета, знакомят с «правилами хорошего слушания» (полностью сконцентрируй свое внимание на собеседнике; обращай внимание не только на слова, но и на позу, мимику и жесты; проверяй правильно ли ты понял слова собеседника), адаптированными с учетом особенностей школьного возраста.

В беседах обсуждаются просмотренные спектакли, мультфильмы, представления в цирке, впечатления от выставки в музее, экскурсии. На начальном этапе роль «лидера» выполняет педагог, затем роль «лидера» в беседе переходит к детям, они задают друг другу вопросы, обмениваются мнениями и впечатлениями. В случае возникновения затруднений оказывается помощь, стимулируется использование выразительных средств речи.

Коммуникативно-прагматическая направленность этого этапа обучения реализуется посредством разнообразных коммуникативных тренингов, творческих игр, инсценировок, проведению которых предшествует анализ содержания произведения, эмоций и чувств, вызываемых данным произведением, мимических и пантомимических средств экспрессии для передачи характера, эмоционального состояния действующих лиц, распределение ролей, подбор костюмов, масок и других необходимых атрибутов, мимических и пантомимических средств экспрессии для передачи характера, эмоционального состояния действующих лиц, заучивание диалогов по ролям, отработка с детьми (индивидуально и в группе) невербальных и вербальных средств выразительности. Впоследствии моделируются разнообразные ситуации, стимулирующие общение детей и требующие от них использования эмотивной лексики.

Принимая во внимание повышенный уровень тревожности воспитанников детского дома, расширение опыта интерпретации и оперирования языковыми знаками («эмотивными смыслами») в первую очередь осуществляется за счет введения в зону осознания детей типовых ситуаций, в которых реализовывалась позитивная эмотивная лексика. Кроме этого, учитывая низкий уровень эмпатии у младших школьников с психической депривацией, необходимо привлекать их внимание к ситуациям проявления сострадания, путем формирования позиции «разбирающегося в ситуации», умения не только понимать эмоциональное состояние, но и проявлять эмоциональное отношение, используя адекватный лингвистический инвентарь.

Таким образом, представленная методика коррекционно-логопедической работы по формированию выразительных средств речи у детей младшего школьного возраста с психической депривацией способствует: развитию непосредственного эмоционального сопереживания и содействия, составляющих фундамент для развития и углубления этических норм и оценок; адекватному использованию эмотивных знаков с целью отражения и

выражения эмоционального отношения к предмету, объекту, адресату речи и ситуации общения; совершенствует коммуникативную компетенцию детей, оказывая положительное влияние на процесс их социальной адаптации.

С. А. Кузьмина
(МПГУ, Москва, Россия)

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на многовековую историю изучения проблемы подготовки детей к школе, в связи с изменениями системы образования в России на ее современном этапе, а также по причине меняющихся требований к будущим первоклассникам проблема подготовки детей к школьному обучению остается в настоящее время весьма актуальной.

Развитие средств высокотехнологичной помощи людям с нарушением слуха опосредует новые тенденции развития человека, который в результате коррекционных, развивающих, реабилитационных и абилитационных мероприятий сможет полноценно социализироваться в среду слышащих. Одним из таких средств на сегодняшний день является кохлеарная имплантация (КИ), которая представляет собой современный способ преодоления ограничений возможностей здоровья ребенка с нарушением слуха. При правильно организованной реабилитационной работе становится возможным наиболее полное включение такого ребенка в социум. Пик популярности кохлеарной имплантации в Российской Федерации пришелся на момент изменения привычной системы образования в сторону интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в среду нормально развивающихся сверстников. Родители получили право выбирать образовательную организацию, а реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ОВЗ дает возможность глухим детям после КИ обучаться по адаптированной основной общеобразовательной программе в любой образовательной организации, имеющей лицензию на осуществление такого вида обучения.

Глухие дети после КИ представляют собой особую группу лиц с нарушениями слуха, которые после операции и настройки речевого процессора приобретают совершенно иные слуховые возможности для дальнейшего слухоречевого развития и социальной адаптации в мире слышащих [3]. Сама процедура по кохлеарной имплантации лиц с тяжелыми нарушениями слуховой функции состоит из нескольких взаимосвязанных этапов, самым длительным из них является этап реабилитации, который может продлиться до нескольких лет.

Проведенное нами исследование подготовки глухих детей после КИ к школьному обучению показало значительное снижение таких важных функций, как внимания, памяти и мышления, затруднения в области конструктивного праксиса, недостаточность в развитии пространственных представлений, зрительного и тактильного восприятия [1]. Наименьшие затруднения у детей с КИ обнаруживаются в области моторной функции (зачастую обусловлены сочетанным дефектом в виде легкой формы ДЦП). Исследование школьной мотивации показало, что среди обследованных детей треть имеют низкую мотивацию к обучению, что может привести в дальнейшем к школьной дезадаптации. Мы отметили специфические особенности локализации звука глухими после КИ, особенно если звук идет с противоположной стороны прооперированного уха или если имеется несколько источников звука. Имеют место трудности в восприятии и понимании речевого материала, особенно учебно-терминологической лексики [5] из-за специфической особенности в скорости обработки речи, задержка которой может составлять до 30 секунд, а также отмечается быстрая утомляемость при слуховой нагрузке [4].

Таким образом, степень готовности к школьному обучению глухих с КИ может быть различной и зависит от ряда факторов: возраста, в котором возникло нарушение слуха, и времени проведения операции; качества коррекционной работы на уровне дошкольного образования; степени участия родителей в образовании ребенка и др. Отсутствие систематической коррекционно-педагогической работы при использовании КИ не приведет к качественному изменению слухоречевых навыков глухого ребенка [2]. Однако даже при соблюдении всех условий глухие дети после КИ к моменту школьного обучения могут находиться на разном уровне слухоречевого развития. Так, некоторые глухие дети с кохлеарными имплантами могут достигнуть нормативных показателей общего психофизического и речевого развития, характерных для слышащих сверстников, другая же часть детей по уровню развития речи может быть приближена к неслышащим сверстникам. Тем не менее даже у хорошо реабилитированных глухих детей после КИ на уровне дошкольного образования могут возникать серьезные затруднения, связанные с усвоением основной образовательной программы и общением со слышащими сверстниками.

Поэтому в настоящее время проблема подготовки глухих детей после КИ к школьному обучению в условиях реализации нового ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ может быть решена при условии специально организованной, систематической, последовательной коррекционно-реабилитационной работы в дошкольных учреждениях, в которую вовлечены все участники образовательного процесса: сурдопедагоги, психологи, логопеды, воспитатели, родители и дети, что дает возможность осуществить качественную подготовку к школьному обучению и будет способствовать их успеху как на новой образовательной ступени, так и в дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Горбунова Е. С., Кузьмина С. А. Опыт организации психологического сопровождения детей после кохlearной имплантации в условиях инклюзивного образования // Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном обучении: Сб. научных статей. — М.: Спутник+, 2017.
2. Жигорева М. В. Модель комплексного сопровождения детей раннего возраста после кохlearной имплантации // Коррекционная педагогика: теория и практика: Научно-методический журнал. — 2015. — № 4 (66).
3. Жигорева М. В., Кузьмина С. А. Организационно-методические аспекты помощи обучающимся после кохlearной имплантации в инклюзии // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: Матер. всерос. конф. с междунар. участием, 22 апреля 2016 года. — М.: ЛОГОМАГ, 2016.
4. Жигорева М. В., Кузьмина С. А. Моделирование процесса коррекционной работы с детьми после кохlearной имплантации в инклюзивном образовании // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: Сб. статей по матер. VII Междунар. теор.-методол. семинара (2–3 марта 2015). — М., 2015.
5. Пантелеева Л. А. Особенности усвоения и оперирования учебно-терминологической лексикой учащимися с ограниченными возможностями здоровья // Детская и подростковая реабилитация. — 2015. — № 1 (24).

*А. А. Куракина, В. В. Луцкая, В. А. Манжура, М. А. Титова
(ГБДОУ д/с № 35, Санкт-Петербург, Россия)*

СЦЕНАРИЙ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ «ПОРТФЕЛЬ ДЛЯ ВОСПИТАТЕЛЯ»

В процессе динамичного развития общества и образования возникает необходимость в поиске новых педагогических технологий. Кейс-метод является одной из таких технологий, позволяющих педагогу эффективно и решать возникающие трудности, справиться с проблемными ситуациями.

В данной статье нами представлены методические рекомендации по проведению деловой игры для педагогов с целью знакомства с методом кейсов.

Цель: Познакомить педагогов с методом кейсов

Задачи:

1. Сплочение группы педагогов, участвующих в деловой игре.
2. Актуализация представлений участников о кейс методе.
3. Углубление и совершенствование знаний педагогов о кейс методе.
4. Формирование навыка составления педагогического кейса.

Форма проведения: деловая игра.

Оборудование: бомбочка-часы, градусник успеха, стикеры на клеевой основе, листы формата А3 (для модераторов), фломастеры, маркеры (для модераторов), ручки и листочки (в группы), магнитная доска и магниты,

мольберты (3 шт.), столы для работы групп (3 шт.), рисунок портфеля, карточки с названиями этапов работы с кейсом, компьютер, интерактивная доска, проектор, градусник успеха, фишки-магниты в виде портфельчиков.

Раздаточные материалы: тексты трёх ситуаций; буклеты с информацией о содержании педагогического кейса, разноцветные программы мероприятия для разделения участников деловой игры на группы

Ход деловой игры:

1. *Подготовительный этап (20 мин).*

В зале поставлены 3 стола, обозначенные разными цветами, вокруг стулья по 6–8 шт. На видном месте стоит мольберт, на котором приготовлены магниты, изображение портфеля (кейса), карточки с названием этапов составления кейса. Магнитная доска стоит посреди зала, на ней приготовлены магниты, листы бумаги формата А3 для помощников и ведущего. Участники рассаживаются за столами в соответствии с цветом программки. На столах находится некий раздаточный материал, который они будут использовать по мере необходимости для выполнения заданий.

Вступительное слово ведущего мероприятия. Представление модераторов групп и помощников.

Обсуждение правил работы в группах: работать сообща, слушать друг друга, чётко и коротко отвечать на вопросы, соблюдать временной регламент.

2. *Основная часть (1 ч 25 мин).*

Звучит гонг, объявляющий начало мероприятия.

Ведущий. Уважаемые участники, предлагаем сыграть всем вместе в деловую игру под кодовым названием «Портфель для воспитателя». У каждой группы есть свой модератор. В процессе деловой игры именно он будет помогать вам выполнять задания.

Упражнение на сплочение группы. Возьмите, пожалуйста, по карандашу и выходите в середину, собирайтесь в один большой круг. Чтобы сплотиться, мы не будем братья за руки, мы будем держаться за карандаши, зажав их с соседом указательными пальцами. Усложняем задание — поднимите руки вверх, опустите вниз, вытяните вперед, обратно к себе. Молодцы! Продолжаем!

На экране выводится «Кейс-метод». Ведущий обращает внимание участников на экран.

Упражнение «Бомбочка». Предлагаю снова встать в круг, я задам вам вопрос и пушу по кругу вот этот предмет, это веселая бомбочка, которая в любой момент может взорваться. Чтобы этого не произошло, нужно четко, быстро отвечать на вопрос и передавать её соседу, помощники будут записывать ваши ответы. Что я знаю о кейсе? Бомбочка отправляется в путь. Если взрывается, аплодируем этому человеку и снова пускаем бомбочку по кругу.

Помощники записывают, обобщают ответы участников и зачитывают получившееся.

Ведущий. Мы с вами много знаем о кейсах, но эти знания очень разные и неполные. У нас есть возможность узнать о них больше. Мы с вами можем позвать сюда человека, который знает о кейс-методе всё, прослушать лекцию, задать вопросы и разойтись. А можем в группах самостоятельно решить готовые ситуации и на их примере познакомиться с особенностями составления кейса. Конечно же эффективнее будет второй способ.

Ведущий задаёт вопрос: «Что ещё я хочу знать о кейсе?» Участникам предлагается записать ответы на стикерах, лежащих на столе. Помощники собирают листочки, обобщают ответы участников, разделив их на смысловые группы (содержание, использование и т. д.), и зачитывают получившееся. Стикеры наклеиваются на листы А3 на большой магнитной доске.

Ведущий. Найдите на столе листы, на которых описаны ситуации. Прочитайте их в группе и обратите внимание на вопрос в конце ситуации.

Помощники на мольберте вывешивают карточки: «Ситуация», «Вопрос по ситуации».

Ведущий. После прочтения, выделите ряд проблем, имеющих в данной ситуации. Модераторы вам помогут. Время на выполнение задания 1–2 мин.

По окончании времени звучит сигнал. Каждая группа готовится рассказать о своей ситуации. Помощники выводят на экран тексты ситуаций, в зависимости от группы, которая выступает. Каждая группа зачитывает свои варианты проблем, которые она определила. Если у групп возникают вопросы, то возникает и обсуждение.

Ведущий. Когда определился круг проблем, что мы начинаем делать? Конечно же их решать.

Помощники вывешивают на мольберте карточку: «Решение проблемы».

Ведущий. Теперь каждая команда предлагает варианты решения своей проблемы. Количество вариантов не ограничено, но не может быть одного варианта. Вы обсуждаете и записываете разные варианты на листах, лежащие у вас на столе. Время на выполнение задания 5 мин.

По окончании времени помощники снова выводят на экран ситуации и каждая группа предлагает варианты решения своей проблемы. Варианты зачитывают модераторы. Ведущий обращает внимание участников на мольберт с портфелем.

Ведущий. Заметили, что наши кейсы становятся всё толще и толще, в них уже лежат: сама ситуация, вопрос, заданный по ситуации, выявленный круг проблем, варианты решения этих проблем. Но это ещё не всё. На основе предложенных решений, вы можете составить для себя четкий план действий. Но чего нам не хватает? Конкретного содержания. Этим мы сейчас и займемся.

Помощники вывешивают на мольберт карточку: «Содержание». Ведущий обращает внимание участников на раздаточный материал.

Ведущий. На столах лежат карточки с названием разных материалов, которые могут помочь вам в решении выявленных проблем. Ваша задача — выбрать нужный материал, обозначить цель (для чего он может быть вами использован) и как, в каком виде вы его будете использовать. Время на выполнение задания 5 мин. Время пошло.

Помощники прикрепляют на мольберте к слову «Содержание» карточки: аудио, видео, таблица, текст и т. п. По окончании времени помощники выводят на экран ситуации. Для ответа каждой группе даётся по 2 мин.

Ведущий опять обращает внимание участников на мольберт с портфелем.

Вспомнить, какие действия каждая группа проделала с кейсом, обращая внимание на портфель и его содержимое. Вспомнить, с чего началось решение кейса, чем закончилось и т. д.

3. Подведение итогов.

Ведущий. Как вы думаете, на этом наполнение кейса закончилось? Давайте обратимся к вашим ответам на вопрос, что еще я хочу узнать о кейсах? Помощники зачитывают вопросы, на которые еще не получены ответы.

Помощники зачитывают вопросы, на которые не получены вопросы в ходе игры. Ведущий старается кратко дать на них ответ, если это невозможно, то отмечает, что изучение метода кейсов не заканчивается с окончанием мероприятия и ответы на все вопросы можно найти самостоятельно.

Ведущий. Остался только один вопрос для обсуждения. Для кого созданы наши кейсы? Для кого они могут создаваться? Отлично! Мы подошли к завершению нашей работы. Обратите внимание на наш портфель, который помощники собирали в течение всей нашей игры. Давайте посмотрим, что же в нём лежит.

На мольберте портфель и карточки, прикрепленные на магнитах: ситуация, вопрос, проблема, варианты решения, приложения (аудиофайлы, видеофрагменты).

Поздравляю, портфель для воспитателя создан!

4. Рефлексия.

Каждому из участников предлагается написать на стикерах ответ на вопрос: что нового и полезного я узнал для себя во время игры «Портфель для воспитателя»? Помощники собирают стикеры, объединяют ответы по темам и обобщают их.

Ведущий. Надеюсь, что время сегодня прошло для вас с пользой. В течение игры у нас работал фоторепортер, предлагаю посмотреть на себя со стороны.

На доску выводится видеоролик с мероприятия.

Ведущий. Сколько эмоций! А у нас есть градусник, который измеряет эмоции — градусник успеха.

Магнитная доска переворачивается, и участники видят градусник. Участникам предлагается измерить градус своего успеха и прикрепить

портфельчик под нужным цветом. Синий — низкий градус (не удовлетворена), зеленый — нормальная температура (спокойствие и удовлетворенность), красный — высокий градус успеха (ярко выраженный интерес).

В конце занятия выражается благодарность всем его участникам и помощникам.

Список литературы

1. Павлов Е. Г. Деловая игра в образовании // Научный поиск. — 2015. — № 33.
2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. вузов. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2008.

И. Н. Лебедева

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

Н. В. Третьякова

(ГАДОУ д/с № 53, Санкт-Петербург, Россия)

Т. И. Юрченко

(ГБДОУ д/с № 83, Санкт-Петербург, Россия)

ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В отечественной педагогике теоретически и практически доказана целесообразность образовательной интеграции нормально (типично) развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, которая обогащает коммуникативный и нравственный опыт ребёнка, одинаково важный как для здоровых детей, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Проблемы интегрированного/инклюзивного обучения и воспитания дошкольников с особыми образовательными потребностями широко и остро обсуждаются в теоретическом отношении, а их решение актуально с точки зрения практической реализации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, О. И. Кукушкина, Л. Б. Баряева, Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев и др.).

Идея создания благоприятной среды для каждого ребёнка находит своё отражение в разработке дошкольной педагогической системы интегрированного обучения и воспитания, направленной на предоставление равных возможностей детям с особыми образовательными потребностями, а в случае пограничных нарушений развития и обеспечение «единого старта» перед началом школьного обучения. Обобщение практического и теоретического опыта интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями позволяет выделить несколько моделей интеграции:

модель комбинированной интеграции, при которой дети с различным уровнем психического и речевого развития постоянно находятся и воспитываются в одной группе со сверстниками, развивающимися соответственно возрастной норме; модель частичной интеграции предполагает нахождение детей с особыми образовательными потребностями в среде типично развивающихся сверстников только часть дня (например, вторую половину дня); модель временной интеграции, когда объединение различных групп детей происходит в рамках проведения конкретных мероприятий (чаще всего досугового или воспитательного характера). Реализация любой из этих моделей предполагает обязательное руководство процессом интегрированного обучения и воспитания на основе психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, разработки индивидуальных педагогических стратегий на основе признания уникальности и самоценности личности [2, 3, 4].

Опыт работы дошкольных образовательных учреждений № 83 и № 53 Фрунзенского района Санкт-Петербурга основан на реализации модели комбинированной интеграции (инклюзивного образования дошкольников с особыми образовательными потребностями). Закон РФ «Об образовании» фиксирует важную правовую норму: право на интегрированное обучение в соответствии с психолого-педагогическими и медицинскими показаниями при условии, что образовательное учреждение общего типа может обеспечить необходимую специализированную помощь. Принципы психолого-педагогического сопровождения, на основании которых выстраивается дошкольная педагогическая система интегрированного обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ в наших учреждениях, нацелены на реализацию фундаментальных положений отечественной коррекционной педагогики и обеспечение практической реализации инновационных идей современного образования.

1. *Принцип профессионально-делового партнёрства взрослых участников системы инклюзивного образования (педагогов, администрации, родителей).* Прежде всего, реализация этого принципа связана с формированием общей для всех участников образовательного процесса системы ценностей, ядром которой, безусловно, является ребёнок. Индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребёнку, к программе его развития, воспитания и обучения, приоритетная ценность *процесса* образования, а не только его результата, стремление к индивидуально-личностной оценке результатов, главный из которых — социокультурное включение ребёнка с ОВЗ в общество, — таковы основные идеи профессионально-делового партнёрства, реализуемого в наших дошкольных образовательных учреждениях. Сотрудничество с родителями является важнейшим звеном всей системы психолого-педагогического сопровождения и заключается во взаимобмене информацией, взаимопомощи и общении.

2. *Принцип динамического характера психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ.* Данный принцип базируется на учете уровня достижений (актуального уровня развития) и верного определения зоны ближайшего развития по всем линиям психического развития и по всем областям образовательной программы для каждого ребёнка. Стратегия и тактика сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями предполагает использование различных технологий мониторинга, современной методической и материально-технической базы, гибкой «подстройки» педагогических технологий под потребности и возможности каждого ребёнка, внедрение здоровьесберегающих технологий, полифункционального оборудования, доступного при любых особенностях сенсомоторного развития.

3. *Принцип целенаправленности и целесообразности проводимой стратегии психолого-педагогического сопровождения дошкольников.* Вся стратегия психолого-педагогического сопровождения дошкольников построена в соответствии с целью развития у ребёнка восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе (независимо от его индивидуальных особенностей). Этому способствует выбор формы общения — паритетного равноправного сотрудничества, создание объединяющих детей форм деятельности. Сотрудничество мы понимаем как взаимодействие «в едином смысловом поле» с распределением действий, позиций каждого партнёра, с взаимным доверием и открытостью [1]. Навыки кооперации сверстников вне зависимости от особенностей их развития на основе познавательных, игровых, деловых интересов, полученные в дошкольном возрасте, будут являться фундаментом дальнейшего «включения» ребёнка с ОВЗ в социум.

4. *Учет совокупности биологических и социальных факторов развития ребёнка.* Этот принцип в системе работы дошкольного образовательного учреждения реализуется через профилактику появления депривационных социальных факторов развития, одним из которых является исключение ребёнка из коллектива сверстников, что необратимо влияет на процесс социализации ребёнка.

5. *Принцип учета вариативности нормальных темпов развития и представлений об общности закономерностей психического развития.* Индивидуальные различия в темпах психического развития в дошкольном возрасте могут быть достаточно выраженными. Сложное взаимодействие биологических, генетических, социальных факторов, соматического здоровья ребёнка определяет поступательный и неравномерный характер развития. Этот принцип является основополагающим в процессе определения прогноза развития для каждого ребёнка. В психологии является постулатом положение о единстве закономерностей нормального и аномального развития (по Л. С. Выготскому). Но такое единство достижимо только при создании благоприятной социальной среды, чему и должно способствовать психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ.

6. *Принцип определения первичных и вторичных симптомов, причинного и следственного характера отклонений в развитии.* Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников с особыми образовательными потребностями требует от команды педагогов максимальной готовности к изменению тактики и стратегии в создании специальной образовательной среды. Психофизиологические и поведенческие проявления как главные индикаторы благополучия ребёнка в среде дошкольного образовательного учреждения требуют от педагогов постоянной «руки на пульсе» возникающих изменений, готовности к оказанию своевременной адекватной коррекционно-развивающей поддержки и возможности педагогического проектирования образовательной среды, создающей пространство для ребёнка, а не приспособляющей его к имеющимся условиям.

7. *Принцип вариативности характера взаимодействия взрослого и ребёнка.* Важной потребностью любого ребёнка, в том числе и ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, определяющей его эмоциональное благополучие, является потребность в признании его достижений. В процессе психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ важно осознавать, что любой ребёнок может познавать окружающий предметный, природный, социальный мир, но не всегда может использовать для этого те способы, которыми пользуются типично развивающиеся (здоровые) сверстники [1]. Это означает, что к каждому ребёнку нужно подходить индивидуально, учитывать его интересы и предпочтения, уровень умственного и речевого развития, степень обучаемости, доступный способ деятельности в предложенном задании, ведущие мотивы и потребности.

Изложенные принципы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ не претендуют на полноту описания проблемы, являются обобщением практического опыта и активно дорабатываются в рамках опытно-экспериментальной работы регионального уровня.

Список литературы

1. *Гаврилушкина О. П.* Ребёнок отстаёт в развитии? Семейная школа: Учеб.-метод. пособие. — М.: ДРОФА, 2010.

2. *Назарова Н. М.* Инклюзивное обучение: проблема ценностных противоречий // Инклюзия и особый ребёнок: система ценностей: Матер. XX Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства». — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.

3. *Лебедева И. Н.* Инклюзивное и специальное коррекционное обучение: как стать союзниками? // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: Матер. XVIII Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». — СПб., 2011.

4. *Вечканова И. Г., Грызлова Л. Н., Каптилина Т. А.* Организация совместного образования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в группах различной направленности ДОО комбинированного вида // Инклюзия и особый ребёнок:

система ценностей: Матер. XX Междунар. конф. «Ребёнок в современном мире. Ценностный мир детства». — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.

В. И. Лунакова

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

ФОРМИРОВАНИЕ АНТОНИМИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

У детей школьного возраста с умеренной умственной отсталостью страдают не только все стороны речи, но и не формируются или формируются в минимальном объеме предпосылки ее развития: недоразвиты ориентировка в окружающем и предметная деятельность, которые лежат в основе развития лексической стороны речи и ее грамматического строя. Проведенные нами исследования свидетельствуют о том, что становление и развитие антонимического словаря напрямую связано у данной категории детей с овладением предметно-практической и предметно-игровой деятельностью.

Известно, что логическая модель противоположности реализуется в языке как антонимия не у всех слов, а только у тех, которые обозначают качество, противопоставленную направленность действий, состояний, признаков, свойств, а также у ограниченного круга слов со значением пространственных и временных координат. С точки зрения лингвистического подхода в дополнение к «истинной» антонимии вводится более широкое ее понимание. По мнению Л. А. Новикова, антонимия как противопоставление является понятием абсолютным, в то время как сами антонимы, т. е. языковые средства ее реализации, относительно и различаются степенью их антонимичности. Основная языковая сущность антонимии — выражение функции противоположности, поляризации значений слов в тождественных позициях. С этой точки зрения антонимы можно определить как слова, максимально приспособленные для выражения функции противопоставления (противоположности). Этот подход, на наш взгляд, дает основание достаточно широко трактовать возможности овладения детьми школьного возраста антонимическим словарем в ходе логопедических занятий.

Исследователи в области языкознания классифицируют антонимы исходя из их формальных и семантических свойств. Логопедическую работу по формированию антонимического словаря у детей с умеренной умственной отсталостью следует строить, на наш взгляд, исходя из структурной классификации антонимии. Антонимы делятся на разнокоренные (высокий, низкий, всё, ничто и т. п.) и однокоренные. Однокоренные антонимы различаются противоположными по значению приставками (прилетать — улетать, влезать — слезать, прийти — уйти и т. п.) или образуют противоположность в результате прибавления к слову приставки, придающей ему противоположный смысл (вкусный — невкусный, красивый — некрасивый и

т. п.). Необходимо отметить, что достаточно элементарный путь словообразования и словоизменения, может быть доступен и детям школьного возраста с умеренной умственной отсталостью. Антонимический словарь по данному типу структурно вписывается в идею невербальной коммуникации с использованием пиктографического кода.

Для осуществления логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью по формированию антонимического словаря важно, чтобы ребенок научился выделять сверстника и учителя-логопеда, а также других специалистов, для осуществления коммуникативного и межличностного взаимодействия, так как при формировании антонимического словаря необходим процесс общения. Таким образом, логопедическая работа с указанной категорией детей строится на совместной деятельности ребенка и учителя-логопеда, поскольку именно в общении со взрослым в ходе предметно-практической деятельности, отобразительной игры развивается одна из самых главных функций речи — коммуникативная, которая рассматривается в качестве исходной, основополагающей в процессе формирования антонимического словаря.

Для введения в речь детей с умеренной умственной отсталостью разнокоренных и однокоренных антонимов важно научить их воспринимать и понимать выразительные движения и естественные жесты, отражающие пантомимические, мимические и эмоциональные состояния человека и характеризующие качественные особенности различных объектов и предметов. Для этого обучение предметно-практической и игровой деятельности детей необходимо сочетать с развитием у них регулирующей и исполнительской функций речи в ходе формирования и отработки разнокоренных и однокоренных антонимов с помощью символических средств: картинок, пиктограмм, карточек со словами. Работа по формированию антонимического словаря на предметно-игровом материале предполагает последовательное использование: практических упражнений, упражнений с картинками, упражнений с пиктограммами (символами), упражнений со словами (метод глобального чтения слов).

Рассмотрим некоторые виды упражнений, направленных на формирование у детей школьного возраста с умеренной умственной отсталостью антонимического словаря. В ходе практических упражнений, которые осуществляются в предметной и отобразительной игре у детей формируется интерес к игрушкам, различным предметам, взрослым и сверстникам. Дети учатся подражать действиям взрослого, с помощью движения, мимики, голоса обозначать те или иные значения слов-антонимов. Например, ребенка просят принести, а затем по ходу действия унести, прикатить/укатить, тот или иной предмет, т. е. «играть» ту или иную роль в игровом действии с образными игрушками или бытовыми предметами. Учитывая, что практически все дети с умеренной умственной отсталостью даже в школьном возрасте, моторно неловки, можно прибегнуть к совместным действиям. Это

привлечет внимание детей непосредственно к характеру движения, обеспечит постепенное усвоение ими кинестетических и кинетических образов, движений, лежащих в основе формирования произвольных движений. Ребенок фиксирует внимание, взгляд на движениях взрослого, на изменениях его мимики, наблюдает за перемещением образных игрушек (кукла, мишка, автомобиль и т. п.), повторяет действия взрослого и находит каждой игрушке/предмету место в игровой ситуации. Логопед помогает ребенку, замедляя свои действия, выполняя действие вместе с ребенком, акцентируя его внимание на каждом этапе действия. Если это необходимо, он направляет взгляд ребенка на игровой персонаж или соответствующее игровое действие, что способствует развитию зрительно-двигательной координации детей.

Интерес к игрушкам, картинкам, игровому оборудованию, к лицедейству — также предмет для подражания. Ярко, воодушевленно, с помощью речевых и неречевых средств выразительности, демонстрируя игровой, иллюстративный материал и действия с ним, логопед передает детям свое эмоциональное состояние. При этом важно показывать как правильные, так и ошибочные действия, подтверждая или отрицая их, сразу же исправлять ошибки, просить у детей помощи и т. д. Все упражнения обязательно сопровождаются речью. Например, учитель-логопед просит ребенка привезти к нему куклу в коляске (кукла с открывающимися глазами), чтобы посмотреть спит она или нет. Логопед уточняет с ребенком: привез коляску, кукла спит. Затем открывает кукле глаза — кукла не спит — проснулась (работа над однокоренными антонимами: привез — увез коляску, проснулась — заснула). Игровое упражнение повторяется несколько раз: ребенок укачивает куклу, глаза куклы закрыты, затем они открываются — опять не спит — проснулась и т. п. Взрослый обращается к ребенку с вопросами, требующими употребления в ответе слов-антонимов. Для подтверждения ответов неговорящий ребенок использует картинки и соответствующие жесты (кивок головой). При этом логопед может использовать готовую цветную картинку-иллюстрацию, контурное изображение игрушки, а может нарисовать ее сам на глазах у ребенка. Важно лишь найти ситуацию, требующую понимания и использования антонимов.

Непременным условием эффективности данных упражнений является соблюдение определенной последовательности, предусматривающей постепенное усложнение действий, выполняемых ребенком. Например, довольно успешна следующая последовательность методических приемов: выполнение действий логопедом на глазах у ребенка; совместное выполнение действий логопедом и ребенком; выполнение действий ребенком с опорой на образец, предложенный логопедом; самостоятельное выполнение действий ребенком и соотнесение их с соответствующей картинкой.

В результате ребенок лучше понимает смысл действий, направленных на соотнесение игрушки с картинкой, учится самостоятельно выполнять упражнение и использовать в невербальном и вербальном общении со

взрослым соответствующие антонимические пары слов. Примеров таких упражнений можно привести множество, объем данной статьи не позволяет это сделать. Мы рекомендуем использовать для работы над антонимическим словарем разнообразные бытовые и игровые ситуации, близкие и понятные детям с умеренной умственной отсталостью.

Обратим внимание на то, что различные исследователи обращают внимание на важную роль двигательного анализатора в психическом и речевом развитии ребенка. Движения, мышечные импульсы, сопутствующие любому двигательному ощущению, составляют своего рода компонент того или другого ощущения, которое существенно усиливается действием двигательных импульсов (И. М. Сеченов). Поэтому для формирования антонимического словаря, понимания слов с противоположным значением необходимо предлагать детям разнообразные задания, направленные на выполнение движений и соотнесение их с соответствующими антонимическими парами слов.

Речевая активность детей направляется учителем-логопедом на невербальное и вербальное выражение функции противоположности, поляризации значений слов в тождественных позициях игры. В процессе обучения коммуникативному взаимодействию в ходе логопедических занятий с детьми с умеренной умственной отсталостью учитель-логопед использует, прежде всего, упражнения подражательно-исполнительского характера, в том числе и речевого.

Список литературы

1. *Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы онтолингвистики – 2013: Матер. междунар. конф. — СПб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.
2. *Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Инклюзия и особый ребенок: система ценностей. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.

Л. В. Лопатина, Л. Б. Баряева
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

СРЕДСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ И АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Овладение языком является не только залогом успешного обучения ребенка, но и основой 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.

В популяции детей с ограниченными возможностями здоровья (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 дальнейшем 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 выразить 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 ему заменить или восполнить недостаточность устной речи.

Используя альтернативную и дополнительную системы коммуникации можно значительно улучшить навыки общения и повысить лингвистический потенциал ребенка, расширить его знания о мире, сформировать его автономность и независимость.

Система средств дополнительной коммуникации востребована в случае выраженной дефицитарности устной речи при необходимости соответствующей невербальной поддержки, дополняющей крайне ограниченные возможности использования речевых средств общения и обеспечивающей понимание вербальной информации, взаимодействие с окружающим миром. Термин «дополнительная» подчеркивает, что обучение такой коммуникации обеспечивает поддержку в развитии речи и возможность использования дополнительных средств, если ребенок так и не овладеет устной речью.

Средства альтернативной коммуникации эффективны в случае отсутствия устной речи, что предполагает овладение особой коммуникативной системой, в которой основными являются невербальные средства общения: жесты, графические и предметные символы.

Мировая практика накопила достаточный арсенал различных средств невербальной коммуникации.

Коммуникация с помощью жестов является составной частью ежедневной коммуникации. В случае отсутствия или выраженной дефицитарности устной речи, она выступает как единственное доступное коммуникативное средство выражения сообщений. Жесты приобретают особое значение уже на ранних этапах речевого развития, и им можно обучать гораздо раньше,

чем устной речи. Они способствуют активному познанию ребенком окружающего мира. Коммуникация с помощью жестов принципиально отличается от языка жестов глухих людей. Она предполагает владение синтаксисом и морфологическими изменениями слов. Основная цель коммуникации с помощью жестов — развитие возможности продуцирования «устной речи» путем сопровождения жестикующей ключевых слов высказывания. Обучение жестам позволяет расширить коммуникативные возможности посредством визуализации устной информации. Этот вид коммуникации эффективен при достаточно сформированной импрессивной и ограниченной экспрессивной речи. Выбор жестов определяется требованиями соответствия интересам и конкретному жизненному окружению ребенка. Опытное обучение детей свидетельствует о том, что использование жестов способствует овладению основными языковыми структурами и тем самым поддерживает развитие когнитивных предпосылок для овладения языком, в результате чего при достижении достаточного уровня экспрессивной речи дети перестают прибегать к использованию жестов.

Преимущества использования жестов:

- жесты всегда находятся «под руками», их можно применять всегда и везде;
- жесты располагают достаточно большим «словарем»;
- визуализация языка посредством жестов побуждает ребенка к внимательному наблюдению за коммуникативным партнером, что облегчает восприятие и понимание сообщения;
- при жестикующем коммуникативный партнер автоматически замедляет речь, делая акценты на ударные слоги, интонационный центр высказывания, ключевые слова (при необходимости упрощает синтаксическую структуру предложения);
- понимание близких по своему звучанию слов облегчается использованием инструктирующих жестов.

Коммуникация с помощью тактильно воспринимаемых символов преимущественно востребована лицами с нарушениями зрения и тяжелыми множественными нарушениями развития. Реальные предметы, их части, миниатюрные копии, условно осязаемые символы относятся к двух- или трехмерным тактильно воспринимаемым символам, которые имеют ряд преимуществ: постоянство, иконичность (схожесть с реальным предметом), узнаваемость при осязании, возможность манипулирования. Используемые объекты могут быть идентичными, подобными или ситуативно связанными с реальными объектами (например, зубная щетка), логически или произвольно (опосредовано) связаны с ними (например, кусочек яблока — вкусная еда; плюш — животные и т. п.).

К системам коммуникации с помощью графических символов относятся:

1. *Система символов Блисс*, которая представляет собой разновидность логографической или идеографической письменности, т. е. письменности, не основанной на буквах. Комбинация Блисс-символов состоит из семантических элементов, которые комбинируются и понимаются по аналогии. Блисс-символы различаются между собой степенью прозрачности, т. е. насколько легко ассоциировать графические представления с определенным значением. Кроме Блисс-символов, соответствующих целым словам, существует определенное количество маркеров, обозначающих морфологические изменения и части речи. Система Блисс-символов имеет довольно сложную структуру, основанную на комбинациях Блисс-символов, маркеров и стратегий, реализующих различные функции. Она эффективна при использовании детьми с хорошими когнитивными способностями.

2. *Картинные символы коммуникации* представляют собой простые черно-белые контурные рисунки с написанными под ними словами. Служебные слова не сопровождаются каким-либо рисунком. Эта система получила широкое распространение, так как ее преимуществом является большое количество слов в словаре.

3. *Система символов Виджит* напоминает систему Блисс-символов тем, что комбинации некоторых основных символов образуют новые семантические значения. В систему символов Виджит была включена система Ребус, при обучении которой подчеркивалась необходимость использовать буквы одновременно с графическими изображениями.

4. *Система символов, состоящая из пиктограмм, идеограмм, изображений жестов*. Именно наличие изображений жестов в большей степени отличает ее от других систем. Символы, основанные на изображении жестов, могут использоваться совместно с другими графическими системами.

5. *Система пиктографических символов* является одним из эффективных средств обучения неговорящих детей коммуникации. Она основана на использовании пиктограмм — специальных так называемых неартикулируемых средств общения, визуальных речевых кодов, которые рассматриваются как средства первичной коммуникации, предшествующие формированию языковых средств общения и являющиеся необходимой базой их развития, или как основные средства коммуникации. Термин «пиктограмма» обозначает представление произнесенного (написанного) посредством рисунка. Пиктограммы могут быть классифицированы на многие категории в соответствии с тем предметом или той идеей, которую они отражают. Преимущество использования пиктограмм заключается в том, что все участники коммуникации могут ориентироваться и оперировать одними и теми же изображениями.

Чтобы выбрать средства коммуникации, наиболее подходящее для конкретного ребенка, учитывающие особенности его развития и состояние устной речи, необходимо выявить и оценить его коммуникативные, когнитив-

ные, лингвистические, психосоциальные, моторные возможности как потенциального пользователя дополнительной и альтернативной коммуникации.

Нами разработаны методика изучения и оценки возможностей приема и передачи графической информации и методика обучения ребенка работе с системой пиктографического кода [1]. Проведенное обучение позволяет констатировать возросшие лингвистические знания, умения пользоваться словами, которые представлены графическими символами, связывать и организовывать эти символы, программируя свои высказывания.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017.

Л. С. Медникова

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

Е. В. Пекишева

(САФУ им. М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия)

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одной из своих основных задач называет необходимость обеспечения преемственности целей, задач и содержания основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования. Это значит, что содержание дошкольного образования, обеспечивая всестороннее развитие личности дошкольников, должно предполагать подготовку их к школьному обучению, к усвоению программы начальной школы, т. е. способствовать формированию психологической готовности к школе. Содержание и структура психологической готовности к школьному обучению рассматриваются исследователями с несколько различных позиций (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Н. Г. Салмина, Е. Е. Кравцова и др.). При этом все без исключения исследователи, обсуждая проблему школьной готовности, подчеркивают значение интеллектуальной готовности и различных ее составляющих к усвоению ребенком школьной программы.

Обучение в условиях школы связано с овладением детьми навыками чтения, письма и счета. Осваивая эти навыки, ребенок учится соотносить звук и букву, цифру и соответствующее ей количество предметов, т. е. учится переводить одно и то же содержание в различные планы выражения, постепенно совершенствуя свою способность к кодированию и декодированию информации. Другими словами, он осваивает действия с различными

знаковыми системами, у него продолжает формироваться на качественно новом уровне особый вид интеллектуальной деятельности — знаково-символическая деятельность. Начальные структуры знаково-символической деятельности закладываются еще в период дошкольного детства благодаря формирующейся знаковой функции сознания и доступным для дошкольника символично-моделирующим видам детской деятельности, прежде всего игре, рисованию, конструированию [2].

В дошкольном детстве ребенок овладевает тремя видами знаковых систем или знаково-символических структур: образно-двигательной, образно-графической и вербальной. Соответствующим возрасту оказывается в этом случае и содержание знаково-символической деятельности, которое опосредствуется этими знаковыми системами в условиях детских видов деятельности. Именно символизация составляет основу интеллектуального развития ребенка дошкольного возраста. Зарождение способности к символизации связано с овладением речью, образной игрой, действиями с предметами-заместителями, с изображением различных предметов и объектов окружающего графическими средствами. В дошкольном детстве содержание знаково-символической деятельности соответствует возрастным возможностям ребенка-дошкольника, обеспечивая как его социализацию, вхождение в мир культуры, так и интеллектуализацию за счет формирования в условиях детских видов деятельности знаковой функции сознания. Неслучайно Н. Г. Салмина в качестве одного из показателей психологической готовности к школьному обучению выделяет уровень сформированности семиотической (знаковой) функции как показатель интеллектуального развития ребенка [7, 13].

Символизация как принцип психического развития ребенка всесторонне обосновывается отечественными психологами (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. П. Зинченко, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, В. И. Слободчиков и др.). Теоретические корни этого принципа со всей очевидностью обнаруживаются в культурно-исторической концепции психического развития, сформулированной Л. С. Выготским и получившей развитие в трудах его последователей. Символизация обеспечивается знаково-символическими структурами, которые выполняют опосредствующую роль в познании и понимании ребенком окружающего социального и предметного мира, в построении образа мира в сознании ребенка.

Традиционно принято выделять такие виды знаково-символической деятельности, как замещение, кодирование, схематизация, моделирование. В психологии понятие действия со знаково-символическими средствами чаще соотносят с понятиями «замещение», «кодирование», «моделирование». Замещение — многозначный термин, при широком понимании он обозначает любой вид деятельности со знаково-символическими средствами, а при узком — это элементарная деятельность (действие, операция), связанная с переносом функционального значения с одного предмета на другой, не тожде-

ственный ему предмет. Системным замещением, при котором осуществляется перенос не только функции с одного предмета на другой, но и его существенных связей, является кодирование. Оно совершается для того, чтобы в дальнейшем стало возможным декодировать, распознать то, что стоит за конкретными знаками. Кроме того, кодирование является одним из видов моделирования. Практические и теоретические действия, как действия со знаково-символическими средствами разного уровня сформированности, в процессе моделирования выполняют доминирующую познавательную функцию [15]. В процессе моделирования производится перевод одного и того же содержания в различные планы выражения. Также и кодирование определяют как «перевод какого-либо содержания из одной формы представленности в другую» [14, с. 67].

