

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

---

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник научно-методических трудов  
с международным участием*

Санкт-Петербург  
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
2018

ББК 74.3 я43  
С 56

*Печатается по решению кафедры логопедии  
института дефектологического образования и ре-  
абилитации 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** (ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена)

**Современные проблемы специального и инклюзивного образования:** Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 212 с.  
ISBN 978-5-8064-2557-8

Материалы сборника знакомят читателей с теоретико-методологическими аспектами отечественного и зарубежного специального и инклюзивного образования, с вопросами подготовки и переподготовки кадров, комплексной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, с технологиями диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей, подростков и взрослых, с закономерностями речевого развития ребенка в норме и при патологии; освещаются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

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

ISBN 978-5-8064-2557-8

**ББК 74.3 я43**

© Коллектив авторов, 2018  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Актуальные проблемы коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации, абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.....</b>	<b>6</b>
<i>Евсеева А. Г., Михайловская Т. Л., Якушева А. В.</i> Внеурочная деятельность учителя-логопеда в средней общеобразовательной школе .....	6
<i>Калягин В. А., Овчинникова Т. С.</i> О необходимости психотерапии в коррекционной педагогике.....	9
<i>Краузе Е. Н.</i> Обучение старшеклассников с умственной отсталостью составлению временных конструкций как часть системы коррекционной работы по формированию синтаксических категорий времени.....	13
<i>Ломакова Т. А., Плетенцова Е. И.</i> Методы и приемы оценки планируемых результатов обучения младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	17
<i>Матасов Ю. Т.</i> За благоразумие в осуществлении инклюзивного проекта.....	21
<i>Медникова Л. С.</i> Методические основы психокоррекционной работы по развитию чувства ритма у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.....	25
<i>Пайлозян Ж. А.</i> К вопросу о взаимодействии логопеда и врача в процессе восстановления речи при афазии.....	32
<i>Северова А. А.</i> Организация реализации специальных потребностей детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные учреждения города Осло (Норвегия) .....	36
<i>Чижова А. С.</i> Использование технологии «чистый лист» в организации рассредоточенной подготовки к написанию изложения учащимися с недоразвитием интеллекта .....	38
<i>Шаховская С. Н., Алмазова А. А.</i> Актуальные возможности повышения эффективности логопедического занятия.....	41
<b>Подготовка и переподготовка кадров для инклюзивного образования .....</b>	<b>47</b>
<i>Богданова А. А.</i> Мотивационная готовность педагогов к реализации инклюзивного образования .....	47
<i>Насибулина Т. В., Новикова И. Д.</i> Проектирование открытых образовательных ресурсов как средство повышения компетентности педагогических работников в области образования детей с ОВЗ.....	49
<b>Речевой и нервно-психический статус ребенка, подростка, взрослого в норме и при патологии.....</b>	<b>53</b>
<i>Белякова Л. И., Волоскова Н. Н.</i> Особенности стратегии речевого развития в онтогенезе.....	53
<i>Вовк В. Н.</i> Динамика поведенческого репертуара школьников с ЗПР в ситуациях обучения .....	57
<i>Еливанова М. А.</i> Освоение детьми пространственного компонента антропоцентрической картины мира и его отражение в речи (на примере горизонтальной оси) .....	61
<i>Зубанкова С. С., Прищепова И. В.</i> К вопросу исследования монологической речи дошкольников с общим недоразвитием речи .....	65
<i>Ивановская О. Г., Османова Г. А., Егорова И. В.</i> Роль повторов в развитии ребенка .....	71