Моделируя какой-либо процесс или явление, создавая его модель в определенном плане выражения, мы избираем соответствующий алфавит кодирования и с помощью его замещаем один план существования этого предмета или явления другим. Действия замещения, кодирования, моделирования как структурные единицы знаково-символической деятельности совершаются с применением знака и являются знаково-символическими (сигнификативными) действиями. Дж. Верч называет такие действия «семиотическими действиями» [3, с. 50].

В процессе овладения человеком знаково-символической деятельностью происходит качественное изменение его психики: формируется семиотическая функция сознания как индивидуально-психологические особенности, складывающиеся в универсальную способность к знаково-символическому опосредствованию [12].

Взаимосвязь и взаимообусловленность семиотической функции сознания и знаково-символической деятельности представлено в научных исследованиях Н. Г. Салминой [13]. Семиотическую функцию сознания автор определяет как обобщенную способность, обеспечивающую осуществление любой знаково-символической деятельности, как целостное образование. Онтогенетически последовательное формирование семиотической функции порождает систему разных видов знаково-символической деятельности, которая проходит ряд этапов в своем становлении: от элементарной формы, связанной с различением двух планов (реального и символического), до наиболее развитой формы — способности оперирования знаково-символическими средствами, их преобразования и видоизменения. При этом развитие семиотической функции понимается как качественное изменение каждой составляющей, приобретающей такие основные характеристики, как рефлексия (осознание), обратимость (возможность перехода от одного плана, или языка, к другому), инвариантность (сохранение инварианта содержания при всех изменениях формы), интенция (произвольное использование знака).

Специфическим предметом знаково-символических действий и деятельности в целом являются знаки, символы и др. Большинство исследователей считают различия между знаком и символом несущественными [13, 14] и объединяют их термином знаково-символические средства. В то же время некоторые современные исследования посвящены изучению только символического опосредствования.

Принцип опосредствования, обеспечивающий «врастание» ребенка в человеческую культуру, получил широкое обоснование в культурно-исторической концепции развития человека (М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Н. А. Бернштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович, В. И. Аснин, П. И. Зинченко, Т. О. Гиневская, Г. Д. Луков, Л. С. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, Дж. Брунер, М. Коул, Дж. Верч и др.). До настоящего времени основополагающими в культурно-исторической традиции остаются научные положения Л. С. Выготского, которые можно сформулировать следующим образом. Любая психическая функция имеет «натуральную», «примитивную» и «высшую» («культурную») стадии развития. Последовательный переход от одной стадии к другой возможен, если при выполнении функции человек использует знак (опосредствование).

Л. С. Выготский важнейшее значение придавал «естественной истории знака», «стадии детской примитивности», овладению ребенком орудийными и игровыми действиями — «внешними знаками», в структуре которых формируется словесное опосредствование, порождающее высшие функции восприятия, памяти, внимания, движения. Высшая (словесная) форма опосредствования зарождается в практической деятельности ребенка, в которой слово первоначально подчинено действию, его пространственным характеристикам и выполняет отражательную функцию, и только позднее становится возможным доминирование слова над действием, построение с помощью речи будущего, пространственно-временного поля деятельности, осуществление планирующей функции речи [4].

Психологическая трактовка категории опосредствования представлена также в трудах А. Н. Леонтьева и связана с теорией деятельности, активности человека, порождающей его психику. Значение знака понимается, с одной стороны, как закрепленная за предметом идеальная форма, результат исторического опыта человечества, а, с другой — как личностный смысл, включающий культурно-исторический аспект, но формирующийся в деятельности, в «бытии для себя». Важно, что первоначально значения «развернуты» в общении и внешней предметной деятельности ребенка, а далее они интериоризируются, и по мере освоения ребенком начинают наполняться личностным смыслом.

Наиболее развернутую научную трактовку практического действия как знака, генетически более раннего, чем слово, в психологической науке представил А. В. Запорожец. Ребенок начинает познавать окружающий мир средствами практической активности, в которой возникает связанный с предметом (и знаком, его обозначающим) способ действия (его значение).

Такая связь формируется в результате практических обобщений, когда система движений преобразуется в систему операций, закрепляется, шлифуется, превращаясь в «кристалл действия», трансформирующийся в образ. «Движение как изначально, так и в конечном счете представляет собой как бы субстанцию образа» [8, с. 153]. В то же время структурированные образы для ребенка — это важнейшее средство овладения общечеловеческим опытом, а также психологическое основание для усвоения значения слова. Действие с использованием образного опосредствования А. В. Запорожец назвал ориентировочным действием, внутренней моторикой, входящей в состав «двухтактного интеллектуального действия», второе звено которого составляет исполнительное действие, т. е. внешняя моторика. Кроме того, еще Н. А. Бернштейном указывалось на то, что внутренняя моторика состоит из «образа ситуации» и «образа действия» в этой ситуации. При этом образ ситуации содержит пространственные характеристики контекста текущей и предстоящей деятельности, а образ действия разворачивается во времени и вновь складывается в пространственный «образ потребностного будущего» [8]. Иными словами, «то, что в образе содержится симультанно, то в процессе решения двигательной задачи разворачивается сукцессивно» [11, с. 230]. По выражению Л. С. Выготского, «образ можно сравнить с нависшим облаком, которое проливается дождем действий» [4].

В основе построения образа лежит феномен «активного хронотопа», обоснованный в трудах А. А. Ухтомского, а затем и Н. А. Бернштейна, именно благодаря механизму активного хронотопа сначала считаются в ходе действий с предметом, а затем воссоздаются в образе его пространственно-временные характеристики. Раскрывая этот феномен с психологической точки зрения, В. П. Зинченко обозначил чувственно-предметное действие как «живое движение», имеющее внутреннюю (образную) и внешнюю (исполняющую) формы [9, с. 123]. Внутренняя сторона движения была определена им как единство целеобразующего, когнитивного (опосредованного сенсорным эталоном, образом, схемой и т. д.) и эмоционально-оценочного компонентов. Важный теоретический вывод автора касается тесной взаимосвязи образа и действия, которая заключается в том, что «в действии строится образ, а в образе стоит действие» [9, с. 188].

В предметном действии формируется система «сенсомоторных средств» (Л. А. Венгер), «символических схем» (Ж. Пиаже), позволяющая ребенку сначала имитировать двигательные акты, а затем и воссоздавать в движении свойства предметов, за счет чего он накапливает материал для построения образа. Далее образ «шлифуется», выстраивается, уточняется в перцептивном действии с применением «культурной» системы сенсорных эталонов, а восприятие предмета означает воссоздание в своем представлении его свойств, его проекции [1]. Сложное представление Л. А. Венгер назвал «наглядной моделью», отображающей различные виды отношений между свойствами отдельного предмета, а также между отдельными явлениями. Внешняя, деятельностная сторона такого образа осмысливается в

психологии как «наглядное моделирование», «ядро воспитания дошкольника». Наглядная модель-представление есть основное средство осуществления (опосредования) любого психического процесса в дошкольном возрасте, в том числе и речи. Дополняет сказанное вывод ученого о гетерохронии формирования параметров высших психических функций: «опосредованность возникает намного раньше, чем произвольность и осознанность. Их "триединство" обнаруживается лишь на высших этапах собственно речевого (понятийного) опосредования» [2, с. 11–12].

Таким образом, опосредующая роль знаково-символических структур проявляется ранее всего в образовании связей между предметами и действиями (Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, В. П. Слободчиков и т. д.). Психическое развитие в культурно-исторической традиции понимается как процесс интериоризации всего многообразия форм знаково-символического опосредования или как процесс превращения *идеальных*, существующих в культуре средств, знаков (Л. С. Выготский) в *реальные*, используемые человеком в деятельности. Детские виды деятельности являются уникальными условиями для восприятия и воспроизведения, моделирования ребенком-дошкольником действительности разными способами, в различных модальностях с использованием доступных знаковых систем, что составляет основу обобщения, познания им окружающего мира и определяет психологическое содержание формирующейся знаково-символической деятельности.

Перед специальной психологией стоит важная задача продолжения поиска ответа на вопрос: каким образом символизация могла бы оптимизировать развитие дошкольников с ОВЗ, стать действенным принципом и средством формирования их интеллектуальной готовности к школьному обучению? Отвечая на данный вопрос в самом общем виде, можно утверждать, что недостаточный уровень сформированности знаково-символической деятельности у детей с отклоняющимся развитием должен преодолеваться в дошкольном детстве с учетом:

- 1) онтогенеза знаково-символической деятельности;
- 2) онтогенеза пространственно-временной организации движений и действий ребенка как условия построения в его сознании адекватного образа предмета или явления;
- 3) существующей генетической взаимосвязи между способностью к символизации и развивающейся образной сферой детей;
- 4) значимости формирования образной сферы дошкольников, роли двигательной активности и речи в построении адекватных и полных образов окружающего мира как базовых структур символизации;
- 5) развивающего потенциала детских видов деятельности — игры, рисования, конструирования, лепки и др. в отношении развития у дошкольников знаковой функции сознания, становления знаково-символической деятельности как фактора формирования у них интеллектуальной готовности к школьному обучению.

Список литературы

1. Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). — М., 1969.
2. Венгер Л. А. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / Под. ред. Л. А. Венгер. — М., 1996.
3. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию. — М.: Тривола, 1996.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М., 1999.
5. Гаврилушкина О. П. Ребенок отстаёт в развитии? Семейная школа: Учеб.-метод. пособие. — М.: Дрофа, 2010.
6. Гаврилушкина О. П. Пространственно-временная организация деятельности как один из способов коррекционного обучения умственно отсталых детей // Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников. — М.: Педагогика, 1989.
7. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический проект, 2000.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. — Т I. Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986.
9. Зинченко В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1983.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Академия, 2005.
11. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). — М., 2001.
12. Медникова Л. С., Пекишева Е. В. Онтогенез знаково-символической деятельности: от теоретического анализа проблемы к практике формирования семиотической функции сознания детей с проблемами в развитии // Дефектология. — 2016. — № 6.
13. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
14. Сапогова Е. Е. Развитие знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. — М., 1994.
15. Турчин А. С. Семиотическая проблема в психологии: прошлое и перспективы // Личность. Культура. Общество. — 2007. — Вып. 3(37).

Н. В. Мжельская

(ФГБОУ ВО «АлтГПУ», Барнаул, Россия)

СПЕЦИФИКА ОСОБЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В ОТДАЛЕННЫХ РАЙОНАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ¹

Актуальность изучения и определения спектра образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих в отдаленных районах Алтайского края, обусловлена одним из приоритетных направлений социальной политики Российской Федерации — модернизацией образования в направлении повышения его доступности и качества для всех категорий граждан. Она нацелена на реализацию права каждого ребенка на образование, соответствующее его потребностям и возможностям вне зависимости от региона проживания, тяжести наруше-

¹ Работа проводится при финансовой поддержке РГНФ (грант №16-16-22012).

ния психического развития, способности к освоению цензового уровня образования и вида учебного заведения. В настоящее время увеличивается количество детей с особыми образовательными потребностями, возникающими как результат нарушения биологической линии развития. Биологическое неблагополучие ребенка, являясь предпосылкой, нарушая его взаимодействие с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии. Вовремя начатое и правильно организованное обучение ребенка позволит предотвратить или смягчить эти вторичные по своему характеру нарушения.

Современная сельская школа — это школа малочисленная, что объясняется сложившейся в 90-х годах прошлого века демографической ситуацией, оттоком молодежи из села, современной экономической ситуацией. В ней обучаются дети определенной сельской территории независимо от их психофизического развития. Исследователи проблем сельской школы (Л. М. Кобрин, И. М. Реморенко, Н. Е. Скрипова и др.) отмечают увеличение числа социально незащищенных детей в сельской местности, неблагополучных с точки зрения физического здоровья, психического состояния, социального положения, нуждающихся в коррекционно-педагогической поддержке. В результате обсуждений путей модернизации сельского образования, попыток изменить образовательную ситуацию на селе стали возникать некоторые новые модели сельского образования [1].

Алтайский край — это сельскохозяйственный регион, который представлен большим количеством населенных пунктов, отдаленных от муниципальных образований. В сельских школах обучается примерно пятая часть от общего числа школьников Алтайского края. Данные сельские районы оказываются в ситуации изоляции из-за отсутствия квалифицированных специалистов, способных осуществлять диагностическую и коррекционную деятельность. В этой связи жители отдаленных районов испытывают острую потребность в выявлении образовательных возможностей у детей с нарушениями развития и получения ими соответствующего образования.

Проведенное научным коллективом кафедры специальной педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета исследование позволило выявить общие и специфические потребности обучающихся с ОВЗ, проживающих в отдаленных районах Алтайского края, углубить представления об особенностях их обучения и воспитания, об организации учебного процесса и психолого-педагогического сопровождения. Исследование показало необходимость разработки и реализации адаптированных образовательных программ в условиях отдаленности, а иногда и труднодоступности районов региона, когда отсутствие специалистов может быть компенсировано только сетевым взаимодействием.

В рамках проводимого исследования на сегодняшний день изучены особые образовательные потребности обучающихся восьми отдаленных районов Алтайского края (Угловский, Чарышский, Тогольский, Крутихинский, Мамонтовский, Троицкий, Кытмановский и Алтайский). В ходе экс-

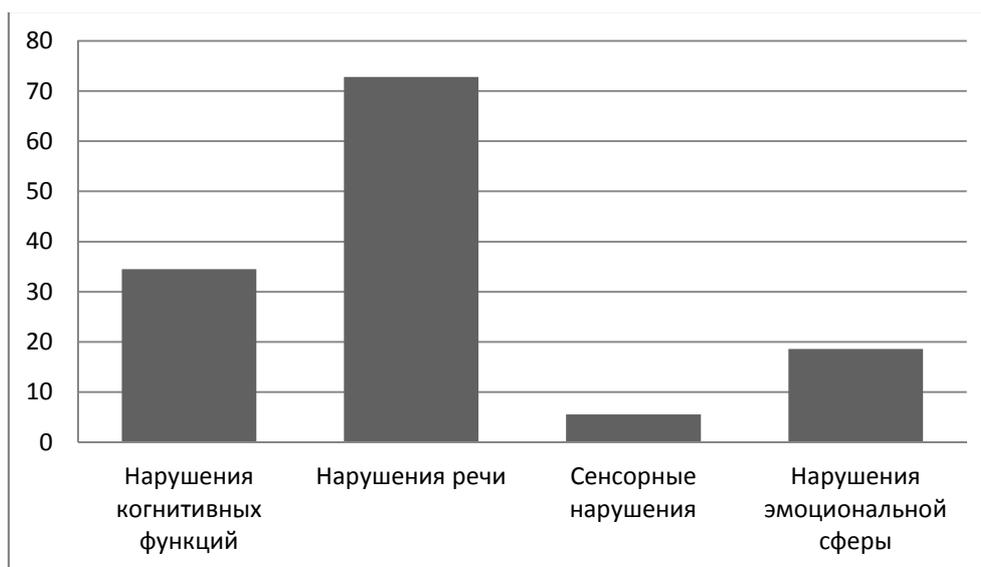
пресс-диагностики был выявлен уровень актуального развития каждого обследованного ребенка. Всего обследовано 200 детей дошкольного (39,2%) и младшего школьного (60,8%) возраста. Дети посещают обычные школы и детские сады, некоторые занимаются в данный момент или занимались ранее с логопедом, но проблемы до конца устранены не были.

Анализируя гендерное соотношение детей, имеющих нарушения в развитии, мы видим традиционное преобладание мужского пола: 61,6% против 38,4% женского пола.

При сборе анамнестических данных удалось выяснить, что практически все дети были рождены в срок, со слов матерей беременность и роды проходили относительно нормально (не считали чем-то чрезвычайно опасным угрозой прерывания беременности на различных сроках и длительный безводный период).

Раннее развитие обследуемых детей (со слов родителей) проходило в пределах возрастной нормы, за исключением запоздалого развития речи.

Анализируя полученные данные относительно выявленных нарушений, удалось определить наиболее распространенные нарушения среди детского населения отдаленных районов Алтайского края. Полученные данные представлены на рисунке.



Данные о преобладании нарушений развития среди детского населения отдаленных районов Алтайского края

Среди речевых нарушений подавляющее большинство занимают нарушения звукопроизношения, звукослоговой структуры слова, фонематических процессов, сужение словарного запаса до обиходного, связной речи, нарушения грамматического строя речи, у младших школьников преобладают смешанные формы дисграфии, дислексии.

Дети с выявленными нарушениями когнитивных функций затрудняются в счетных операциях («на сколько больше/меньше»), в выделении

обобщающих понятий, предметно-пространственных, временных отношений, также отмечаются нарушения обработки, хранения и воспроизведения информации, трудности удержания инструкции. Обучающимся постоянно требуется эмоциональное подкрепление в ходе выполнения диагностических заданий. У некоторых детей к концу старшего дошкольного возраста не сформированы сенсорные эталоны.

Для детей с эмоциональными нарушениями характерны: высокий уровень тревожности, навязчивые состояния; эмоциональная возбудимость, двигательная расторможенность или заторможенность; слабость волевого усилия; быстрая утомляемость; агрессия как форма защиты и др.

Зачастую выявленные нарушения объясняются имеющимися неврологическими проблемами, хотя документально это и не подтверждено, так как дети не стоят на диспансерном учете у невролога (детских неврологов в районах нет), и родители не видят в большинстве случаев проблем в психическом развитии своего ребенка. Многие из них приходят на консультации по настоянию педагогов. Лишь 8% пришедших на диагностику родителей руководствовались своими собственными интересами и замечали, что в развитии их ребенка имеются определенные проблемы.

Исходя из выявленных проблем и бесед с педагогическим коллективом образовательных организаций, мы можем определить основную проблему, по которой не могут быть удовлетворены образовательные потребности детей: острая нехватка, а в некоторых районах и полное отсутствие специалистов дефектологического профиля. В лучшем случае, что мы могли наблюдать — это 1–2 логопеда на весь район, что, естественно, не может удовлетворить имеющуюся потребность.

Результаты исследования позволили разработать образовательную модель и могут быть востребованы при реализации комплексного сопровождения лиц с ОВЗ, проживающих в отдаленных районах Алтайского края в соответствии с приоритетными направлениями государственной и региональной политики в сфере образования.

Список литературы

1. *Кобрин Л. М.* Проблема интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях общеобразовательной сельской школы // Логопедия. — 2005. — № 2.

Л. А. Пантелеева
(МГОУ, Москва, Россия)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Внедрение инклюзивных форм образования с каждым годом обретает все большую значимость. Понятие «инклюзивное образование» рассматри-

вается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Категория детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) многообразна: неслышащие, слабослышащие, с умственной отсталостью, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи, с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Наличие первичного нарушения оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития. Речь признана важнейшей психической функцией человека, значимой областью проявления людьми способности к познанию, самореализации. Для нормализации речевой деятельности необходима целостность и сохранность всех структур мозга, всей анализаторной системы, наличие же какого-либо неблагоприятного фактора приводит к возникновению речевого нарушения. Речевые нарушения рассматриваются в качестве закономерного и постоянного симптома в структуре дефекта у детей с различными нарушениями развития.

Для детей с недостатками слуха характерны трудности при овладении словесной речью, существенное недоразвитие бытовой фразовой речи, которой слышащие дети, развивающиеся нормально, овладевают уже к двум годам и совершенствуют ее в дошкольном возрасте. Речь глухих и слабослышащих детей бедна по словарному составу, дети неточно понимают значения слов, смешивают однокоренные слова, слова, относящиеся к разным частям речи.

Глубокое нарушение зрения резко ограничивает и задерживает развитие чувственного познания ребенком внешнего мира. В результате этого он недостаточно накапливает запас предметных представлений, необходимых для развития речи. При речевом общении незрячие дети в течение длительного времени неадекватно осмысливают конкретное значение слов, обозначающих предметы, признаки, действия. У таких детей наблюдаются нарушения произносительной стороны речи.

Развитие словаря детей с умственной отсталостью во многом задерживается из-за ограничения социальных и речевых контактов, накопление словаря идет медленно, объем пополняемой лексики значительно ниже, чем в норме, и в основном состоит из существительных и глаголов. Для детей этой категории весьма характерны нарушения фонетико-фонематической стороны речи, неточное употребление слов, нарушения грамматического строя речи.

Анализируя состояние устной речи у детей с задержкой психического развития, можно отметить нарушения фонетико-фонематической системы языка, недостаточный уровень развития лексико-грамматической стороны речи.

Оценивая речевые возможности детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, можно констатировать нарушения звукопроизношения,

просодической стороны речи, несформированность лексико-семантического компонента речи.

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерно глобальное нарушение коммуникации, возможны проявления самых разных речевых нарушений — трудности восприятия речевой инструкции, общая смазанность и нечеткость произношения, запинки, аграмматизмы, трудности в построении фразы, бедный словарь.

Таким образом, в центре внимания оказывается речевая проблема ребенка с ОВЗ, относящегося к той или иной категории психического дизонтогенеза. В связи с внедрением инклюзивных форм образования школы стали посещать дети с ОВЗ, среди них около 30% нуждаются в логопедической помощи. Это дети не только с речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи разных уровней, заикание, нарушение письменной речи), но и с недостатками слуха (глухота, тугоухость, с кохлеарным имплантом), зрения (миопия, амблиопия и др.), опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич), с расстройствами аутистического спектра и другими нарушениями. Поэтому логопедическая работа с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования должна строиться на междисциплинарной основе, путем реализации взаимодействия достижений клинических, психологических, лингвистических, педагогических наук, составляющих базовую основу логопедии с практикой. Коррекционно-логопедическая работа должна носить согласованный комплексный характер и встраиваться в единую программу совместной коррекционно-педагогической деятельности, позволяющей развивать речевые, двигательные функции, исправлять поведенческие расстройства, особенности высших психических функций, преодолевать коммуникативные нарушения. В основу коррекционно-логопедической работы положена идея разработки стратегии, определяющей сущность использования междисциплинарного подхода и ориентации на полифункциональную деятельность логопеда [2, с. 51].

Многоаспектность междисциплинарного подхода проявляется на различных этапах логопедического воздействия. В данном контексте на его основе разрабатываются программы логопедического обследования и осуществляется диагностика состояния речи детей с ОВЗ [4].

При планировании логопедической работы особое внимание отводится отбору специальных методов, приемов и средств логопедической помощи с учетом особенностей развития детей с ОВЗ. Следует также определять сроки проведения работы, продумывать систему повторений, устанавливать дозированность подачи нового материала [1, 2]. В связи с особенностями развития детей с ОВЗ одним из важных условий организации учебного процесса является оснащение логопедического занятия дидактическим материалом. Например, для детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, он должен быть достаточно крупным, ярким, прочным, с выраженной тактильной поверхностью. Если дети имеют проблемы со зрением, то особые требования выдвигаются к картинному материалу: изображения

должны быть контрастными, с ярко выраженным контуром. Приоритетным направлением логопедической работы является подбор речевого материала. Он должен отбираться в соответствии с современными лингвистическими и психолингвистическими представлениями о слове, структуре слова, закономерностями формирования и развития лексики в онтогенезе [3, с.77].

Следует отметить, что многообразие категорий детей, с которыми работает учитель-логопед, диктует необходимость ориентироваться практически во всех областях специальной педагогики, специальной психологии, языкознания и других смежных науках.

Список литературы

1. Жигорева М. В. Концептуальные подходы к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инициативы XXI века. — 2014.— № 3.

2. Жигорева М. В., Пантелеева Л. А. Компетентностный подход как основополагающий фактор в профессиональной подготовке учителя-логопеда // Стандарты и мониторинг в образовании. — Том 4. — № 5. — 2016.

3. Пантелеева Л. А. Особенности усвоения и оперирования учебно-терминологической лексикой учащимися с ограниченными возможностями здоровья // Детская и подростковая реабилитация. — 2015. — № 1 (24).

4. Кузьминова С. А., Жигорева М. В., Пантелеева Л. А. Реализация междисциплинарных связей в образовательном процессе учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2015.— Т. 3. — № 2.

И. В. Прищепова

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

О КОРРЕКЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР ДИЗОРФОГРАФИИ, ВЫЗВАННОЙ НЕДОСТАТКАМИ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из распространенных нарушений письма у младших школьников с ОНР является дизорфография, обусловленная деструктивностью фонематической основы орфографической деятельности, т. е. недостатками опознавания, выбора и дифференциации орфограмм, неумением определять «сильную» и «слабую» позиции звукового состава слова, недостаточной сформированностью фонематических представлений о соответствующей орфограмме и ее признаках. Третьеклассники и четвероклассники с ОНР не в полной мере владеют знаниями об орфограмме, а также о таких терминологических единицах, как *гласные* и *согласные*, *твердые* и *мягкие звуки*, *звонкие* и *глухие согласные*. Они ошибаются при классификации звуков и в ходе проведения звукобуквенного анализа.

Недостаточная сформированность фонематической основы орфографической деятельности становится причиной ошибочного применения детьми одно- и двухвариантных орфограмм фонематического принципа орфографии. Они систематически ошибаются при написании: а) безударных гласных в корне и окончаний имен прилагательных (первая четверть третьего класса); Ъ в конце имен существительных (заканчивающихся на шипящий), разделительных Ъ и Ь (первое полугодие третьего класса); при переносе слов (фонетическое членение) (третий, четвертый классы); б) приставок, оканчивающихся на *з* (*раз-*, *без-*, *из-*, *низ-*, *воз-*), перед корнями, начинающимися на звонкий согласный; корней *-гор-*, *-гар-*, *-зор-*, *-зар-* и т. п.; при написании *и* вместо *ы* в корнях после приставок на согласный; *о/е* после шипящих в суффиксах и окончаниях разных частей речи в тех случаях, когда выбор соответствующего гласного зависит от ударения (*свечой/тучей*) и др. (третий, четвертый классы).

Учащиеся с ОНР с трудом запоминают и находят в словах орфограммы, не умеют дифференцировать «конфликтные» орфограммы и обобщать грамматико-орфографические закономерности.

При определении содержания логопедической работы по коррекции дизорфографии, вызванной недостатками фонематической основы орфографической деятельности, мы учитывали теоретические подходы к усвоению орфографических знаний, умений и навыков в начальной школе [1]; психологическую основу орфографически верного письма [2]; этапы усвоения орфографических правил, грамматических закономерностей и терминологии [3]; а также полученные нами результаты исследования орфографической деятельности третьеклассников и четвероклассников с ОНР (третьего уровня речевого развития неосложненного генеза) [4].

На логопедических занятиях уточнялись, дополнялись и систематизировались «старые» знания и умения, усваивались и закреплялись знания из всех разделов курса русского языка, восполнялись пробелы в речевом развитии. Грамматико-орфографические задачи решались в плане громкой речи и «про себя» в материализованной форме. Параллельно-последовательно повторялись и закреплялись пройденные грамматико-орфографические темы, одно-, двухвариантные орфографические правила фонематического и традиционного принципов написания, а также правил графики. Это позволило сформировать основу для дальнейшей систематизации, обобщения и дифференциации соответствующих орфограмм, дифференцированной коррекции дизорфографии, обусловленной нарушением фонематического восприятия.

Для формирования устойчивой потребности в орфографически правильном письме мы подбирали интересный и развивающий стимульный материал, разнообразные дидактические средства. У детей воспитывалась общая и интеллектуальная активность, а также активность, направленная на

усвоение орфографии. Например, детям предлагалось предложение, в котором все согласные — глухие: *Фока, хочешь поесть щец?* Предлагается составить такое предложение, в котором бы слова состояли из гласных и звонких согласных.

Устойчивый интерес к орфографически правильному письму развивался благодаря новизне (обновлению) содержания грамматико-орфографического и неречевого материала, системе знаний, умений и интеграции их в практическую учебную деятельность. При этом использование усвоенных технологий решения практических задач во многом помогало решать орфографические задачи.

Задания из разработанной нами методики логопедической работы по коррекции дизорфографии, обусловленной недостатками фонематической основы орфографической деятельности, сочетаются с заданиями из учебника. Это позволяет соблюдать оптимальную учебную нагрузку для обучающихся данной категории в начальной школе.

Способы анализа теоретических сведений (сведения о звонких и глухих согласных, «сильных» и «слабых» позициях звонких согласных в словах) варьируются со способами решения учебных задач. Так, после актуализации знаний о звонких и глухих согласных детям предлагается назвать звонкие и глухие согласные, найти в словах орфограмму, указать ее признак (-и), обосновать ее написание. В процессе письма прослушанных слов дети вставляют пропущенную согласную (з) в приставке *низ-* (*низводить, низвергнуть*), а также букву (с) в «конфликтных» словах (*ниспадать, нисходить*) и аргументируют свой выбор.

Оптимальная стратегическая направленность усвоения орфографии формируется как база ориентировочной основы орфографических действий. Поэтому обучение детей умению классифицировать слова, предъявленные на слух (с учетом общей орфограммы), сочетается с развитием слухового восприятия, внимания, памяти. Например, школьникам предлагается прослушать слова *бесполезный, безраздельный, бесшумный, безрадостный*. Дети устно разбирают их по составу, объясняют написание, записывают в два столбика и обозначают орфограммы.

Развитие аналитического типа кодирования речевой информации осуществляется с использованием слов разных частей речи с приставками *из-* (*изливать, измена, известный*) и *ис-* (*исковеркать, испуг, искореженный*). Предлагается прослушать и объяснить написание слов (на основе фонематического анализа), выделить принцип/принципы возможной их классификации (с учетом частей речи или наличия орфограмм), записать слова, выделить орфограммы.

Формирование типа реагирования на стимульный материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предполагает воспитание у детей с ОНР таких свойств произвольного и слеппроизвольного

(преимущественно слухового) внимания, как устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, распределение, объем. Школьники учатся внимательно слушать и слышать инструкцию к выполнению задания, диктуемые логопедом слова, проводить в соответствии с алгоритмом необходимые операции, контролировать и изменять свою грамматико-орфографическую деятельность. На основе закрепления общих и частных признаков орфограмм корригируются импульсивность школьников с дизорфографией, вырабатывается их рефлексивность (а затем быстрота, точность выполнения задания) и умение формулировать содержательные ответы.

В ходе обобщенного восприятия орфограммы учащиеся уточняют представления об орфограмме, ее общих и частных признаках. Находя орфограммы в словах, дети аргументированно противопоставляют их другим орфограммам. Они внимательно слушают произнесенные логопедом слова с дифференцируемыми орфограммами, объясняют их написание, а затем по памяти проговаривают и записывают слова, подчеркивая (или обозначая цифрой) орфограммы.

Параллельно проводится работа по развитию у детей фонематического анализа и синтеза, они выполняют звукобуквенный разбор, классификации (например, воспринимаемых звуков), оречевление действий. Приобретенные умения и знания закрепляются в письменных работах. Для увеличения объема и продуктивности мнестических операций используется группировка слов разных частей речи, поговорок и пословиц разной сложности и тематики, включающие, например, еще не пройденные написания слов.

Опора на схемы слов позволяет закрепить слуховые и зрительные представления об орфограммах фонематического принципа письма, принцип воспроизведения данных орфограмм в письме (актуализировать фонематический образ/проговорить слово вслух по слогам, выделить сильные и слабые позиции звуков, обосновать и записать слово, обозначить цифрой соответствующую орфограмму и др.). Определение фонематических условий для каждого звука, учет морфемного состава слова помогает дифференцировать орфограммы. Дети практически узнают, что буквы с основным значением не относятся к орфограмме, с второстепенным — включаются в ее состав.

Орфографическое проговаривание слов по слогам позволяет связать их звучание с написанием, с фонетическими и морфологическими закономерностями. Дети учатся проводить звукобуквенный анализ слов, моделировать звуковую оболочку слова. Актуализируется графический образ слов, записанных на доске или на карточках, используются соответствующие термины.

Дети учатся выделять существенные признаки терминов, устанавливать внутрипонятийные связи с другими терминами (*ударение, слог*), запоминают их названия, конкретизируют учебную терминологию на новом речевом материале и т. д.

Выполняя однокомпонентные и многокомпонентные упражнения, школьники выделяют, прогнозируют и дифференцируют орфограммы. На ориентировочном этапе выполнения орфографической операции происходит идентификация слухового образа орфограммы (написание -гор- — -гар-). Воспроизведение орфограммы и ее дифференциация с «конфликтными словами» (*пригарь*) сопровождается орфографическим проговариванием, комментированием, рассуждением и аргументацией на основе фонетических или морфологических обобщений, что позволяет предупредить формирование ложных ассоциаций.

Сочетание фонематического и языкового анализа и синтеза, актуализации орфограммы на слух в собственном произношении и решение грамматико-орфографических задач позволяет школьникам произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи, ее решение и самопроверку. Общий способ запоминания орфограмм используют те учащиеся с ОНР, для которых ведущей является слуховая кратковременная память. Они выполняют задания в парах, слушая соседа по парте и/или, проговаривая слова. Кинестетический контроль, осуществляемый при традиционном орфографическом проговаривании, проводится школьниками с ведущей речедвигательной памятью.

Ту или другую (слуховую, кинестетическую) стратегии запоминания слов дети выбирают самостоятельно. Диктанты «Проверяю себя», письмо по памяти, слуховые диктанты, позволяют сформировать полимодальные образы этих написаний.

Самопроверка включает параллельное послоговое орфографическое проговаривание, деление слов на слоги (с использованием подстрочных обозначений), последующее выделение надстрочным знаком словесного ударения. Самооценка детей аргументированно сопоставляется с оценкой выполненной работы логопедом.

Таким образом, в ходе логопедической работы ребенок учится произвольно управлять своей грамматико-орфографической деятельностью на основе умения применять в письме лингвистические знания и навыки.

Список литературы

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии. — М.: Просвещение, 1966.
2. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). — М.: Просвещение, 1965.
3. *Сальникова Т. П.* Методика преподавания грамматики, правописания и развития речи: Учеб.-метод. пособие для преп. и студ. пед. учебн. завед. (по специальности «Учитель начальных классов»). — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

4. Прищепова И. В. Междисциплинарный подход к изучению дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // Компетентностный подход в образовании: Коллективная монография / Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. — Ульяновск: Зебра, 2016.

Ю. А. Смирнова, В. А. Уткина, В. Д. Иоффе, Е. А. Афанасьева
(ГБОУ школа № 3, Санкт-Петербург, Россия)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ

ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ определил ряд обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования [1]. Данные требования необходимо учитывать при разработке и реализации программ коррекционных курсов для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее с ТНР). Программы коррекционно-развивающей области предполагают реализацию обязательных коррекционных курсов «Произношение», «Развитие речи», «Логоритмика» и коррекционных курсов в рамках внеурочной деятельности по выбору школы. Необходимость освоения программ коррекционных курсов обусловлена особыми образовательными потребностями детей с речевой патологией, которые определяются:

— потребностью в обучении различным формам коммуникации (вербальным и невербальным), особенно детей с низким уровнем речевого развития (моторной алалией);

— необходимостью в специальном обучении основам языкового анализа и синтеза, развития фонематических процессов и звукопроизношения, просодики;

— потребностью в формировании навыков чтения и письма;

— особым индивидуально-дифференцированным подходом к формированию образовательных умений и навыков и др.

В соответствии с требованиями стандарта для обучающихся с ТНР основной целью формирования их жизненной компетенции является «вовлечение их в речевое и социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками через интенсивное развитие форм и способов доступной вербальной коммуникации» [1, с. 167]. Достижение этой цели возможно лишь через реализацию поэтапной, продуманной, методически обоснованной системы по коррекции нарушений речевого развития учащихся. В рамках опытно-экспериментальной работы школы по теме «Создание программно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», нами

был использован метод проектно-исследовательской деятельности с учащимися 3–4-х классов при реализации программы коррекционного курса «Развитие речи». Рассмотрим подробно опыт применения проектно-исследовательской деятельности в работе по развитию речи с обучающимися с ТНР.

Метод проектов — это способ организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определенного результата. Метод проектов ориентирован на интерес, на творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе деятельности по решению какой-либо интересующей его проблемы [2, с. 146].

В основе каждого учебного исследования лежит проблема, из которой вытекает и цель, и задачи деятельности учащихся. Поэтому проект с точки зрения учащегося дает возможность действовать самостоятельно или в группе, позволяет проявить себя, внести в общее дело свой вклад. А для учителя метод проектов является дидактическим средством, которое позволяет направлять и организовывать деятельность детей так, чтобы использовать максимально возможности метода для развития навыков речевой коммуникации как в устной, так и письменной речи.

В конце первого класса было замечено, что детям очень интересна тема природы, животных и растений. Подобные темы находили большой отклик на уроках окружающего мира и занятиях по развитию речи. Ребята задавали много вопросов, рассказывали истории из своей жизни. Таким образом родилась тема первого проекта: «Животные Ленинградской области». Далее из года в год каждая последующая тема плавно вытекала из предыдущей. К концу 2-го класса детей заинтересовала проблема исчезновения животных. В результате появилась созданная ребятами «Красная книга животных России» (3-й класс). В процессе изучения причин исчезновения большого количества животных мы узнали, что к этому приводит в большей мере деятельность человека. Отсюда возникла тема следующего проекта: «Экология» (4-й класс).

На этапе сбора информации дети посещали музеи, где в новых условиях учились речевому этикету, учились задавать вопросы экскурсоводам, грамотно подбирая слова. Учащимся приходилось много читать, находить информацию о разных животных, о причинах их исчезновения, об экологических проблемах, чтобы выбрать ту более узкую тему, которая наиболее близка каждому. Это развивает навык использования информационных ресурсов библиотек, интернета, умения работать со справочной литературой и в конечном итоге способствует развитию навыков осмысленного чтения, выбора нужной информации из большого количества самой разной.

Следует отметить, что родители стали активными участниками наших проектов. С их помощью детьми были написаны рассказы, эссе, сказки, героями которых являлись наши любимые животные. В них решалась проблема, связанная с исчезновением редких видов животных. Эти сказки были

театрализованы, и сыграны детьми в виде кукольного представления. Каждому ученику для этого пришлось запомнить достаточно большой объем стихотворного текста, рассказать его в заданное время (в тексте было много диалогов) да еще вжиться в роль животного, передать тембром и высотой голоса, скоростью речи характер своего персонажа.

Благодаря проектам учащиеся получили опыт проведения социального опроса: интервью с учениками разных классов, учителями, знакомыми и родителями. Безусловно, это было непросто, поскольку опрос является достаточно сложной речевой деятельностью. Требовалась определенная подготовительная работа: планирование своей речи, отработка навыков коммуникации (четкость артикуляции, вежливость, культура общения), фиксация полученных ответов. На основе статистических данных были сделаны выводы и написана статья, которую опубликовали в журнале «Юный ученый». Работа над статьей позволяет провести серьезную работу по формированию связной письменной речи, которая включает в себя все виды деятельности, начиная от замысла, выбора форм изложения материала, написания, коррекции грамматических, специфических и стилистических ошибок. Увидеть свои ошибки для детей с речевыми нарушениями невероятно трудно.

Отчетно-оформительский этап связан с созданием газет по темам проекта. Это требует оформительского навыка, выбора самой главной и важной информации поскольку предполагает обращение к более широкой аудитории (другие классы, вся школа). Этот этап зачастую связан с изготовлением различных макетов из разнообразных материалов. Например, макет «Животные в лесу», при изготовлении которого дети работали с картоном, бумагой, пластилином, природным материалом.

Информационно-презентативный этап для учащихся является самым трудным, так как требует личной речевой активности, навыков связной монологической речи. Защита проекта — очень ответственное мероприятие, требующее значительной подготовки. Защита проекта проходит в различных формах: в виде викторины, речевой конференции, в которых дети сами являются ведущими, организаторами, и авторами презентаций для защиты проекта.

Таким образом, проектно-исследовательскую деятельность в начальных классах в полной мере можно рассматривать как средство коррекции речевых нарушений и развития речи обучающихся с ТНР.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Утвержден Приказом МОиН №1598 от 19.12.2014 г.).
2. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. — Т. 1. — М.: Народное образование, 2005.

Л. А. Сыс
(БГПУ им. М. Танка, Минск, Беларусь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ

Современные исследователи придерживаются мнения о том, что в связи с возникновением судорог в речевом аппарате заикающегося у него формируются специфические черты личности, способствующие нарушениям их коммуникативного поведения [2, 5, 6, 7].

В настоящее время утвердилась концепция о коммуникативном характере заикания, часто приводящем заикающихся к глубокому нарушению процесса коммуникации в ряде звеньев: эмоциональном (проявление логофобии), когнитивном (в искажении понимания и оценки коммуникативной ситуации и представления о самом себе, как субъекте общения) и поведенческом (избегание ряда ситуаций, сужение круга контактов) [1, 3, 4, 5, 6].

Под *коммуникативным поведением* заикающихся подростков и взрослых мы рассматриваем совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. В качестве его ведущих факторов выступают формальные аспекты коммуникативного поведения: коммуникативный контроль (умение оценивать другого участника коммуникации, контролировать собственное эмоциональное состояние); коммуникативные склонности (умение легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, расширять сферу общения, участвовать в общественных мероприятиях, связанных с использованием речи); личностные черты, влияющие на коммуникативное поведение (самодостаточность, эмоциональная устойчивость, расслабленность, смелость, рассудительность, сознательность, дипломатичность, склонность к опасениям, недисциплинированность, жесткость, радикализм, доверчивость, отзывчивость, доминантность) [8].

Особенности коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых проявляются в более низком в сравнении с нормально говорящими уровне сформированности формальных аспектов коммуникативного поведения, коммуникативного контроля, коммуникативных склонностей, деструкции личностных черт.

С целью изучения личностных черт, которые влияют на коммуникативное поведение в социуме, мы использовали адаптированный 16-факторный опросник Р. Б. Кеттела.

Результаты исследования позволили установить, что наибольшее расхождение у заикающихся в сравнении с нормально говорящими наблюдается в проявлении самодостаточности. Низкий уровень самодостаточности

у заикающихся (40%) по сравнению с нормально говорящими (16%) характеризует их коммуникативное поведение как зависимое от чужого мнения (конформное), ориентированное на социальное одобрение. Отмечается также отсутствие стремления к самостоятельным решениям и действиям, независимости во взглядах. По частоте проявления высокого уровня самодостаточности в коммуникативном поведении нормально говорящие (34%) превосходят заикающихся. Только 13% заикающихся с высоким уровнем самодостаточности предпочитают высказывать собственное мнение независимо от взглядов других, их коммуникативное поведение в различных ситуациях общения строится на стремлении к самостоятельным решениям и действиям.

Обнаружены различия между нормально говорящими и заикающимися в проявлении эмоциональной устойчивости, влияющей на коммуникативное поведение в различных, в том числе в сложных, ситуациях общения. Так, 21% заикающихся и 4% нормально говорящих продемонстрировали низкий уровень эмоциональной устойчивости. Заикающиеся огорчались, проявляли озабоченность, раздражительность, избегали сложных ситуаций. 50% нормально говорящих с высоким уровнем эмоциональной устойчивости продемонстрировали спокойное, ровное поведение. В группе заикающихся такое поведение наблюдалось у 13% испытуемых. Раздражительность и неуверенность в коммуникативном поведении заикающихся определяются влиянием речевого расстройства на снижение целевых установок в жизнедеятельности, а также, на наш взгляд, невротическими чертами в их поведении.

Отсутствие смелости, черты робости и застенчивости выявлены у 44% заикающихся и у 23% нормально говорящих, что проявлялось в их неуверенном поведении, замкнутости.

Высокая частота проявления склонности к опасениям в коммуникативном поведении была выявлена у 45% заикающихся и у 20% нормально говорящих: они постоянно озабочены, боязливы, не уверены. Их настроение и коммуникативная активность снижены вследствие того, что в их жизни, как они считают, слишком много затруднений и неприятностей. Для них было характерно депрессивное поведение, склонность к комплексу вины, множественные фобии. Их коммуникативное поведение часто зависело от настроения, они не склонны к общению в силу плохих предчувствий.

Только 13% нормально говорящих и столько же заикающихся проявляют низкий уровень склонности к опасениям. Их коммуникативное поведение характеризовалось уверенностью, спокойствием, некоторым упрямством, целесообразностью, бесстрашием и нечувствительностью к мнению о себе в проблемных ситуациях общения, в том числе не исключающих конфликт. Различия в проявлении среднего и высокого уровня данного аспекта между группами заикающихся и нормально говорящих являются достоверными.

Не было выявлено различий между заикающимися и нормально говорящими в проявлении высокого и среднего уровней радикализма. Низкий уровень проявления этого качества у 27% заикающихся и у 11% нормально говорящих характеризует их коммуникативное поведение как консервативное, со стремлением к поддержке установленных в обществе понятий, норм, принципов, традиций. Они довольно часто сомневались в новых идеях, им были чужды склонности к экспериментированию и нововведениям. Различия между группами заикающихся и нормально говорящих по низкому уровню проявления радикализма являются достоверными.

Выявлено различие в частоте проявления высокого уровня сознательности у нормально говорящих (23%) по сравнению с заикающимися (13%). Заикающиеся отличались выдержкой, решительным поведением в различных ситуациях, были готовы к действию и упорны в достижении цели.

У 26% заикающихся и у 7% нормально говорящих наблюдался низкий уровень проявления сознательности. У них обнаруживались такие качества, как небрежность, легкомысленное, непостоянное поведение, беспринципность, когда человек не связывал себя правилами, сам создавал помехи и трудности в коммуникативном общении, легко сдавался, столкнувшись с трудностями в проблемных речевых ситуациях.

Следует отметить, что 37% заикающихся и примерно столько же нормально говорящих (47%) проявили низкий уровень отзывчивости, их коммуникативное поведение носило черты замкнутости, скептичности, негибкости в отношениях с людьми, твердости, бескомпромиссности.

Таким образом, личностными свойствами, отрицательно влияющими на коммуникативное поведение заикающихся, являются снисходительность, завистливость, замкнутость, практичность, напряженность и реактивность, склонность к опасениям и отсутствие социальной смелости, конформизм с зависимостью от чужого мнения и ориентированностью на социальное одобрение, склонностью к обидам и огорчениям, отсутствие смелости, низкий уровень самодостаточности, радикализм.

Изучение особенностей самооценки заикающимися межличностных отношений и коммуникативного поведения осуществлялось с использованием анкеты, предложенной Н. А. Власовой и К.-П. Беккер [2], которая была модифицирована с целью более глубокого исследования их отношения к собственному речевому расстройству и особенностям пребывания в социуме, влияния логофобии на межличностные отношения и коммуникативное поведение. Анкета была представлена семью группами вопросов, которые характеризовали сведения о самом заикающемся, отношения с родителями, самооценку отношений и особенностей поведения в социуме, отношение к своему нарушению речи, отношения в социуме, сведения о логофобии, особенности пребывания в социуме.

При оценке заикающимися собственного отношения к речевому расстройству на вопрос «Как относился к своему заиканию (фиксировал вни-

мание, переживал)?» 87% заикающихся взрослых и 73% заикающихся подростков дали положительный ответ, 13% взрослых и 20% подростков ответили отрицательно. 97% взрослых и 93% подростков дали положительный ответ на вопрос о том, самостоятельно ли они обнаружили «страх перед речью».

При самооценке межличностных отношений 97% взрослых и 80% подростков отмечают, что отношение к сверстникам было доброжелательное, только 3% взрослых и 7% подростков с заиканием отмечают, что со сверстниками вели себя грубо, не дружески. При оценке особенностей собственного коммуникативного поведения 55% взрослых и 60% подростков отметили, что в различных коммуникативных ситуациях они были недостаточно общительны, замкнуты, робки, ранимы и нерешительны, часто молчаливы. На вопрос «Не тяготился ли обществом сверстников?» 79% взрослых респондентов и 87% подростков дали отрицательный ответ, что в свою очередь свидетельствует о высокой степени коммуникабельности в поведении. 13% подростков и 21% взрослых признались, что общество сверстников их тяготило. О некоторой задержке на аффекте свидетельствуют 34% отрицательных ответов взрослых и 40% отрицательных ответов подростков на вопрос «Быстро ли они забывали обиды?». Не отмечено отрицательное влияние на такую из сторон межличностных отношений, как смелость социального контакта. 74% заикающихся взрослых и 80% подростков ответили, что «легко сходились с товарищами, не испытывали серьезных затруднений в заведении новых знакомств и не сторонились контактов. В вопросе о подчиненности в межличностных отношениях заикающиеся отмечают равное желание и «подчиняться» (53% взрослых и 40% подростков) и «верховодить самостоятельно» (47% взрослых). У подростков (60% ответов) желание не подчиняться встречается чаще, что вероятно связано с пубертатным периодом. На вопросы о том, как именно мешала логофобия в различных видах коммуникативной и социальной деятельности, 60% взрослых и 67% подростков с заиканием отвечают, что неохотно занимались в школе и позднее общественной работой. Присутствие логофобических черт в поведении заикающиеся отмечали и при выступлении на вечерах, конференциях, в диспутах (63% взрослых и 60% подростков указывают, что избегали или ограничивали участие в этом виде коммуникативной деятельности), кроме того, 55% взрослых и 60% заикающихся подростков стремились избегать каких-либо видов речевого общения. 63% заикающихся взрослых и 46% подростков отметили, что их утомляет речевое общение и они чувствуют «усталость и напряжение во время речи». 93% заикающихся подростков и 87% взрослых испытывали сильное волнение при устных ответах перед классом.

При самооценке межличностных отношений в социуме большинство заикающихся указывали, что у них складываются хорошие отношения и речевое нарушение не мешает отношениям с товарищами по работе, учебе, с начальством (93% заикающихся подростков и 92% взрослых).

60% заикающиеся взрослых и 53% подростков отмечали, что нарушенная речь мешала при выборе положения в социуме, получении образования или освоении желаемой специальности.

97% заикающихся подростков и взрослых указали, что не испытывают трудностей гендерного коммуникативного общения, хорошо относятся к противоположному полу, «не обращают внимания» на собственное речевое расстройство, стремятся к общению с лицами противоположного пола.

Таким образом, результаты экспериментального исследования позволили говорить о достаточно высокой самооценке заикающимися межличностных отношений в социуме, но недостаточной сформированности таких черт коммуникативного поведения, как социальная смелость, общительность. Для заикающихся характерны такие личностно-психологические особенности, как доминантность, реактивность, отсутствие социальной смелости, снисходительность, благодушие, завистливость замкнутость и мягкость, тревожность и практичность, конформизм с зависимостью от чужого мнения и ориентированностью на социальное одобрение, склонностью к возникновению фрустраций. Вместе с тем довольно часто в непростых, значимых для заикающихся речевых ситуациях они проявляют умение ладить с людьми. Отсюда следует необходимость работы с заикающимися подростками и взрослыми по нормализации их межличностного коммуникативного взаимодействия и формированию адекватного коммуникативного поведения в различных сложных, в том числе фрустрирующих, ситуациях общения, что в свою очередь нормализует поведение в системе межличностных отношений, оптимизирует реализацию жизненных целей.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Личность: психологическая стратегия воспитания. // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989.
2. *Белякова Л. И.* Патологические механизмы заикания // Заикание. — М.: Медицина, 1978.
3. *Бодалев А. А.* Личность и общение: Избр. тр. — М.: Педагогика, 1983.
4. *Болдырева Т. А.* Экспериментально-психологическое исследование взрослых заикающихся и его значение для проведения психолого-коррекционной работы // Клинико-организационные вопросы общей и судебной психиатрии. — М.: Медицина, 1986.
5. *Калягин В. А.* Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи // Практическая психология и логопедия. — 2005. — № 1.
6. *Поварова И. А.* Формирование навыков общения у заикающихся подростков и взрослых // Практическая психология и логопедия. — 2004. — № 4.
7. *Рау Е. Ю.* Способы диагностики и адаптации взрослых заикающихся к проблемным ситуациям общения // Междунар. конф. по аномальному развитию детей и подростков: Тезисы науч. докладов, Москва, 11–13 мая 1994 г. — М., 1994.
8. *Сыс Л. А.* Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы: Учеб.-метод. пособие. — Минск, 2010.
9. *Cattell R.B.* Objective personality and motivation test / R.B. Cattell, F.W. Warburton. — Univ. Illinois Press, Urbana etc., 1967.

Н. Г. Тюковина, Е. И. Климова
(ГБДОУ д/с № 115, Санкт-Петербург, Россия)

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Сегодня возросли требования к детям, поступающим в первый класс. Новая модель выпускника детского сада предполагает изменение характера и содержания педагогического взаимодействия с ребенком. Воспитанники с нарушением зрения нашего образовательного учреждения в подавляющем большинстве станут учащимися общеобразовательных школ, что актуализирует создание определенных условий их воспитания и обучения в соответствии с целевыми ориентирами, определенными в ФГОС ДО.

Дети с нарушением зрения имеют свои особенности психофизического развития:

- снижение скорости и точности зрительного восприятия, искаженность восприятия предметов (это приводит к снижению количества и качества представлений о явлениях и предметах окружающего мира);
- трудности выработки системы сенсорных эталонов цвета, формы, величины;
- трудности при овладении практическими навыками ориентировки;
- нарушение пространственного восприятия (глубины пространства);
- нарушения формирования мелкой моторики рук и развития зрительно-моторной координации;
- замедленное развитие познавательных процессов: внимания как произвольного, так впоследствии и произвольного; сужение объема памяти.

Важно отметить, если развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения проходило без специальной помощи, то к 7 годам у них могут проявиться вторичные отклонения в зрительном восприятии:

- фрагментарность (несформированность представлений о больших предметах, которые не было возможности обследовать/рассмотреть; невозможность опознать целое, сам предмет, по какой-либо части предмета);
- диффузность (расплывчатое представление о чём-либо);
- недифференцированность (неспособность различить сходные предметы при рассматривании);
- значительное снижение объема восприятия окружающего, вследствие чего может наблюдаться задержка психического развития.

Таким образом, основной задачей нашего ДОУ является создание для детей с нарушением зрения специальных условий, важнейшим из которых является организация безопасной среды.

Поэтому в нашем учреждении выделены желтым цветом места, представляющие наибольшую опасность: начало и окончание подъема и спуска по лестницам (зрительные ориентиры на ступеньках и тактильные на перилах), различные выступающие части, встречающиеся на пути ребенка (порожки в дверных проёмах, колонны выделены контрастными цветами).

Дети со зрительной депривацией испытывают большие трудности при выполнении построения, перестроения, нахождения своего места в танце. Для ориентировки в большом пространстве музыкального и спортивно-коррекционного зала используются яркие сигнальные ориентиры (метки на полу в виде цветов, геометрических фигур и т. п.), позволяющие нашим детям свободно выполнять разные действия.

Организация окружающего пространства для детей с нарушением зрения предполагает строгое соблюдение офтальмогигиенических требований к цветовой гамме горизонтальных и вертикальных поверхностей, освещенности помещений и рабочих мест, к правильному рассаживанию детей на занятиях в зависимости от зрительного диагноза и остроты зрения.

Наглядный материал и его предъявление также имеют свои особенности в ДОУ нашего вида. В соответствии со зрительным режимом индивидуальные пособия должны иметь определенный размер, цвет, предъявляться для рассматривания в вертикальной или горизонтальной плоскости. Фронтальные пособия должны предъявляться на определенном фоне (контрастном, однотонном), иметь четкие контуры, быть максимально приближенными к реальному предмету или объекту, в них должны отсутствовать лишние, осложняющие восприятие детали.

При организации предметно-развивающей среды в группах требуется обязательное наличие муляжей и ярких игрушек для детей младшего возраста, подставок для детей со сходящимся косоглазием, фронтальных и индивидуальных фланелеграфов, фонов, указок. Для проведения индивидуальных занятий с детьми по рекомендации учителей-дефектологов (тифлопедагогов) во время коррекционного часа воспитатели используют специальные пособия для развития зрительного восприятия в условиях группы.

В нашем саду занятия учителей-дефектологов проходят не только в кабинетах, но и в спортивном зале, так как наши дети нуждаются в занятиях по развитию навыков ориентировки в большом пространстве. Таким образом, наш спортивный зал имеет двойное назначение — спортивное и коррекционное.

В игровой и учебной деятельности для детей с нарушением зрения активно используются специальные технические средства обучения, такие как тактильные книги, лупы, указки с яркими наконечниками, лазерные указки, звучащие игрушки.

В свете новых требований ФГОС и современных реалий в нашу жизнь активно вошли современные технические средства: мультимедийное оборудование, компьютер, ноутбук. В учреждении создан каталог презентаций по

лексическим темам и зрительных гимнастик для использования на мультимедийном оборудовании.

Соблюдение зрительных режимов включает в себя чередование зрительной нагрузки с двигательной активностью. Поэтому зрительная и пальчиковая гимнастики, физминутки являются неотъемлемой составляющей наших занятий.

В нашем учреждении применяются несколько видов зрительной гимнастики:

- с использованием зрительного стимула и «метки на стекле» (для тренировки аккомодации и конвергенции);
- упражнения для профилактики и снятия зрительного утомления;
- упражнения для укрепления и тренировки различных мышц глазодвигательного аппарата;
- электронные зрительные гимнастики, созданные учителями-дефектологами нашего сада (для тренировки аккомодации, профилактики зрительного утомления и тренировки различных мышц глазодвигательного аппарата).

В связи со снижением скорости и точности зрительного восприятия предметов окружающего мира, а в некоторых случаях и недоступностью этих предметов для зрительного восприятия нашими детьми существует необходимость в расширении образовательного пространства за счет введения дополнительных помещений, где воспитанники могут расширить и уточнить предметные и сенсорные представления о предметах окружающего мира.

В «Петербургском холле» воспитанники могут рассмотреть макеты зданий, ближайшего парка, внутреннего обустройства театра и многих других объектов.

В комнате М. Монтессори воспитанники могут восполнить недостаточность сенсорного опыта.

Музей «Путешествие в прошлое предметов» позволяет нашим детям на ежемесячных экспозициях ознакомиться с внешним видом, назначением и историей многих бытовых предметов.

Уже упоминалось, что для повышения компенсаторно-адаптивных возможностей и повышения социально-коммуникативной активности нашим детям необходимо освоение новых социальных сред. Отсюда возникла необходимость в привлечении ресурсов дополнительного образования.

Центр творчества и образования Фрунзенского района и наше ДООУ совместно разработали план-график реализации сетевого проекта «Дополнительное образование — путь к равным возможностям», который гармонично вписался в АООП нашего ДООУ по всем направлениям развития ребенка в соответствии с ФГОС.

Образовательное пространство мы стремимся расширить также через вовлечение родителей в проектную деятельность, которую мы рассматриваем как средство сотрудничества коллектива ДООУ, детей и их родителей.

Проектная деятельность помогает родителям увидеть в ребенке личность, сформировать активную позицию в воспитании своего ребенка. Родители начинают чаще интересоваться жизнью группы и детского сада.

Своим опытом работы мы охотно делимся с коллегами района и города. Всё вышеперечисленное помогает нам добиться высоких результатов в лечебно-восстановительном и коррекционно-педагогическом процессе ДОУ.

Список литературы

1. *Витковская А. М., Баряева Л. Б. и др.* Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей дошкольного возраста с нарушением зрения — СПб.: СПб АППО, 2015.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* — М., 2014.
3. *Фомичёва Л. В.* Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения. — СПб.: КАРО, 2007.

С. Г. Фокина

(ГБДОУ д/с № 75, Санкт-Петербург, Россия)

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Чтение художественной литературы — одна из образовательных областей, обязательных к реализации в работе с детьми [1]. Художественная литература открывает и объясняет ребенку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Огромно воспитательное, познавательное и эстетическое значение произведений детских писателей, так как они расширяют знания ребенка об окружающем мире, воздействуют на личность малыша, развивают умение тонко чувствовать форму и ритм родного языка.

Результаты многолетней диагностики, проведенной на базе ГДОУ № 75 Красногвардейского района Санкт-Петербурга среди дошкольников 6–7 лет с общим недоразвитием речи (ОНР) показали, что более 50% детей не могут назвать ни одного детского писателя, 45% детей не могут передать содержание прочитанного произведения. Анализ анкетирования родителей продемонстрировал, что 85% родителей мало уделяют внимания чтению детям книг или читают не более 1–2 раза в неделю.

Полученные результаты позволили предположить, что и в семье, и в ДОУ явно недостаточно уделяется времени чтению ребенку детской художественной литературы; родители не понимают значения чтения для воспитания в ребенке читателя; интерес к книге подменяется просмотром телевизора и компьютерными играми.

По нашему мнению, вопрос не в том, читать или не читать, а в том, что

сделать, чтобы вызвать у детей и их родителей желание и потребность читать.

Поэтому в своем исследовании мы изучали, насколько наличие или отсутствие интереса у детей к чтению детской художественной литературы оказывает влияние на состояние их речи и развития в целом.

Объектом исследования выбран процесс развития познавательных интересов у детей старшего дошкольного возраста через разработку проекта «Волшебный мир Корнея Ивановича Чуковского».

В качестве предмета исследования заявлено содержание логопедической работы по развитию интереса к чтению и словаря детей 6–7 лет путем изучения творчества К. И. Чуковского.

Мы развивали образную сторону речи детей, обучали их умению различать и передавать настроение, эмоциональные состояния персонажей; формировали свободную и творческую личность ребенка, воспитывали у детей интерес к книге; приобщали их к культуре чтения детской художественной литературы.

Мы предположили, что реализация данного педагогического проекта обеспечит психологическое формирование дошкольника-читателя, а увлекательное общение с творчеством К. И. Чуковского будет способствовать развитию его интереса к книге.

В ходе работы осуществлялось: развитие логического мышления, устойчивости и объема внимания, памяти, зрительного анализа и синтеза, наблюдательности; формирование целостной картины мира, расширение кругозора детей; развитие художественного восприятия и эстетического вкуса; развитие устной речи и игровой деятельности детей; приобщение к элементарным этическим эталонам взаимодействия со сверстниками и взрослыми; формирование у детей и взрослых устойчивого интереса к чтению художественных произведений, выработка навыков грамотного читателя через совместные мероприятия.

Формами и методами реализации проекта стали: анкетирование; выявление проблемных ситуаций; педагогические наблюдения; беседы; консультации; совместная организованная деятельность; непосредственная образовательная деятельность; выставки; информирование родителей; творческие мастерские; сюрпризные моменты, игры.

Методологической основой нашего исследования являются теории развития познавательных интересов таких современных авторов, как О. С. Ушакова, Е. М. Струнина и Н. В. Гавриш [8], а также психолого-педагогические исследования Л. С. Выготского [2].

Опишем содержание работы по подготовке к реализации проекта. Основные усилия педагогического коллектива на первом этапе реализации проекта были направлены на организацию предметной развивающей среды проекта путем подбора книг, иллюстраций, фотографий (портреты автора,

эпизоды его жизни и творчества), оформления выставки на тему «Творчество К. И. Чуковского», изготовления и внесения в развивающую среду группы ДООУ, участвующей в проекте, атрибутов к сюжетно-ролевой игре «Библиотека», пополнения учебно-материальной базы ДООУ путем изготовления атрибутов и масок к играм-драматизациям, костюмов и декораций к драматизированному представлению и литературному празднику, создания наглядных материалов к викторинам в форме книжки-раскладушки и в форме презентации.

Значительные усилия педагогического коллектива были направлены на работу с родителями детей группы: оформление информационного стенда о проекте, доведение информации о ценности традиции семейного чтения, а также рекомендации по выбору и прочтению книг К. И. Чуковского; организация совместной деятельности детей и родителей вне ДООУ по созданию иллюстраций, творческих работ к любимым сказкам поэта, создание фотогазет «Самая читающая семья»; проведение семейных викторин и совместное изготовление в домашних условиях костюмов и декораций к театрализованным представлениям.

Представим хронологию и содержание мероприятий.

В течение первой недели:

- знакомство с биографией К. И. Чуковского, чтение его произведений, обсуждение прочитанного с детьми;
- разучивание физминутки «Муха Цокотуха»;
- беседа на тему «Советы Айболита»;
- дидактическая игра Лото «В гостях у дедушки Чуковского».

На второй неделе проводилось:

- рисование иллюстраций к сказке «Телефон», изготовление атрибутов и масок к театрализованной постановке «У меня зазвонил телефон»;
- беседа «Мойдодыр»;
- сюжетно-ролевая игра «Библиотека»;
- режиссерская игра «Путаница»;
- викторина «Мы любим и знаем сказки К. И. Чуковского».

Третья неделя:

- занятие по мотивам сказки «Федорино горе»;
- рисование иллюстраций к сказкам К. И. Чуковского совместно с родителями;
- театрализованная постановка «У меня зазвонил телефон»;
- викторина «Мы любим сказки К. И. Чуковского».

В ходе четвертой недели были организованы:

- выставки семейных газет, рисунков и поделок;
- литературно-музыкальный праздник «Муха-Цокотуха поступает в школу»;

— итоговое мероприятие проектной деятельности — литературный праздник «Путешествие по сказкам К.И. Чуковского».

Для решения поставленных задач мы отобрали наиболее известные произведения К. И. Чуковского. Книги, подготовленные к занятию, не только соответствовали теме, но и привлекали внимание детей, вызвали потребность прикоснуться к ним, рассмотреть, узнать содержание [11].

После проведения в группе бесед с детьми, которые давали возможность педагогу оценить, насколько понятно содержание художественных произведений, мы продолжали их обсуждение, но уже в форме игры-беседы с ее персонажами. Такая игра-беседа проводилась сразу же после чтения, пока детские впечатления были свежи и непосредственны [3].

В качестве персонажей для игр-бесед выбирались противоположные по своим нравственным качествам герои, например, Айболит и Бармалей, умывальник и грязнуля-мальчишка, паук и муха и т. д. [10, 11].

Одним из этапов нашей работы над проектом стали театрализованная постановка «У меня зазвонил телефон» и литературно-музыкальный праздник «Муха-Цокотуха поступает в школу». С. Я. Маршак говорил, что произведение детской литературы может лишь тогда считаться художественным, если его «можно разыгрывать как пьесу или превратить в бесконечную эпопею, придумывая к ней все новые и новые продолжения» [5]. Именно эту особенность творчества К. И. Чуковского мы использовали в своей работе, так как именно сказки являются для детей-дошкольников особой формой действительности — это реальность человеческих эмоций, чувств в особых сказочных условиях [9]. Игры, связанные с сюжетами литературных произведений, появляются у детей под влиянием чтения самих произведений, в которых доступно и ярко описаны люди, их взаимоотношения и их деятельность [6].

Игра-драматизация, являясь одной из форм сюжетно-ролевой игры по сюжету художественного произведения, имеет и свои специфические особенности: она представляет собой синтез восприятия произведения и ролевой игры [1]. Процесс усвоения, восприятия художественного произведения является, во-первых, особой внутренней творческой деятельностью, а во-вторых, у ребенка появляются новые представления и новые эмоциональные отношения в ходе и в результате сопереживания и сочувствия персонажам [4].

До игры-драматизации в группе были проведены викторины, режиссёрские игры-беседы по сказкам. Поскольку для кукольного спектакля были заранее отобраны определенные сцены, их повторяли и в игре-драматизации. В этом виде игр был особенно важен творческий подход детей и взрослого к разыгрываемым событиям [7]. Все мероприятия проекта разворачивались в специально созданном уголке книжек, к созданию которого привлекали детей.

Участью родителей в проекте была отведена важная роль, так как добиться успеха можно было только в контакте с родителями. Поэтому на первом же родительском собрании мы провели консультацию на тему: «Приемы обучения детей рассказыванию», затем консультацию «Знакомство с творчеством К. И. Чуковского». Также было организовано семинарское занятие с педагогами ДООУ, а с целью проверки знаний педагогами методики ознакомления с детской художественной литературой было проведено тестирование.

В заключение хочется отметить, что наша работа позволила создать в ДООУ необходимые условия для знакомства детей с творчеством К. И. Чуковского, приобретения ими знаний о его жизни и творчестве и углубления их, формирования умения слушать, понимать, эмоционально откликаться на художественное произведение. У дошкольников появилось желание обращаться к книге не только для развлечения, но и для приобретения знаний, речевого развития, для использования литературного опыта в творческой деятельности, повысился интерес родителей к семейному чтению литературных произведений. Использование произведений детской художественной литературы и особенно К. И. Чуковского в процессе формирования связной речи вполне оправдывает себя.

Список литературы

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. завед. — М.: Академия, 2006.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: Просвещение, 1989.
3. Граблева В. Н. Словесное рисование на уроках чтения при изучении лирических произведений // Начальная школа. — 2000. — № 11.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для студ. вузов. — М.: Логос, 2000.
5. Короткова Л. Д. Сказкотерапия для дошкольников и детей младшего школьного возраста: Метод. рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. — М., 2004.
6. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем. — М.: Лаида, 1994.
7. Мали Л. Д. Элементы драматизации на уроках чтения // Начальная школа. — 1981. — № 3.
8. Ушакова О. С., Гавриш Н. В. Знакомство с литературой детей 3–5 лет. — М.: Сфера, 2005.
9. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Под ред. Ф. А. Сохина. — М.: Просвещение, 2005.
10. Чуковский К. И. От двух до пяти. — М.: Азбука, 2011.
11. Чуковский К. И. Все сказки. — М.: Махаон, 2013.

Ю. Г. Чухненко
(ГБДОУ д/с № 86, Санкт-Петербург, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЛОГОРИТМИКИ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ЛОГОПЕДА

Я слышу и забываю,
Я вижу и запоминаю,
Я делаю и понимаю.
Конфуций

Успешное развитие речи в дошкольном возрасте имеет решающее значение, и от этого зависит адаптация ребенка к школе. Известно, что дети с фонетико-фонематическим нарушением, с общим недоразвитием речи, заиканием и алалией при поступлении в школу испытывают определенные трудности в овладении письмом и чтением [5, 6, 9]. По данным исследователей, уровень развития слухозрительно-двигательной координации у детей с нарушениями речевого развития находится в зависимости от тяжести нарушения речи [5, 6, 7 и др.]. У детей-логопатов наблюдается недоразвитие ряда психомоторных функций: страдает внимание, память, преобладает моторная неловкость, недостаточная подвижность и координация движений [10].

Помимо традиционных логопедических занятий по исправлению произношения, коррекции нарушений в лексико-грамматическом оформлении речевого высказывания и т. д., используется логоритмика [1]. Данная методика включает в себя средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания. Ее основой являются речь, музыка и движение.

Цель логоритмического воздействия – преодоление речевого нарушения путем развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой и в конечном итоге — адаптации к условиям внешней среды.

Методами логоритмики можно в доступной и интересной форме развивать у детей общие речевые навыки такие, как дыхание, темп и ритм речи, ее выразительность. В ходе музыкальных игр отрабатываются артикуляторные, мимические и голосовые упражнения. С помощью логоритмических занятий можно расширять словарь детей, отрабатывать грамматические темы, автоматизировать звуки, развивать фонематическое восприятие.

В логоритмике выделяют два основных направления в работе с детьми, страдающими речевыми нарушениями. Первое предусматривает развитие общей моторики, координации движений, ориентировки в пространстве, регуляции мышечного тонуса, развитие чувства музыкального темпа и ритма, певческих способностей, активизации всех видов внимания и памяти.

Второе направление логоритмической работы направлено на развитие речи, воспитание темпа и ритма дыхания и речи, орального праксиса, просодии и координации речи с движением, фонематического слуха и т. д. [11].

Средствами логопедической ритмики решаются оздоровительные, образовательные (познавательные), воспитательные, коррекционные задачи. В ходе занятий развивается дыхание, моторные функции, воспитывается правильная осанка, походка, грация движений. Формируются двигательные навыки и умения, пространственные представления и способность произвольно передвигаться в пространстве, развивается ловкость, сила, выносливость и координация движений. Воспитывается способность воспринимать музыкальные произведения, выделять в них образы и умение ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, т. е. умение перевоплощаться, проявлять свои художественно-творческие способности. Воспитывается и чувство коллективизма. Коррекционные задачи логоритмических занятий обусловлены поэтапностью логопедической работы при устранении различных нарушений речи.

К проведению занятия, как и к любому другому, предъявляются определенные требования:

- занятия целесообразно проводить фронтально 1 раз в неделю продолжительностью 30–35 мин;

- вся коррекционно-развивающая работа проводится по результатам диагностического обследования, совместно с музыкальным руководителем;

- игровые упражнения используются как индивидуально, так и как элемент подгруппового занятия;

- содержание занятий опирается на лексические темы, закрепляемые на занятиях с воспитателями;

- содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных и речевых навыков;

- каждое занятие представляет собой тематическую и игровую целостность.

Приведем несколько видов традиционных заданий. К ним относятся:

- ходьба и маршировка в различных направлениях;

- упражнения на развитие дыхания, голоса, и артикуляции;

- упражнения регулирующие мышечный тонус:

- 1) общеукрепляющие;

- 2) коррекционные;

- упражнения, активизирующие внимание;

- речевые упражнения без музыкального сопровождения;

- упражнения на развитие музыкального слуха;

- ритмические упражнения;

- пение;

- упражнения на музыкальных инструментах;

- игровая деятельность;

- 1) игры на месте (статические);
 - 2) подвижные игры;
 - 3) сюжетные игры;
 - 4) игры с элементами спортивных упражнений;
 - 5) игры-драматизации;
- развитие творческой инициативы;
 - заключительные упражнения на расслабление (релаксацию).

В результате к концу учебного года у детей прослеживается положительная динамика речевого развития и формируются:

- умение выполнять движения в соответствии с текстом;
- способность правильно выполнять артикуляции звуков отдельно и в слоговых рядах, дифференцировать парные согласные звуки;
- речевое и физиологическое дыхание, чувство ритма;
- способность выполнять оздоровительные упражнения для совершенствования речевого дыхания, голосоподачи, для улучшения осанки, дыхательные и пальчиковые упражнения, самомассаж лица и тела, этюды на расслабление мышц тела;
- умение ориентироваться в пространстве, двигаться в заданном направлении.

Улучшаются показатели слухового, зрительного, двигательного внимания, памяти, расширяется словарь детей. Логоритмика способствует и эстетическому воспитанию дошкольников, учит эмоциональной отзывчивости, прививает любовь к прекрасному, развивает тем самым художественный вкус.

Список литературы

1. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991.
2. *Волкова Г. А.* Логопедическая ритмика: Учебник для студ. высш. учеб. завед. — М.: ВЛАДОС, 2002.
3. *Воронова А. Е.* Логоритмика для детей 5–7 лет. — М.: Сфера, 2017.
4. *Картушина М. Ю.* Конспекты логоритмических занятий с детьми 5–6 лет. — М.: Сфера, 2008.
5. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. — СПб.: Академия, 1997.
6. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1967.
7. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. — М.: Академия, 2003.
8. *Новиковская О. А.* Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. — СПб: Корона Принт, 2009.
9. *Садовникова И. Н.* Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М.: Просвещение, 1995.
10. *Цветкова Л. С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1998.
11. *Чистякова М. И.* Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. — 2-е изд. — М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1995.

С. Н. Шаховская, М. Н. Ромусик
(Институт детства ФГБОУ ВПО «МПГУ», Москва, Россия)

ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С БЕЗРЕЧЕВЫМИ ДЕТЬМИ

Группа безречевых детей (с I уровнем речевого развития) неоднородна. В нее входят дети с временной задержкой развития речи, импрессивной алалией, анартрией, ранним детским аутизмом, интеллектуальной недостаточностью. Общим для таких детей является отсутствие мотивации к речевой деятельности, недостаточность представлений об окружающей действительности, нарушение сенсомоторного уровня речевой деятельности, эмоциональная истощаемость. Кроме отсутствия речи, у таких детей могут быть нарушения двигательной системы (кинестетическая и кинетическая апраксия), умственного, сенсомоторного развития, коммуникативной деятельности, эмоционального и социального поведения и др. В ряде случаев у детей отмечается недостаточная способность к приему, анализу, хранению и использованию информации, что в полной мере соответствует концепции А. Р. Лурия о нарушении трех блоков мозга. Все эти особенности безречевых детей надо учитывать и по возможности нивелировать. В специальной литературе такие дети достаточно подробно охарактеризованы, определены основные направления и технологии работы с ними, однако методический поиск может быть продолжен.

Современный государственный образовательный стандарт ориентирует на повышение качества образовательной деятельности, в том числе и логопедической работы, под чем понимается характеристика коррекционного процесса и его результатов в диагностическом, аналитическом и коррекционно-развивающем аспектах. Традиции в логопедической работе по всем направлениям дополняются инновациями, направлениями на оптимизацию педагогического процесса. Как известно, инновации бывают с абсолютной новизной, когда нет аналогов в педагогической деятельности, и с относительной новизной, как в нашем случае, т. е. вносятся некоторые изменения, уточнения, дополнения в существующую практику работы с безречевыми детьми.

Начальные этапы работы с такими детьми примерно сходны, независимо от этиопатогенеза, механизмов и степени недоразвития речи и речемыслительной деятельности. Разрабатывая новые модели комплексной коррекционно-развивающей работы, обратим особое внимание на формирование коммуникативной и деятельностной готовности к появлению речи, формирование мотивационно-побудительного и сенсомоторного уровня речевой деятельности.

Исключительно важно по возможности детально изучить и оценить до речевое развитие ребенка, т. е. фундаментальную базу формирования речи,

речемыслительной и языковой способности. В числе показателей предречевого развития, готовности или неготовности к овладению речью важно учитывать возможности ребенка при опознании и произнесении неречевых и речевых их сочетаний, возможности воспроизведения поз и их серий в движениях артикуляционных органов и мелкой моторики, способность к подражательной предметно-практической и элементарной речевой деятельности. Важно учитывать состояние внимания и восприятия всех модальностей: зрительного, тактильного, слухового, различение интонаций, улавливание оттенков эмоционального состояния. При динамическом наблюдении в предметно-практической и игровой деятельности обращается внимание на условный сенсорный профиль ребенка: аудиал, визуал, кинестетик, оформляется латеральный портрет. Полезно для такой работы организовать уголок «снудлин» для сенсомоторного воспитания с соответствующим игровым оборудованием, динамической наглядностью.

Разумеется, учитывается психосоматическое состояние ребенка, его нейрофизиологические процессы с чередованием (пока бессознательным) ослабленным и напряженным состоянием: в упражнениях предусматривать быстрое и медленное, резкое и плавное выполнение движений в подражательной деятельности.

Оценивается развитие двигательной и речевой активности, наблюдательности, планирования и реализации деятельности. В этой работе широко используются все виды арттерапии: куклотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, кинезитерапия, вокало(мело)терапия, изотерапия, песочная, аква-терапия и др.

При оценке готовности к овладению речью можно условно отметить ее степень: минимальная, относительная, достаточная или неготовность: абсолютная (что бывает сравнительно редко), выраженная в той или иной степени. Отметим также в этом плане уровень сформированности игровой деятельности, общие познавательные мотивы, стремление к общению, общие представления об окружающем, особенности поведения, доступного возраста социального развития, соотношение зрительного и слухового поля.

Формирование морфофизиологических и психологических особенностей обеспечивает развитие речи, возможность успешного перехода к организованному коррекционному воздействию.

В литературе определены основные задачи и направления коррекционной работы с неговорящими детьми, которые мы, безусловно, поддерживаем: стимуляция психической и речевой активности, развитие эмоционального общения со взрослым, подражательной деятельности, мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности, лексикона, наряду с мимикой и жестами, обеспечивающего минимальное общение (сначала используется жест, потом жест с вокализацией, затем слово).

На фоне развития понимания постепенно расширяется объем звуков и звуковых комплексов, ребенок учится различать и воспроизводить неречевые и речевые звуки, усваивает выражение просьбы, желаний: на, дай, вот,

тут и др. Проговаривание при этом сопровождается хлопками, постукиванием по столу, нажатием на кнопки, работой с массажными мячами. Многократное репродуцирование за взрослым звуковых комплексов с разной тональностью, ударностью, громкостью, эмоциональностью обеспечивает автоматизацию звуков и их сочетаний, готовит ребенка к освоению звуко-слоговой структуры постепенно усложняющихся слов. Кинезитерапия включает элементы логоритмики, фонетической ритмики и развитие мелкой моторики, сглаживает проявления кинестетической и кинетической апраксии.

В упражнениях дети учатся воспроизводить выразительные движения и позы: ловим муху, нюхаем цветок, дуем на свечу и т. д. Воспроизводятся эмоциональные ситуации и действия: а-а-а — девочка плачет, у-у-у — гудит поезд и т. д. При этом варьируются громкость и эмоциональная выразительность. Звуковые комплексы связываются с понятиями о животных: кто как «разговаривает»: мяу-мяу, ав-ав и др. Полезно при этом предлагать ребенку договаривать рифмовки: «Наша уточка с утра Кря-Кря, ну а гуси у пруда Га-Га, наши курочки в окошко Ко-Ко-Ко».

В этюдах подражательно воспроизводятся выразительные движения и позы в речевом сопровождении: походить, как мишка косолапый, топ-топ; попрыгать, как белочка, скок-скок и т. д. Восприятие невербальных и вербальных средств с их имитированием составляют базу для развития речи и мыслительных способностей.

Важно использовать зрительное примеривание, находить одинаковые и разные предметы, картинки по цвету, форме, величине, чем обеспечивается развитие операций анализа и синтеза, обобщения классификации как основных мыслительных процессов, необходимых для формирования речи.

Первые слова у неговорящего ребенка появляются на фоне эмоционального напряжения, создаваемого в игре, через отраженное проговаривание за логопедом.

Любые попытки ребенка что-то проговорить, пообщаться, подхватываются, даже если он произнес неправильно. Исправление ошибок недопустимо, ибо это может несколько снизить речевую активность, закрепить негативизм. Ребенка поощряют к высказываниям, но не заставляют говорить: не «скажи сам», а «скажем вместе». На данном этапе важно количество, а не качество высказываний. Словарь активизируется и актуализируется по определенным тематическим группам, близким ребенку: игрушки, посуда, продукты и др., и по структурно-звуковому подобию: Оля, Толя, Коля, ухо-муха, усы-бусы и т. д. Слова односложные, двусложные проговариваются по слогам с соответствующим жестом руки, отстукиванием: окончания слов утрируются, что позволяет ребенку улавливать определенную модель: кошКА, мышКА, ручКА и т. д.

Источники обогащения словаря: опора на образец, наглядность, соотнесение слов с картинками или действиями (показ и название: дай... вот...

и др.), беседы о предметах, ситуации, игры (подвижные, дидактические, настольные и т. д.), упражнения: имитационные, практические, наглядные, рассказ, пересказ и др. Оживление у ребенка вызывает неожиданное появление и исчезновение предмета, игрушки, договаривание за взрослым слов и простых фраз. Развивающиеся мыслительные операции позволяют ребенку определять сходство и различие между предметами и явлениями сначала на предметном, а позднее на языковом уровне. При этом целесообразно использование знаково-символической деятельности (схематизация, моделирование, опорные сигналы).

Особое внимание обращается на предречевое развитие ребенка, его готовность к овладению речью, что включает воспроизведение движений, поз, звуков и их серий, развитие подражательности, коммуникативности и других компонентов деятельности.

В числе инноваций обратим внимание на новый взгляд на сенсорную стимуляцию ребенка и деятельностный подход в работе с ним, развитие имитационных способностей в деятельности и речи. Важно не научить ребенка чему-то, а возбудить у него желание научиться. Усиливается психологизация занятия — основной механизм коррекционной работы, обеспечение личностно-ориентированного, здоровьесберегающего воздействия. Не теряет значимости использование элементов системы и материалов Монтессори-педагогике (мультисенсорное воздействие) с опорой на все анализаторы и чувственное познание ребенка: зрительное, слуховое, тактильное, кинестетическое. Ребенок знакомится с новыми словами, упражняется в построении словосочетаний, у него развиваются операции порождения высказывания, языковые обобщения, операции контроля.

В организации занятия соблюдается пошаговость с использованием разных видов работы с одним материалом, допустимая дозировка материала и работы с ним (новый материал дается на известной наглядности и игре), динамизация рабочей позы ребенка с предоставлением отдыха в виде минуты шалости, комплексный полимодальный подход, игротерапия в речевом сопровождении, режим допустимой нагрузки с личностно-ориентированным подбором педагогических технологий и оказанием необходимой помощи разных видов. Моделирующий подход в работе дает возможность усваивать материал через повторение воспринимаемых и воспроизводимых моделей поведения, деятельности и речи.

Полисенсорное воздействие, усиление психологизации, коммуникативной и деятельностной направленности занятий, специфика подбора содержания и методических приемов с учетом личностных особенностей, стимуляция учебно-познавательной деятельности, динамический мониторинг состояния ребенка, нетрадиционные формы работы — эти и другие педагогические технологии повышают качество коррекционного воздействия, обеспечивают успех педагогического действия.