Кузеванова А. А. Особенности развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	75
Лопатина Л. В. Нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией.....	80
Мамасалиева Г., Егорова И. В. Состояние словообразовательных процессов у слабослышащих детей старшего дошкольного возраста.....	84
Назарова А. А. Динамика становления орфографического навыка письма у школьников с различными динамиками дисграфии.....	89
Семушина В. А. Семантические комбинации и синтактико-семантические модели, их соотношение на этапе двухсловных высказываний.....	92
Сыс Л. А. Экспериментальное исследование личностных особенностей заикающихся подростков и взрослых.....	96
Шумская Н. А., Ходнева Л. А. Мотивационная готовность как важный компонент в подготовке дошкольника с ОНР к обучению в школе.....	98
<b>Технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей, подростков и взрослых.....</b>	<b>104</b>
Арсеньева М. В., Концедалова А. В., Тютерева М. И. Развитие связной речи школьников с ОНР с использованием картинного материала и моделирования.....	104
Батура Д. Ю. Развитие сенсорной и моторной базы звукопроизношения у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.....	108
Герасименко Ю. В. Преимущество в речевом развитии детей в системе дошкольного и школьного образования в условиях инклюзии.....	113
Голубева Г. Г. Использование непараметрических методов для выявления взаимосвязи нарушенных компонентов фонетической стороны речи у детей с ЗПР.....	115
Голубева Г. Г., Скрьдлова Л. В., Коржакова А. А. Использование игр на липучках в коррекционной работе по развитию словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.....	119
Дашевская К. А., Сироткина Д. А. Диагностика состояния счетных операций у детей с общим недоразвитием речи и у детей с задержкой психического развития.....	121
Дудьев В. П. Предупреждение отклонений в психомоторном и речевом развитии детей с ППЦНС на первом году жизни.....	126
Егорова А. В., Липакова В. И. Характер отклонений в ориентации на семантические признаки слова у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью.....	129
Ковалева М. В. Особенности логопедической работы по формированию эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией.....	133
Кондратьева С. Ю. Формирование эмоционально-оценочного компонента культуры познания математики у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	136
Кондратьева С. Ю., Ахмедова И. В. Задачи и направления логопедической работы по профилактике дисграфии у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	140
Кондратьева С. Ю., Эрфан А. В. Развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	143
Моисеенко Е. М. Ранний этап логопедической работы с детьми, имеющими нарушения понимания обращенной речи (сенсорная алалия, аутизм).....	146

Моисеенко Е. М., Егорова И. В. Методы логопедической работы на этапе первичной активизации речи у неговорящих детей .....	150
Обнизова Т. Ю. Методические рекомендации по коррекции зрительно-моторных ошибок у младших школьников с дисграфией.....	155
Осинцева В. С., Ивлева М. Г. Развитие связной речи дошкольников с ОНР на материале текстов цепной структуры .....	158
Прищепова П. А. К изучению текстовой компетенции обучающихся с общим недоразвитием речи.....	161
Чумакова А. Ю., Егорова И. В. Особенности приема и переработки зрительной информации у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	166
Шаховская С. Н., Прищепова И. В. Личностно-ориентированный подход в логопедической работе по профилактике и коррекции дизорфографии у школьников.....	170
Юрченко Т. И., Ушакова А. В., Русина В. В., Филиппова М. Г. Пути речевого и социально-коммуникативного развития дошкольников в группах комбинированной направленности .....	175
Яковлев С. Б., Кузь Н. А. Направления развития программирования, регуляции и контроля в письме учащихся 5-го класса с ЗПР.....	179
Яковлев С. Б., Фур Е. П. Научно-теоретическое обоснование методики исследования синтаксического компонента языковой способности учащихся 3–4 классов с тяжелыми нарушениями речи.....	183
Яковлев С. Б., Шипилина О. Н. Пути логопедического воздействия по формированию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР .....	187
<b>Использование здоровьесберегающих инновационных и информационных технологий в специальном образовании .....</b>	<b>192</b>
Вальковская Ю. А., Орлова М. А., Афанасьева Е. А. Применение метода ТОМАТИС в коррекционной работе с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи .....	192
Лебедева И. Н., Сидорова М. В., Третьякова Н. В. К вопросу о коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра в группах комбинированной направленности.....	196
Шашкина Г. Р. Парадоксальная дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой в работе с заикающимися дошкольниками.....	199
<b>Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном образовании: проблемы, решения, перспективы .....</b>	<b>202</b>
Бойков Д. И., Бойкова С. В. Отношение к семье детей с тяжелыми нарушениями речи .....	202
Войлокова Е. Ф., Белова Н. С., Суханова Е. Е. Организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья.....	205

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ, АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

---

*А. Г. Евсеева, Т. Л. Михайловская, А. В. Якушева  
(ГБОУ СОШ № 285, Санкт-Петербург, Россия)*

## ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Русский народ создал язык яркий, как  
радуга после весеннего ливня, меткий, как  
стрела, певучий и богатый, задушевный, как  
песня над колыбелью...*

*Л. Н. Толстой*

Современная эпоха предъявляет высокие требования к личности человека: прежде всего, гармоничное развитие во всех сферах жизни. В условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) задача совершенствования социального воспитания и развития креативных способностей детей и подростков является одной из приоритетных. Социальное воспитание ставит перед собой две цели: успешная социализация подрастающих поколений в современных условиях; саморазвитие человека как субъекта деятельности и как личности. Таким образом, ФГОС предполагает введение новых подходов к организации системы образования. Отдельный раздел ФГОС посвящен коррекционной работе, направленной на преодоление недостатков в физическом и (или) психическом развитии, их социальную адаптацию.