Список литературы

1. Венгер А. А. Восприятие и обучение. — М.: Просвещение, 1969.
 2. Дедюхина Г. В., Кириллова Е. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. — М., 1997.
 3. Катаева А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1977.
 4. Киселева М. В. Арттерапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006.
 5. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий. — М., Парадигма, 2012.
 6. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сб. игр и игровых упражнений. — М.: Книголюб, 2008.
-

ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ, ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ (КОМПЕНСАЦИИ) НАРУШЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*А. М. Акимкина
(ГБДОУ № 42, Санкт-Петербург, Россия)*

ИГРОВЫЕ ПРИЁМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Нарушения фонематических функций у дошкольников с ОНР носят стойкий и вариативный характер и требуют длительной коррекционной работы. Необходимость организации полноценной диагностики и эффективной коррекции фонематических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня речевого развития является важным для их успешной подготовки к овладению чтением и письмом. В общей модели восприятия речи фонетико-фонематическая система играет важную роль на этапе обработки акустической информации, являясь важным звеном в анализе акустико-артикуляционных признаков звуков и их дифференциации, для последующей оценки и осмысления полученной информации в целом [2, 3].

Нами было проведено экспериментальное изучение фонематических функций дошкольников 5,5–6,5 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития со стертой дизартрией, которое состояло из двух блоков заданий. В первом блоке были исследованы фонетические средства языка: состояние звукопроизношения, звукослоговой структуры. Во втором блоке было проведено исследование фонематических функций, оно состояло из четырёх серий заданий по обследованию фонематических анализа, синтеза, представлений и фонематического восприятия. Были использованы модифицированные методики Г. Г. Голубевой, Л. В. Лопатиной, Р. И. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой, А. Н. Корнева. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил подтвердить вариативный характер в состоянии фонематических функций и их уровня у детей экспериментальной группы.

Преодоление нарушений фонематических функций имеет в своей основе развитие активной познавательной деятельности детей, формирование у них процессов наблюдения, сравнения и обобщения в области речевых звуков. Это достигается путем использования различных видов упражнений, направленных, прежде всего, на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов. Основное требование к обучению — научить детей правильно узнавать, различать и выделять на слух все элементы слова —

звуки и слоги, их последовательность в слове, правильно, отчетливо произносить весь звуковой состав слова [1].

Построение материала предполагает поэтапное формирование речевых навыков и умений путём постепенного усложнения характера речевого материала и заданий. В процессе коррекционно-логопедической работы мы учитываем несформированность звукопроизношения и функций фонематической системы, строим работу с учётом зоны актуального развития и ориентируясь на зону ближайшего развития каждой группы дошкольников.

На начальном этапе коррекционной работы важным является привлечение внимания ребёнка к звуковой и слухопроизносительной стороне речи на материале гласных звуков и звуков раннего онтогенеза. Учитывая, что дети с тяжёлым нарушением речи на фоне стёртой дизартрии в большинстве своём произносят гласные нечётко со слабой артикуляцией, имеют нарушения координации движений как в артикуляционной, так и общей моторике, страдают нарушениями просодической стороны речи, мы уделяем внимание *игровым упражнениям*, объединяющим в себе развитие всех вышеперечисленных нарушений. Так, в игровом упражнении «*Смотри внимательно, повторяй старательно*» дети повторяют за логопедом громкость, интонацию, длительность звучания, соединяя звук с соответствующим движением (например, руки вверх — произнести звук громко, вниз — тихо, в стороны — длительно, хлопнуть в ладоши — кратко). Развивая фонематическое восприятие и двигательную координацию на материале слогов, мы используем игровое упражнение «Птичка», когда необходимо произносить слоги в сочетании с движением, но прекращать движение и произнесение на заданный слог.

Закрепляя тему гласных звуков, их напевность, чёткую артикуляцию мы используем *авторские сказки*. Представим текст одной из них: «Стоит на берегу лесного озера красивый, деревянный, светлый, солнечный теремок. В нём живёт дружная семья лесных жителей: папа, мама, дети. Папа — очень важный, сильный большой. Он говорит очень низко: "Ы". Его жена — добрая и ласковая. Её все любят, потому, что она никогда не сердится. Она со всеми ласково разговаривает и всем улыбается. Вот так: "И-И-И". И даже, когда она сердится, она всё равно ласково, но строго говорит: "И-И-И". И растёт у них добрая, нежная доченька. На полянке, на лужку, на лужайке — везде звучит её нежный голосок: "А-А-А". И есть маленький, озорной сынишка, который любит бегать, скакать по лесу по полям. И везде слышен его звонкий голосок: "Э".

Рядом с теремком живёт мудрый, старый Филин. Он сторожит лес и наблюдает за теремком, потому что он хорошо видит в темноте. А под утро прилетает к теремку и рассказывает, что произошло ночью. Маме он рассказывает только хорошие и добрые новости. Папе он передаёт важные новости. И говорит важно: "О-О-О". Очень любит Филин разговаривать с маленькой доченькой. Он рассказывает ей о том, какие запасы собирают на

зиму белочка и ёжик. Какие красивые цветы она увидит, ранней весной. И она всегда восторженно ему отвечает: "А-А-А". И только озорника сынишку не застать в теремке. В лесу то здесь, то там слышится его весёлый голос: "Э-Э-Э".

По мере совершенствования навыков фонематического анализа вводятся упражнения на умение выделять заданный звук из начала слова в тексте, задания сопровождаются игровой ситуацией. Например, на звук [а] детям предлагается сесть в «самолёт» и отправиться в полёт в страну неизвестного звука. Логопед предлагает следующий *игровой приём* (заданный звук произносится утрированно): «В аэропорту дети получили багаж, сели на автобус и поехали в гостиницу. Вечером они смотрели выступления артистов и сходили в буфет, где их угостили фруктами: апельсинами, абрикосами, ананасами. На следующий день у них была поездка в парк отдыха на аттракционы. В страну какого звука попали дети?»

Развивая навыки фонематического анализа детей, мы пополняем их словарный запас. Например, звук [у] может ухмыльнуться, удивиться, улыбнуться, убежать, умчаться, укатится, уехать, угадать, удалиться, ускакать. Мы используем *игру* «Мы со звуками играем, слово к слову подбираем». Дети называют лишнее слово в ряду слов, например, сук, суп, сад, куст. Объединение задач развития лексического строя речи и фонематических функций дошкольников мы осуществляем при использовании игровых упражнений. Мы обратили внимание на необходимость включения заданий на развитие слухоречевой памяти дошкольников с общим недоразвитием речи. В литературе обращается внимание на тесную взаимосвязь речи и мнестических процессов, на своеобразное взаимоотношение вербальных и невербальных функций в синдроме ОНР. Особенности памяти у дошкольников с ОНР заключаются в инертности и инактивности мнестической деятельности, её истощаемости, неравномерности, что особенно выраженным является при запоминании словесного материала [4].

Приведём примеры игр по лексической теме «Рыбы».

Игровое упражнение «Слова-родственники».

Цель: развивать слухоречевую память, автоматизировать звук [р], пополнять словарный запас.

Ход игры: ребенку предлагается повторить похожие слова вначале по 2, затем по 3, 4 в названном порядке.

Речевой материал: рыба — рыбка — рыбёшка; рыбачить — рыбий — безрыбье; рыбаки — рыбаки — рыболов; рыбаки — рыболов — рыбаки; рыбаки — рыбаки — рыбий.

Игровое упражнение «4-й лишний».

Цель: развитие слухового внимания.

Ход упражнения: ребёнку предлагается услышать и назвать лишнее слово.

Речевой материал: рыболов — рыболов — рыбокот — рыболов; рыбалка — рыбалка — балка — рыбалка.

Список литературы

1. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. — М.: КнигоМир, 2011.
2. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М., Воронеж, 2001.
3. Лалаева Р. И. Некоторые вопросы восприятия у умственно отсталых школьников // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. — М., 1982.
4. Лебедева И. Н. Приёмы мнемотехники в логопедической работе по развитию связной речи у дошкольников с ТНР // Современная коррекционная педагогика: Методология, теория, практика: Сб. науч.-метод. трудов с международным участием. — СПб., 2015.

О. Е. Александрова

(ГБДОУ № 74, Санкт-Петербург, Россия)

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОТГАДЫВАНИЯ ЗАГАДОК

Дошкольный возраст — важный период развития речи ребёнка. Основным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного возраста является увеличение количества обобщающих слов. Это свидетельствует о развитии у старших дошкольников отвлечённого мышления. Исследования психологов и педагогов показывают, что к старшему дошкольному возрасту у детей развивается осмысленное восприятие, проявляющееся в понимании содержания и нравственного смысла произведения, т. е. у детей развивается понимание образной стороны речи. В данном случае большую роль, в развитии образной речи, играет детский фольклор, являющийся ведущим компонентом народной культуры.

Загадки принадлежат в равной степени фольклору взрослых и детей: взрослые загадывали их детям для развития сообразительности. В старину люди верили в магическую силу загадок. Постепенно они теряли магическое значение и становились одним из средств воспитания, развития наблюдательности, воображения, мышления и речи. Фольклор увлекает детей яркими образами, вызывает у них положительные эмоции, расширяет восприятие жизни, помогает понять, что хорошо, а что дурно. Детей привлекает красочность, юмор загадок. Отгадка вызывает положительные, радостные эмоции у детей.

Загадка — одна из малых форм устного народного творчества, в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы,

умозаключения, умение четко выделить наиболее характерные выводы, выразительные признаки предмета или явления. Народные загадки — важный жанр, овладение которым способствует умственному развитию ребёнка. Загадка — игра в узнавание, отгадывание, разоблачение того, что спрятано и скрыто, что представлено в ином образе, ином качестве. Неожиданности сопоставления, нестандартности мышления, образности учат ребёнка загадки. Они сближают далёкое с близким, неизвестное со знакомым, неведомое с привычным. Метко определил загадку сам народ: «Без лица в личине». Предмет, который загадан, — «лицо» скрывается под «личиной» — намёком, окольной речью. Поэтому каждая загадка — это своеобразное испытание на сообразительность. Разгадывание загадок является своеобразной гимнастикой ума, мобилизующей и тренирующей умственные способности ребёнка. Они не только уточняют, расширяют представления детей, о каком-то предмете или явлении, но и развивают наблюдательность, учат думать, отвлечённо мыслить, подмечать характерные признаки предметов.

Для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи разгадывание загадок — это трудная задача, поэтому загадка является одним из дидактических средств коррекционного обучения детей. В практике специальных дошкольных учреждений и групп для детей, с тяжёлыми нарушениями речи загадки используются недостаточно широко. В то же время, используя загадки, необходимо отдавать предпочтение их языковым особенностям. Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Отгадать загадку — значит ответить на вопрос, совершить сложную мыслительную операцию. Ребенку нужно уметь припомнить увиденное, сравнить, сопоставить явления, мысленно их расчленивать, выделяя каждый раз нужные стороны, объединить, синтезировать найденное. Отгадывание загадок развивает умственную активность, привычку глубже осмысливать мир. Напрашивается вывод, что при обучении детей отгадыванию загадок, начинать необходимо с развития умения наблюдать, воспринимать предметы и явления с разных сторон.

Коррекционно-развивающие возможности загадки разнообразны:

- воспитание находчивости;
- развитие мышления, памяти, внимания, воображения, сенсорных эталонов и расширение знаний и представлений об окружающем мире.

- влияние на развитие всех сторон речи.

Все эти возможности особенно актуальны для детей, имеющих общее недоразвитие речи, так как в этом случае загадка становится значимым, практическим материалом для коррекции речи. Ребёнок должен доказать отгадку, а именно обратить внимание на все указанные в ней условия, выяснить, что в них важное, и путём сравнения найти объекты, соответствующие заданным условиям. Это очень сложная задача для детей с ОНР, даже подготовительной к школе группы. Типичными для них являются ограничение пассивного и активного словаря, выраженные аграмматизмы, нарушения

звукопроизношения и слоговой структуры слов. Использование загадок позволяет преодолеть разрыв между действием, словом и образом.

Наблюдения за детьми, имеющими недоразвитие речи, показывают, что часто отгадывание происходит даже у самых сообразительных путём перебора вариантов, но большая часть детей группы является пассивными наблюдателями, верный ответ одного ребёнка просто запоминается другими детьми. Если загадка повторяется некоторое количество раз, то часть детей просто вспоминают ранее услышанные ответы.

В логопедической практике имеет место неоспоримый факт: отгадывание и придумывание загадок оказывает большое влияние на разностороннее развитие речи детей, особенно детей с ОНР, поэтому в словарной работе особое место отводится обучению детей отгадыванию загадок. На логопедических занятиях осуществляется закрепление знаний об особенностях предметов и соответствующего словаря. При изучении лексических тем логопед учит сознательно анализировать загадку, помогая вопросам обратить внимание на признаки и связи между объектами. Чтобы вызвать у детей потребность в рассуждении и доказательстве, а значит проводить определённую работу по развитию связной речи, необходимо перед ребёнком ставить определённую цель: не просто назвать отгадку, а доказать, что отгадка верна. Это лучше делать с помощью последовательной постановки вопросов в соответствии со структурой загадки.

В случае пропуска какого-либо признака или связи, задаём вопросы дискуссионного характера, подсказывающие ребёнку односторонность его отгадки. Чтобы менялись способы и содержание доказательства, подбираются разные загадки об одном и том же предмете. Учитывая особенности слухового внимания и памяти у детей с нарушениями речи, загадку необходимо повторять несколько раз, чтобы дети лучше поняли ее, запомнили, полнее выделили признаки. При прослушивании загадки необходимо тренировать детей в умении не только вслушиваться в содержание загадки, но и обязательно анализировать и усваивать звуковой и грамматический строй русской речи.

Использование загадок на логопедических занятиях способствует развитию фонематического слуха у детей с ОНР (назвать каждый звук и количество звуков в слове-отгадке, охарактеризовать каждый звук, назвать слова с заданным звуком). Загадки активно используются для проведения работы над интонационной выразительностью речи, для закрепления произношения звуков. Актуальной задачей речевого развития дошкольников с нарушениями речи является выработка дикции. Учитывая, что загадки лаконичны, чёткие по форме, ритмичны, они помогают формировать и закреплять правильное и чёткое произношение, усваивать трудно сочетаемые звуки и слова. Получив от ребёнка слово-отгадку, логопед может использовать его в области фонетики, лексики, морфологии, учить детей придумывать предложения и распространять их. Но не следует на одном занятии делать всё перечисленное, учитывая психоэмоциональное состояние ребёнка. Загадка

— эффективный приём, позволяющий преодолеть характерный для детей с речевым недоразвитием разрыв между действием, словом и образом, предоставляющий возможность уточнить те словарные категории, которые наиболее грубо нарушены у детей с ОНР. Загадка является значимым практическим материалом для коррекции и формирования правильной речи дошкольников с ОНР.

По типу структурной логической задачи, характеру мыслительной операции, необходимой для решения, загадки условно можно разделить на пять видов сложности.

К загадкам первого уровня сложности относятся загадки, основанные на перечислении признаков предмета или явления (величина, форма, вкус, звучание, движение, материал, назначение), и загадки с перечислением признаков, в которых зарифмовано слово-отгадка. Отгадывание таких загадок основано на анализе (выделении признаков) и синтезе (объединении их в единое целое). Достаточное количество признаков, выявленных после определённой аналитической (словарной) работы во время логопедических занятий и работы над ритмическим рисунком и рифмой слов, позволяет детям с нарушением речи довольно быстро и правильно выполнять необходимые умственные операции и решать логическую задачу. Пример загадки с точно названными признаками: *«Всю ночь летает, мышей добывает, а станет светло, спать ляжет в дупло». К этому уровню можно отнести загадки-рифмовки и загадки-обманки: *«Испугался кот собак, задом пятится как ... (рак); *«Есть отличная примета: выпал снег, встречайте ... (лето)».

К загадкам второго уровня сложности относятся загадки, в которых характеристика предметов даётся кратко, в которых по одному-двум признакам нужно восстановить целостный образ предмета: *«Пятачок есть, а ничего не купить» (свинья). К этому уровню можно отнести загадки, основанные на отрицании или сопоставлении предметов, на сравнении предметов или явлений: *«Жидко, а не вода, бело, а не снег» (молоко). Чтобы решить подобную логическую задачу, ребёнок должен быть знаком с указанным в ней признаком, должен уметь выделить его, связать по ассоциации с другими признаками, не названными в загадке. Это возможно при наличии достаточно полных представлений о предмете или явлении. При возникновении затруднений, логопед может выделить основные признаки, можно сделать голосовой акцент на «важных» в данной загадке словах.

Третий уровень сложности включает в себя загадки с отрицательными сравнениями и зашифрованными сравнениями одновременно, т. е. содержание и отрицание, и иносказание: *«Зелена, а не луг, бела, а не снег, кудрява, а без волос» (берёза).

К четвёртому уровню сложности относятся загадки комбинированные, с точно названными и зашифрованными признаками: *«По среди поля лежит зеркало, стекло голубое, рама зелёная» (озеро).

Загадками пятого уровня сложности являются загадки метафорические, с зашифрованными с помощью иносказаний признаками: *«В золотой тарелке стоят домики, а улицы нет» (подсолнух).

Дети с общим недоразвитием не понимают образного строя языка загадок. В большинстве случаев у них возникают ассоциации на какое-то одно слово. В загадке о лисе — ассоциация на слова «нет ни дыма, ни пожара» — «пожарная машина» — пожарные, потому что они тушат пожар, нет ни дыма, ни пожара». Такие загадки самые трудные. Они предполагают загадывание в определённом контексте (при прохождении темы, после тщательной предварительной работы).

При выборе загадки, определении уровня сложности, обязательно учитывается следующее: тип логической и характер умственной операции, которую следует выполнить ребёнку при отгадывании; доступность изобразительно-выразительных средств загадки для детей с различными уровнями речевого развития; сложность композиционно-синтаксической культуры загадки (предложение-вопрос, односоставное предложение, использование однородных членов предложения). При подборе загадок необходимо учитывать их тематическую доступность.

Дошкольники с ОНР испытывают трудности в понимании и интерпретации текста загадок, что, несомненно, влияет на правильность отгадывания. Чтобы отгадать загадку, ребёнок должен произвести мыслительные операции в такой последовательности:

— выделить указанные в загадке признаки неизвестного объекта — осуществить анализ;

— сопоставить и определить эти признаки, чтобы выявить возможные между ними связи — осуществить синтез;

— на основе соотнесённых признаков и выявленных связей сделать вывод (умозаключение), т. е. отгадать загадку.

Соблюдение указанной последовательности определяется тем, что без достаточного анализа процесс синтеза будет неполным, односторонним, следовательно, вывод будет неправильным, ошибочным. Поэтому обязательными условиями являются: во-первых, предварительное ознакомление детей с предметами и явлениями, о которых говорится в загадке; во-вторых, продумывание логопедом способа использования загадок; в-третьих, учёт уровня развития речи ребёнка; в-четвёртых, учёт возрастных особенностей и возможностей ребёнка.

Список литературы

1. Илларионова Ю. Г. Учите детей отгадывать загадки. — М.: Просвещение, 1985.
2. Нестеренко А. А. Страна загадок. — Ростов н /Д, 1993.
3. Шульгина Е. В., Третьяк Н. Н. Развитие речевой активности дошкольников в процессе работы над загадками. — СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. — 5-е изд. — М.: Просвещение, 1999.

Ю. А. Вальковская, Е. И. Плетенцова
(ГБОУ школа № 3, Санкт-Петербург, Россия)

КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОЙ ШКОЛЫ

ФГОС НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее — ТНР) предполагает, что они получают образование, соответствующее по конечным результатам образованию сверстников, не имеющих нарушений речевого развития [1]. В то же время в примерной адаптированной основной образовательной программе отмечаются две основные тенденции в качественном изменении контингента обучающихся с ТНР. Причем одна из них «характеризуется утяжелением структуры речевого дефекта, множественными нарушениями языковой системы в сочетании с комплексными аналитическими расстройствами» [2].

Речевое недоразвитие негативно влияет на все психические процессы, протекающие в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой и регуляторной сферах [2]. Отмечается фрагментарность восприятия, недостаточная устойчивость внимания и ограниченные возможности его распределения, снижена вербальная память и страдает продуктивность запоминания. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления детей. Обучающиеся отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением. Некоторое отставание в развитии двигательной сферы проявляется плохой координацией движений, снижением скорости и ловкости, трудностью реализации сложных двигательных программ, требующих пространственно-временной организации движений (графомоторные навыки).

Учитывая имеющиеся проблемы, в школе посчитали целесообразным введение ставки учителя-дефектолога в помощь логопедам для оптимизации логокоррекционного процесса. Учитель-дефектолог реализует программу коррекционно-развивающей деятельности для обучающихся с ТНР (1–4 кл.), которая имеет пояснительную записку (цели, задачи, планируемые результаты коррекционной работы) и состоит из следующих разделов:

1. Диагностические материалы и оценочные таблицы.
2. Развитие мелкой моторики и пространственных представлений, коррекция и совершенствование каллиграфических навыков.
3. Развитие внимания (произвольности, устойчивости, возможности переключения и распределения, основ самоконтроля).
4. Развитие восприятия, воображения.
5. Развитие памяти (зрительной, слуховой, моторной).
6. Развитие мышления (наглядно-образного и словесно-логического). Формирование навыков соотносительного анализа, группировки и

классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями); формирование умения работать по словесной и письменной инструкции, алгоритму, планировать свою деятельность; развитие комбинаторных способностей.

7. Развитие эмоционально-волевой сферы и личностных качеств (релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация, чтение по ролям и др.).

Работа ведется как в группах, так и индивидуально по 2 ч в неделю. Отбор и комплектование осуществляется в период с 1 по 15 сентября совместно с психологом. Коррекционную поддержку получают дети, обучающиеся на дому, а также имеющие сочетанные нарушения: ОНР II, III уровня и расстройства аутистического спектра (3 чел.), ОНР III уровня и легкая степень ДЦП (2 чел.), ОНР и болезнь Дауна (1 чел.), сенсомоторная алалия (2 чел.) и др.

Если учитель-логопед работает над развитием психических функций в процессе учебной деятельности с опорой на вербальные средства коммуникации, то дефектолог развивает нарушенные функции через определенный подбор тренировочных заданий по принципу разноуровневой системы расширения объема знаний, умений, усложняющихся от класса к классу. Выбор методов и приемов коррекционной работы определяется особенностями психофизического развития каждого ребенка в сочетании традиционных педагогических технологий и современных технологий с использованием ИКТ-инструментов, программы аудиопсихофонологической стимуляции «Метод Томатис» (в рамках экспериментальной работы городской ОЭП).

Эффективность коррекционной работы может быть представлена следующими предварительными результатами на примере учащихся 2-х классов. В двух группах индивидуально занятия посещает 10 учащихся. В таблице представлены средние результаты динамики по обеим группам.

Период	Внимание		Воображение (уровни I–V), %	Память		Мышление, %
	ско- рость, %	переключе- ние		зри- тель- ная, %	слухо- вая, %	
Диагностика на 15.09.16	65	0,996	100 — II ур.	40	60	30
Обследование на конец марта	75	1	40 — II ур. 60 — III ур.	80	80	90

Работа дефектолога по коррекции нарушений развития у детей с ТНР оказывает существенную помощь учителю в обучении данной категории учащихся, поскольку согласуется с учебными программами по разным предметам и классам.

Список литературы

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Утвержден Приказом МОиН РФ №1598 от 19.12.2014 г.).
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (Рекомендована МОиН РФ 3.04.2015 г.).
5. *Токмакова О. Н.* Психологические особенности детей с нарушениями речи // Социальная сеть работников образования (nsportal.ru).

Г. Г. Голубева

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

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОЙ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Овладение правильным звукослоговым оформлением речи представляет для детей с ТНР значительные трудности. В исследовательских работах, посвященных изучению этой проблемы, отмечается разнообразие и непостоянство характера проявления нарушений звукослоговой структуры на уровне слова и предложения у данной категории детей [1, 2, 3]. Эти нарушения часто носят стойкий и длительный характер и затрудняют нормальное развитие устной речи, вызывают трудности при овладении письменной речью.

В процессе исследования уровня сформированности звукослоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи возникает необходимость выявления, с одной стороны, симптоматики этих расстройств, с другой стороны, определения роли моторных и сенсорных факторов в формировании нарушений звукослогового оформления речи. Подобный подход к анализу имеющихся у детей нарушений звукослоговой структуры слова позволяет определить дифференцированные направления коррекционного воздействия для каждого ребенка. Это, в свою очередь, обеспечивает эффективность логопедической работы по преодолению нарушений звукослогового оформления речи.

Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова — составная часть логопедической работы по коррекции нарушений фонетической стороны речи. Логопедическая работа по преодолению нарушений звуко-слового оформления тесно связана с формированием навыка правильного звукопроизношения, с развитием слухового восприятия, внимания и памяти, с формированием кинестетической и кинетической основы движений в процессе развития артикуляторной моторики, со становлением слухозри-

тельного и слухомоторного взаимодействия в процессе восприятия и воспроизведения ритмических структур и формированием лексико-грамматического строя речи.

В рамках коррекционного воздействия проводится работа по развитию у детей сенсорной и моторной основы формирования звукослоговой структуры слова. Развитие сенсорных возможностей детей осуществляется по следующим направлениям: узнавание и различение неречевых звуков, развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, формирование слухоречевого ритма, формирование слухового внимания к звучащей речи.

Логопедическая работа, направленная на узнавание и различение неречевых звуков, начинается с привлечения внимания ребенка к неречевым звучаниям, в дальнейшем ребенка учат определять местонахождение источника звука, сравнивать контрастные и близкие по звучанию неречевые звуки. С этой целью используются различные игры: игры с музыкальными игрушками, игры с бытовыми предметами, игровые упражнения с применением разнообразных аудиотехнических и компьютерных средств, игры с природными материалами. В ходе коррекционного воздействия осуществляется целенаправленное развитие слухового внимания при восприятии звуков различной громкости и высоты с привлечением звучащих игрушек и музыкальных инструментов. Количество неречевых звуков, которое можно использовать в ходе игровых упражнений, определяется в зависимости от возрастной категории детей и ступени их обучения. Так, в младшем дошкольном возрасте предлагается два звучания, в среднем три-четыре звучания, в старшем дошкольном возрасте количество предлагаемых неречевых звуков достигает пяти-семи. Упражнения акустического характера предусматривают постепенный переход от простых заданий к сложным, от несходства к сходству, от неречевых звуков к речевым. Рекомендуется начинать работу со звуков, контрастных по высоте, тембру, длительности, громкости звучания и лишь затем сходных по тембру и характеру звучания.

Для различения и усвоения слогового состава слов ребенок должен овладеть слухоречевым ритмом. Этому способствуют специальные ритмические упражнения, направленные на создание основы правильного членения слова на слоги, формирование предпосылок усвоения словесного ударения, развитие слогового контура слова. Работа над ритмом проводится в двух направлениях: над восприятием и воспроизведением ритмических структур. Детям можно предложить различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, ритмичные удары в барабан, бубен, металлофон. Материалом для упражнений служат различные ритмические структуры в виде серий громких и тихих ударов, ритмических ударов с длинными и короткими паузами, серий с разным количеством ударов. Содержание логопедической работы определяется возрастом детей и степенью их обучения. В младшем дошкольном возрасте ребенку предлагаются простые неакцентированные ритмы, развитие слухового внимания и памяти осуществляется на материале трех ритмических

сигналов, ребенок воспроизводит ритмические структуры по подражанию. На второй ступени обучения, начиная со среднего дошкольного возраста, ребенка учат воспринимать и воспроизводить ритмические структуры не только по подражанию, но и по словесной инструкции. В логопедической работе используется более сложный материал: количество ритмических сигналов возрастает до пяти, детям предлагаются неакцентированные ритмические структуры, разделенные длинными и короткими паузами. На третьей ступени обучения, в старшем дошкольном возрасте, различение и воспроизведение ритмов организуется без опоры на зрительное восприятие. Ребенку предлагается до шести ритмических сигналов, используются серии неакцентированных и акцентированных ритмических структур с громким и тихим звучанием, короткими и длинными паузами, вводится графическое обозначение различных по громкости звучаний.

Целенаправленная, планомерная работа по формированию слухоречевого ритма развивает слуховое восприятие, способствует привлечению слухового внимания к ошибкам в произношении. Работа в данном направлении проводится в определенной последовательности (узнавание ритмических структур, понимание и сознательный анализ воспринимаемого образца, сознательная имитация) и способствует усвоению детьми навыков ритмики слова и формированию ритмической организации высказывания. Предварительная логопедическая работа заключается в обучении детей делению слов на слоги по подражанию. При этом широко используются вспомогательные приемы: хлопки в ладоши, удары мяча об пол, стук карандаша, притопывание ног и т. д. Работа по формированию слухоречевого ритма на материале слов проводится с детьми старшего дошкольного возраста (третья ступень обучения). С детьми младшего и среднего дошкольного возраста логопед проводит работу по формированию слухоречевого ритма, используя синтезированный контур слова (детям предлагается отхлопывать ритмический рисунок серии слогов, включающий в себя слог под ударением) или ритмический рисунок простых слов. Широко используются компьютерные демонстрации предлагаемых для отхлопывания слов и фраз, образец выполнения задания игровым анимационным персонажем (изображение, сопровождаемое озвучиванием слова и его отхлопыванием).

Формирование слухового внимания к звучащей речи — неотъемлемая часть логопедической работы, начиная с первой ступени обучения. Однако как более частная задача логопедической работы по формированию звукологовой структуры слова она реализуется на второй и третьей ступенях обучения. Рекомендуется формировать слуховое внимание детей с ТНР к звучащей речи с помощью различных игр и игровых упражнений, в ходе которых ребенок учится дифференцировать слова, контрастные по длине; распознавать слова, различающиеся по своему произношению одним слогом или местом слога в слове; различать близкие по звуковому составу слова. При воспитании слухового внимания к речи с опорой на ритмику слова де-

тям предлагается продолжить строчки стихотворений, подбирая слова с учетом рифмы. Логопедическая работа проводится с учетом индивидуальных речевых возможностей ребенка. Логопед предлагает ребенку продолжить такие стихотворные строки, в которых он способен произнести предполагаемое слово.

Планомерная работа по развитию сенсорной основы формирования звукослоговой структуры слова способствует коррекции ошибок как слогового, так и звукового оформления речи детей с ТНР.

Список литературы

1. *Есечко Л. Б.* Особенности овладения звуко-слоговым составом слова учащихся с общим недоразвитием речи // Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушением умственного и физического развития. — М., 1971.
2. *Левина Р. Е.* Нарушение слоговой структуры слова у детей // Специальная школа. — 1959. — № 4.
3. *Маркова А. К.* Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1963.

Л. Л. Гришина
(МДОУ д/с № 114, Брянск, Россия)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОНР В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Проблема развития словаря детей с ОНР с учётом психолингвистического аспекта занимает важнейшее место в современной логопедии. Вопросы формирования лексики при различных речевых нарушениях, методики развития системы лексических значений слов в работе педагогов-практиков являются одними из актуальных.

В литературе представлено достаточно сведений о формировании лексической системности у детей с общим недоразвитием речи. Однако не в полной мере раскрыта система организации речевой практики по формированию разнообразных связей между словами, развитию интеллектуальной продуктивности в освоении семантических значений у детей при ОНР, что вызывает трудности у логопедов в определении последовательности работы по освоению системы лексических значений слов в активной речевой деятельности.

В нашем детском саду проблема формирования лексической системности решается в коррекционно-логопедической работе с детьми с ОНР в группах компенсирующей направленности.

При формировании словаря детей с общим недоразвитием речи мы используем модифицированные методики, описанные в работах Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [1] и др.

Приведём фрагменты работы на примере логопедического занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи с детьми с ОНР III уровня подготовительной группы компенсирующей направленности «*Рассказ по серии сюжетных картин Г. А. Каше «Доигрались!»*». (С содержанием серии сюжетных картин дети знакомились ранее).

Цель: сформировать умение составлять рассказ по серии сюжетных картин с помощью картинного плана.

Задачи: обогащать и активизировать словарь существительных, глаголов, прилагательных по теме «Водный транспорт»; развивать словарь синонимов в тексте; закреплять правильное употребление относительных прилагательных с существительными; формировать умение составлять монолог-повествование с элементами описания (по серии сюжетных картин); самостоятельно придумывать события, дополнительные эпизоды при составлении рассказа; использовать объяснение значения конкретных существительных как элемент описания в тексте; развивать память, операции мышления, навыки планирования, контроля, умение слушать инструкцию и ответы товарищей; воспитывать умение договариваться, играть сообща.

Оборудование: серия сюжетных картин «Доигрались!» Г. А. Каше, предметные картинки для составления плана рассказа; сюжетная картина «Поделись игрушками»; пособие «Парусники»; разрезная картинка (корабль); макеты факсов; лист бумаги, фломастеры; мелкие предметы из различных материалов; аудиозапись мелодии для динамической паузы. Материал приведён с авторскими модификациями: языковой и речевой материал, вариативное использование, регламентация количества заданий.

Ход занятия:

1. Логопед с детьми останавливается перед картинками (сюжетная картина «Поделись игрушками», вторая картинка серии сюжетных картин «Доигрались!»).

Логопед. Это картинки о детях. Чем они похожи, как думаете?

Дети. Дети не могут играть дружно, делиться игрушками.

Логопед. Да. У этих ребят что-то рассыпалось. (На столе несколько длинных полосок с изображением частей предмета, полоски пронумерованы). Дети складывают картинки, взаимодействуя друг с другом. Получается изображение корабля.

2. *Логопед.* Получился корабль из частей! Интересно, какие же части есть у корабля? Сможете их назвать? Также называйте материалы, из которых сделана та или иная часть (организуется взаимодействие «ребёнок — ребёнок»).

Несколько детей выбирают пять мелких предметов, сделанных из различных материалов (ткань, стекло, дерево, металл, пластмасса). Предмет передаётся следующему отвечающему.

Ребёнок Что у корабля металлическое?

Дети. Металлический нос, металлические борта, металлические мачты, металлический трап, металлический якорь, металлический флагшток.

Ребёнок. Что у корабля деревянное? (тканевое, стеклянное) и т. д.

Логопед. Вы правильно назвали части корабля, выполненные из различных материалов.

3. *Логопед.* Интересно играть вместе. А часто ребята не умеют дружить. Как вы думаете, могли бы мы помочь таким детям? (Показывает детям первую и третью картинки серии «Доигрались!»)

Дети. Мы расскажем о ребятах, которые не умели дружить.

Логопед. Эта история поможет детям нашего детского сада договариваться. Я предлагаю записать ваши рассказы для передачи на радио детского сада.

4. На доске первая картина серии сюжетных картин «Доигрались!». Вторая и третья картины перевёрнуты.

Логопед. Вот начало истории — дети рассматривают кораблик. Как он мог оказаться у ребят?

Дети. Кораблик подарили мальчишкам. Кораблик купили. Мальчишки сами сделали кораблик.

Логопед. А я придумала, будто один мальчик увидел в магазине игрушку и решил послать приятелю её изображение факсом. Отправим факс вместе с ним?

Логопед обращается к детям первого ряда: предлагаю вам отправить изображение игрушки — точно объясните, что это за предмет; (к детям второго ряда): вы будете факс принимать — внимательно слушайте и нарисуйте описанный предмет. Договоритесь, кто из вас отправляет, а кто принимает изображение игрушки.

Дети объединяются в две группы. У детей первой группы фотография парусника, у второй — фломастеры, лист бумаги. Логопед слушает, как дети описывают предмет, проверяет, договорились ли во второй подгруппе о том, кто будет принимать факс (рисовать предмет). После подготовки описания детьми логопед предлагает первой группе отправлять факсом изображение игрушки.

Дети. Алло! Я увидел в магазине игрушку. Посылаю её изображение.

Это водный транспорт. Он большого размера, с острым носом. На бортах иллюминаторы, якорь. Есть мачты с парусами. На флагштоке флаг.

Ребёнок второй группы рисует части предмета, переданные «по факсу». Логопед (сравнивает фотографию и нарисованную картинку): правильно ли дошло изображение? Почему?

Ребята правильно описали размер, детали корабля, а вы (ко второй группе) внимательно слушали и точно нарисовали все части.

Так вот какое изображение игрушки прислал мальчик своему приятелю!

5. Дети садятся за столы.

Логопед. Одно удовольствие быть капитаном такого корабля! Что же придумали ребята, играя с ним? Кто-то будет звукорежиссёром и добавит звуки к рассказу, чтобы интереснее было слушать (звуки воспроизводятся при нажатии на картинки «звуковой» книги).

1-й ребёнок: ребята придумали, как будто они капитаны на корабле и поплывут в дальние страны (ребёнок-звукорежиссёр может воспроизвести звук моря, крик чаек). *2-й ребёнок:* мальчики придумали, что они приплывут на необитаемый остров, кого встретят в пути, что с ними случится (рассказ может сопровождаться шумом волн, звуками джунглей).

Логопед. Очень интересные вы предложили идеи (поворачиваются изображением вверх вторая и третья картинки серии).

Вспомните, что случилось дальше? Кратко опишите.

Дети. Мальчики с неприязнью смотрели друг на друга.

Логопед. Чем закончилась история?

Дети. Игрушка порвалась, и игры не получилось.

Логопед. Так о чём эта история?

Дети. Эта история о мальчиках, которые не умели играть вместе, дружно, не умели договариваться, и у них игры не получилось.

Логопед. Это плохо. Надо уметь играть вместе.

6. *Логопед.* Я вам предлагаю побыть капитанами в игре «Закончи предложение» (две команды). (У доски два парусника для каждой команды.) Если задание выполнено правильно, парус поднимается. Эти предложения используйте в рассказе для радиопередачи.

Курсивом в тексте обозначены контекстуальные образно-семантические синонимы, которые прорабатывались с детьми на предыдущем занятии.

1. Мальчики кораблик... (1-я команда) смастерили; (2-я команда) рассматривали.

2. Флажок на флагштоке... (1-я команда) развевался; (2-я команда) трепыхался.

3. Приятели начали... (1-я команда) придумывать; (2-я команда) фантазировать, как играть.

4. Но ребята не могли... (1-я команда) договориться; (2-я команда) поделить кораблик.

5. Мальчики с силой начали... (1-я команда) тянуть; (2-я команда) вырывать кораблик из рук.

6. бумажная игрушка... (1-я команда) порвалась; (2-я команда) не держала.

7. Игры не... получилось.

Логопед. Обе команды правильно закончили предложения. Паруса подняты.

7. *Логопед.* Интересно вам отправиться на морскую прогулку? А поплывём мы на катере. (Дети свободно размещаются по комнате. Логопед под музыку выполняет движения, дети их повторяют).

8. *Логопед*. Как весело играть вместе! Теперь давайте составим историю по картинкам о мальчиках, чтобы все ребята знали, как хорошо играть, не ссорясь. Чтобы рассказ был интересным, составим план рассказа. Помогут вам эти картинки (опорные картинки).

Логопед предлагает детям выложить на столах предметные картинки, обозначающие план рассказа. У доски последовательно выполняют задание два ребёнка: один ребёнок начало истории, другой — середину и конец. Логопед предлагает остальным детям проверить, в правильном ли порядке выложены картинки, исправить ошибки и поднять сигнальную карточку. *Задание формирует самоконтроль, самооценку.*

9. Образец рассказа логопеда.

10. *Логопед*. Давайте расскажем эту поучительную историю по частям. Не забудьте называть мальчиков по-разному, использовать предложения, которые мы составляли.

Затем одному ребёнку предлагается составить целостный рассказ. Можно предложить кому-то из детей «озвучить» рассказ товарища (звук волн, крик чаек, шум джунглей, звук разрывающейся бумаги). *Этот приём формирует внимание, контроль, обеспечивает образность высказывания.*

Рассказ ребёнка записывается на магнитофон для радиопередачи детского сада.

Логопед вместе с детьми анализирует детские высказывания: использование точных, интересных слов; длинных предложений; вариантов начала истории; описание игрушки; называние мальчиков и кораблика по-разному (контекстуальные образно-семантические синонимы).

11. Вот какую поучительную историю мы с вами рассказали. Теперь и вы будете играть дружно. Другие ребята, послушав этот рассказ по радио, поймут, как плохо ссориться. Выход радиопередачи в следующий понедельник после сна.

Примерные рефлексивные вопросы: что было самым интересным? Что получилось лучше всего? О чём хотел бы рассказать дома?

Приведённые фрагменты занятия демонстрируют усвоение значения слов в активной деятельности. Аналогичные приёмы, формирующие интеллектуальную продуктивность, инициативность и активность детей в освоении значения слов используются на занятиях по развитию связной речи.

Список литературы

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: СОЮЗ, 2001.
2. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В., Туманова Т. В. и др. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. — М.: Просвещение, 2009.
3. Шаховская С. Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л. Б. Халиловой. — М.: Экономика, 1997.

В. П. Дудьев
(Алт. ГПУ, Барнаул, Россия)

ПРЕОДОЛЕНИЕ НЕДОСТАТКОВ В РАЗВИТИИ ОБЩЕЙ МОТОРИКИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

Наличие психомоторной недостаточности в структуре речевого дефекта у детей с нарушением речи требует ее коррекции, которая должна осуществляться в общей системе комплексного воздействия и начинаться как можно раньше. Это воздействие определяет содержательную сторону логопедической работы в целом, которая должна предусматривать не только преодоление речевого дефекта, но быть направленной также на развитие сенсорных и моторных функций, на развитие познавательных процессов. Другими словами, в основе логопедического воздействия должны лежать, прежде всего, принципы комплексного и системного подходов. При этом принцип системности исходит из представлений о речи, моторике и психике как сложных функциональных системах, включающих в себя различные структурные компоненты, каждый из которых требует соответствующих средств и организационных форм коррекционного воздействия. Применительно к психомоторике такими компонентами выступают общая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика.

Основная работа по нормализации общей моторики детей с нарушением речи осуществляется в системе занятий по физическому воспитанию и физической культуре. Эти занятия в специальных детских учреждениях, включенные в организованный педагогический процесс, направлены на разностороннее физическое развитие детей с нарушением речи, на укрепление их здоровья, коррекцию двигательных недостатков и психомоторных нарушений, формирование жизненно важных двигательных умений и навыков, совершенствование физических качеств и развитие физических способностей.

Важнейшими требованиями к физическому воспитанию и физической культуре детей с нарушением речи выступают: 1) коррекционно-развивающая направленность физического воспитания и физической культуры, заключающаяся в компенсации основного дефекта ребенка и преодоления у него недостатков психофизического развития и нарушений психомоторики; 2) объединение педагогических и медицинских средств для осуществления мероприятий по физическому воспитанию и физической культуре детей с нарушением речи, предусмотренных программой и учебно-воспитательным процессом специального детского учреждения.

В работе по физическому воспитанию и физической культуре используются различные формы физических занятий: урок, специальное физкультурное занятие, самостоятельные двигательные занятия, спортивные

кружки и секции, соревнования, а также физминутки, физпаузы и динамические перемены, логически включаемые в качестве структурных компонентов в разные виды занятий. Средствами физического воспитания и физической культуры выступают, прежде всего, физические упражнения в виде разных по направленности гимнастик и подвижные игры. Ведущими среди этих средств являются физические упражнения, их комплексы (гимнастика). Применительно к развитию общей моторики таким средством выступают, прежде всего, общеразвивающие физические упражнения, способствующие направленному развитию различных групп мышц и связанных с ними движений.

Для каждого возраста детей в соответствии с нормативными требованиями к сформированности у них основных движений подбираются соответствующие комплексы общеразвивающих физических упражнений, которые обычно выполняются без предметов, но в них может использоваться разнообразный спортивный инвентарь: резиновые мячи разного размера, гимнастические палки, обручи, скакалки, флажки и другие предметы, — что разнообразит упражнения и значительно повышает интерес детей к таким занятиям.

Одновременно с решением основных задач по совершенствованию двигательной сферы детей физические упражнения могут успешно использоваться для развития речевого дыхания и словаря. С этой целью в процессе занятий физическими упражнениями детей следует знакомить с названиями частей тела, выполняемых ими движений и их свойств, исходных положений ног, рук и т. д., последовательно расширяя пассивный и активный словарь детей. (Комплексы упражнений с малым мячом, конкретный речевой материал и некоторые методические рекомендации по проведению такой работы были представлены нами в статье аналогичного сборника за 2016 год.)

Ниже примерные комплексы общеразвивающих физических упражнений (без предметов и с предметами), апробированные и рекомендуемые нами к использованию в системе работы по коррекции и развитию психомоторики у младших дошкольников с нарушением речи.

Комплексы общеразвивающих физических упражнений для детей 3-х лет

Комплекс № 1 — без предметов:

1. «Цапля». И. п. — стойка ноги сомкнуты, руки опущены. Ходить, высоко поднимая поочередно ноги и произнося на каждый шаг: «Плюх! Плюх!». Продолжительность — 30–40 с.

2. «Большой — маленький». И. п. — стойка ноги слегка расставлены, руки опущены. На счет 1 — низко присесть, на 2 — встать. На 3–4 — то же. Повторить 3–4 раза.

3. «**Петушок**». И. п. — то же. На счет 1 — поднять руки в стороны, на 3–4 — хлопать ими по бедрам, произнося: «Хлоп! Хлоп! Хлоп!». Повторить 3–4 раза.

4. «**Птицы клюют**». И. п. — то же. На счет 1 — присесть, на 2–3 — постучать пальцами о колени, приговаривая: «Клюй! Клюй!», на 4 — встать. Повторить 3–4 раза.

5. «**Выше-выше**». И. п. — то же. На счет 1 — начать размахивать расслабленными руками синхронно вперед-назад, на каждый последующий счет поднимать руки все выше. Повторить 3–4 раза.

Комплекс №2 — с большим резиновым мячом:

1. **Ходьба с мячом над головой**. И. п. — стойка ноги сомкнуты, руки с мячом вверху. Ходить, удерживая мяч над головой и соблюдая правильную осанку (плечи развернуты, спина слегка прогнута). Продолжительность — 30–40 с.

2. «**Смотри на мяч**». И. п. — стойка ноги слегка расставлены, впереди в опущенных руках мяч. На счет 1–2 — поднять медленно мяч над головой, сопровождая его взглядом, на 3–4 — опустить мяч вниз. Повторить 3–4 раза.

3. «**Приседай с мячом**». И. п. — стойка ступни параллельно, впереди в опущенных руках мяч. На счет 1–2 — присесть, коснуться мячом пола, на 2–3 — выпрямиться. Повторить в среднем темпе 4–5 раз.

4. «**Наклонись к мячу**». И. п. — сидя, ноги врозь, в руках мяч. На счет 1–2 — наклониться медленно вперед, положить мяч между стопами, на 3–4 — медленно выпрямиться. Повторить 4–5 раз

5. «**Оттолкни мяч ногами**». И. п. — сидя, ноги согнуты, руки опираются сзади. Отталкивать от себя обеими ногами мяч, подкатываемый взрослым с небольшого расстояния, произнося при этом: «Тук!». Повторить 4–6 раз.

М. Г. Ивлева

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ В ШКОЛЕ

В настоящее время актуальной проблемой для теории и практики логопедии является поиск путей оптимизации коррекционно-развивающей работы со школьниками с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), так как значительная часть заданий по преодолению нарушений чтения и письма имеет репродуктивный характер, в связи с чем не происходит целенаправленного

развития умений и навыков работы с текстом, становления активной читательской деятельности обучающихся с ТНР.

Одним из средств повышения эффективности логопедической работы является технология развития критического мышления (ТРКМ), которая представляет собой систему стратегий и методических приемов, имеющих различные функции [4]. Важным в данной технологии является следование трем фазам: вызов, осмысление новой информации; рефлексия, на каждой из которых используются разнообразные приемы [3, 4]. Коротко охарактеризуем особенности данных фаз.

Фаза вызова предполагает самостоятельную постановку целей учащимися, активизацию познавательной деятельности в процессе выполнения заданий непосредственно до работы с текстом.

В процессе реализации фазы осмысления новой информации обучающиеся выполняют различные задания, направленные на поиск, отбор, интеграцию, классификацию, обобщение, анализ, сравнение, осмысление информации непосредственно в процессе работы с текстом.

На фазе рефлексии школьники систематизируют новую информацию (понятия, факты, закономерности) по отношению к уже имеющимся у них представлениям.

Фазовая структура технологии развития критического мышления помогает ученику овладеть способами работы с информацией, вдумчивого чтения, структурирования материала, умениями составлять вопросы, ставить и решать проблемы, учит рефлексивному письму, помогает овладеть методами групповой работы, умением аргументированно вести дискуссию.

В настоящее время накоплен достаточно большой опыт использования учителями различных приемов реализации программ учебных предметов как гуманитарного, так и естественнонаучного циклов [1, 2]. Однако недостаточно раскрыт потенциал использования ТРКМ специалистами службы сопровождения, в частности учителями-логопедами в коррекционной работе со школьниками с ТНР. С учетом специфики технологии развития критического мышления можно утверждать, что использование ее приемов имеет важное значение для практики логопедической работы по преодолению нарушений чтения и письма у школьников, так как позволяет целенаправленно формировать умения и навыки активной работы с текстами различных стилей и жанров с помощью вариативных приемов переработки информации.

Приведем примеры использования отдельных приемов ТРКМ на логопедических занятиях со школьниками с ТНР при работе с художественным текстом (рассказ К. Д. Ушинского «Яблонька»).

Яблонька

Росла в лесу дикая яблонька. Осенью упало с нее кислое яблоко. Птицы склевали яблоко, поклевали и зернышки. Одно только зернышко спряталось в землю и осталось.

Весной, когда солнышко отогрело мокрую землю, зерно стало прорастать. Пустило вниз корешок, а кверху выгнало два первых листика. Из-под листочков выбежал стебелек с почкой, а из почки вышли зеленые листики.

Почка за почкой, листик за листиком, веточка за веточкой — и лет через пять хорошенькая яблонька стояла на том месте, где упало зернышко.

Пришел в лес садовник, выкопал яблоньку осторожно, корешков не повредил, перенес ее в сад и посадил в хорошую землю.

(По К. Д. Ушинскому)

Приемы технологии развития критического мышления.

1. Таблица «Верные — неверные утверждения».

Ход выполнения: до чтения текста логопед предлагает учащимся предположить, верны ли данные в таблице утверждения и поставить соответствующий знак (знак «+» — утверждение верно; знак «-» — неверно). После чтения текста логопед просит детей оценить достоверность этих же утверждений, используя полученную из рассказа информацию, и заполнить графу таблицы «После чтения текста».

№	Утверждения	До чтения	После чтения
1	Из семечка от яблока может вырасти яблоня		
2	Яблони растут только в саду		
3	Яблоню можно пересадить с одного места на другое		
4	Семена растений начинают прорастать весной		

2. Составление «тонких» и «толстых» вопросов к прочитанному тексту, поиск ответов на них.

Ход выполнения: логопед просит детей составить 3 «тонких» вопроса, требующих короткого конкретного ответа (начинаются со слов «кто», «где», «когда», «как зовут») и 3 «толстых» вопроса, предполагающих развернутый вопрос (начинаются со слов «почему», «зачем», «с какой целью»), записать их, затем задавать друг другу.

Примеры «тонких» вопросов к рассказу К. Д. Ушинского:

- Когда яблоко упало с яблони?
- Через сколько лет выросла яблоня?
- Кто перенес дикую яблоню в сад?

Примеры «толстых» вопросов:

- Почему от яблока осталось только одно зернышко?
- Как стало прорастать зернышко весной?
- Как оказалась дикая яблоня в саду?

3. «Ромашка».

Прием предполагает формулирование шести различных типов вопросов и поиск ответов на них.

Ход выполнения: логопед просит детей составить по несколько вопросов каждого типа, записывает наиболее удачные из них на доске. Затем дети подготавливают ответы на поставленные вопросы.

Данный прием направлен на составление следующих типов вопросов:

- простые, направленные на воспроизведение конкретной информации, фактов (например, «Куда садовник перенес яблоню?»);
- уточняющие, требующие воспроизведения каких-либо деталей («Как садовник перенес яблоню в сад?»);
- оценочные, предполагающие выражения в ответе эмоций, чувств, отношений («Хорошо ли поступил садовник?»);
- интерпретационные, описывающие мотивы, причины событий или явлений («Зачем садовник выкопал яблоню?»);
- творческие, связанные с прогнозированием дальнейшего развития событий («Как вы думаете, что будет дальше с яблоней?»);
- практические, предполагающие выделение из текста полезной информации, которую можно использовать в жизни («Где могут понадобиться знания о росте деревьев, о возможности их пересаживания?»).

4. «Бортовой журнал».

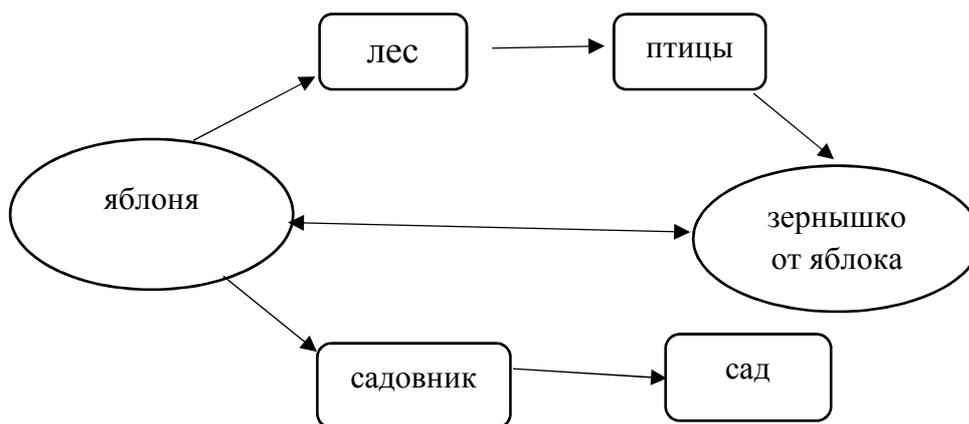
Ход выполнения: логопед просит детей до чтения текста записать в левую графу таблицы то, что они уже знают по теме текста; после чтения текста заполнить правую графу таблицы, записав, какую новую информацию они узнали из прочитанного. После этого необходимо связать содержание двух граф в процессе обсуждения.

Что я знаю про яблони?	Что нового я узнал из рассказа?

5. «Кластеры».

Ход выполнения: логопед просит детей выделить основные смысловые единицы текста, графически изобразить их, указать взаимосвязь между ними или последовательность событий с помощью стрелок. После графической систематизации информации из прочитанного рассказа логопед просит школьников составить план пересказа или сразу пересказать текст с опорой на кластер.

Например, составленный кластер по вышеприведенному тексту может выглядеть следующим образом:



6. «Инсерт».

Данный прием предполагает маркировку текста значками по ходу чтения.

Ход выполнения: логопед просит детей прочесть рассказ про себя и во время его чтения делать на полях пометки, а после прочтения текста заполнить таблицу, где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу тезисно заносятся сведения из текста. Школьникам могут быть предложены несколько вариантов пометок: два значка: «+» — новое/интересное и «√» — уже знал; три значка: «+» — новое/интересное, «√» — уже знал, «?» — есть вопросы.

Вышеперечисленные приемы предполагают активную работу школьников с текстом не только после чтения, а также до и во время чтения, что способствует развитию умений и навыков осмысления прочитанного, критического оценивания читаемой информации, продуктивного ее использования в соответствии с познавательной задачей.

Предполагаем, что использование приемов технологии развития критического мышления позволит не только повысить уровень читательской грамотности обучающихся с ТНР, но и оптимизировать коррекционно-логопедическую работу по преодолению нарушений чтения и письма.

Список литературы

1. Богатенкова Н. В., Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения. — СПб.: СПбГУПМ, 2001.
2. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004.
3. Мокраусов И. В., Севостьянова О. В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо. — Самара: Профи, 2002.
4. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. пособие. — 2-е изд. — СПб.: КАРО, 2014.

В. А. Калягин

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

АЛЕКСИТИМИЯ ВЗРОСЛЫХ ЗАИКАЮЩИХСЯ

Я перестал заикаться задолго до того,
как у меня исчезли внешние признаки заикания.

Джон Харрисон

Несмотря на наличие множества методик коррекции заикания большинство логопатологов признает значимость психологической помощи заикающимся наряду с логопедией. Эти два вида помощи рассматриваются как взаимодополняющие. Вместе с тем психика невозможна без речи и воздействие на неё невозможно без речи. И. П. Павлов подчеркивал значение слова для управления механизмом создания связей между самыми разными его функциями. Важнейшую роль этих отношений отмечают специалисты, занимающиеся вопросами психосоматических отношений, в частности, заболеваниями, возникающими при нарушении этих отношений. В этой связи пристальное внимание исследователей уже более 40 лет привлекает феномен алекситимии, название которому дал Р. Е. Сифнеос [5], рассматривавший его с психоаналитических позиций как предпосылку возникновения болезней.

Концепция алекситимии явилась продолжением психоаналитической трактовки соматических заболеваний. Основное ее проявление — обеднение эмотивного словаря с позиций психоанализа может рассматриваться как результат вытеснения — *repression* [2], первой формы защит, связанных с неврозами (прежде всего истерии), которую описал основатель психоанализа З. Фрейд.

Само же понятие защита (*defence*) является общим термином, обозначающим внутриличностный конфликт, в котором Я вынуждено искать компромисс между желанием сохранить объект привязанности и опасностью наказания за это. В результате он вытесняет желания, идеи или чувства. З. Фрейд рассматривал вытеснение как вездесущий психологический феномен, и до настоящего времени это защитный механизм занимает особое место в психоанализе. Успешное вытеснение означает вывод, в том числе тех или иных слов, включая эмотивные слова, в область бессознательного, где оно удерживается благодаря сцепленности энергии (либидо) бессознательного (Ид) с объектом. К объектам вытеснения может относиться всё, к чему человек равнодушен.

Сегодня для оценки психосоматических отношений широко применяется термин «копинг-стратегии» или «копинг-ресурсы» личности больного, которыми обозначаются механизмы совладающего поведения больного. Установлено, что психическое и физическое самочувствие зависит от выбора копинг-стратегий в момент столкновения с психотравмирующей ситуацией. Использование активных совладающих поведенческих стратегий и

относительно низкая восприимчивость к стрессовым ситуациям способствуют улучшению самочувствия. А к его ухудшению и нарастанию негативной симптоматики приводят избегание проблем и применение пассивных стратегий, направленных не на разрешение проблемы, а на уменьшение эмоционального напряжения [4]. Алекситимия способствует второму типу реагирования на болезнь.

Цель работы состояла в определении распространенности алекситимии среди взрослых заикающихся, определении её структуры и связи с другими психическими реакциями на свое расстройство.

Исследование было выполнено на базе Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения России и факультета коррекционной педагогики РГПУ им. А. И. Герцена в 2011–2016 гг. при участии 156 практически здоровых студентов III–IV курсов в возрасте от 19±2 года, а также 55 заикающихся в возрасте 24,0±5,2 года, проходивших амбулаторное и стационарное лечение в СПб НИИЛОР, от которых было получено информированное согласие с соблюдением этических норм.

Психометрическое исследование респондентов проводилось с помощью русифицированной версии Торонтской алекситимической шкалы (Toronto Alexithymia Scale, TAS), состоящей из 26 утверждений [1, 6]. Выраженность алекситимии регистрировалась по суммарному количеству баллов шкалы: число баллов, равное 62 и ниже, — отсутствие алекситимии; 74 балла и выше — алекситимия; 63–73 балла — пограничный уровень алекситимии. Также учитывались показатели по четырем субшкалам, позволяющим характеризовать:

1. Трудность в определении и описании собственных переживаний и телесных ощущений.
2. Трудность вербализации собственных эмоций и эмоций других людей.
3. Фокусированность в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях.
4. Снижение способности к фантазии.

Помимо результатов применения TAS были использованы результаты обследования групп больных и здоровых с помощью личностного опросника Г. Айзенка, теста оценки темперамента (ТОТ) и шкалы оценки коммуникативных речевых навыков Р. Эриксона.

При анализе полученных результатов были использованы t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции К. Пирсона.

Результаты. С помощью TAS было установлено, что в группе лиц без нарушений речи средний показатель алекситимии оказался равен 60,4±8,8 балла (коэффициент вариативности — 15%), что соответствует приводимым в литературе данным [1]. Достоверно более высокими оказались показатели в группе заикающихся — 62,1±12,4 (коэффициент вариативности — 20%) ($p < 0,05$). Алекситимия признается при наличии 74 и больше баллов. В группе лиц без нарушений речи таких оказалось 13%, в группе заикающихся

— 22%. Различия между сравниваемыми группами по результатам хи-квадрат критерия оказались значимыми ($p = 0,01$). Различий показателя алекситимии у заикающихся мужского и женского пола не было выявлено. Стоит отметить, что показатель алекситимии у больных невротизмом и больных с психосоматическими заболеваниями выше, чем у заикающихся, составляя соответственно $70,1 \pm 1,3$ и $72,1 \pm 0,8$ [1].

Далее было проведено сравнение содержательной стороны алекситимии с использованием субшкал, характеризующих способность идентифицировать свои переживания, называть их, склонности фокусировать внимание на внешних событиях, а не собственных переживаниях и склонности к фантазии. Результаты вычисления среднего балла, выставяемого лицами без нарушений речи и заикающимися по каждой из четырех субшкал, представлены в табл. 1. Значимыми по критерию Стьюдента ($p < 0,05$) оказались различия по степени фокусирования на внешних событиях и снижение фантазирования. Наиболее часто фокусирование на внешних событиях подтверждается следующими утверждениями из шкалы: «Я хотел бы быть не таким застенчивым», «Знать, как решать проблемы, более важно, чем понимать причины этих решений», «Мне нравится ставить людей в известность о своей позиции по тем или иным вопросам», а недостаточность фантазии — такими, как «Я редко мечтаю», «Я не часто даю волю воображению».

Таблица 1

Средний балл проявлений алекситимии по субшкалам

Субшкалы алекситимии	Норма	Заикание
Трудность идентификации	$2,37 \pm 0,79$	$2,2 \pm 0,8$
Трудность вербализации	$2,42 \pm 0,093$	$2,2 \pm 0,6$
Фокусированность на внешних событиях	$2,68 \pm 0,99$	$2,8 \pm 0,6$
Снижение фантазий	$2,17 \pm 0,85$	$2,4 \pm 0,4$

Сравнение средних показателей субшкал алекситимии с помощью критерия Стьюдента показало, что достоверно в группе лиц без нарушений речи различие всех показателей ($p < 0,05$) кроме идентификации и вербализации своих переживаний. В группе заикающихся достоверным оказалось различие фокусированности на внешних событиях с идентификацией переживаний, трудностью вербализации и снижением фантазий ($p < 0,05$).

Для оценки возможной связи между проявлениями отдельных субшкал алекситимии были подсчитаны коэффициенты корреляции в группе лиц без нарушений речи и в группе заикающихся. Такая корреляция была выявлена в группе лиц без нарушений речи только в отношении способности идентифицировать свои переживания и способности их вербализации ($K_{кор} = 0,596$; $p < 0,05$), а в группе заикающихся для всех субшкал с коэффициентом корреляции от 0,59 до 1,0 ($p < 0,05$).

Далее был проведен анализ корреляционных связей в обеих группах испытуемых алекситимии со следующими клинически значимыми психическими характеристиками — проявлениями темперамента, важной составляющей которого являются эмоции, нейротизма, интроверсии и показателей шкалы Р. Эриксона, позволяющей характеризовать отношение к своей речи. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Коэффициент корреляции выраженности алекситимии с показателями темперамента, нейротизма, интроверсии и отношения к своему голосу

X*	С	Ф	М	Н	И	Эр
Здоровые лица						
-,06	-,25	,08	,42	,21	,18	,52
Заикающиеся						
-,09	-,05	-,23	0,72	,30	,24	,26

*Х — холерия, С — сангвиния, Ф — флегма, М — меланхолия, Н — нейротизм, И — интроверсия, Эр — беспокойство по поводу качества своего голоса.

В таблице выделены жирным шрифтом величины коэффициента корреляции на уровне значимости 0,05. Можно видеть, что в обеих выборках данных имеется положительная корреляция алекситимии с меланхолией, причем наиболее выраженная у заикающихся ($r = 0,72$). Только для лиц без нарушений речи выявлена корреляция выраженности алекситимии с отношением к своей речи ($r = 0,52$).

Таким образом, в основу проведенного исследования было положено представление, подтвержденное многочисленными исследованиями других авторов в отношении различных групп людей, в которых была показана значимость для оказания психологической помощи лицам с различными проблемами. Исследование строилось с учетом полидисциплинарного характера проблемы и, следовательно, возможностей трактовки выявляемой феноменологии проявлений алекситимии [3, 7].

Было установлено, что среди заикающихся достоверно чаще почти в полтора раза по сравнению с лицами без нарушений речи встречается алекситимия.

Показано, что по сравнению со здоровыми лицами алекситимия у взрослых заикающихся проявляется преимущественно за счет фокусирования на внешних событиях, а не на собственных переживаниях, и снижении фантазирования, что можно рассматривать как неконструктивный способ реагирования на фрустрирующую ситуацию. Об этом же свидетельствует меньшая дифференцированность разных проявлений алекситимии у больных по сравнению со здоровыми лицами. Достаточно высокий коэффициент корреляции между показателями идентификации эмоций и их вербализации

в обеих группах испытуемых свидетельствует о тесной связи этих двух процессов поскольку восприятие объектов действительности представляет собой единство ощущений и понятий. Выявлена достоверная корреляционная связь алекситимии с меланхолией в обеих сравниваемых группах, но достоверно более выраженная у заикающихся. Представляется, что это отличие позволяет говорить о вторичном характере алекситимии, которая обусловлена индивидуальными особенностями взрослых заикающихся. Наличие достоверной корреляции между выраженностью алекситимии и отношением к своей речи можно интерпретировать как показатель сбалансированности эмоциональной сферы лиц без нарушений речи.

Таким образом, феномен обеднения эмотивной лексики сближает заикание с многочисленными психосоматическими расстройствами и позволяет рассматривать его как ориентир осуществления выбора психотерапевтических мишеней при оказании помощи взрослым заикающимся.

Список литературы

1. Алекситимия и методы ее определения при пограничных психосоматических расстройствах: Пособие для психологов и врачей / Д. Б. Ересько, Г. Л. Исурина, Е. В. Кайдановская, Б. Д. Карвасарский, Э. Б. Карпова, Т. Г. Корепанова, Г. С. Крылова, А. У. Тархан, Е. И. Чехлатый, В. Б. Шифрин. — СПб., 2005.
2. Психоаналитические термины и понятия: Словарь / Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина; перев. с англ. А. М. Боковикова, И. Б. Гриншпуна, А. Фильца. — М.: Класс, 2000.
3. The construct of alexithymia: Associations with defense mechanisms / E. Helmes [at al.] // Journal of Clinical Psychology. — 2008. — Vol. 64.
4. Nakano K. The role of coping strategies on psychological and physical well-being // Journal of Psychology Restarch. — 1991. — V. 33. № 4.
5. Sifneos P.E. The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients // Psychotherapy and psychosomatics. — 1973, № 22 (2).
6. Taylor G.J., Ryan D., Bagby R.M. Toward the development of a new self-report alexithymia scale. // Psychotherapy of Psychocomatics. — 1985. Vol. 44.
7. Vanheule S. Challenges for Alexithymia Research: A Commentary on "The Construct of Alexithymia: Associations With Defense Mechanisms" // Journal of Clinical Psychology. — 2008. — Vol.64, № 3.

С. Ю. Кондратьева, Н. А. Медведева
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ДИСКАЛЬКУЛИЯ) У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В последнее время возросло количество детей, имеющих проблемы в математическом развитии. По результатам исследований Н. Н. Рысиной и А. В. Грибанова примерно 15% от общего числа учащихся испытывают об-

щие и специальные трудности в обучении математике. Наиболее часто такие трудности возникают у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [5, 7]. Причиной является недостаток знаний об окружающем мире, неточное знание и употребление многих слов, в том числе и элементарных математических терминов. Дошкольники с речевыми нарушениями затрудняются в понимании и использовании слов, характеризующих качества, признаки, состояния предметов и действий, нарушается понимание и употребление предлогов, с трудом развивается антонимический словарь и как следствие возникают трудности при словесном обозначении пространственных отношений, понимании условия и решении арифметических задач и т. д. У обучающихся с ТНР недостаточно сформирован сенсорно-перцептивный опыт, наглядное и логическое мышление, которые служат предпосылками для выделения пространственно-количественных, величинных и временных признаков и оперирования математическими представлениями, что, в свою очередь, вызывает предрасположенность к дискалькулии [4].

Дискалькулия — частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, с другой — «математической речи», приводящей к снижению уровня культуры познания математики [2].

Как известно, умение применять математические знания на практике необходимо человеку на протяжении всей его жизни. По словам немецкого специалиста Германна фон Баравалля, впервые ребенок встречается с арифметикой еще в дошкольном возрасте. Это происходит в тот момент, когда ребенок замечает упорядоченную и ориентированную последовательность в окружающем его мире. Дошкольник начинает понимать, что числа могут все больше и больше увеличиваться, и счет не имеет предела. Такое открытие приносит радость и волнует ум ребенка. Но в случае, когда дошкольнику с большим трудом дается познание основ математики, этого не происходит [1].

Начиная свое обучение в школе, ребенок вновь сталкивается с необходимостью овладения речевыми средствами оперирования математическими понятиями, математическими знаниями, умениями и навыками, необходимыми для применения в практической деятельности, для изучения смежных дисциплин, для продолжения образования. Трудности в овладении счетной деятельностью и в усвоении математических понятий могут значительно усложнить существование человека в обществе.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, о необходимости раннего выявления предрасположенности к дискалькулии и начала коррекционной работы по ее предупреждению. Учитывая особенности развития дошкольников с ТНР: снижение внимания, памяти и работоспособности, недостаточность знаний об окружающем мире, замедленность процессов приема и переработки сенсорной информации, недоразвитие речи, незрелость мышления, трудности в соотношении практической деятельности

и структуры знаково-символического содержания математических представлений, было определено, что для выявления предрасположенности к дискалькулии у данной категории детей необходимы специальные диагностические методики изучения их познавательных и речевых функций. Содержание таких методик должно включать в себя исследование невербальных и вербальных функций, лежащих в основе формирования математической деятельности: пространственные представления, зрительно-моторная координация, слухоречевая и зрительная память, оптико-пространственный гнозис и праксис, моторика, временные и количественные представления, логические операции, восприятие и воспроизведение ритма, лексико-грамматический строй речи. Содержание методики состояло из девятнадцати заданий, которые были направлены на исследование сенсорно-перцептивных предпосылок усвоения математики (зрительного гнозиса и мнезиса (предметного и цифрового), слухоречевой памяти, сукцессивных и симультанных процессов, восприятия и воспроизведения ритма, ручной моторики), на исследование состояния речевой готовности к изучению математики (понимание и правильное употребление математической терминологии как изолированно, так и в связных высказываниях). Каждое из предлагаемых заданий имело два варианта: невербальный (без участия речи ребенка) и вербальный (с оречевлением ребенком своей деятельности), что позволило уменьшить негативное влияние недоразвития речи и наиболее достоверно оценить состояние когнитивного компонента и математических представлений.

По результатам обследования дети с ТНР были разделены на подгруппы по уровням предрасположенности к дискалькулии: 70% из обследованных дошкольников были отнесены к высокому уровню предрасположенности к дискалькулии, 20% — к среднему и только 10% — к низкому уровню. Было выявлено, что большинство детей имеет предрасположенность сразу к нескольким видам дискалькулии, т. е. имеют смешанный вариант дискалькулии. Таким образом, в результате исследования было подтверждено, что дошкольники с речевыми нарушениями нуждаются в предупреждении такого расстройства, как дискалькулия.

Разработанные экспериментальные задания могут служить для диагностики предрасположенности к дискалькулии, для определения направлений коррекционно-логопедической работы с детьми с ТНР по коррекции выявленных нарушений. Задания методики позволяют определить зону актуального и ближайшего развития изучаемого навыка.

Содержание организационных форм коррекционно-логопедической работы по профилактике дискалькулии у дошкольников с ТНР должно быть основано на интеграции разных видов детской деятельности и речи, с учетом психологической структуры процесса овладения математикой и вида дизонтогенеза. С учетом вышесказанного мы разработали методику профилактики дискалькулии, состоящую из сорока заданий разного уровня сложности, направленных на профилактику всех видов дискалькулии (дислексической, вербальной, графической, практогностической и операциональной). Методика построена в игровой форме на основе содержания сказок Г.-

Х. Андерсена «Снежная королева» и «Гадкий утенок». В каждом задании-игре предлагается использовать картины-иллюстрации к сказкам известных художников, таких как Анджела Баретт, Кристиан Бирмингем, Эдмунд Дюлак, Владислав Ерко, Ника Гольц, Анастасия Архипова и др. Ведь, как известно, сама по себе картина является знаково-символической системой, моделью, и использование картин в методике способствует развитию связной речи, в том числе и математической, мыслительной деятельности, познанию окружающей действительности, развитию творчества и воображения [6].

Основой коррекционно-логопедической работы по профилактике дискалькулии у детей с ТНР дошкольного возраста являются: принцип единства диагностики и коррекции, системности и последовательности, деятельностного подхода, всесторонности и гармоничности, междисциплинарный принцип, учет психологической структуры процесса овладения счетными операциями, принцип взаимосвязи в развитии перцептивных, речевых и интеллектуальных предпосылок математической деятельности и др.

Список литературы

1. *Бараваль Г.* Преподавание счета / Пер. с нем. О. И. Чибисовой. — М.: Парсифаль, 1994.
2. *Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В.* Профилактика и коррекция дискалькулии у детей. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015.
3. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.
4. *Кондратьева С. Ю.* Познаем математику в игре: Профилактика дискалькулии у дошкольников: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.
5. *Лалаева Р. И., Гермаковска А.* Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. — СПб.: СОЮЗ, 2005.
6. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009.
7. *Рысина Н. Н., Грибанов А. В.* Понятие о дискалькулии: психофизиологические аспекты развития (обзор) // Вестник Поморского университета. — 2011. — №1.

Н. А. Кузь

(НГПУ, Новосибирск, Россия)

С. Б. Яковлев

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

РАЗВИТИЕ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ В ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ С ЗПР С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В начальном звене школы чтение и письмо являются предметом усвоения, а в последующем — способом получения знаний, средством интеллектуального и личностного развития учащихся. Недоразвитие или нарушение одного из структурных компонентов письменной деятельности или обеспечивающих ее психических функций приведет к нарушению или недоразвитию письменной деятельности в целом.

Проблема исследования связана с выявлением своеобразия программирования, регуляции и контроля в структуре письменной, познавательной и двигательной деятельности и определением оптимальных путей логопедической работы по их развитию у учащихся 5-х классов с ЗПР, так как в теоретико-методическом плане данная проблема является до сих пор недостаточно изученной, что позволяет утверждать об актуальности настоящего исследования.

Проведенное экспериментальное исследование выявило следующее.

Нарушения программирования, регуляции и контроля в письме имеют комплексный и системный характер, что проявляется в качественном своеобразии и взаимосвязи нарушений программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и письменной деятельности, что в целом влияет на эффективность учебной деятельности, планирующей и регулирующей функций речи. На основании преобладания общности признаков несформированности программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и письменной деятельности учащиеся объединились в три группы:

Первая группа — учащиеся с достаточным уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме — 9% от общего количества учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза, принявших участие в исследовании. При исследовании письма стойких специфических ошибок обнаружено не было. Учащиеся допускали в среднем 3–4 ошибки в одной работе, преимущественно орфографических и пунктуационных. При усложнении видов заданий (различные уровни сложности изложений и сочинений) возрастало количество и тип ошибок — добавлялись грамматические и синтаксические, но они также были немногочисленны и носили неустойчивый характер.

Вторая группа — учащиеся с недостаточным уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме. Эта группа составила 44,8% от общего количества учащихся с ЗПР, принявших участие в исследовании. В их письменных работах в большинстве случаев присутствовали ошибки неспецифического «неязыкового» характера (диспраксические нарушения письма, орфографические ошибки, единичные ошибки, связанные с выполнением метаязыковых операций). Ошибки характеризовались как единичные, непостоянные, показательны, что в более простых заданиях, например, в диктантах и изложениях по предварительно прочитанному тексту, учащиеся могли допустить большее количество ошибок, чем в сочинениях, относящихся к более сложным видам заданий. Немногочисленные грамматические ошибки были обнаружены при написании изложений и сочинений, но в большинстве случаев эти ошибки были исправлены учащимися при наводящей помощи экспериментатора.

Третья группа — учащиеся с крайне низким уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме. Эта группа детей примерно

равна по количественному составу предыдущей 46,3%. В письменных работах были обнаружены стойкие специфические (дисграфические) ошибки. Дисграфия наблюдалась преимущественно смешанной этиологии: аграмматическая, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, на основе нарушения фонемного распознавания в сочетании с множественными диспрактическими и орфографическими ошибками. Причем распространенность данных затруднений и нарушений увеличивалась прямо пропорционально увеличению сложности письменных заданий.

Внутри групп учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза с недостаточным и крайне низким уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме в большей степени проявились индивидуально-типологические особенности детей. Так, были выделены подгруппы учащихся с преобладанием в структуре дефекта несформированности программирования психической деятельности, несформированности регуляции и контроля или несформированности смешанного типа. В зависимости от преобладания той или иной несформированности в психической деятельности были выявлены типологические особенности письма учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

Внутри групп учащихся с нормальным психическим развитием и ЗПР церебрально-органического генеза с достаточным, недостаточным и крайне низким уровнями сформированности программирования, регуляции и контроля в письме было проведено изучение программирования регуляции и контроля в познавательной (при работе с вербальным и невербальным материалом) и двигательной деятельности. В большинстве заданий была выявлена положительная значимая корреляция между всеми исследуемыми признаками.

По результатам исследований было выяснено, что логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза должна быть дифференцированной с учетом качественного своеобразия и характера взаимосвязи несформированности программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности и базироваться на деятельностном подходе. Коррекционно-логопедический процесс должен строиться не как простая тренировка умений и навыков ребенка, не как отдельные упражнения по совершенствованию психической деятельности, а как целостная, осмысленная деятельность учащихся, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. Логопедическая работа по развитию программирования, регуляции и контроля в письме должна быть первоначально направлена на формирование программирования, регуляции и контроля выполнения программ, как двигательных, так и интеллектуальных, с постепенной интериоризацией и автоматизацией структуры деятельности. Это не только создаст базу для формирования и автоматизации письменной деятельности, но и определит эффективность формирования учебной деятельности, развития планирующей и регулирующей функций речи и

в целом будет способствовать успешной социализации учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

Методика логопедической работы включала в себя три направления работы: развитие программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и письменной деятельности. Каждый ребенок проходил все направления и этапы логопедической работы, а сроки прохождения зависели от уровня сформированности программирования, регуляции и контроля различных видов деятельности. Логопедическая работа по выделенным направлениям воздействия проводилась параллельно, но в структуре занятий выдерживалась последовательность работы — развитие программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности, затем в познавательной деятельности и далее — в письме, что отражало онтогенетические закономерности развития данных функций и способствовало оптимизации двигательной и интеллектуальной нагрузки учащихся.

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности: формирование двигательных программ с проговариванием своих действий; закрепление сформированных двигательных программ (опора на пиктограммы, схемы, предварительное планирование и т. п.); интериоризация полученных знаний, умений и навыков, перевод во внутренний план действий.

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности: организационный; решение невербальных познавательных задач с использованием материализованных опор (таблицы, схемы, алгоритмы действий и т.п.); решение вербальных познавательных задач с использованием материализованных опор; объединение и закрепление сформированных умений и навыков.

Этапы развития программирования, регуляции и контроля в письме: развитие и совершенствование лингвистических, метаязыковых и паралингвистических представлений учащихся на наглядном вербальном и невербальном материале с опорой на внешние действия; развитие смыслового программирования предложений и текстов и грамматического структурирования слов и словосочетаний; интериоризация умений программирования, регуляции и контроля в письме.

Таким образом, использование категории деятельности как объяснительного принципа в логопедии позволило изменить подход к анализу результатов диагностики, уточнить некоторые аспекты механизма нарушения письма у учащихся с ЗПР и разработать дифференцированную логопедическую работу по развитию данных функций учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

Список литературы

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с ЗПР. — М., 2002.

2. *Логинова Е. В.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с ЗПР. — СПб., 2004.
3. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М., 2002.

М. В. Мохотаева

(СПб НИИ уха, горла, носа и речи, Россия)

СПЕКТРОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГОЛОСА У ПАЦИЕНТОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ДИСФОНИЕЙ

В настоящее время отмечается рост числа пациентов с функциональными нарушениями голоса. Одной из основных причин функциональных расстройств голосовой функции, является перенапряжение как следствие неправильного механизма фонации [1, 3, 4]. Возникновению голосовых перегрузок способствуют: несоблюдение правил охраны голоса экологические и социальные проблемы психоэмоциональное состояние пациента. Существует ряд направлений профессиональной деятельности, к представителям которых предъявляются повышенные требования по параметру «качество голоса». В связи с этим актуальными становятся проблемы оценки качества голоса и поиска наиболее объективных методов для осуществления такого рода оценки. В настоящее время все многообразие методов исследования качества голоса принято делить на две большие группы: субъективные и объективные. Субъективные методы предполагают анализ голоса группой аудиторов по специально разработанным шкалам. Примером таких шкал могут служить: шкала оценки степени нарушения голосовой функции, предложенная Союзом европейских фонiatров (1978), GRBAS (Japanese Society of Logopedics and Phoniatics, 1981), CAPE-V (American Speech-Language-Hearing Association, 2002). Объективные методы реализуются с помощью специального программного обеспечения, и часто, предполагают также наличие оборудования, подключаемого к компьютеру. В настоящее время разработаны различные компьютерные комплексы для записи и оценки голоса: LingWaves (Wevosys, Германия), CSL (Computerized Speech Laboratory), Multi-Speech и MDVP (KayPentax, USA), Praat, Dr. Speech и др. В Санкт-Петербургском научно-исследовательском институте уха, горла, носа и речи объективный акустический анализ голоса применяется с 2006 г.

Звук, издаваемый голосовым аппаратом, обладает рядом характеристик: высотой (или частотой колебаний), силой (или амплитудой звуковых волн) и тембром. Тембр, или индивидуальная окраска голоса, определяется наличием наряду с частотой основного тона (ЧОТ) добавочных тонов (обертонов). Обертоны — дополнительные призвуки, возникающие на основе резонанса, приводящего в колебания различные части источников звука. Обертоны обладают более высокой частотой по сравнению с ЧОТ. Количе-

ство и сила звучания обертонов зависят от анатомических и функциональных особенностей голосового и аппарата. Наиболее сильные группы обертонов составляют форманты. В частотном спектре звука может быть выделено несколько формант. Однако, наибольшее значение имеют две форманты: первая и вторая. Они несут различительную функцию при произнесении гласных. Первая форманта (F1) характеризует положение гласного по вертикали (по подъему спинки языка). Вторая форманта (F2) характеризует положение гласного по горизонтальному положению языка (по ряду). Чем выше подъем, тем ниже F1, чем более передний звук, тем выше F2 [2, 4, 6]. Более высокие форманты (F3, F4 и т. д.) характеризуют индивидуальные различия произношения гласных.

Для исследования тембра (формантной структуры) используется метод спектрографии. Спектрограмма показывает, какие частоты в какой степени усилены в данном звуке, но не отражает изменения звучания во времени. Динамическая спектрография (сонография) позволяет исследовать частотную структуру, интенсивность частотных составляющих и их изменений с учетом временных характеристик.

Целью нашего исследования стало изучение состояния голосовой функции у пациентов с функциональной дисфонией по гипотонусному типу методом динамической спектрографии. Основной задачей исследования являлось определение частоты и интенсивности формант гласных звуков русского языка у пациентов с функциональной дисфонией по гипотонусному типу до и после курса фonoпедических занятий.

В исследовании участвовали 42 пациента в возрасте от 21 года до 55 лет. У всех пациентов диагностировали функциональную дисфонию по гипотонусному типу.

Спектрографический анализ голоса был реализован с помощью аппаратно-программного комплекса CSL, программы Multi-Speech (KayPentax, USA). Запись осуществлялась с помощью микрофона в помещении, где уровень шума не превышал 30 дБ. Испытуемому предлагалось на удобной высоте и громкости последовательно произнести все гласные русского языка: [а], [о], [у], [э], [и], [ы].

Запись голоса пациента проводилась дважды: до и после курса фonoпедических занятий. В среднем курс фonoпедической реабилитации составлял 10 ± 5 занятий и продолжался около 2,5 мес. Фonoпедические занятия проводились амбулаторно, не реже одного раза в неделю. Кроме того, пациенты занимались ежедневно самостоятельно, в соответствии с полученными от фonoпеда рекомендациями. Работа велась по следующим основным направлениям: формирование правильного фonoационного дыхания, нормализация тонуса и развитие подвижности голосового аппарата, усиление резонирования, формирование мягкой атаки звука.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что средние значения частот формантных составляющих спектра (F1, F2, F3 и F4) у

пациентов до и после курса фонопедических занятий остаются неизменными. Однако при этом было выявлено, что интенсивность частотных составляющих в значительной степени изменяется ($p \leq 0,05$). Так, до курса фонопедических занятий интенсивность наиболее сильных форматов составила 39 ± 6 дБ, после проведения курса занятий — 50 ± 4 дБ.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Спектрографический анализ голоса:

— является объективным методом исследования, позволяющим оценить состояние голосовой функции;

— проводится до и после лечения, позволяет определить направления фонопедической работы, оценить эффективность проводимого лечения и фонопедической коррекции;

— может применяться для оценки успешности обучения, совершенствования вокальной и речевой техники у лиц голосоречевых профессий (вокалистов, педагогов и др.).