В настоящее время наблюдается неблагоприятная тенденция к увеличению количества неуспевающих школьников, не справляющихся с учебной программой. На наш взгляд, на помощь может прийти организованная внеурочная деятельность учителя-логопеда, которая формирует и развивает личность учащегося, повышает мотивацию к обучению, развивает самостоятельность и предоставляет возможность самореализации личности.

Условием проведения внеурочной деятельности является ее четкая организация, обеспечение единства и целенаправленности всех видов и форм, преемственности и взаимодействия. При выборе содержания, форм работы необходимо соблюдать принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Язык — инструмент наших мыслей, а достаточный уровень речевого развития — это и хорошее мышление. Без хорошего владения словом, невозможна никакая познавательная деятельность [1]. Поэтому творческим

коллективом учителей-логопедов в образовательный процесс нашего учреждения внедряется программа внеурочной деятельности «Грамотей» для учащихся средней школы. Особое внимание на внеурочных занятиях по курсу «Грамотей» учителя-логопеды обращают на задания, направленные на воспитательные возможности русского языка — воспитание у учащихся чувства языка, этических норм речевого поведения. Кроме этого, решаются следующие задачи: обогащение и уточнение словарного запаса школьников; формирование навыков словообразования и словоизменения; обучение произношению слов различной слоговой структуры; обучение правильному согласованию различных частей речи, правильному грамматическому оформлению предложений; формирование умения свободно пользоваться приобретенными навыками в самостоятельной речи. Такие занятия направлены на развитие устной и письменной речи учащихся. Кроме того, работа на занятиях позволяет предупредить появление устойчивых ошибок на письме и при чтении, а не «бороться» с ними по мере появления. Предполагаемая работа носит пропедевтический характер, а также корректирует уже имеющиеся проблемы. Доказано, что речевое общение осуществляется по законам родного языка, который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения. Уровень владения родным языком у современных школьников различен: от незначительных нарушений в звуковом оформлении речи до грубых нарушений в лексико-грамматическом строе речи. Изучение нами лингвистических интересов учащихся средней школы показало, что их желание узнать новое о русском языке очень велико. Строгие рамки урока и насыщенность программы по русскому языку не всегда позволяют ответить на многие вопросы, интересующие детей. В этом случае на помощь учителю приходят внеурочные занятия «Грамотей».

Мы используем следующие формы внеурочных занятий: групповые, парные, индивидуальные. При проведении внеурочной деятельности активно используются игры (подвижные, дидактические, настольные, народные, сюжетно-ролевые, пальчиковые и т. д.), экскурсии, конкурсы, поисковые исследования, выставки работ, наблюдения, творческие работы. В различных формах внеурочной деятельности дети не только проявляют свои индивидуальные особенности, но и учатся жить в коллективе. Во время внеурочных занятий они чувствуют себя раскованно, даже неуспешный ученик в классе может показать себя как хороший артист. Замечено, что в образовательных организациях, где хорошо организована разнообразная внеурочная деятельность, «трудных» детей меньше. На занятиях мы используем разнообразные виды работы: игровые элементы, игры, дидактические и раздаточные материалы, физминутки, рифмовки, ребусы, кроссворды, головоломки, написание и постановку сказок и др. Все это открывает подросткам прекрасный мир слова, учит их любить и чувствовать родной язык. Необходимость разработки и внедрения нами курса «Грамотей» во внеурочную деятельность нашего образовательного учреждения

вызвана желанием детей узнавать нечто новое о русском языке. Таким образом, новизна и актуальность курса «Грамотей» заключается в том, что данные занятия позволяют показать учащимся, как увлекателен, разнообразен, неисчерпаем мир слова, мир русской грамоты [2, 3, 4, 5]. Это имеет большое значение для формирования познавательных интересов как основы учебной деятельности. В процессе занятий школьники могут увидеть «волшебство» русского языка, понять, что обычное слово достойно изучения и внимания. Внеурочные занятия побуждают у учащихся стремление расширять свои знания по русскому языку, совершенствовать свою речь.