Список литературы

1. Акустический анализ голоса у пациентов с функциональной дисфонией по гипотонусному типу / А. Ю. Юрков, М. В. Мохотаева и др. // Российская оториноларингология. — 2010. — Приложение № 1.

2. *Бондарко Л. В.* Звуковой строй современного русского языка. — М.: Просвещение, 1977.

3. *Василенко Ю. С.* Голос. Фониатрические аспекты. — М.: Дипак, 2013.

4. *Матусевич М. И.* Современный русский язык. Фонетика — М.: Просвещение, 1976.

5. *Мохотаева М. В., Степанова Ю. Е.* Диагностика состояния голосовой функции у детей методом акустического анализа // Российская оториноларингология. — 2010. № 2.

6. *Vaken R. J.* Clinical measurement of speech and voice. Boston: Little, Brown, 1987.

Т. Ю. Обнизова

(ГБОУ «Школа 2107», Москва, Россия)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ МОТОРНЫХ ОШИБОК ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

В настоящее время нарушения письма оказываются одними из основных причин школьной неуспеваемости.

К определению дисграфии исследователи относят нарушения письма, сопровождающиеся стойкими повторяющимися ошибками, при отсутствии у ребенка сенсорных и интеллектуальных нарушений [2, 5].

Проведение лонгитюдных исследований письма у младших школьников, обучавшихся на школьном логопункте, позволило выявить у них дисграфию, при которой количество дисграфических ошибок увеличивалось,

несмотря на коррекционное обучение, так называемую прогрессивную динамику. Анализ результатов исследования письма учащихся данной группы позволил определить слабость моторного компонента письма, проявлявшегося в ошибках кинетического запуска, персеверациях, недописывании элементов букв и т. д. Традиционная логопедическая работа по преодолению дисграфии у данной группы учащихся, направленная на восполнение пробелов в формировании устной речи, оказалась мало результативной [3, 7]. Это позволило теоретически обосновать направления педагогической коррекционной работы по преодолению дисграфических ошибок, которые, согласно полученным данным, касались нарушения моторного компонента письма [7].

Одним из приоритетных направлений коррекционной работы оказалось развитие моторных функций, цель которого — коррекция и развитие мелкой моторики, серийной организации движений рук, развитие и уточнение двигательной программы написания букв.

I. Коррекция и развитие мелкой моторики рук. Использовались упражнения, направленные на развитие и совершенствование мелкой моторики [10]. Примеры упражнений:

Задание 1. Придерживая карандаш (ручку) большим, средним, указательным пальцами (как при письме), одновременно сгибать и разгибать их, стараясь, чтобы карандаш (ручка) не двигался и не падал. Повторять эти движения не быстро и ритмично.

Задание 2. Пальцами перебирать карандаш (ручку) от верхнего конца к нижнему и обратно.

Задание 3. Перебирать карандаш (ручку) меняя пальцы: большой попеременно соединяется с остальными пальцами.

Задание 4. Покрутить карандаш (ручку), перебирая пальцами.

II. Формирование серийной организации движений руки при письме. Специально подобранные упражнения развивали у детей серии плавно сменяющихся движений руки. Такие приемы коррекции описаны в работах Н. Н. Волосковой [1] и М. Г. Храковской [9]. Задания тренировали возможности школьников регулировать направление и амплитуду движений при письме, удерживать строку. Вначале ребенок писал простые орнаменты из трех серий, которые затем увеличивались до шести. При выполнении задания сначала ребенок обводил предложенный узор, затем прописывал его по точкам, после этого он самостоятельно выполнял предложенные упражнения. Необходимо было следить, чтобы число элементов в серии не изменялось, элементы в серии писались слитно.

Задание 1. Ребенку было необходимо продолжить «узор» из серии определенных элементов. Необходимо следить, чтобы число элементов в серии не изменялось.

Задание 2. Число элементов постепенно увеличивалось до шести. Элементы в серии писались слитно, ребенку необходимо было следить за количеством элементов в серии.

Задание 3. Написание серии из букв. Сначала ребенку предлагалась серия из трех одинаковых букв. Затем число букв в каждой серии увеличивалось до шести. Необходимо было следить за слитным написанием букв.

Задание 4. Ребенку следовало изобразить предложенную последовательность разных букв. Сначала предлагалась серия из трех букв. Затем серия постепенно увеличивалась до шести букв. Необходимо было следить, чтобы ребенок писал буквы безотрывно.

Задание 5. Ребенок списывал серии букв, имевших общую точку начала написания (и — у, б — д, п — т, л — м). Обязательно обращалось внимание школьника на то, что последовательность букв в каждой серии менялась. Вначале серия состояла из трех букв, постепенно по мере отработки задания количество букв в серии увеличивалось до шести. Требование — писать буквы слитно в каждой серии.

III. Развитие и уточнение двигательной программы написания букв. Задания данного блока предполагали формирование и уточнение у детей двигательного образа буквы (кинемы). Приемы работы по уточнению двигательного образа буквы у школьников представлены в работах Л. Н. Ефименковой [2], И. Н. Садовниковой [8].

Задание 1. Ребенку необходимо было «расшифровать» символы и записать соответствующие буквы.

Задание 2. Ребенку следовало «расшифровать» и записать сначала слоги, затем слова.

Данные направления коррекционной работы предназначены для школьников, имеющих прогрессивную динамику дисграфии, у которых преобладают моторные ошибки письма. Для коррекционно-развивающего обучения выделенные направления логопед может использовать дифференцировано в зависимости от преобладающих нарушений у учащихся, выбор пути коррекционного воздействия в каждом конкретном случае будет индивидуален.

Список литературы

1. *Волоскова Н. Н.* Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996.

2. *Ефименкова Л. Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопедов. — М.: ВЛАДОС, 2003.

3. *Иншакова О. Б., Овсянникова С. А.* Изменение состояния устной речи у детей со стабильной и прогрессирующей дисграфией // Современное общество и специальное образование: Междунар. науч. конф. — СПб., 2007.

4. *Иншакова О. Б.* Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет: Пособие для логопеда. Часть 1: Формирование зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации. — М.: ВЛАДОС, 2003.

5. *Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: СОЮЗ, 2003.

6. *Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей. — М.: Учпедгиз, 1940.

7. Обнизова Т. Ю., Иншакова О. Б. Динамическое изучение овладения письмом младшими школьниками с трудностями обучения // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / Под ред. О. Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев; НИИ школьных технологий, 2008.

8. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М.: ВЛАДОС, 1995.

9. Храковская М. Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Логопед. — 2004. — № 3.

10. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. — СПб.: Лань.

Е. Ф. Попова

(НФИ КемГУ, Новокузнецк, Россия)

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА И ЕЁ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры, среди которых речь занимает одно из основных мест. Качество речи зависит от многих факторов и в первую очередь от умения владеть органами артикуляции, ощущать и чувствовать эти движения, что определяется функциональной зрелостью речевых зон коры головного мозга. Данный аспект рассмотрен многими физиологами (Н. А. Бернштейн, И. П. Павлов, И. М. Сеченов). В настоящее время наблюдается тенденция к значительному росту числа дошкольников с речевыми нарушениями. При ежегодном логопедическом обследовании у 70–80% детей дошкольного возраста обнаруживаются нарушения звукопроизношения. Среди них значительную часть составляют дети с минимальными дизартрическими расстройствами (Е. Ф. Архипова, Г. В. Чиркина) [1, 4].

Ряд авторов указывают на тот факт, что у детей с минимальными дизартрическими расстройствами выявляются нарушения двигательных функций артикуляционной моторики, которые необходимо устранять как можно раньше (Е. Ф. Архипова, Л. С. Волкова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова). В связи с этим повышение эффективности логопедической работы по устранению дефектов звукопроизношения у детей с минимальными дизартрическими расстройствами является на данный момент одной из важнейших проблем логопедии.

При произнесении звуков органы артикуляционного аппарата принимают необходимое положение. Процесс формирования правильных артикуляторных укладов достаточно длителен. В современной логопедической практике существует ряд традиционных средств для развития артикуляционной моторики и укрепления мышц речевого аппарата, такие как артикуляционная гимнастика, логопедический массаж, самомассаж, но данные средства логопедического воздействия частично осуществляют взаимодействие между анализаторными системами речедвигательного аппарата. Эффективным средством, осуществляющим связь между центральным и периферическим отделом речевого аппарата, является биоэнергопластика.

Корни биоэнергопластики исходят из древнейших традиций йоги, где используются хасты — «жесты кисти рук». Биоэнергопластика — это сочетание движений органов артикуляционного аппарата и кисти руки.

Работы П. К. Анохина, В. М. Бехтерева, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, И. М. Сеченова подтвердили тесную связь речи с движением рук. В научных исследованиях доказано, что речевая и двигательная зоны находятся очень близко друг к другу. С анатомической точки зрения около трети всей поверхности двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти рук, поэтому кисть руки можно рассматривать как орган речи — такой же как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть еще одна речевая зона мозга. Принцип биоэнергопластики, заключается в сопряженной работе пальцев, кистей рук и артикуляционного аппарата. Работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от органов артикуляционного аппарата. Выполнение артикуляционных упражнений в сочетании с ритмичными движениями кисти и пальцев рук, приводят к возбуждению речевые центры головного мозга и усиливают согласованную деятельность речевых зон, что в конечном итоге способствует улучшению артикуляционной моторики, а значит и улучшению звукопроизношения. В ходе выполнения артикуляционных упражнений рука уточняет положение языка, нижней челюсти и губ.

Речевая зона коры головного мозга располагается в непосредственной близости к двигательной зоне коры, и их клетки на определенных участках взаимопроникают, переплетаются. Анатомическая близость корковых зон иннервации артикуляционного аппарата с зонами иннервации мышц рук, особенно кисти и большого пальца, а также нейрофизиологические данные о значении манипулятивной деятельности для стимуляции речевого развития обуславливают необходимость одновременного развития артикуляционной мускулатуры и функциональных возможностей кистей рук. Только в этих условиях стимуляция периферических звеньев речедвигательной системы будет способствовать функциональному и анатомическому дозреванию ее корковых отделов. В соответствии с этим биоэнергопластика наиболее эффективное средство в развитии артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами,

так как является связующим звеном между центральным и периферическим отделом речевого аппарата.

Биоэнергопластика содержит в себе три базовых понятия: биочеловек как биологический объект; энергия — сила, необходимая для выполнения определенных действий; пластика — плавные движения рук.

В специальной литературе недостаточно полно раскрыта методика использования биоэнергопластики для развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. В этом и состоит противоречие между необходимостью своевременного развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами и недостаточной разработкой и применением биоэнергопластики в логопедической работе, которая ускорит данный процесс.

Опыт работы с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами с использованием биоэнергопластики показал высокий уровень эффективности данного средства.

Синхронизация движений руки и артикуляционного аппарата позволяет выработать у детей навык самоконтроля как на этапе постановки так и на этапе автоматизации звука. Показывая рукой звук, ребенок овладевает элементарными навыками звукового анализа, учится определять позицию звука в слове. Если на первых занятиях дети пытаются повторить движения по подражанию, то на последующих наступает осмысление и контроль за собственными движениями органов артикуляции и произношением. Движения руки должны максимально повторять движения языка, тем самым формируя у ребенка кинетические и кинестетические основы звукопроизношения.

Таким образом, развитие моторной сферы у детей с данной речевой патологией занимает одно из ведущих мест в логопедической работе, поскольку достаточный уровень сформированности мелкой и артикуляционной моторики является базой для формирования звукопроизводительной стороны речи, а биоэнергопластика является эффективным, научно обоснованным средством коррекции.

Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. — М.: АСТ: Астрель, 2008.
2. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии. — М.: АСТ, 2009.
3. *Лопатина Л. В., Серебрякова Н. Н.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; СОЮЗ, 2001.
4. *Чиркина Г. В.* Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. — 4-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2003.

В. В. Русина, М. Г. Филиппова
(ГБДОУ д/с № 83, Санкт-Петербург, Россия)

ПРИЁМЫ РАЗВИТИЯ ТАКТИЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Тактильно-двигательное восприятие, по мнению психологов и физиологов, лежит в основе чувственного познания и формирования всесторонних представлений об окружающем предметном мире человека. Именно с помощью тактильно-двигательного восприятия складываются первые впечатления о форме, величине предметов, их расположении в пространстве. Ориентировочно-исследовательская деятельность ребёнка формирует запас понятий, которыми может оперировать его интеллект (по М. Монтессори). Как известно, моторика (лат. *Motu* — движение) — двигательная активность организма или отдельных органов. Под моторикой понимают последовательность движений, которые в своей совокупности нужны для выполнения какой-либо определённой задачи [2]. Мелкая моторика — это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук в результате скоординированных действий важнейших систем: нервной, мышечной и костной. Относительно моторики кистей и пальцев рук часто применяют термин — «моторная ловкость». Развитие и совершенствование мелкой моторики кисти и пальцев рук является главным стимулом развития центральной нервной системы, всех психических процессов и речи. Л. С. Выготский (1983), писал, что, будучи относительно самостоятельной, независимой от высших интеллектуальных функций и легко упражняемой, моторная сфера дает богатейшую возможность для компенсации дефекта речи. Функция руки и речь развиваются параллельно. Естественно, это должно использоваться в работе с детьми и теми, у которых развитие речи происходит своевременно, и особенно с теми, у которых имеются различные нарушения развития речи.

Наши многолетние практические наблюдения и проводимая коррекционно-образовательная работа с дошкольниками с разным уровнем познавательного и речевого развития позволяют сказать, что у детей, с которыми последовательно и систематически занимаются развитием тактильно-двигательного восприятия и мелкой моторики, улучшается координация артикуляционного аппарата, заметно сокращаются сроки постановки звуков, совершенствуется общая координация движений детей. Кисти рук приобретают хорошую подвижность, гибкость, исчезает скованность движений, что в дальнейшем облегчает приобретение навыков письма. Подбор игр заданий и упражнений проводится с учетом индивидуальных способностей каждого дошкольника. В системе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с особыми образовательными потребностями мы ориентируемся на

дидактический принцип «от простого к сложному», позволяющий учитывать реальные и потенциальные возможности каждого ребенка.

Успешность дошкольника во многом зависит от уровня сформированности тактильно-двигательного восприятия, поэтому в педагогической деятельности учителю-логопеду важно использовать широкий спектр методов и приемов в разных видах деятельности. Среди них можно выделить рисование, лепку и аппликацию. Символично-моделирующие виды деятельности органично включаются в разные направления логопедической работы, позволяют закреплять представления об окружающем мире [3].

В процессе художественного творчества решаются такие задачи, как развитие координации, согласованности движений пальцев рук, регулировка силы мышечных усилий. Разные техники рисования, лепки и аппликации развивают ручную умелость, плавность и непрерывность движений. В своей работе мы используем *тематические трафареты* для рисования, предлагаем ребенку обвести фигуру по контуру, дорисовать или закрасить фигурку. Достаточно продуктивна *технология «Пальчиковый бассейн»*. Она позволяет проводить диагностические пробы (поиск предметов различной фактуры, величины, формы) для оценки состояния пальцевого гнозиса, проприоцептивных ощущений. Игры в «бассейне» способствуют активизации у детей двигательной кинестезии, праксиса позы; улучшают динамический праксис. Используем игры и упражнения: «Найди предмет», «Спрячь предмет», «Определи на ощупь» и др. Пальчиковый бассейн используем для создания тематических сенсорных коробок («В лесу», «На ферме», «Море»).

Также эффективным приемом в работе по развитию мелкой моторики у дошкольников является использование *щетки «Ёжик»*. С помощью многочисленных точечных раздражителей мышцы руки ребенка получают достаточно сильные и точечные двигательные кинестезии. В играх щетки используются *зубцами к ладонной поверхности руки и зубцами к наружной поверхности руки*. Все движения сопровождаются потешками и чистоговорками, что помогает в формировании чувства ритма.

Прекрасное тонизирующее и оздоравливающее действие оказывают игры с карандашом, крупой, бусами, орехами. Этот простой и эффективный массаж способствует притоку крови к нервным окончаниям на пальчиках последовательно, посылаются положительные импульсы в головной мозг. Мы предлагаем ребенку: *сортировать крупы, угадывать вид крупы с закрытыми глазами, катать карандаш между большим и указательным пальцами, придавливать карандаш поочередно всеми пальцами обеих рук к столу, стараясь при этом делать вращательные движения*.

Пальчиковая гимнастика как метод позволяет установить тесную связь между речевой функцией и общей двигательной системой. Известно, что совокупность движений тела и речевых органов помогает снять напряженность, преодолеть монотонность речи, научиться соблюдать речевые паузы,

формирует правильное произношение, учит управлять дыханием, а подключение к работе тактильных ощущений улучшает и ускоряет запоминание стихотворного текста [2]. Разучивание текстов с использованием «пальчиковой» гимнастики стимулирует развитие речи, пространственного мышления, внимания, воображения, воспитывает быстроту реакции и эмоциональную выразительность [1].

С помощью *сенсорных тренажеров с пробками* осуществляется не только сенсорное развитие, но и формируется наглядно-образное мышление. С помощью тренажеров отрабатываются навыки, позволяющие укрепить слабую детскую руку. Мы включаем работу с тренажёрами в игровую деятельность, применяем на занятиях по продуктивной деятельности, развитию речи, в самостоятельной деятельности детей. Одним из широко применяемых методов в коррекционной работе с детьми является массаж и самомассаж рук и пальцев, направленный на улучшение координации произвольных движений, восстановление ослабленных мышц, снятие излишнего физического напряжения [1, 4]. Массаж и самомассаж проводим во время свободной деятельности индивидуально с каждым ребёнком, включаем в динамические паузы на занятиях по развитию речи

Очевидно, эффективность образовательной деятельности в дошкольном учреждении зависит от индивидуализации педагогического процесса. Представленные в статье формы, технологии и методы работы с детьми по развитию тактильно-двигательного восприятия и мелкой моторики позволяют проектировать индивидуальную траекторию развития дошкольника с учетом его образовательных потребностей и потенциальных возможностей.

Список литературы

1. *Аммосова Н. С.* самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе // Логопед. — 2004. — № 6.
2. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. — М., 1973.
3. *Лебедева И. Н.* Связная речь: речь в общении и речь в деятельности // Специальное образование. — 2011. — № 2.
4. *Приходько О. Г.* Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста. — СПб.: КАРО, 2008.

РЕЧЕВОЙ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА, ПОДРОСТКА, ВЗРОСЛОГО В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

Е. В. Абросова

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА КАТЕГОРИЗАЦИИ В ОНТОГЕНЕЗЕ В СВЕТЕ ДОСТИЖЕНИЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Обращение к изучению лексического значения слов и языковой семантики в целом представляет одну из важнейших тенденций в развитии современной лингвистики, которая противопоставляет ее структурной парадигме языкознания XX в. Именно функциональный принцип исследования языка, связанный с отказом от сугубо формального подхода в пользу описания функций языка, его назначения и природы, приводит, по словам Е. С. Кубряковой, «в конечном счете к признанию главенствующей роли для всей лингвистики категории значения» [2, с. 217].

Поскольку в структуре лексического значения слова помимо денотативной составляющей или его предметной отнесенности выделяется понятийный аспект, значение слова, по точному замечанию Л. С. Выготского, «с психологической точки зрения <...> прежде всего представляет собой обобщение» [1, с. 17]. Таким образом, значение слова, соотносимое с целым классом или группой предметов, может быть рассмотрено как категория, определенного уровня абстракции. Исследование процесса категоризации, типов и структуры категорий стало одной из основных задач важнейшего направления современного языкознания — когнитивной лингвистики. Именно в рамках когнитивной лингвистики процесс категоризации стал впервые предметом не только психологического, но и лингвистического анализа [3, с. 85].

Психологические закономерности формирования процесса категоризации в онтогенезе были экспериментально изучены и описаны в работах выдающегося отечественного психолога, Л. С. Выготского. Исследование Л. С. Выготского, выполненное еще в 30-х годах XX в. во многом опередило достижения современной когнитивной лингвистики в этой области.

Обращаясь к закономерностям и этапам онтогенетического исследования понятий, Л. С. Выготский разграничивает два принципиально разных способа категоризации действительности. Мышлению в понятиях как собственно абстрактно-логическому типу мышления Л. С. Выготский противо-

поставляет так называемое *комплексное мышление*, которое характеризуется им как конкретно-фактическое. В свою очередь, категории, формирующиеся данными типами мышления, строятся на принципиально разных основаниях. Если понятие объединяет предметы по одному признаку или нескольким общим признакам, т. е. на тождественных основаниях, то в комплексе элементы могут быть связаны друг с другом различными несовпадающими признаками [1, с. 140–142]. Отсутствие единообразия связей для компонентов комплекса объясняется Л. С. Выготским конкретно-фактическим характером мышления: «в комплексе <...> связи могут быть столь же многообразны, как многообразно фактическое соприкосновение и фактическое родство самых различных предметов, находящихся в любом конкретном отношении друг к другу» [Там же, с. 141].

Л. С. Выготскому удается объяснить, почему между компонентами категории-комплекса устанавливается множество разнообразных и конкретных связей: «Понятие <...> предполагает не только объединение и обобщение конкретных элементов опыта, но также выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов и умение рассматривать эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны» [Там же, с. 169]; в комплекс же элементы включаются во всей полноте своих связей и признаков. Важно подчеркнуть, что конкретные признаки объекта, включенного в комплекс, выступают как равноправные, в понятии же между ними устанавливаются иерархические отношения, т. е. выделяются существенные признаки, положенные в основу обобщения и незначимые в функциональном отношении, т. е. те, от которых можно отвлекаться в ходе классификации.

Конкретно-фактический характер мышления, представляющий объекты во всей полноте их равноправных свойств, приводит к формированию разнообразных типов комплексов, которые Л. С. Выготский рассматривает как определенную систему этапов, отражающую процесс движения мышления к понятийному типу, процесс «восхождения ребенка к овладению понятием» [Там же, с. 144]. Среди пяти форм комплексного мышления, описанных Л. С. Выготским, можно выделить две наиболее типичные категории комплексного мышления: *комплекс-коллекция* и *цепной комплекс*.

Комплекс-коллекция характеризуется Л. С. Выготским как один из устойчивых типов комплексного мышления, как наиболее частая форма обобщения конкретных впечатлений и наглядного опыта ребенка [Там же, с. 143]. Под данным типом Л. С. Выготский понимает «обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции». Другими словами, данные категории формируются в результате обобщения ребенком его практического опыта и включают объекты по принципу «*функционального дополнения*». Так, *вилка, ложка, нож и тарелка* образуют в сознании ребенка одну категорию обеденных приборов, поскольку постоянно встречаются вместе в его повседневном опыте.

Наиболее частым видом комплексного мышления Л. С. Выготский также считает цепной комплекс, который «строится по принципу динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь и переноса значения через отдельные звенья этой цепи <...> характер связи или способ соединения одного и того же звена с предшествующим может быть совершенно различным» [Там же, с. 144]. Описывая проведенное экспериментальное исследование, Л. С. Выготский показывает, что на данном этапе развития мышления, классифицируя геометрические фигуры, ребенок может к желтому треугольнику подобрать фигуры с углами, но другого цвета, а затем продолжить пополнять данный комплекс по принципу сходства цвета, еще позже — перейти при классификации опять на принцип формы, подбирая, например, округлые фигуры, сходные с последними включенными им в комплекс и т. д. [Там же, с. 144]. Таким образом, предметы в цепном комплексе объединяются в категорию на основании различных меняющихся связей и отношений.

Интересное подтверждение результатов экспериментального исследования Л. С. Выготского обнаруживается в работах современных лингвистов, относящихся к когнитивному направлению. Так, одним из фундаментальных исследований, посвященным изучению процесса категоризации, стала работа крупнейшего американского лингвиста Дж. Лакоффа «Женщины, огонь и опасные вещи» [4]. Описанные Дж. Лакоффом концептуальные категории, присущие языкам примитивных народов, в частности языку коренного населения Австралии — дьирбал, могут быть соотнесены с комплексными понятиями ребенка, которые формируются в онтогенезе на этапе развития наглядно-фактического мышления. Подобные комплексные категории, компоненты которых не разделяют общего набора существенных признаков, Д. Лакофф определяет как радиально структурированные. Для включения объекта в радиальную категорию достаточным условием оказывается наличие одного общего признака или свойства у данного объекта с другим, но не наличие полного набора классификационных свойств, разделяемых всеми членами категории, что характерно для понятия. Таким образом, категории языка дьирбал обладают иной структурой, отличной от привычной для нас организации логической категории, и могут быть соотнесены с комплексными понятиями, возникающими на определенных этапах онтогенеза мышления.

Поскольку язык народа дьирбал обладает системой грамматических классификаторов, используемых с существительными, весь предметный мир распределяется языком по заданным классам. Члены таких категорий включают в себя объекты, связанные между собой отдельными свойствами и не разделяющими общего набора существенных признаков. Так, *женщины, огонь, солнце, звезды, птицы, собаки, утконосы и ехидны, опасные животные и насекомые* и некоторые другие объекты маркируются одним классификатором, а значит, образуют в сознании говорящих на дьирбал один класс. Подобные категории характеризуются наличием центральных

членов и нецентральных расширений. При этом важно, что нецентральные элементы категории могут быть мотивированы разными признаками центрального члена.

Базовым принципом категоризации, как указывает Д. Лакофф, выступает в языке дьирбал «*принцип области опыта*». Другими словами, наиболее важные, релевантные в данной культуре области практического взаимодействия человека с миром детерминируют те признаки, на которых строятся связи между членами существующих категорий. Для дьирбал такими сферами жизни выступают *огонь, рыбная ловля, опасность*, а также их *мифы и верования* [4, с. 139]. Важнейший принцип классификации — опора на конкретный практический жизненный опыт, фактические связи между элементами — позволяет соотнести радиальную категорию, описанную Дж. Лакоффом, с комплексом, предваряющим в онтогенезе формирование понятийного мышления.

Важной особенностью радиальных категорий, изученных Дж. Лакоффом, является возможность установления связи компонентов по цепочке, когда один из признаков нецентрального члена становится основанием для добавления еще одного члена, который, в свою очередь, мотивирует включение еще одного компонента и т. д. Например, в категорию с центральным членом *человеческие существа женского пола* входит *солнце* по указанному признаку (в мифологии дьирбал *солнце* — женщина); *солнце*, в свою очередь, приводит к расширению категории, поскольку связывается в сознании дьирбал с таким же *горячим огнем*, который сам уже мотивирует включение *опасных и наносящих вред предметов* и т. д. Данный принцип структурирования категории приводит к тому, что между членами, не находящимися в непосредственном соседстве в цепочке, вообще отсутствуют общие объединяющие их признаки, что сближает радиальные категории языка дьирбал и цепные комплексы, характеризующие развитие мышления в онтогенезе.

Описанный Л. С. Выготским другой типичный вид комплексного мышления — комплекс-коллекция, образующийся по принципу функционального дополнения, также встречается, на наш взгляд, в категоризации, осуществляемой говорящими на дьирбал. Так, в одну категорию они объединяют *рыбу и рыболовные снасти, плодовые деревья и их плоды, огонь* и заливающую его *воду* и т. д. В данном случае связь между компонентами носит иной характер, чем в приводимых выше примерах, когда в один класс попадали *солнце* и *горячий огонь* или *женщины* и *птицы* (в мифологии дьирбал — души умерших женщин), *человеческие существа мужского пола* и *луна* (в мифологии — мужчина) и др.; здесь каждую пару объединяет свой собственный общий признак.

Подводя итог проведенному анализу, необходимо подчеркнуть, что радиальные категории Д. Лакоффа, описанные на материале языка дьирбал, отражают, по сути, определенные фазы в развитии комплексного мышления ребенка, предваряющего и подготавливающего формирование высшей его ступени — мышления абстрактно-логического типа. Сам Л. С. Выготский

указывал на очевидную корреляцию в развитии мышления ребенка и примитивных народов: «ключ к пониманию мышления примитивных народов надо видеть в том, что это примитивное мышление не совершается в понятиях, что оно носит комплексный характер, что, следовательно, слово <...> является не средством образования и носителем понятия, а выступает в качестве фамильного имени для называния объединенных по известному фактическому родству групп конкретных предметов» [1, с. 161]. Верным будет и обратное утверждение о связи изучения процессов категоризации в онтогенезе и филогенезе: понимание закономерностей мышления и систематизации данных опыта у примитивных народов позволяет уточнить и конкретизировать когнитивные механизмы процессов категоризации и концептуализации действительности, происходящие у ребенка.

Список литературы:

1. *Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии. — Т. 2: Проблемы общей психологии // Собр. Соч.: В 6 т. — М., 1982.
2. *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука XX века: Сб. статей. — М. 1995.
3. *Кубрякова Е. С.* В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. — М., 2012.
4. *Лакофф Д.* Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. — М., 2004.

М. В. Арсеньева

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

А. А. Бердичевская

(ГБДОУ № 115, Санкт-Петербург, Россия)

В. В. Медведева

(ГБДОУ № 202, Санкт-Петербург, Россия)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ДОУ РАЗНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Развитие человека происходит в деятельности. Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие придавали детской игровой деятельности решающее значение в развитии ребенка. Одним из принципов построения образовательного процесса в детском саду в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования является требование реализации содержания образовательной программы детского сада в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности [3].

Можно выделить два подхода к организации детской деятельности, сложившихся в истории и теории дошкольного образования. С одной стороны, необходимо организовывать деятельность детей для передачи им социального опыта, а с другой — важно создавать условия для проявления дошкольниками самостоятельности, творчества. В современном образовательном процессе можно выделить два источника деятельности детей:

- 1) инициатива самих детей, самостоятельный выбор вида деятельности, ее содержания, партнеров и т. д.;
- 2) инициатива взрослого, который организует совместную деятельность детей или создает условия для их самостоятельной деятельности.

Общение ребенка со взрослыми — важный фактор обеспечения *самостоятельности* дошкольников, но при условии, что оно строится с учетом изменения потребности самого ребенка в общении со взрослыми на протяжении дошкольного возраста, что диктует и изменение форм общения.

Самостоятельность — интегративное качество личности, имеющее сложную структуру и в обобщенном виде представляющее систему, которая включает интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и действенно-практический компоненты (совокупность знаний, умений, навыков, содержательно-операциональных и личностных компонентов, отношением личности к процессу, результатам и условиям осуществления деятельности) и проявляющееся в интересе ребёнка к деятельности, умении действовать без помощи взрослого при выборе содержания, средств и способов выполнения заданий.

Предпосылки самостоятельности складываются в раннем возрасте, но говорить о самостоятельности, как особом личностном качестве, относительно устойчивой особенности детей можно только к концу дошкольного возраста. Самостоятельность детей проходит несколько этапов: от самостоятельности репродуктивного, воспроизводящего характера к самостоятельности с проявлением творчества.

Показателями проявления самостоятельности детей дошкольного возраста являются следующие: способность действовать инициативно, замечать необходимость своего участия в разных обстоятельствах; умение выполнять бытовые дела без контроля взрослых и обращения к ним за помощью; умение осознанно действовать в рамках заданных требований и новых условий деятельности; наличие самоконтроля и самооценки результатов деятельности, развитие элементов самосознания; умение творчески ставить и разрешать различные задачи.

В психологических исследованиях, проведенных под руководством М. И. Лисиной, выделены потребности детей 3–5 и 5–7 лет. 3–5 лет — потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, в уважительном отношении взрослого, взрослый как источник познания, партнер по обсуждению разных причин и связей, способный ответить на многочисленные вопросы «а почему?». 5–7 лет — потребность в доброжелательном внимании, в сотрудничестве и взаимопонимании, сопереживании, взрослый — как

личность, обладающая умениями, знаниями, социально-нравственными нормами, строгий и добрый старший друг [2].

Исходя из этого, вся образовательная деятельность должна строиться на диалогическом общении, реализующем как общую детскую потребность, так и возрастную.

Каждый ребенок-дошкольник нуждается в признании, и прежде всего детским сообществом, благодаря которому он может успешно социализироваться. И тут особое значение имеет признание его как игрока (партнера по игре). Встраивание ребенка в детское сообщество, особенно играющее, имеет важное значение для осознания факта признания и как основы для возникновения чувства комфортности.

При этом воспитатели сами должны хорошо знать степень выраженности самостоятельности деятельности каждого ребенка в группе, используя наблюдения за детьми в свободной игровой деятельности (сюжетно-ролевой, народной, подвижной и т. п.) и создавая индивидуальный профиль самостоятельности воспитанников. С этой целью можно использовать специальную методику, предложенную А. Н. Атаровой [1].

Для определения условий деятельности детей, которая носит самостоятельный характер, поддерживаемый инициативой самих детей, нами были составлены индивидуальные профили самостоятельности каждого ребенка своей группы. Изучение особенностей самостоятельной деятельности детей было проведено в учреждениях различной направленности.

В ДОУ общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию в результате опроса воспитателей и наблюдения за деятельностью детей были выявлены особенности самостоятельности детей, требующие внимания со стороны педагогов и родителей. В соответствии с полученными данными было выявлено, что у большинства детей 4–7 лет преобладает самостоятельная деятельность в различных образовательных и жизненных ситуациях. При этом дети подготовительной группы характеризуются большей самостоятельностью в выполнении трудных заданий взрослого (особенно познавательно-исследовательской направленности), повторном выполнении мало интересного задания, выполнении простой работы по дому и самостоятельностью в осуществлении культурно-гигиенических навыков. У 70% старших дошкольников сформированы выраженные интересы в какой-либо деятельности (игра в шашки и шахматы, конструирование и/или моделирование, экспериментирование с веществами и материалами и др.), и они способны заниматься ей 30 мин и более. Данные виды деятельности организуются в ДОУ преимущественно в рамках досуговой деятельности во второй половине дня или в качестве культурных практик. Дети 4–5 лет также стремятся к самостоятельности, особенно в выполнении культурно-гигиенических навыков. Как правило, дошкольники 4–5 лет отказываются от помощи взрослого, стараясь преодолеть трудности самостоятельно, но не всегда стремятся выполнить задания хорошо или довести начатое дело до конца.

В ДОУ общеразвивающей направленности выделены уровни проявления самостоятельности дошкольников от высокого к низкому. У 80% детей старшего дошкольного возраста отмечается высокий уровень проявления самостоятельности. Дошкольники умеют ставить цель и достигать ее; самостоятельно выбирают себе дело, готовят все необходимое, вносят в деятельность элементы новизны; умеют довести начатое дело до конца, не прибегая без необходимости к помощи взрослых; проявляют активность, инициативу; способны контролировать и адекватно оценивать свои действия, что приводит к целенаправленности действий, старательности при их выполнении, стремлению преодолеть трудности. Для 72% дошкольников среднего возраста характерен средний уровень проявления самостоятельности. Дети самостоятельно выбирают себе дело, но не всегда доводят начатое до конца, часто просят помощи у взрослых; охотно выполняют просьбы и поручения, участвуют в совместной деятельности, но не всегда старательны, не устойчивы в стремлении преодолевать трудности. Низкий уровень проявления самостоятельности отмечался лишь у незначительного количества воспитанников (25%), и наблюдался у детей младшего дошкольного возраста. Дети, отнесенные к этому уровню, часто не могут найти себе дело; не выполняют задания самостоятельно, нуждаются в подсказке, обращаются к взрослому за помощью; при выполнении задания часто отвлекаются, отклоняются от цели; при возникновении трудности теряют интерес к деятельности; не проявляют желания участвовать в совместной деятельности.

Результаты опроса воспитателей и наблюдений за воспитанниками в группах для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) показали, что для дошкольников характерны низкий и средний уровни проявления самостоятельности (32% и 36% соответственно). Представленные уровни часто встречаются в разных возрастных группах. Низкие результаты могут быть обусловлены слабой эмоциональной устойчивостью, частой сменой настроения, неуверенностью, чувством страха, нарушением самоконтроля во всех видах деятельности, не критичностью к своим действиям, рассеянностью, низкой концентрацией внимания, трудностями в переключении с одной деятельности на другую, отсутствием умений планировать свою деятельность. Таким образом, можно говорить о том, что дети с ОВЗ находятся на низких уровнях проявления самостоятельности.

Рассматривая уровень сформированности эмоционально-мотивационного, волевого и деятельностного аспектов у детей среднего и старшего дошкольного возраста с ОВЗ, можно отметить, что такая категория детей нуждается в постоянной психолого-педагогической поддержке педагогом во время образовательного процесса. В результате, работая над повышением уровня сформированности самостоятельности у данной категории детей, педагог с помощью родителей сможет добиться успешной индивидуализации и социализации ребенка, что в дальнейшем будет положительно сказываться на адаптации ребенка в социуме.

Степень самостоятельности детей в разных видах деятельности, безусловно, зависит от инициативы ребенка, его интересов и желаний, возможностей развивающей предметно-пространственной среды и правилами, которые устанавливает педагог. Нередко педагоги ограничивают свободную деятельность детей чрезмерной регламентацией образовательного процесса «чтобы успеть все по программе», пытаются контролировать свободную деятельность детей, руководить ею.

Однако основой успешности достижения указанных целей является создание условий для обеспечения комфортного самочувствия ребенка. Прежде всего, речь идет о душевном комфорте, который характеризует состояние внутреннего спокойствия.

О комфортном психологическом состоянии ребенка можно судить по его поведению, которое характеризуется следующими признаками: спокоен, весел и жизнерадостен, активен, охотно включается в детскую деятельность и общение, свободен и инициативен в общении со взрослыми, с удовольствием посещает детский сад. Причинами нарушения внутреннего спокойствия ребенка, как правило, является неудовлетворение основных потребностей детей, прежде всего, в признании и общении, а также познании, в движении, в проявлении активности.

Обращение педагогов к внутреннему миру ребенка, его психологическому самочувствию и служит отправной точкой для выстраивания целенаправленной работы по организации детского играющего сообщества, социализации дошкольников и индивидуализации образовательного процесса.

Список литературы

1. *Атарова А. Н.* Самостоятельность как показатель готовности ребенка к обучению в школе // Академический вестник. Вестник СПб АППО. — 2014. — № 2 (25).
2. *Лисина М. И.* Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986.
3. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) утверждён 17 октября 2013 года Приказом № 1155 Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://минобрнауки.рф//документы/6261/файл/5230/Приказ № 1155 от17.10.2013 \(дата обращения: 10.04.2017\)](http://минобрнауки.рф//документы/6261/файл/5230/Приказ_№_1155_от17.10.2013_(дата_обращения:_10.04.2017))

Ю. В. Герасименко

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

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Необходимой предпосылкой начала продуцирования речи является достаточный уровень развития у ребенка фонематического слуха (В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, Н. Х. Швачкин). К тому времени, когда

ребенок начинает «<...> сознательно артикулировать те или иные звуки, он уже практически владеет системой основных фонологических противопоставлений, свойственных его родному языку» [4, с. 73]. В рамках нашего исследования мы придерживаемся следующего определения фонематического слуха: «Фонематический слух — это способность ребенка различать в речи окружающих его людей звуки, выполняющие смыслоразличительную функцию...» [Там же, с. 48].

Существуют определенные закономерности развития фонематического слуха [1, 5 и др.]. Согласно исследованиям Н. Х. Швачкина первыми в онтогенезе формируются различия между гласными по подъему языка, по ряду, а затем противопоставления гласных верхнего и среднего подъема. Дифференциация согласных фонем формируется в следующей последовательности: сначала осознается различие между наличием и отсутствием согласного, затем осуществляется противопоставление сонорных и шумных согласных, после — твердых и мягких, сонорных назальных и сонорных плавных. Значительно позже происходит различение сонорных плавных /l/ и /r/ (здесь и далее мы будем использовать транскрипционную систему Л. В. Щербы) [2]. Переднеязычные и заднеязычные начинают дифференцироваться после овладения ребенком различением внутри взрывных и фрикативных согласных. Достаточно поздно формируется способность дифференцировать глухие и звонкие согласные. Последними усваиваются различия между свистящими и шипящими.

Исследования Н. Х. Швачкина показывают, что на первых ступенях различения фонем преобладающую роль играет слух. На последующих этапах фонематического развития на процесс дифференциации фонем начинает оказывать влияние речедвигательный анализатор, т. е. артикуляция звуков. При этом согласованность в последовательности восприятия фонематических различий между звуками и порядком их усвоения в собственной речи наблюдается для гласных звуков и не наблюдается для согласных [1].

К двум годам, по данным Н. Х. Швачкина (1948), ребенок различает на слух все фонемы языка. Поэтому неразличение слов, отличающихся одним звуком, детьми третьего года жизни можно считать показателем нарушения формирования фонематического слуха. Кроме того, изменение последовательности усвоения основных фонематических различий можно рассматривать как нарушение закономерностей формирования фонематического слуха.

Нами было проведено исследование состояния фонематического восприятия у детей третьего года жизни с выраженным недоразвитием речи, соответствующим характеристике 1 и 2 уровней речевого развития (по классификации Р. Е. Левиной). Экспериментальную группу составили 30 чел. Для сопоставительного анализа были отобраны и диагностированы 30 детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа). Диагностическое

задание заключалось в предъявлении ребенку пар картинок с изображением предметов, названия которых отличались каким-либо звуком (всего 19 пар). Экспериментатор просил ребенка показать ту картинку, которую он назовет.

Результаты исследования восприятия и дифференциации слов, отличающихся одним звуком, позволили выделить несколько групп детей.

Большинство детей экспериментальной группы (20 чел. — 66,7%) успешно справились с заданием. Наиболее сложным для всех детей, допустивших ошибки, оказалось выполнение заданий на дифференциацию звуков, имеющих артикуляторное сходство. В большинстве случаев испытуемые не различали свистящие и шипящие звуки (33,3%), а также звуки, отличающиеся дифференциальными признаками «звонкость» и «глухость» (16,7%).

Несмотря на то что глухие и звонкие согласные (/p/ и /b/, /s/ и /z/) имеют артикуляторное и акустическое сходство, ошибок при их дифференциации у детей было меньше (всего 5), чем при дифференциации свистящих и шипящих звуков, имеющих артикуляторное сходство, но акустически далеких (10 ошибок). Вероятно, в данном случае может иметь значение онтогенетически более раннее появление губно-губных и свистящих звуков по сравнению с шипящими в собственной речи детей. Как показывают исследования В. И. Бельтюкова, «<...> в основе распознавания звуков на слух лежат акустические свойства этих звуков» [1, с. 62]. В то же время по мере развития фонематического восприятия все большее влияние на процесс дифференциации фонем начинает оказывать речедвигательный анализатор, т. е. значимыми становятся артикуляторные признаки звуков [5]. Поэтому артикуляторная противопоставленность звуков обеспечивает более успешное их различение на слух. Большинство детей (8 из 10, что составляет 26,7%) затруднилось в правильном показе картинок «миска» — «мишка»; хотя при этом они правильно дифференцировали картинки «нос» — «нож», «крыса» — «крыша». Неправильная дифференциация первой пары слов могла быть связана с наличием в них стечения согласных звуков, что осложнило восприятие слов и возможность их правильного различения.

Трое детей (10%) не могли правильно показать картинки «нос» — «нож», а двое испытуемых (6,7%) — картинки «крыса» — «крыша».

Значительные трудности в дифференциации сходных по звучанию слов испытали 2 ребенка (6,7%). Каждый испытуемый допустил ошибки в показе картинок, подобранных по разным критериям дифференциации звуков: различение гласных по подъему языка, различие между наличием и отсутствием согласного, дифференциация сонорных и шумных, глухих и звонких, свистящих и шипящих звуков. Так, в одних случаях неправильно дифференцированными оказались слова, которые отличались звуками /a/ — /u/, /o/ — /u/, /l/ — /z/, /p/ — /b/, /s/ — /š/; в других — со звуками /o/ — /u/, /p/ —

/b/, /s/ — /š/. Учитывая определенную последовательность формирования различия гласных и согласных звуков в онтогенезе, можно предположить, что выявленные ошибки свидетельствуют об избирательности в усвоении фонологических противопоставлений звуков родного языка, что не является закономерностью формирования фонематического слуха.

На основании анализа результатов исследования можно сделать вывод о том, что большинство детей экспериментальной группы (20 чел. — 66,7%) характеризуются достаточной степенью развития фонематического восприятия. Способность воспринимать и дифференцировать слова, отличающиеся одним звуком, является предпосылкой начала продуцирования речи. Дети с данной характеристикой состояния фонематического восприятия составили I группу.

Во II группу вошли дети (8 чел. — 26,7%) с отставанием в формировании фонематического восприятия, проявляющимся в неусвоенности различий между глухими и звонкими, свистящими и шипящими согласными. Данные дифференцировки в онтогенезе появляются на более поздних этапах развития фонематического восприятия.

Третью группу составили 2 ребенка (6,7%), чьи способности воспринимать и дифференцировать звуки характеризуют скорее не отставание, а нарушение формирования фонематического восприятия. Для испытуемых данной группы характерна избирательность в усвоении фонологических противопоставлений звуков, проявлявшаяся в неусвоении онтогенетически более простых фонематических признаков и частичном усвоении более сложных.

Все дети контрольной группы продемонстрировали высокий уровень сформированности фонематического восприятия.

Таким образом, дети раннего возраста с дизонтогенезом речи представляют собой неоднородную группу по уровню сформированности фонематического восприятия. Учет качественных различий в состоянии данной функции может способствовать дифференциальной диагностике задержанного и нарушенного речевого развития.

Список литературы

1. *Бельтюков В. И.* Об усвоении детьми звуков речи. — М.: Просвещение, 1964.
2. *Бондарко Л. В.* Фонетика современного русского языка. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998.
3. *Пиотровская Л. А.* Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха // Речевая деятельность в норме и патологии. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999.
4. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М.: ВЛАДОС, 2000.
5. *Швачкин Н. Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве // Известия АПН РСФСР. — Вып. 13. — 1948.

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

К ВОПРОСУ О СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ В РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Словообразовательные процессы в системе русского языка

Словообразование является одним из традиционных разделов грамматики современного русского языка. Оно изучает образование новых слов, типы и способы словообразования, словообразовательные модели. Подробнейшим образом процессы словообразования описаны в РГ-80.

При словообразовательном анализе учитываются смысловые и формальные отношения двух слов — производящего (слово, которое анализируется) и производного (слово, от которого образовалось анализируемое).

1. Основа производного слова отличается от основы производящего наличием словообразовательного форманта (это может быть суффикс, приставка или постфикс, а иногда 2 и даже 3 морфемы одновременно, например, приставка и суффикс или приставка, суффикс и постфикс). При выделении словообразовательного форманта учитывается, что за один «шаг» прибавляется только одна приставка или один суффикс (два и более не могут прибавляться).

2. Производящее и производное слово связывает мотивация. Это «отношение между двумя однокоренными словами, значение одного из которых либо а) определяется через значение другого (*дом* — *домик* 'маленький дом'), либо б) тождественно значению другого во всех своих компонентах, кроме грамматического значения части речи (*бежать* — *бег*, *белый* — *белизна*)» [РГ-80]. В связи с наличием этого отношения при акцентировании семантических связей словообразовательной пары приняты термины «мотивирующее» (производящее) и «мотивированное» (производное) слова. Значение производного слова практически всегда можно вывести из значения производного, например, *синева* образуется от *синий*, а не наоборот, поскольку и то, и другое слово обозначают признак (частеречное значение имени прилагательного — не существительного). Кроме того, *синева* сложнее с точки зрения формальной (больше звуков, больше морфем).

3. При словообразовательном анализе полезно ориентироваться на словообразовательную модель: одинаковые части речи в качестве производящих слов, одинаковые части речи в качестве производных и один и тот же словообразовательный формант. Вся модель несет на себе общее словообразовательное значение. Например, слова *доброта*, *красота*, *духота*, *полнота* и др. являются именами существительными, образованными от имен прилагательных с помощью суффикса *-от-*. Значение этой модели: «определенный признак, свойство».

Продуктивные, непродуктивные словообразовательные модели и окказионализмы

Среди словообразовательных моделей можно выделить продуктивные («способные служить образцом для производства» [РГ-80] многих слов), непродуктивные (модели для единичных новообразований) и окказиональные (образования, которые встречаются как единичные у отдельных языковых личностей; к окказионализмам были склонны, например, В. Маяковский, М. Цветаева).

В речи детей (как неоднократно отмечал В. Б. Касевич в своих работах, не без влияния статистического фактора) находят отражение в первую очередь продуктивные модели. Приведем несколько примеров.

Модель «существительное + суффикс -ин → существительное»; суффикс -ин обозначает «предмет большого размера».

Женя Г. (6,4) *Вот **дровина** какой (дровина — большое полено; ср.: дом — домина; суффикс -ин).*

Слава М. (5,3) *Такой большой **кабачина**. А ты говоришь кабачок. Это кабак (как нейтральное принимается кабак; кабачина — овощ большого размера; ср.: дом — домина; суффикс -ин связан в сознании ребенка с большим размером).*

Модель «существительное + суффикс -онок /-енок → существительное»; значение словообразовательной модели «детеныш».

Катя (3,7) *А у овечки — **овечонок** (детеныш овцы, овечки; суффикс -онок).*

Таня С. (5,4) *Это крокодил, а это — **крокодиленок** (детеныш крокодила; суффикс -онок).*

Алеша Д. (3) на вопрос «Это кто?» — отвечает: «*Корова, коров, **коровенок***» (детеныш коровы, суффикс -енок).

Непродуктивные модели используются детьми реже.

Модель «глагол + суффикс -त्व → существительное»; значение словообразовательной модели «предмет как результат действия, которое названо производящим словом».

Катя Г. (7) *Смотри, какая земляника: ни одной целой ягодки, одна **мятва**.*

Однако тематически, ситуативно связанные слова могут провоцировать словообразование по аналогии:

Загоральник от *загорать* (суффикс -льник; по аналогии с *купаться* — купальник).

Вырезунок от *вырезать* (то же, что *аппликация*; суффикс -унок, по аналогии с *рисовать* — рисунок):

Оля М. (3) *А где мой **вырезунок**?*

Окказиональные модели встречаются еще реже.

Галя П. (4) *Больше не буду так **обснеживаться** (покрываться снегом).*

Значение словообразовательных моделей, их осмысление детьми; обратное словообразование

Обычно взрослым, которые учатся осознавать системные языковые явления, бывает трудно сформулировать значение словообразовательной модели (хотя значение отдельной инновации, зафиксированной в речи ребенка, они передают хорошо).

В то же время дети на интуитивном, неосознаваемом уровне отлично чувствуют те семы (элементы значений), которые привносятся (или исчезают) с появлением (исчезновением) словообразовательных формантов.

Дети довольно свободно осознают элементы слов (звуковые комплексы) как носители сем и, следовательно, как морфемы. Добавляя морфему, ребенок создает новое слово (см. все примеры детской речи, приведенные выше). Но и убирая «морфему», ребенок может создать новое слово (случаи обратного словообразования).

Очень часто дети отнимают у слова приставку *не-* с ее отрицательным значением или постфикс *-ся* со значением «на себя» (получается «действие, направленное на объект»).

Женя Г. (6,5) *Невидимка стала видимкой.*

Иришка (4) *Ты нечаянно? — Нет, чайнно.*

Нина (4) *Я напилась. И братиков напила.*

Петя плетется и меня плетет.

Иногда ребенок восстанавливает исторические формы существовавших ранее слов.

Андрей Р. (5,7) *На наружи дом покрашен краской (от снаружи).*

Слава М. (5,3) *Я хочу в этот музей в самый нутрь зайти (от внутри, по значению то же, что нутро).*

В целом случаи обратного словообразования свидетельствуют о живой мысли ребенка, о том, что для него морфемы действительно являются значимыми единицами языка (т. е. несущими в себе смысл).

Словообразовательные инновации встречаются в речи всех детей, но у одних их очень много, а у других — единицы. Единицы связаны с тем, что ребенок сталкивается с *необходимостью* и *невозможностью* доступными средствами выразить определенный смысл. А активный процесс свидетельствует о формируемой и сформированной метаязыковой деятельности — деятельности, направленной на анализ и осмысление языковых явлений.

Список литературы

1. Русская грамматика: В 2 т. — Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. — М., 1980.
 2. Словарь детских словообразовательных инноваций / Сост. С. Н. Цейтлин. — СПб., 2006.
 3. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Сокращения**
РГ-80 — Русская грамматика: В 2 т.

М. А. Еливанова

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

**КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ
СЕМАНТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ У ДЕТЕЙ
ГРУДНОГО — РАННЕГО ВОЗРАСТА
(НА ПРИМЕРЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ)**

Изучать речь детей можно с разных позиций: с позиций физиологии, психологии, языкознания и т. д. Современное языкознание отличается широким спектром подходов к изучению языка как системы. Одним из популярных подходов является такой, при котором исследователи отталкиваются от смысла, содержания, семантики и наблюдают, какие формы языкового выражения имеет этот смысл, как он меняется при использовании иных языковых форм. К направлениям внутри этого подхода относится теория функциональной грамматики (ТФГ), базовым понятием которой является понятие семантической категории, представляющая собой языковую интерпретацию соответствующей мыслительной категории (как бы начальная стадия порождения речи) и вместе с тем совокупность языковых средств (функционально-семантическое поле), взаимодействующих при выражении мыслительной категории.

Семантическая категория локативности связана с интерпретацией мыслительной категории пространства (А. В. Бондарко, 1996).

В языке взрослых средства выражения пространственных отношений можно выделить в несколько групп. М. В. Всеволодова [2] выделяет 4 группы, соответствующие различным языковым уровням: лексические (*пространство, длина, располагаться*), грамматико-лексические (прежде всего наречия и падежные и предложно-падежные формы — *здесь / там, в доме — на доме — за домом — к дому — недалеко от дома* и т. д.), словообразовательные (*стрельбище, лежбище, библиотека, дискотека* и др.) и синтаксические (*Книга — на столе; Отец — дома*).

Представители школы функциональной грамматики считают, что важнейшими средствами выражения пространственных отношений следует считать: 1) «сочетания предиката с предложно-падежными и наречными локативными показателями» и 2) «сложноподчиненные предложения с придаточным места» [4, с. 5].

Именно эти средства позволяют описать любые комбинации пространственных параметров, которые представлены в нормативном русском языке: наличие движения (динамика/статика), наличие вектора движения (динамика направленная/ненаправленная), направление движения (приближение/удаление), а также отношения внутри/снаружи (внутри/наружу), наличие/отсутствие контакта, пересечение/непересечение, вертикальное (вверху/внизу; вверх/вниз), сагиттальное (впереди/сзади; вперед/назад), горизонтальное (слева/справа; влево/вправо).

Естественно, освоение перечисленных параметров и языковых единиц, в значении которых комбинируются эти параметры, — процесс постепенный. Он теснейшим образом связан с когнитивным развитием и когнитивной базой — результатом когнитивного развития.

Когнитивное развитие существует не само по себе, оно в большой степени обусловлено действиями окружения в отношении ребенка и сопровождающей эти действия речью (о ситуативном понимании речи писали многие исследователи, например, М. М. Кольцова). Пространство личности, сама ситуация «я-здесь-сейчас» образует первоначальную «наивную» (Апресян) картину мира ребенка.

Прежде чем ребенок начинает понимать языковые средства выражения пространственных отношений и использовать их в речи, он приобретает чувственный опыт. Овладение чувственным опытом основано на развитии анализаторных систем. В разные периоды разные анализаторы играют ведущую роль в восприятии пространства. В первые месяцы жизни это активное осязание. Мышечные ощущения, получаемые от действий с предметами, помогают связать в единое целое все отдельные ощущения; мышечное чувство у грудного ребенка выполняет функцию, аналогичную функции зрения у взрослого человека (Б. Г. Ананьев, М. М. Кольцова, Е. Ф. Рыбалко, Е. А. Сергиенко, А. А. Ухтомский). Именно мышечное чувство помогает ребенку ориентироваться в схеме тела (верх — где голова, низ — где ноги, ребенок «ощупывает» пространство в 3–4 месяца), а координация его со зрительными ощущениями ведет к овладению ориентацией за пределами собственного тела, в том числе и если точкой отчета является не сам воспринимающий субъект (чувственное освоение пространства по пути абстрагирования от собственного тела описано в работах психологов и физиологов [1, 2 и др.]).

Отчасти оттормаживающийся безусловный хватательный рефлекс и образующаяся реакция дотягивания, отчасти «ощупывание» пространства, о котором было сказано выше, ведут к появлению первого средства выражения пространственных отношений — указательному жесту. Этот жест выражает отношение «расположение предмета относительно меня, моего тела», появляется он обычно в возрасте до года, но при условии, что в ответ на дотягивание и указание ребенок получает желаемый предмет при помощи взрослого.

Мы предполагаем, что чувственное восприятие является первой ступенью когнитивного развития, на которой базируется следующая, заключающаяся в возможности сенсорных обобщений. Вторая стадия, в свою очередь, является когнитивной предпосылкой для овладения способами языкового выражения пространственных отношений. Но и язык, речевой инпут влияет на формирование сенсорных обобщений. Степень сформированности когнитивной базы проявляется в способности к языковой концептуализации пространства.

Ранний возраст — период, когда осваиваются (хоть и не в полной мере) пространственные параметры. Наблюдается определенная преемственность освоения пространственных отношений и средств их выражения

в грудном и раннем возрасте. Мы помним, что ближе к году у большинства детей появляется указательный жест как средство выражения пространственных отношений. Позже к нему присоединяются, комбинируясь с ним, так называемые дейктические языковые средства (дейксис переводится на русский язык как указание). Эти языковые средства, как и указательный жест, служат обозначению положения предмета относительно тела говорящего-наблюдателя.

Группу дейктических средств языка образуют местоименные наречия (*здесь, там, тут* и их семантические производные *сюда, туда, оттуда, отсюда*), указательные местоимения (*этот, тот*) и частицы (*вот, вон*) (Крылов, Падучева). Основанием для их употребления является отнесенность предмета к личной сфере говорящего.

В раннем возрасте (до трех лет) в речи практически всех детей есть период, когда пространственное положение предмета обозначается преимущественно дейктическими средствами. Наличие «дейктического» этапа в овладении семантической категорией локативности в раннем возрасте, до 2,5–3 лет, является закономерным.

При употреблении дейктических языковых средств доступность кожно-мышечному чувству (**уровень ощущений, восприятия**) является для ребенка более значимым фактором, чем для взрослого человека. Например, о находящемся близко, видимом, но не доступном для ощупывания предмете ребенок скорее скажет, что он находится «там», а взрослый — «здесь, тут» (данные эксперимента).

Взрослые в отличие от детей в экспериментальных условиях не только оценивают расположение объектов относительно себя, но и обязательно учитывают окружение объектов (**анализ, уровень наглядно-образного мышления**). Одно и то же расстояние может быть обозначено как *там* и *здесь* в зависимости от того, будет ли предмет ближайшим к говорящему-наблюдателю или расположен от него дальше, чем другие, находящиеся в поле внимания. У детей связь с непосредственным восприятием относительно собственного тела гораздо более выражена.

Кроме того, взрослый в естественных (неэкспериментальных) условиях может вообще отвлечься от перцептивных особенностей, и единственным важным критерием для употребления дейктических средств становятся концептуальные основания (близкое/далекое расположение, независимо от того, находится ли предмет в поле зрения или нет).

Личная сфера ребенка более узка, чем личная сфера взрослого, поскольку маленький ребенок осваивает конкретное физическое окружающее пространство. Личная сфера взрослого может, в соответствии с его когнитивной базой, опытом очерчиваться не только в конкретно воспринимаемом пространстве, но и в мыслимом квазипространстве. **Это уже абстрактное мышление.**

Однако и в раннем возрасте ребенок может обозначить пространственные отношения не только с помощью указательных средств. К трем годам в его языковой системе есть и глаголы со значением движения

и пространственного положения, и предложно-падежные конструкции (в дальнейшем — ППК), падежные формы и наречия с пространственным значением.

Наиболее характерные детские ошибки в употреблении падежных форм и предложно-падежных конструкций — смешение *П. п.* и *В. п.*, которые выражают значения статики и динамики:

Оля М. (1.09.10) Оля забралась на стул, мама спрашивает дочку: «Куда ты залезла?» — «На столе» (*на + В. п.* вместо *на + П. п.*);

(1.09.08) Оля балуется на кровати, мама заходит в спальню, чтобы успокоить дочь. Оля отсылает маму обратно в комнату: «Иди конати» (*иди в комнате*).

В глаголах, где значение статики/динамики нередко выражается корневой морфемой, таких ошибок нет.

Оля М. (2.04.24) *Я обатно пиехала* (*обратно приехала*);

Оля М. (2.02.01) *Куда бизья утка?* (*куда убежала утка?* — об игрушке); *Осочка убежал* (о носке, который упал с дивана на пол).

Подобные факты позволяют прийти сразу к двум выводам:

1. Происходит своеобразное распределение функций передачи пространственных отношений между разными языковыми средствами: ППК отражают частные пространственные отношения, а глагольный предикат — отношения, связанные с перемещением объекта. Среди пространственных предикатов употребляются глаголы движения, причем преобладают приставочные глаголы направленного движения как приближения (*прийти, приехать* и т. п.), так и удаления (*уйти, улететь* и т. п.):

2. Причины неразграничения статики и динамики в значении ППК (и наречий) в речевой продукции детей до трехлетнего возраста связаны с недостаточной степенью сформированности когнитивной базы, причем не на уровне восприятия и сенсорных обобщений, а на уровне языковой концептуализации пространства, когда в одной языковой единице ребенок не может совместить сразу несколько значений, концептов. Видимо, с прагматической точки зрения важнее обозначить локализацию предмета по отношению к окружению (ср. с выражением пространственных отношений в глагольных предикатах в речи детей того же возраста). В начале употребления падежных форм и предложно-падежных конструкций преобладают локативные показатели, маркирующие в нормативном языке отношения статики.

Языковое овладение параметрами пространства происходит постепенно и выходит за рамки раннего возраста. Так, обозначение направлений в соответствии с трехмерной системой координат происходит в следующей последовательности: вертикальная ось, сагиттальная ось, горизонтальная ось. Последняя осваивается, как правило, только в старшем дошкольном возрасте, хотя слова «правый» и «левый» ребенок может употреблять уже в 1,5–2 года. Каждая из осей имеет два направления; в речи показатели ориентации вверху/внизу, впереди/сзади также фиксируются с закономерной последовательностью.

И здесь мы можем наблюдать некоторые отличия употребления языковых средств детьми и взрослыми. Так, ППК *на + П. п.* при появлении в речи детей раннего возраста обозначает верхнее положение локализуемого предмета относительно локализатора, что, видимо, связано с усвоением ребенком того, что предмет должен иметь опору с горизонтальной поверхностью (закон гравитации). В нормативном языке ППК с предлогом *на* обозначает любое контактное положение предмета: *муха на потолке* (положение локализуемого объекта снизу), *картина на стене* (положение на вертикальной оси). Только к концу старшего дошкольного возраста значение этой конструкции сужается, становясь нормативным.

Освоение пространственных отношений теснейшим образом связано с освоением представлений о принадлежности (социальное пространство) и количестве как в мыслительном, так и в языковом плане. Генезис всех указанных категорий, вероятно, имеет общие корни. В то же время временные отношения и (позже) отношения обусловленности базируются на осознании изменения пространственного положения предметов (время) и последовательности изменения пространственного положения (условие — причина).

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. — М., 1964.
2. *Всеволодова М. В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка. — М., 2000.
3. *Леушина Л. И., Невская А. А.* Развитие пространственного зрения в раннем онтогенезе у детей дошкольного возраста // Пространственное зрение / В. М. Бондарко, Н. В. Данилова, Н. Н. Красильников и др. — СПб., 1999.
4. Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб., 1996.

М. Б. Елисеева

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

Е. А. Вершинина

(Институт физиологии им. И. П. Павлова,
Санкт-Петербург, Россия)

МАКАРТУРОВСКИЙ ОПРОСНИК РЕЧЕВОГО И КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА²

Русская версия опросника «The Mac Arthur Communicative Development Inventory» представляет собой два опросника: «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (для детей от 8 до 18 мес.) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (от 18 до 36 мес.). Два американских опросника

²Работа поддержана Российским научным фондом, грант 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

(авторы — L. Fenson, P. Dale, S. Reznick, E. Bates, D. Thal, S. Pethick) были русифицированы авторским коллективом: С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, В. Л. Рыськина, Е. А. Вершинина, А. М. Вершинин (свидетельство о государственной регистрации базы данных МАКАРТ-РУС № 201 362 04 89 от 10 апреля 2013 г.).

Опросники адаптированы более чем для 50 языков мира (см. [4]). Исследователи отмечают, что родительский отчет — эффективное средство оценки речи детей. Данные, полученные путем анализа опросников, обеспечивают основу для стандартизированных сопоставлений лексикона отдельных детей с нормативами, использованы для получения возраста появления отдельных слов в продуцировании и понимании, а также ранних жестов и символических действий [6]. Например, исследование [7] основано на данных первого опросника — английской и двух китайских версиях (путунхуа и кантонском) — и сравнивает первые 10 слов в трех языках.

Авторы опросника стремились приблизить уровень родительских опросников к уровню дневниковых записей, однако отмечают, что целью опросника не является получение полных и точных данных о развитии ребенка: «Статус опросников репрезентативный — скорее, чем полный» [5, с. 15]. Например, различия между реальным лексиконом ребенка и словарем опросника увеличиваются по мере взросления ребенка.

Русские опросники сохраняют структуру, приемы оценивания и форму подачи материала первоисточника. Данный тест отражает когнитивистский подход к развитию речи ребенка: когнитивное развитие проходит определенные стадии и имеет закономерности, единые для всех (во всяком случае, европейских) детей. Это позволило при создании русской версии опросника осуществлять изменения, связанные лишь с культурологическими и языковыми различиями.

Работа по адаптации Макартуровских опросников, сбору данных и расчету норм проводилась на кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена с 2000 по 2012 г. В базу данных на основе системы Microsoft Access были введены 768 опросников для детей в возрасте от 8 до 18 мес. (данные 416 мальчиков и 352 девочек) и 1037 опросников для детей в возрасте от 18 до 36 мес. (данные 487 мальчиков и 550 девочек). Затем были рассчитаны нормы для каждого месяца и для каждого пункта опросника как на основании средних значений, так и на основании медиан. Кроме этого, для каждого возраста были рассчитаны процентиля от 5% до 99%, служащие основанием для принятия решения о соответствии развития конкретного ребенка возрастной норме. Зависимости изучаемых параметров для некоторых процентилей от возраста были аппроксимированы логистической кривой в целях получения сглаженных данных. Полученные данные были представлены в таблицах, а для ряда процентилей (10, 25, 50, 75% и 90%) — на графиках. Нормы рассчитаны для обоих полов вместе и отдельно для мальчиков и девочек. Часть полученных

нормативов опубликована в книге [2], сопоставление с данными casestudy изложено в монографии [1], а сопоставление развития речи мальчиков и девочек — в статье [3].

Нормы лексического развития русскоязычных детей размещены на сайте <http://www.cdi-clex.org> наряду с данными 11 языков; информация о русском опроснике и лексические нормы представлены также на сайте <http://wordbank.stanford.edu>.

Список литературы

1. *Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. — М.: Языки славянских культур, 2015.
2. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л.* Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. — Иваново: Листос, 2016.
3. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Гендерные нормативы коммуникативного и речевого развития детей раннего возраста (на материале МакАртуровского опросника) // Проблемы филологического образования: Сб. статей Всерос. науч. конф. 13 мая 2016. — Саратов, 2016.
4. *Dale F., Penfold M.* Adaptations of the MacArthur-Bates CDI Into Non-U.S. English Languages, 2011.
5. *Fenson L., Dale P., Reznick S., Bates E., Thal D., Pethick S.* Variability in Early Communicative Development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1994, 59 (5, Serial № 242).
6. *Jørgensen, R. N., Dale, P. S., Bleses, D., & Fenson, L.* (2010). CLEX: A cross-linguistic lexical norms database. *Journal of Child Language*, 37, 419–428.
7. *Tardif T., Fletcher P., Liang W., Zhang Z., Kaciroti N., & Marchman V. A.* (2008). Baby's first 10 words. *Developmental Psychology*, 44, 175–183.

Л. А. Пиотровская

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

КУЛЬТУРА ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Анализ письменной речи студентов разных курсов в течение последних лет свидетельствует о резком падении культуры письменной речи, на что обращают внимание не только лингвисты. Причин тому несколько: и резкое увеличение доли общения с помощью электронных текстов, представляющих собой «свиток»; и отсутствие систематической работы в общеобразовательной школе, направленной на формирование связной письменной речи; и снижение общего уровня культуры, и др. Это явление многоплановое и, следовательно, подлежит дифференцированному анализу. Авторы многих исследований обращают внимание на лексико-семантический и грамматический уровни языкового оформления письменной речи. В настоящей статье предметом обсуждения будет другой аспект — собственно формальный, связанный с организацией письменной речи в пространстве.

Выбор данного аспекта обусловлен двумя причинами. С одной стороны, пространственная организация — это одно из сущностных свойств письменной речи, отличающее ее от речи устной, на что обращал внимание Н. И. Жинкин: «Письменная речь определяется пространством, а устная — временем. <...> Пространство статично, признаки, по которым опознаются вещи в определенном ракурсе, постоянны, так же как и пространственные формы вещи. Сами вещи не являются знаками, но могут стать объектами семиозиса» [3, с. 13]. С другой стороны, механизмы восприятия письменной и устной речи существенно различаются (см., например, материалы конференции, на которой обсуждались вопросы порождения и восприятия именно письменной речи [4]).

Назову типичные нарушения в пространственной организации письменной речи, характерные для подавляющего большинства студентов:

- 1) отсутствие полей;
- 2) случайное распределение письменного текста по страницам;
- 3) неправильное размещение и оформление заголовка;
- 4) отсутствие членения письменного текста на абзацы;
- 5) нарушение границ предложений;
- 6) грубое нарушение правил переноса слов;
- 7) случайное размещение знаков препинания в начале или в конце строки.

Рассмотрим каждое из названных нарушений.

1. **Функция полей в письменной речи** может быть раскрыта с опорой на один из пяти базисных принципов гештальтпсихологии — принцип фона и фигуры. Суть этого принципа состоит в том, что человек воспринимает фигуру как замкнутое целое, расположенное внутри фона. Из этого следует, что процесс восприятия должен быть организован таким образом, чтобы видеть объект (фигуру) и задний план (фон), на котором объект (фигура) проявляется. Иначе говоря, любой предмет воспринимается как фигура только при условии, если он выделяется на определенном фоне.

Применительно к восприятию письменной речи фигура — это подлежащий восприятию письменный текст или какой-либо его фрагмент, а функцию фона должны выполнять поля. Следовательно, отсутствие полей, т. е. фона, существенно осложняет процесс восприятия письменной речи.

Даже беглый просмотр конспектов лекций, выполненных студентами, убеждает в том, что абсолютное большинство студентов занимают своей письменной речью практически все пространство страниц, не оставляя полей, т. е. фона. Незнание принципа фона и фигуры приводит к тому, что плотное перечитывание собственных записей существенно осложняется. Если же поля отсутствуют в рукописной письменной работе, сдаваемой на проверку преподавателю, это можно расценивать как проявление неуважения к адресату, поскольку студент создает трудности в процессе восприятия письменной речи преподавателем. Подчеркнем в этой связи, что фактор ад-

ресата должен играть ведущую роль в процессе речевой деятельности, осуществляемой в любой форме, так как речевая деятельность по своей природе коммуникативна.

Опыт собственной педагогической деятельности свидетельствует о том, что требования к обязательному наличию полей в письменных работах, сдаваемых на проверку, подавляющее большинство студентов не распространяют на записи, адресованные самим себе.

2. Распределение письменного текста по страницам является неотъемлемой составляющей письменной речи, зафиксированной на бумаге.

С психологической точки зрения правила распределения письменного текста по страницам связаны с двумя существенными свойствами восприятия: целостностью и структурированностью. А. С. Штерн так объясняет их взаимосвязь: «С целостностью связана и структурность. Она заключается в том, что восприятие представляет собой не просто конгломерат ощущений — в нем отражаются взаимоотношения различных свойств и частей, т. е. структура предмета. Иными словами, целостность есть всегда структурированная целостность. <...> Итак, целостность (и структурность) есть внутренняя органическая связь частей и целого в образе» [5, с. 65–66]. А. С. Штерн подчеркивает, что в отечественной научной традиции «источники целостности и структурности видятся в самих объектах и в механизмах работы анализаторов» [5, с. 66].

Специфика зрительного восприятия, в отличие от восприятия слухового, обусловлена наличием бокового зрения, позволяющего видеть не только тот фрагмент, на который непосредственно направлен взгляд, но и определенную часть целого воспринимаемого объекта, находящегося слева, справа, сверху и снизу. Из этого следует, что сверху и снизу от каждой строки письменного текста, расположенного на одной странице, должны быть фрагменты, выражающие единый смысл. Иначе говоря, корректное структурирование письменной речи в пространстве, обеспечивающее целостность ее восприятия, предполагает, что фрагмент письменной речи, выражающий единое смысловое целое, желательно размещать на одной странице.

Данное правило предполагает, как минимум, следующие ограничения: во-первых, начало нового раздела (в конспектах студентов функцию разных разделов выполняют фрагменты текста, раскрывающие разные вопросы, рассматриваемые на одной лекции) не может быть в конце строки; таблица, если ее размер не превышает одной страницы, должна размещаться целиком на одной странице.

С целостностью и структурированностью восприятия связан также запрет на размещение первой строки абзаца на последней строке страницы и, соответственно, последней строки абзаца в начале страницы в печатных текстах (публикуемых в издательствах, сохраняющих традиции высокой культуры оформления печатного текста).

Подавляющее же большинство студентов при распределении рукописного текста по страницам руководствуется простым принципом, игнориру-

ющим целостность и структурированность восприятия: переход к следующей странице осуществляется тогда, когда кончается место на предыдущей странице. А это значит, что пишущий не задумывается над тем, как содержательно соотносятся фрагменты письменного текста, которые оказываются на разных страницах.

3. Важную роль в структурировании письменного текста играет заголовок, к которому предъявляются два требования: размещение его на странице и правила его оформления.

3.1. Из того, что было сказано о целостности и структурированности восприятия речи, следует, что заголовок нельзя размещать на последней строке страницы, поскольку заголовок и часть письменного текста, связанная с ним содержательно, должны размещаться на одной странице.

Мне неоднократно доводилось видеть, что студенты в начале новой лекции могут написать тему лекции в конце страницы. Еще один типичный пример недопустимого разрыва заголовка и относящегося к нему фрагмента текста: многие студенты, если их специально не предупредить, могут написать на последней строке страницы слово «Таблица» и ее название, а саму таблицу будут размещать на следующей странице. В результате пространственного разрыва между названием таблицы и ее содержанием студенты лишают себя возможности понять, что именно представлено в форме таблицы, когда они смотрят на страницу с самой таблицей.

Объяснять это стремлением экономить бумагу навряд ли можно серьезно, а значит, причины неуместного размещения заголовка иные. Думается, что в определенной степени это связано с влиянием электронных текстов, которые в принципе не имеют членения на страницы, а читающий в процессе восприятия такого «свитка» сам определяет, какой фрагмент текста будет временно размещаться на одной странице. Но письменный текст на бумажном носителе, в отличие от электронного, имеет однозначно заданное членение на страницы, а следовательно, уже в процессе создания письменного текста пишущий должен постоянно помнить, на каком носителе он создает письменный текст: на электронном или на бумажном.

Проверка текстов, обладающих сложной внутренней структурой (этому требованию должны отвечать все исследовательские работы), которые студенты создают в электронной форме, а преподавателю сдают в печатном виде, свидетельствует о том, что перед распечатыванием электронного текста студенты, как правило, в принципе не проверяют, в какой части страницы оказывается название одного из разделов.

3.2. Правила оформления заголовка простые, но, как показывает анализ письменной речи студентов, эти правила им не известны. Во-первых, заголовок принято размещать по центру строки; во-вторых, в конце заголовка точка не ставится (в конце заголовка возможны два других конечных знака: вопросительный и восклицательный, которые, однако, практически не употребляются в научном тексте). Особое размещение заголовка не строке призвано графическим способом отразить его функцию. Отсутствие же точки

(к сожалению, это правило не знают даже некоторые учителя общеобразовательных школ!) обусловлено тем, что заголовок не имеет статуса предложения как коммуникативной языковой единицы.

4. Членение текста на абзацы играет ведущую роль в его структурировании. Несмотря на то что абзац, в отличие от сложного синтаксического целого, отражает не только логические связи между соседними предложениями и в тексте в целом, но и субъективный подход к членению письменного текста в пространстве, тем не менее членение на абзацы не должно противоречить логическим связям.

Анализ конспектов лекций студентов свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов вообще не членят свою письменную речь на абзацы. На вопрос, чем это обусловлено, можно, по-видимому, дать два ответа.

Во-первых, в процессе конспектирования студент записывает не «свои мысли», а «чужие», а значит, условием адекватного членения письменной речи в процессе восприятия устной речи является понимание смысла текста, а не «поверхностное» восприятие, которое представляет собой лишь «приписывание языковой структуры речевому сигналу» [2, с. 53]. Смысловой же уровень глубины восприятия речи, согласно определению А. А. Брудного, — это «последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и перемещение мысленного центра ситуации от одного элемента к другому» [1, с. 138]. Отсутствие понимания смысла или неполное понимание смысла воспринимаемой устной речи не позволяет студентам в процессе конспективной записи лекции осуществлять членение собственной письменной речи на абзацы.

Чтобы помочь студентам осуществлять «смысловое квантование» воспринимаемой устной речи, преподаватель, читающий лекции, должен эксплицитно выражать переход от одного смыслового блока к другому. Однако и в этом случае далеко не все студенты понимают, что для отражения логических связей между отдельными фрагментами собственных конспектов надо использовать членение письменной речи с помощью абзаца.

Во-вторых, исключение на протяжении многих лет из программы общеобразовательной школы сочинения привело к тому, что выпускник школы практически не имеет опыта создания собственных письменных развернутых текстов, а следовательно, у него практически не сформированы соответствующие навыки.

5. Членение письменного текста на предложения относится к числу базовых, поскольку предложение — минимальная коммуникативная единица. Однако в письменных работах студентов (не только в аудиторных, но и в домашних) очень часто представлены следующие типы ошибок:

- 1) в конце предложения отсутствует точка;
- 2) первое слово в предложении пишется со строчной буквы;
- 3) прописная буква пишется в середине предложения после «вводной» формулировки, сходной по функции с заголовком, после которой стоит двоеточие.

Несмотря на то что данные маркеры границ предложения являются элементарными, в письменной речи студентов они регулярно игнорируются. Степень грубости таких ошибок предельно велика. Думается, что основной причиной таких нарушений базовых принципов коммуникативного членения письменной речи является то, что в повседневном общении с помощью письменной речи преобладают фрагментарные сообщения в электронной форме, лишенные самых элементарных пунктуационных норм.

6. Правила переноса слов имеют двойственную природу: с одной стороны, они относятся к группе орфографических правил, а с другой — они, бесспорно, связаны с размещением графического облика слова, основной языковой единицы, в линейной цепи письменной речи.

В последнее десятилетие одним из проявлений резкого снижения грамотности выпускников общеобразовательных школ является незнание элементарных правил переноса слов:

1) неправильный перенос слова с двумя согласными буквами, например: *написа-нный* или *написанн-ый*;

2) перенос на другую строку последней гласной буквы, например: *девять-ю*;

3) разрыв по разным строкам сочетания из согласной и гласной буквы, например: *существ-ительное*;

4) отсутствие знака переноса в конце строки.

Грубые нарушения правил переноса слов, по-видимому, объясняются тем, что при создании электронных текстов либо слова вообще не переносятся, либо используется программа автоматического переноса слов, т. е. пишущий в принципе не думает о том, как можно переносить слова. При создании же рукописных текстов некоторые студенты переносят слова в том месте, где заканчивается строка.

Поскольку правила переноса слова предусмотрены программой начальной школы, можно предположить одно из двух: либо соответствующие действия не стали операцией, т. е. не произошла их автоматизация; либо вследствие отсутствия постоянной «практики» в создании развернутых рукописных текстов произошла дезавтоматизация операций, сформированных в начальной школе.

7. К «болевым точкам» пространственной организации письменной речи относится также случайное размещение знаков препинания в начале или в конце строки.

Самой типичной ошибкой, зафиксированной нами в рукописных текстах абсолютно всех студентов, является размещение тире в начале строки. Неправомерное размещение именно тире, по-видимому, связано с тем, что этот графический знак является полифункциональным: с одной стороны, это один из «внутренних» знаков препинания, наряду с запятой и двоеточием, а с другой — этот же знак регулярно используется в середине предложения с маркированным списком. Во втором случае тире выполняет

ту же функцию, что и цифры, с помощью которых оформляется нумерованный список. Следовательно, для правильного размещения тире на строке необходимо учитывать его функцию.

В работах некоторых студентов (к счастью, пока процент таких студентов не более 10) встречается грубейшее нарушение правил размещения других пунктуационных знаков — запятых и даже скобок:

- 1) запятая размещается в начале строки;
- 2) открывающая скобка размещается в конце строки;
- 3) закрывающая скобка размещается в начале строки.

Причина таких ошибок аналогична названным выше трем типам нарушений правил переноса слов: знак препинания механически переносится на следующую строку или ставится в конце строки только потому, что строка в письменной речи имеет ограничения по ширине.

Сам перечень нарушений в пространственной организации письменной речи, характерных для подавляющего большинства студентов, свидетельствует о том, что в общеобразовательной школе необходимо в полном объеме восстановить систему формирования связной письменной речи. Преподаватели же высшей школы, независимо от того, какую дисциплину они преподают, должны обращать внимание на оформление письменной речи студентов.

Список литературы

1. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 1998.
2. Венцов А. В., Касевич В. Б. Проблемы восприятия речи. — 2-е изд. — М.: УРСС, 2003.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982.
4. Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: Матер. междунар. конф. (14–16 марта 2002 г., Санкт-Петербург) / Отв. ред. Л. А. Пиотровская, Т. В. Черниговская. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2004.
5. Штерн А. С. Введение в психологию: Курс лекций. — 2-е изд., стер. — М.: Флинта, 2012.

В. К. Савина

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

О НАРУШЕНИЯХ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В условиях увеличения количества детей, имеющих anomalies речевого развития различного генеза, актуальным для логопедической практики является вопрос о нарушениях звукослоговой структуры слова у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Важная роль правильного усвоения звукослогового состава слова подтверждается данными из литературных источников о невозможности накопления словаря, совершенствования лексико-грамматического строя речи без

овладения ребёнком навыком правильного звукослогового оформления слов [3]. Эти нарушения искажают нормальное развитие устной речи, овладение грамотой и впоследствии могут вызывать трудности при овладении письменной речью.

В имеющейся литературе большое количество работ посвящено исследованию нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи (моторной алалией, дизартрией). Вместе с тем сравнительно недавно стал изучаться вопрос об особенностях овладения звукослоговой структурой слова детьми с задержкой психического развития, нарушение речи которых носит системный характер.

Традиционная методика логопедической работы по преодолению нарушений фонетической стороны речи включает в себя формирование правильной артикуляции звуков, их слухопроизносительную дифференциацию, развитие фонематических функций, а также обучение правильному воспроизведению слов различной по сложности звукослоговой структуры. Однако в исследованиях последних лет, посвященных проблемам нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников, указывается на существование сенсорной основы формирования звукослоговой структуры слова [1, 5].

В исследовании Г. В. Бабиной были охарактеризованы базовые неречевые процессы, развитие которых определяет успешность функционирования механизмов, значимых для становления процессов слогового оформления слова детьми. К предпосылкам усвоения слоговой структуры слова, по мнению автора, относятся: оптико-пространственная ориентация, динамическая организация серийных движений и действий [1].

С нейропсихологической точки зрения пространственно-временные представления являются фундаментом, который формируют ритмичность и упорядоченность действий человека. Над этим «базисом» надстраивается вся совокупность высших психических процессов у ребёнка — письмо, чтение, счёт [1]. Приведённые данные подтверждают, что прохождению любой последовательной двигательной программы, в том числе воспроизведению серии языковых единиц (слогов), свойственна ритмическая составляющая, без которой линейность построения разрушается.

С целью выявления характера и особенностей нарушений звукослоговой структуры слова, а также состояния предпосылок, значимых для её становления у дошкольников с речевой и интеллектуальной недостаточностью, нами было проведено специальное исследование с использованием методики Г. В. Бабиной, Н. Ю. Шариповой [1]. В эксперименте приняли участие дошкольники в возрасте от 5,9 до 6,5 лет с общим недоразвитием речи различного генеза (выход из моторной алалии, дизартрия), III уровень речевого развития и с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Исследование состояло из II блоков. Задания I блока были направлены на исследование речевых процессов, а именно исследование возможностей воспроизведения слов различной структурной сложности и возможностей восприятия лексических единиц. С помощью заданий II блока были изучены

такие неречевые процессы, как возможность динамической и ритмической организации серийных движений и действий, а также состояние оптико-пространственной ориентации.

Анализ результатов выполнения заданий I блока, направленного на выявление особенностей воспроизведения слов различной звукослоговой структуры, показал, что для большинства дошкольников экспериментальной группы оказалось доступным произнесение слов типа «мак», «дым», состоящих из одного слога, типа «муха», «вода», состоящих из двух слогов, типа «панама», «лисята», «кубики», состоящих из трёх слогов. Структура этих слов относится к типу согласный-гласный (СГ) и является наиболее простой для произнесения как для детей с речевой патологией, так и для детей с ЗПР.

При воспроизведении единиц более сложной звукослоговой структуры у дошкольников были выявлены следующие варианты искажений:

№ пп.	Виды нарушений звукослоговой структуры слова/ заключение	Примеры ошибок		
		Моторная алалия	Дизартрия	ЗПР церебрально-органического генеза
1	Пропуски звуков и слогов	«весипед» — велосипед «дупедить» — предупредить; «атобилей» — автомобилей; «пилицеский» — полицейский; «ченок» — челнок; «темпатура» — температура	«весипед» — велосипед; «мика» — мишка;	«кимот» — бегемот; «писин» — апельсин; «кусица» — гусеница
2	Добавление слогов	«халерб» — хлеб; «ганом» — гном	«харабрец» — храбрец	
3	Замены одних звуков/слогов другими	«кастрюха» — кастрюля; «клан» — кран; «вслук» — вслук; «транстоматор» — трансформатор	«кикуруза» — кукуруза; «какुरुза» — кукуруза	«папан» — барабан; «опца» — овца; «каптус» — кактус; «тулак» — кулак
4	Перестановки и добавления звуков и слогов	«скодорова» — сковорода; «обемзяна» — обезьяна	«мовковски» — московский; «балабран» — барабан; «лентиса» — лестница; «мебизьяна» — обезьяна;	«фрукки» — фрукты; «подукры» — продукты; «кеметоты» — бегемоты

			«бабаран» — барабан; «твелисар» — телевизор; «гибр» — гриб	
5	Упрощение стечений согласных	«толк» — торт; «стоянии» — расстояние; «ставорота» — сковородка; «слух» — вслух; «педупедить» — предупредить	«тол» — стол»; «ба» — два»; «гом» — гном; «тул» — стул; «каф» — шкаф; «такор» — трактор; «ченок» — чеснок; «тапы» — тапки	«пинвин» — пингвин; «ковет» — конверт; «кюква» — клюква; «фатан» — фонтан
6	Грубое искажение структуры слов	«экетиснофть» — эффективность; «скандрава» — сковорода; «орадезровенный» — организованный	«атофон» — магнитофон; «касководка» — сковородка; «китичка» — птичка	«ревуд» — верблюд
7	Полное или частичное уподобление звуков и слогов (ассимиляция)	«пилицеский» — полицейский; «транстоматор» — трансформатор; «велисипед» — велосипед; «кастрюя» — кастрюля; «кегеру» — кенгеру; «препредить» — предупредить	«сасалёт» — самолёт; «бебемоты» — бегемоты; «перепаха» — черепаха	«гемемоты» — бегемоты, «паниник» — памятник; «канак» — гамак; «водовазы» — водолазы
8.	Преждевременное произнесение последующего звука (антиципации)	«энергая» — энергия; «кампрютер» — компьютер; «автомобиль» — автомобиль	«крисрюля» — кастрюля	«тасист» — таксист; «хасматитсты» — шахматисты

Обобщение результатов проведённого нами исследования позволяет охарактеризовать специфические особенности овладения слоговой структурой слова детьми с ОНР различного генеза. Для дошкольников с алалией характерны следующие проявления: наличие особых типов искажений звукослового состава слова, а также комбинации разных типов искажений в рамках одного слова; преобладание искажений за счёт упрощения стечений согласных звуков; деформация структуры слова за счёт сокращения количе-

ства слогов; нарушение слогового оформления отмечается даже при правильном произношении всех звуков, входящих в состав слова; выраженная недостаточность процессов восприятия структурных и ритмических характеристик слова.

Дошкольники с дизартрией демонстрировали следующие особенности: нарушение не слоговой, а звуковой структуры слова; изменение ритмического рисунка слова; ошибки, затрагивающие звуковой состав слова при относительно верной передаче слогового контура; наличие как нарушений количества слогов, их последовательности, так и перестановки слогов; нарушения структуры одного слога за счёт упрощения стечений согласных звуков — наиболее распространённый вариант искажения. Следует отметить, что упрощение стечений согласных звуков преобладает в начале слов («каф» — шкаф; «ва» — два»). В ходе исследования были выявлены случаи, когда недоступность произнесения стечений согласных звуков в начале слова сочеталась с доступностью воспроизведения стечения в середине слова (маска, каска).

Нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников с ЗПР носили более лёгкий характер по сравнению с детьми с алалией, однако и они отмечались стойкостью и существенно искажали структуру слова. Для детей с ЗПР церебрально-органического генеза наиболее характерными были следующие проявления: трудности передачи звукослоговой структуры слова даже при отсутствии дефектов звукопроизношения; деформация структуры слова за счёт сокращения количества слогов; перестановки звуков и слогов («балабран» — барабан; «подрукти» — продукты); сокращения стечений согласных звуков; преобладание ошибок ассимиляции одних звуков и слогов другим («бебемот» — бегемот; «спусики» — спутники).

В ходе исследования способности определения или наличия структурного искажения в слове на материале квазислов дети с интеллектуальной недостаточностью демонстрировали низкую возможность контроля правильности воспринимаемой структуры слова, а также трудности преобразования квазислов в нормативные.

Анализ результатов выполнения заданий, направленных на определение возможностей восприятия длины слова, определение количества структурных элементов слоговой последовательности, определение акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду, продемонстрировал разнообразный уровень сформированности процессов восприятия и различную степень выраженности трудностей. Дошкольники с дизартрией в большинстве случаев верно соотносили символ-полоску с услышанным словом, допускали самоисправления после повторного произнесения слова. Дети с алалией демонстрировали трудности подбора символа-полоски к длине воспринимаемого слова: короткий символ выбирали для длинного слова, длинный символ — для короткого. Наибольшее количество ошибок было выявлено у детей с ЗПР, для которых было характерно случайное соотнесение слова и символа-полоски.

Анализ результатов выполнения заданий II блока, направленных на исследование динамической и ритмической организации серийных движений, а также оптико-пространственной ориентации выявил ряд закономерностей.

Для дошкольников с алалией характерно кратковременное удержание двигательной программы, нарастание количества ошибок при ускорении темпа движения, трудности переключения с одного элемента программы на другой, застревание на элементах движения, упрощение двигательной программы, состоящей из более чем трёх элементов, несформированность одних пространственных понятий («справа»-«слева») при сформированности других («впереди»-«сзади»); недостаточная дифференциация пространственных понятий «далеко»/«высоко»-«близко»/«низко»; частичная дезориентация в двухмерном пространстве.

Дети с дизартрией демонстрировали верное воспроизведение количества ударов в ритмических рисунках, но без передачи акцентного выделения ударов; пропуски элементов двигательной программы, т. е. её упрощение; хаотичное воспроизведение последовательности элементов трудных двигательных серий; основные ошибки соматопропространственной ориентации связаны с трудностью дифференциации левой и правой сторон направления в пространстве.

При ЗПР на фоне системной несформированности высших психических функций отмечается более явное нарушение программирования и контроля произвольных форм деятельности, а также недостатки переработки полимодальной, главным образом зрительно-пространственной, информации [6]. Перечисленные трудности проявляются в недоразвитии пространственного анализа и синтеза, в нарушении оптико-пространственной ориентации, в неточном понимании логико-грамматических конструкций.

Своеобразный характер ошибок свидетельствует о некоторых различиях в механизмах нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с ОНР и дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза.

Механизм нарушения звукослоговой структуры слова при моторной алалии рассматривается нами как результат дисфункции преимущественно фонологического глубинного уровня построения артикуляторной программы. Нарушение сводится к кинетической апраксии, по причине которой нарушается переключаемость с одного движения на другое, невозможным становится выполнение серии артикуляторных движений. При дизартрии механизм нарушения иной. В его основе лежит дисфункция собственно артикуляторной программы, которая нарушается вследствие поражения ядер и проводящих путей. В отличие от моторной алалии динамический артикуляционный стереотип при дизартрии формируется неправильно по причине нарушения непосредственно самого акта артикуляционного движения как результат парезов и параличей артикуляционной мускулатуры.

При моторной алалии отмечают затруднения в выборе правильной последовательности артикуляционных движений, при дизартрии — нарушения в осуществлении правильной артикуляции.

При ЗПР церебрально-органического генеза нарушение звукослоговой структуры слова входит в структуру системного недоразвития речи, обусловленного резидуальной церебрально-органической недостаточностью [4]. В ряде случаев у детей данной категории наблюдается негрубая, но стойкая недостаточность корковых и подкорковых функций [4]: тонких форм восприятия различных модальностей, моторной и сенсорной стороны речи, зрительно-моторной координации, оптико-пространственного анализа и синтеза, автоматизации движений и действий, т. е. базовых предпосылок усвоения слоговой структуры слова. Нарушение звукослоговой структуры слова у дошкольников с ЗПР церебрально-органического генеза осложняется снижением функций контроля и программирования деятельности, направленного внимания, слабости речевой регуляции действий.

Таким образом, несмотря на некоторые сходные проявления нарушений, при построении коррекционной работы необходимо учитывать различные механизмы нарушений.

Список литературы

1. *Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю.* Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: Монография. — М., 2013.
2. *Голубева Г. Г.* Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников. — СПб., 2010.
3. *Диваева И. В.* Дифференциальный подход к нарушению слоговой структуры слова // Логопед. — 2014. — № 3.
4. *Лебединская К. С., Лебединский В. В.* Нарушение психического развития в детском и подростковом возрасте. — М., 2013.
5. *Матросова Т. А.* Исследование предпосылок развития звукослоговой структуры слова у детей пятилетнего возраста с ОНР // Логопедия сегодня. — 2013. — № 1(39).
6. *Фотекова Т. А.* Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Дефектология. — 2003. — № 3.

В. А. Семушина

(ИИЯ, Санкт-Петербург, Россия)

КАК ДЕТИ РАННЕГО ВОЗРАСТА ОСМЫСЛИВАЮТ УТВЕРЖДЕНИЕ И ОТРИЦАНИЕ

Отрицание и его усвоение — один из интереснейших вопросов онтогенеза семантико-грамматических категорий современного русского языка. При этом противопоставление отрицательных конструкций в плане содержания и формы очень ограничено: есть или нет, существует или не существует, принятие или отказ, факт или его опровержение. Любое явление, признак, характеристика могут быть представлены в языке как утверждаемые или отрицаемые [5]. Отрицание и утверждение суть «противные» друг

другу явления. Именно так определял их О. Есперсен [1]. Однако он говорил о трех ступенях:

- А Positive «положительная ступень»,
- В Questionable «сомнительная ступень»,
- С Negative «отрицательная ступень»,

где А и С — абсолютные величины, предполагают уверенность; В предполагает неуверенность. Выражение сомнения всецело относится к области субъективной модальности. Мы считаем, что отрицание и утверждение можно рассматривать как языковую оппозицию, так как формально и семантически они друг другу противопоставлены. Если мы принимаем данный тезис, то эта оппозиция должна быть определена как бинарная привативная, маркированным членом оппозиции является отрицание (например, *Дождь не идет / Дождь идет*). На немаркированность второго члена этой оппозиции указывал А. М. Пешковский: «Нулевой категорией к категории отрицания служит категория утверждения, не имеющая, как и большая часть нулевых категорий, собственных средств выражения (если не считать слова *да*, стоящего всегда вне синтаксических связей). Предложения, не заключающие в себе отрицательных членов, сознаются как утвердительные» [4]. Утверждение выражается в русском языке также глагольной формой *есть*, которая употребляется в том случае, если необходимо подчеркнуть наличие чего-либо в действительности.

В настоящем исследовании мы прослеживаем, как ребенок осваивает противопоставление утверждения и отрицания и как осваивается в связи с этим двойное отрицание. Материалом исследования служили дневниковые записи и расшифровки записей устной спонтанной речи, а также единичные случайные наблюдения.

Как отмечали физиологи зрения Л. И. Леушина и А. А. Невская, к полугодовалому возрасту ребенок уже осваивает философский закон объективного существования предметов: если предмет исчезает из поля зрения, то до определенного возраста малыш реагирует согласно русской поговорке «С глаз долой — из сердца вон», а потом, когда воспринимает различие *есть / нет*, начинает искать предмет, хотя бы глазами или беспокоится по поводу его исчезновения.

Ребенок начинает выражать отрицательный смысл жестами еще в грудном возрасте, например, первым средством выражения отказа является жест головой: в русском обществе человек наклоняет голову вправо-влево. Жест этот, несомненно, вырастает из физической структуры действия, что подтверждается данными дневниковых записей:

Лиза Е. (0.08.05) «*Не хочу есть*» — *вертит головой, сжимает рот и машет руками, когда предлагаешь ей еду (может быть, это пока не жест, а привычное действие, частично совпадающее по форме с общепринятым*

жестом). В 1 год 2 мес. этот жест использовался Лизой довольно часто и совершенно совпадал с нормативным по исполнению.

Становится очевидным, что ребенок не просто чувствует, а осознает противопоставленность утверждения и отрицания тогда, когда это находит свое отражение в речевой продукции ребенка.

Аня С. (1.10.09) (Мама надела новое платье.)

Каман есть. (Посмотрела с другой стороны.)

Каман нети.

*Аня С. (1.10.09) Запись матери: «Любит играть с антонимами *бафая — мали*, *тая — мая*, *нети — а во!*. К последней паре часто приставляется какое-нибудь слово, обозначающее предмет. Например: нети патка — а во патка (лопатка)».*

В первом и втором случаях девочка специально старается подчеркнуть наличие предметов с помощью *а во!*, *есть*, тем самым маркируя противопоставленность отсутствию этих же предметов. Подобная языковая игра часто сопровождается предметными действиями.

Ваня Я. (2.04.06) отодвигает сырок на тарелке, чтобы была видна картинка.

Ваня: Оп, есть.

Ваня: Оп, нет.

У Вани Я., Вити О. и других детей *да* употребляется также часто, как и *нет*. Видимо, оба слова дают ребенку возможность общаться со взрослыми при дефиците активного словаря.

В связи с усвоением противопоставленности утверждения и отрицания интересен вопрос о постановке двойных отрицаний. Это — характерная особенность русского языка, связанная с языковой избыточностью, когда в высказывании сочетаются общее (нексусное) отрицание, стоящее перед предикатом и отрицающее все высказывание, и частное отрицание, стоящее, например, перед существительным или прилагательным и отрицающее участие именно этого предмета или отрицающее именно этот признак: *Никто* (частное отрицание) *не приехал* (общее отрицание) *из города*.

Два отрицательных средства в предложении могут либо усиливать отрицание, либо превращать его в утверждение.

В первом случае двойное отрицание находится в некотором противоречии с «математической логикой»: в математике (и это знают ученики младших классов школы) два минуса дают плюс ($5 - (-3) = 5 + 3$). И некоторые высказывания строятся именно в соответствии с этим принципом (Я **не** (–) мог **не** (–) прийти = Я **должен** (+) был прийти), но в том случае, если оба отрицания относятся к одному слову (к предикату). В некоторых языках (например, в английском) постановка двойного отрицания считается ошиб-

кой. Например, в знаменитой повести Дж. Лондона «Martin Eden» образованная девушка Рут поправляя ряд ошибок главного героя, говорит ему: «"You use the double negative" — "What's the double negative? <...>

"I'm afraid I didn't explain that", she smiled. "A double negative is... let me see... well, you say, 'Never helped nobody.' 'Never' is a negative. 'Nobody' is another negative. It is a rule that two negative make a positive. 'Never helped nobody' means that, not helping nobody, they must have helped somebody."

"That's pretty clear," he said. "I never thought of it before, and I'll never say it again."³

Маленький ребенок в русском языковом обществе находится в ситуации, когда в речи взрослых двойные отрицания встречаются довольно часто, но когнитивный опыт подсказывает ему действовать так, как советовала Рут Мартину Идену. Для речи детей в раннем возрасте языковая избыточность, как правило, не характерна, поэтому в высказываниях можно встретить только одно отрицание. Вообще же общее отрицание осознается раньше. Раньше появляются и наиболее характерные средства его выражения (в том числе слово *нет*).

Наиболее очевидно единичное отрицание в случае, если взрослый задал вопрос, а ребенок отвечает. Видимо, одним из своеобразных «потомков» языковой избыточности являются ответы на вопросы, в которых уже содержится отрицание (в качестве примеров приводятся диалоги Вани с бабушкой, Ване — 2 года 2 мес. — 2 года 5 мес.):

Бабушка: Больше не будем книжки читать?

Ваня: Да (=не будем).

Бабушка: Машины нету голубой?

Ваня: Да (=голубой машины нет).

Бабушка: Как нет?

Взрослые люди в большинстве случаев на подобные вопросы отвечают словом *нет*, как бы концентрируясь на содержании вопроса и, оставляя отрицательный оператор в вопросе без внимания, употребляют его вторично самостоятельно.

В некоторых случаях ребенок прибегает к той же тактике:

Бабушка: Какая вкусная! (о ягоде)

Ваня: У-у.

³ — Вы используете двойное отрицание.

— Что такое двойное отрицание? <... >

— Я боюсь, я не объяснила этого, — улыбнулась она, — Двойное отрицание это... дайте подумать... ну, Вы говорите «Никогда не помогали никому». «Никогда» — отрицание. «Никому» тоже отрицание. Это правило, что два минуса дают плюс. Сказанное Вами обозначает, что они должны были помочь кому-то.

— Теперь понятно, — сказал он, — я никогда не думал об этом раньше и никогда не буду так говорить впредь.

Как видим из отрывка, норма русского языка совсем не является нормой для английского.

Бабушка: Невкусная?

Ваня: Нет=у-у (= невкусная).

Ваня: Зеленый=изений.

Если ребенок сам начал конструировать диалог, то высказывание может строиться в соответствии с языковыми нормами:

Ваня Я. (2.01.27) (Мама гасит свет, чтобы Ваня заснул, Ваня возмущается.)

— [Ваня:] Э-а.

— [Мама:] Не надо гасить?

— [Ваня:] Э-а. (Так бы ответил и взрослый человек.)

— [Мама:] Как же мы будем спать со светом?

– [Ваня:] Фет э-а (свет нет; не надо гасить свет).

О. В. Мурашова, рассматривая многообразие синтаксических отрицательных конструкций⁴ уже в раннем возрасте, выделяет 5 моделей с двойным отрицанием, первые две из которых могут встретиться и в речи взрослых, а последние три являются окказиональными детскими:

1. НЕТ, НЕ + Р: Дима (2.07.06) возражает папе: *Нет, ля не пень. Это только ты пень и мама пеня.*

2. НИ... + НЕ + Р: Оля М. (2.04.23) *Каина не слушается ни маму, ни девочку.*

3. *НИ... + () + Р: Алена А. (2 года) на вопрос матери: «Что ты хочешь?» — ответила: «Ничего хочу».

4. *НЕТ, НЕ + Р + НЕ + Х.: Оля М. (2.01.30) пробует создать такую конструкцию, в результате получается тройное отрицание: «*Нет, не укапала не Оля*». Комментарий О. В. Мурашовой: «боясь ошибиться, ребенок (на всякий случай) ставит отрицательный элемент перед каждым членом предложения, и вместо частноотрицательного высказывания (*укапала не Оля*) получается усиленное общеотрицательное».

5. *НИ + Х + НЕ + ½Р + НЕ + ½Р: Оля М. (2.02.13): *Ни сен не будет не спать (Не слон не будет не спать, цитата строк А. Барто).* Комментарий О. В. Мурашовой: «В этом случае требовалось употребить уже не частно-, а общеотрицательное предложение “Только слон не может спать”, где нет усилительных слов — местоимений и наречий, а присутствует выделительная частица “только”, семантика которой, возможно, сближается в понимании ребенка с отрицательной (Все могут спать, только не слон): выделение одного предмета допускает игнорирование (отрицание) других».

Известно, что дети в старшем дошкольном — младшем школьном возрасте задумываются над проблемой употребления отрицаний. Например, в

⁴ Данные рукописной работы О. В. Мурашовой «К вопросу об универсальном и индивидуальном в усвоении ребенком языка (на материале отрицательных жестов и конструкций)»; модели и примеры в тексте статьи приводятся в соответствии с этой работой.

ситуации, когда старшая сестра спрашивает: «Ты не хочешь, чтобы я осталась?» — семилетняя девочка размышляет, как ответить, чтобы сестра не обиделась, и решает, что ответ *нет* будет обозначать «неверно, что я не хочу, т. е. я хочу», а ответ *да* — «верно, что я не хочу». Она отвечает *нет*, сестра поворачивается и уходит.

Видимо, необходимость сконцентрироваться на объективной, содержательной стороне вопроса и не учесть отрицательного элемента, употребленного в нем, или отрицать отрицание в большой степени зависит от языковых традиций, которыми хорошо владеет каждый взрослый носитель языка.

В целом же усвоение категории отрицания показывает, что ребенок самостоятельно постигает окружающий мир, учится логически мыслить, что находит выражение и в освоении языковых средств выражения этой категории.

Список литературы

1. *Есперсен О.* Философия грамматики. — М., 1958.
2. *От двух до трех: Дневниковые записи.* — СПб., 1998.
3. *От нуля до двух: Дневниковые записи.* — СПб., 1997.
4. *Пешковский А. М.* Русский синтаксис в научном освещении. — М., 1938.
5. *Русская грамматика: В 2 т. / Гл. ред. Н. Ю. Шведова* — М., 1980.

СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОВЗ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

М. В. Митрачкова

(ГБДОУ д/с № 83, Санкт-Петербург, Россия)

ЭТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ ВОСПИТАННИКОВ С ОВЗ В ДОУ

Многолетний практический опыт коррекционного обучения и воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья подтверждает, что односторонний взгляд на проблемы семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, учитывающий только особые образовательные потребности ребёнка, малоэффективен. Ограничение только методическими рекомендациями родителям, касающимися воспитания и обучения ребенка, несмотря на старания и усилия со стороны специалистов, оказывается недостаточным, так как из поля зрения исключается один из аспектов, требующих особого внимания, а именно: родители ребенка, с отклонениями в развитии. Требуется решение проблемы социальной адаптации семей данной категории, обретение ими своей «социальной ниши», и искать его следует в сфере реализации коррекционного воздействия не только на ребенка с ОВЗ, но и на его родителей [2, 3].

Появление в семье ребенка с нарушениями развития связано с эмоциональными переживаниями родителей и близких родственников, с хронической психотравмирующей ситуацией, постоянным эмоциональным напряжением. Понимание того, что процесс лечения и специального обучения будет длительным и трудным, приходит не сразу, зачастую семья оказывается в своеобразном замкнутом мире со специфической деформированной системой отношений между родственниками. Об этом необходимо всегда помнить педагогам: дефектологам, логопедам и воспитателям, работающим с семьями детей с ОВЗ. Во многом результат зависит от отношения родителей к самому факту рождения больного ребенка, выбора стиля и тактики его воспитания, понимания особенностей заболевания на всех этапах развития ребенка и сохранения уважительных отношений между всеми членами семьи. [4]

Развитие эмоциональных реакций у родителей, узнавших о том, что их ребенок не такой как другие, проходит следующие этапы: отрицание (сомнение в компетентности специалиста, поиск другого «более компетентного»); гнев — одна из наиболее часто встречающихся защитных реакций (ощущение беспомощности, разочарования, безысходности); чувство вины — страдание, переживание по поводу «своих ошибок». Таким образом, преодолевая хронический стресс, связанный с воспитанием ребенка с ограни-

ченными возможностями, семья использует различные стратегии — внутренние и внешние. Внешние стратегии основываются на умении опираться на экстрасемейные системы, т. е. на индивидуумов и учреждения, не входящие в систему семьи. К ним относятся: умение находить и использовать помощь других людей — соседей, друзей, других семей, имеющих и не имеющих сходные проблемы; способность находить духовную поддержку: советы, помощь церкви; умение использовать ресурсы государственной поддержки. Внутренние стратегии подразделяют на пассивную и активную позиции родителей. Пассивная позиция является «страусиной» и заключается в избегании поиска решения проблемы. Она основана на надежде, что все уладится само собой. Что бы ни случилось — все воспринимается как должное. Активная позиция заключается в способности идентифицировать те условия, которые можно изменить, и активной деятельности по их изменению, а также в способности идентифицировать условия, которые на данный момент изменить невозможно, и принять их как данность. [4]

Гармоничное развитие ребенка во многом зависит от стиля воспитания, которого придерживаются родители. К сожалению, они не всегда находят правильный стиль взаимодействия со своим ребенком. Можно выделить два основных типа отношений родителей к ребенку с нарушениями развития: максимальная самоотдача, часто переходящая в гиперопеку и отстраненность. В семьях, где кроме ребенка с ОВЗ есть и другие, обычные, дети у родителей возникают особые трудности. Им приходится использовать различные стратегии воспитания и поведения по отношению к здоровым и больным детям [4].

Мы подробно остановились на психологическом климате семей детей с ограниченными возможностями, чтобы далее рассмотреть проблему педагогической этики и помощи родителям, попавшим в тяжелейшие жизненные обстоятельства. Таким образом, эмоциональная адаптация родителей, выработка позитивных установок по отношению к самим себе и ребенку, попавшему в систему коррекционно-развивающего обучения (по заключению ПМПК) — является первоочередной задачей педагогов: учителей-дефектологов, логопедов, психологов и воспитателей ДОУ.

Следует относиться к семьям, в которых есть дети с ограниченными возможностями, в высшей степени деликатно, не оскорблять родительских чувств, недопустим менторский тон в общении с родителями, стремление поучать, занять положение непререкаемого авторитета. Как уже говорилось, способность детей к обучению бывает крайне не велика, их потенциальные возможности раскрываются очень медленно. В основном в глаза бросаются трудности, которые испытывает ребенок. Не следует акцентировать внимание родителей на неудачах и неадекватных поступках, так как в такой тактике нет конструктивного начала. Следствие такого подхода — чувство отчаяния, недоверие к педагогу и нежелание встречаться с ним. Положительных результатов легче добиться в том случае, если разговор с родителями начать с того, что ребенок уже умеет, чего достиг в своем развитии и какие

задачи им предстоит решить в дальнейшем. Необходимо показывать родителям пусть самые незначительные успехи ребенка в учебной и другой деятельности. При этом необходимо подчеркивать, что заниматься с ребенком должны и дома. Давая рекомендации по организации занятий, следует учитывать условия жизни каждой семьи, ее состав и культурный уровень, количество детей — иначе советы педагога могут оказаться трудновыполнимыми, и у родителей возникнет чувство собственной беспомощности. Установление правильных взаимоотношений специалистов с родителями детей-инвалидов требует от первых большого такта, выдержки, душевного тепла и умения сострадать [1, 3].

В своей практической работе мы используем следующий алгоритм в виде трех этапов сопровождения семьи в условиях группы комбинированной направленности ДООУ. 1-й этап — *пропедевтико-диагностический* (начало учебного года — сентябрь, октябрь, ноябрь) осуществляется учителем-дефектологом, логопедом. Цели этапа: установить эмоциональный контакт с родителями и детьми; дать родителям первичную информацию о проблемах ребенка; выявить социально-психологический статус семьи; микросоциальные условия воспитания детей; уровень родительской мотивации в отношении сотрудничества с педагогами в обучении и воспитании ребенка. На основе данных о микросоциальных условиях воспитания детей выявляются факторы социальной характеристики семьи: уровень образования родителей; общий культурный уровень семьи; жилищно-бытовые условия; взаимоотношения в семье. Наряду с изучением социально-психологической характеристики семей определяется и родительская мотивация в плане сотрудничества с дошкольным учреждением. Уровень родительской мотивации оценивается по параметрам: адекватность оценки родителями состояния своего ребенка; готовность к сотрудничеству, понимание его важности и необходимости; проявление инициативы в сотрудничестве; продуктивность использования психолого-педагогических и медицинских рекомендаций. На 1-м этапе психолого-педагогическая помощь оказывается родителям в следующих формах работы: наблюдение; беседа; консультации узких специалистов; социометрия (каждого ребенка); анкетирование (с целью знакомства с родителями или опекунами детей); психолого-педагогическая диагностика детей; индивидуальные консультации по итогам диагностики. Ожидаемый результат 1-го этапа: понимание родителями проблем ребенка, принятие помощи в условиях ДООУ; выбор оптимальных направлений работы, методов дифференцированной помощи родителям в соответствии с социально-психологическим статусом семьи.

2-й этап — *компенсирующий*. Он самый продолжительный по времени (декабрь — март). Цель — осуществить адекватное, эффективное сопровождение семьи ребенка с нарушениями развития в условиях ДООУ. На этом этапе формы и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству. Формы работы (индивидуальные и групповые): тематические консультации; беседы; занятия-практикумы с показом приемов работы; ежедневные или еженедельные (на выходные) домашние

задания; рекомендации по чтению специальной литературы; предоставление родителям данных о динамике развития ребенка; групповые родительские собрания; совместный досуг; Дни открытых дверей; родительские уголки. Ожидаемый результат 2-го этапа — активное вовлечение родителей в коррекционный процесс.

3-й этап — *контрольный, итоговый* (апрель — май). Цель — выбор оптимальных направлений дальнейшего коррекционно-развивающего обучения ребенка и методов дифференцированной помощи родителям. Формы работы на этом этапе: анкетирование; итоговые открытые занятия; итоговые собрания; индивидуальные консультации. Ожидаемый результат этапа — определение положительной динамики актуального уровня развития каждого ребенка.

Таким образом, семьям, имеющим «особых» детей, оказывается комплексная помощь, которая осуществляется в нескольких направлениях: информационное обеспечение; создание родительских клубов; помощь в поиске духовной поддержки; дифференцированная психолого-педагогическая помощь. На наш взгляд, наиболее актуальной задачей такого сопровождения семьи педагогами и психологами является задача — научить родителей воспринимать собственного ребенка с ограниченными возможностями как человека со скрытыми возможностями.

Список литературы

1. *Арнаутова Е. П.* Практика взаимодействия семьи и современного детского сада: Метод. пособие для воспит. дошк. образ. учрежд. — М.: ВЛАДОС, 2008.

2. *Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / Под ред. Б. П. Пузанова.* — М.: Академия, 1998.

3. *Лебедева И. Н.* Инклюзивное и специальное коррекционное обучение: как стать союзниками? // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве. Матер. XVIII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства» (Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2011 г.). — СПб., 2011.

4. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2003.

В. М. Самойлова

(МГППУ, Москва, Россия)

Л. В. Притыченко

(ДО № 3 школы № 1321 («Ковчег»), Москва, Россия)

Е. А. Пегина

(ДО школы № 1321 («Ковчег»), Москва, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Семья и семейные отношения играют важнейшую роль в психическом и личностном развитии ребенка. Родители вводят ребенка в мир социальных

отношений, формируют отношение самого ребенка к миру, к другим людям к самому себе. От адекватности этих отношений, правильного отношения к собственному ребенку зависит успешность формирования его личности [2].

Обнаруженное нами экспериментальное исследование Л. В. Доманецкой [5] содержало интересные факты, касающиеся отношений дошкольников и их родителей. Обследовав 120 детей дошкольного возраста, $\frac{2}{3}$ из которых относились к дошкольникам с ОВЗ, и их родителей, автором были сделаны следующие выводы: общение родителей детей с ОВЗ со своими детьми имеет преимущественно ситуативно-деловую направленность; ориентации на взрослого как образец для формирования адекватных форм поведения у дошкольников с ОВЗ ниже, чем у нормативно развивающихся; дети с ограниченными возможностями здоровья в процессе межличностного взаимодействия испытывают дискомфорт, тревогу, напряжение; родители дошкольников с ОВЗ характеризуются неэффективным отношением к своему ребенку; способность воспринимать и понимать причины состояния ребенка у родителей дошкольников с ОВЗ ниже, чем у родителей их здоровых сверстников; эмоциональное принятие имеет более низкие показатели у родителей детей с нарушениями развития; умения родителей адекватно воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, достоверно более ярко выражены у родителей здоровых дошкольников; эффективные формы взаимодействия родителей и их детей коррелируют со способностью распознавать внутреннее состояние ребенка, принимать его со всеми его проблемами и особенностями, давать адекватные родительские реакции на различные поведенческие проявления своего ребенка.

Вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс является важнейшим условием развития ребенка с ОВЗ [8]. Коррекция родительских отношений к собственному ребенку проводилась в рамках реализации проекта, предусмотренного требованиями ФГОС ДО, как составная его часть. Контингент, с которым проводилась работа — родители старших дошкольников с ТНР и ЗПР.

Для оказания помощи родителям в принятии ими своего ребенка и выстраивании с ним адекватных отношений нами были решены следующие задачи: 1) сформировать у родителей детей с ОВЗ адекватные представления о возможностях и ограничениях их детей в процессе взаимодействия со взрослыми; 2) развивать мотивацию взаимодействия со своими детьми; 3) расширять у родителей дошкольников с нарушениями развития арсенал коммуникативных средств и обучать их правильному их применению; 4) учить родителей понимать причины состояния своего ребенка; 5) формировать у родителей понимание того, что их собственные жизненные неудачи (успехи) не зависят напрямую от заболевания их ребенка [1].

В связи с этим мы запланировали **направления работы с родителями детей с ОВЗ**: коррекция понимания родителями проблем их ребенка; обучение родителей умению замечать изменения в состоянии их малыша; обучение родителей специальным приемам, необходимым для проведения

улучшения взаимодействия с ребенком; коррекция неконструктивных форм поведения родителя (агрессии, истерических проявлений, неадекватных поведенческих реакций) [4].

В своей деятельности мы опирались на такие принципы специального образования, как принцип психической сохранности (проводимая коррекционная работа не должна наносить вред психическому здоровью ни ребенка, ни его родителей); принцип необходимости специального педагогического руководства, означающий что вся работа по коррекции взаимоотношений родителей и дошкольников с дизонтогенезом должна проводиться под руководством специалистов; принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании, требующий проведения всех мероприятий в активной форме, что позволит изменить и мотивацию деятельности родителей, и обогатить операциональную её часть; принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, что требует учета характера нарушений, гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода в работе с каждым ребенком [6].

Выполнение проекта начинается с психолого-педагогического консилиума специалистов, работающих с группой, где выбирается направление работы согласно тематике проекта, определяется цель, распределяются обязанности, составляется план выполнения проектных заданий. Для проектной деятельности подбирались простые и вызывающие яркий эмоциональный отклик темы, связанные с изучением явлений природы, домашними животными, комнатными и садовыми растениями, игрушками и пр.

Работа с родителями проходила в несколько этапов: 1) установка на позитивные отношения; 2) начальный этап позитивного взаимодействия; 3) закрепление знаний и умений в режимные моменты; 4) использование полученных умений на мероприятиях образовательного учреждения; 5) взаимодействие с социумом.

На каждом из этапов решались собственные задачи под руководством ведущего специалиста, преобладали те или иные формы совместной деятельности.

1. Установка на позитивные отношения.

Задачи первого этапа: совместно с родителями выявить интересы ребенка в рамках изучаемой темы, закреплять позитивное отношение родителей к своему малышу, учить распознавать эмоциональные переживания дошкольника, обучать приемам купирования нежелательного поведения.

Ведущий специалист: учитель-дефектолог группы, логопед группы.

Возможные виды деятельности: наблюдения за явлениями, изучаемыми в проекте (домашними животными, растениями, явлениями природы); фиксация наблюдений с помощью кинокамеры, фотоаппарата, записи в дневнике; создание совместных с педагогами презентаций с использованием зафиксированных материалов; подбор комментариев из детских стихотворений современных поэтов или стихотворений периода детства родителей к отснятым материалам; представление слайд-шоу на встречах в

«родительской гостиной»; обыгрывание представленных в презентациях ситуаций.

Специфика проведения мероприятий. Выбор наиболее интересных фото- и киноматериалов, подбор стихотворений требует от родителей внимательного наблюдения за ребенком, распознавание его эмоциональных переживаний. Подборка комментариев из детских стихов современных поэтов позволяет родителям увидеть, что их ребенок такой же малыш, как и другие дети, укрепить эмоциональные связи родителей и детей.

Итог работы на первом этапе: в результате совместной с родителями деятельности расширяются интересы ребенка, общение начинает приобретать внеситуативные познавательные элементы; закрепляется позитивное отношение родителей к своему ребенку, расширяется арсенал их коммуникативных умений.

II. Начальный этап позитивного взаимодействия.

Задачи второго этапа: расширить знания детей об изучаемых явлениях, увеличить арсенал игр с изучаемыми объектами или по темам проекта; закрепить коммуникативные навыки детско-родительского общения.

Ведущий специалист: педагог-психолог.

Возможные виды деятельности: демонстрация психологических занятий по расширению коммуникативных навыков детей, обучение родителей игре на занятиях с психологом, подбор совместно с родителями доступных детям игр по тематике проекта; консультации, беседы со специалистами.

Специфика проведения мероприятий. Педагоги оказывают каждому родителю конкретную помощь. Проводятся многочисленные консультации.

Итог работы на втором этапе: родители расширяют свой арсенал знаний и умений по взаимодействию с собственными детьми, улучшается понимание детских эмоциональных состояний.

III. Закрепление знаний и умений в режимные моменты.

Задачи третьего этапа: закрепить и расширить арсенал игр, с которыми познакомились дети и их родители; совершенствовать навыки детско-родительского взаимодействия; внесение познавательных элементов в ситуативно-деловое общение.

Ведущий специалист: воспитатель.

Возможные виды деятельности: закрепление игровых умений детей в разных ситуациях, на различных площадках (на прогулке, в спортивном и музыкальном залах), обучение адекватному и творческому использованию атрибутов игр.

Специфика проведения мероприятий: практическая работа активно проводится воспитателем с детьми, родители получают подробные инструкции.

Итог работы на третьем этапе: у детей расширяются и закрепляются коммуникативные умения, позволяющие им общаться не только в конкретной ситуации, появляются познавательные интересы, которые делают общение детей и взрослых внеситуативным, контекстным; сокращается количе-

ство проявлений нежелательного поведения детей; родители отмечают изменения в интересах и поступках своих детей, родители склонны замечать положительные проявления своего ребенка.

IV. Использование полученных знаний на мероприятиях образовательного учреждения.

Задачи четвертого этапа: совершенствовать навыки взаимодействия родителей и дошкольников с проблемами развития, продолжать учить родителей распознавать эмоциональные переживания их детей; формировать у родителей дошкольников с ОВЗ умения предупреждать нежелательное поведение их детей; закреплять умения детей и родителей совместно работать перед публикой для достижения поставленных целей.

Ведущие специалисты: учитель-дефектолог, логопед, воспитатели группы.

Возможные виды деятельности: подготовка атрибутов предполагаемых совместных мероприятий образовательного учреждения, участие родителей и детей в совместных спортивных праздниках, брейн-рингах, викторинах, родительских гостиных в рамках тематики проекта.

Специфика проведения мероприятий: непосредственное участие родителей как в подготовке мероприятий образовательного учреждения, так и участие в них; участие в единой команде со своим ребенком на спортивных праздниках, брейн-рингах, викторинах по тематике проекта.

Итог работы на четвертом этапе: укрепляется уважение, доверие родителей и детей друг к другу; закрепляется разнообразие видов внеситуативного общения родителей и их детей, практически подтверждается способность детей решать сложные познавательные задачи, правильно вести себя, уметь сдерживать свои эмоции.

V. Взаимодействие с социумом.

Задачи пятого этапа: обучать переносу навыков общения родителей со своими детьми в новые условия; закреплять коммуникативные умения внеситуативного взаимодействия родителей и детей с ОВЗ.

Ведущий специалист: учитель-дефектолог, логопед, воспитатели группы.

Возможные виды деятельности: выход с родителями за пределы образовательного учреждения: в зоопарк, музей, в парк, сквер, на выставку цветов и др.

Специфика проведения мероприятий: составление плана проведения мероприятия, ознакомление с ним родителей, проговаривание условий взаимодействия с педагогами; планирование ритуалов, объединяющих группу (встречи, прощания и др.).

Итог работы на пятом этапе: достижение большинства поставленных целей.

Подводя итоги, можно сказать, что опыт нашей работы доказывает необходимость и успешность работы с родителями детей с нарушениями развития по формированию у родителей положительного отношения к

своим детям, принятию своего ребенка. Подобная работа может быть составной частью проекта, предусмотренного ФГОС дошкольного образования. Деятельность педагогов по формированию положительного отношения родителей к своему ребенку проводится поэтапно, с постепенным усложнением заданий, видов работ на каждом этапе. Основная магистральная линия работы — переход от ситуативно-делового к внеситуативно-познавательному и внеситуативно-личностному общению. Все участники проекта выполняют роль активных деятелей проекта. Основная форма проведения мероприятий — игровая. В проекте принимают участие многие специалисты, где за каждым из них закреплен свой вид работы, но наиболее значимые решения принимаются коллективно.

Список литературы

1. *Акатов Л. И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Психологические основы: Учеб. пособие. — М.: ВЛАДОС, 2003.
2. *Бойков Д. И.* Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учеб.-метод. пособие. — СПб.: КАРО, 2005.
3. *Вроно Е. М.* Несчастливые дети — трудные родители: наблюдения детского психиатра. — М., 1997.
4. *Гуров В. Н.* Социальная работа образовательных учреждений с семьей. — М., 2005.
5. Доманецкая Л. В. Родительское отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья как фактор развития форм его общения со взрослыми // Сибирский психологический журнал. — Красноярск, 2010. — № 36.
6. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. — М., 2008.
7. *Николаева В. В.* Тяжелобольной ребенок: Штрихи к психологическому портрету // Школа здоровья. — 1995. — № 2.
8. *Сатир В.* Психотерапия семьи. — М., 2010.
9. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. — М.: ВЛАДОС, 2003.

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА

*Сборник научно-методических трудов
с международным участием*

Напечатано с оригинал-макета, представленного авторами

Редактор Г. Н. Петрова

Подписано в печать 3.07. 2017 г. Формат 60×84¹/₁₆.

12,25 уч.-изд. 12,25 усл. печ. л. Тираж 300 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Заказ № 326(о)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.

191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48