С целью повышения интереса школьников к звучащей стороне русского языка, расширения их кругозора в области словесности, развития творческих способностей и воспитания умения выполнять задания точно в срок в рамках курса «Грамотей» мы проводим занятия с использованием элементов сказкотерапии. Дети с большим желанием участвуют в постановке сказок. Когда они ставят спектакль, то получают опыт взаимодействия в большей степени на уровне эмоций. Ведь в учебной деятельности в силу многих причин не всегда удается сформировать положительное отношение ребенка к себе. А внеурочная деятельность дает возможность для преодоления ограничений учебного процесса и формирования позитивного восприятия ребенком себя. За последние два года были поставлены сказки «Морозко», «Колобок», «Три медведя», «Сказка о рыбаке и рыбке».

Использование сказкотерапии развивает активность (от потребности в эмоциональной разрядке к самовыражению в действии), самостоятельность (от ориентации в средствах выразительности, проблемных ситуациях сказки, в ритме и динамике музыкальных образов к поиску адекватных способов самовыражения в речи и движении), творчество (от подражания взрослому в действии и выразительном слове к совместному составлению словесных описаний), эмоциональность (от восприятия образов сказки к адекватному воплощению собственного опыта в действии, ритме и слове), произвольность (от переживания эмоциональных состояний сказочных героев, понимания образных выражений к оценке собственных устных сообщений и эмоциональных поступков), связную речь (от продолжения фразы взрослого в рассуждениях о музыкальных композициях, сказочных образах до собственных рассуждений).

Форма организации внеурочной деятельности в нашей работе характеризуется по принципу «ВМЕСТЕ». Для достижения общей цели каждый участник выполняет свою роль и вносит свой вклад в общий результат. От действий каждого участника зависит успешность действий всех. Такая организация процесса способствует социальному развитию и развитию креативных возможностей обучающихся средней общеобразовательной школы.

#### Список литературы

1. Арсирий А. Т., Дмитриева Г. М. Материалы по занимательной грамматике русского языка. — М.: Учпедгиз, 1963. — Ч. 1. — 240 с.

2. Горшков А. И. История русского литературного языка. — М.: Высш. шк., 1969. — 366 с.

3. Иванов В. В., Потиха З. А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1978. — 159 с.

4. Иванова В. А., Потиха З. А., Розенталь Д. Э. Занимательно о русском языке. — М.: Просвещение, 1990. — 251 с.

5. Панов М. В. Занимательная орфография. — М.: Просвещение, 2007. — 160 с.

**В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова**  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **О НЕОБХОДИМОСТИ ПСИХОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

Относительно недавно по историческим меркам в России получила распространение психологическая и психотерапевтическая помощь населению. Открытыми остаются вопросы о масштабах потребности населения в этой помощи и кадрах, обеспечивающих ее. Сомнительным представляется декларируемое во многих странах представление о том, что у каждой семьи должен быть свой психотерапевт. Это в большей мере коммерческая реклама, чем отражение потребности общества. Вместе с тем не вызывает сомнений, что оба вида помощи востребованы в медицине и специальной педагогике. Современное российское законодательство закрепляет право на оказание такой помощи за определенной категорией специалистов. Так, согласно приказа № 438 от 16.09.2003 г. психотерапевтическую помощь имеют право оказывать только специалисты с высшим медицинским образованием, прошедшие подготовку по специальности «психиатрия», а также профессиональную переподготовку либо клиническую ординатуру по психотерапии в медицинском образовательном учреждении. В то же время в такой помощи нуждается значительно большее количество больных и лиц с ограниченными возможностями здоровья, чем то, которому могут помочь имеющиеся в стране психотерапевты. При этом объем и характер необходимой помощи весьма вариативны, а увеличение штата психотерапевтов для ее оказания не всегда возможно.

Трудности переноса опыта соединения учебной и научной деятельности в университетах Европы на отечественную почву кроются вовсе не в том, что за тамошней почвой ухаживали 300 лет, а в неполноте переноса, приводящей к нежизнеспособности переносимого. Нельзя, сменив даже самую плохонькую лошадь на новейший трактор, пытаться кормить его даже самым отборным сеном. Но чужой опыт можно усвоить, переварить поэлементно, раздробив его на части, легко встраиваемые в собственную систему. Стоит помнить, что, например, при пересадке органа подавляют иммунную систему организма. Элементы психотерапии могут быть встроены и способствовать совершенствованию педагогического и лечебного процесса, не нарушая их целостности.

В медицине имеется опыт наделения полномочиями для оказания определенных видов помощи людям, не имеющих диплома врача, например, первая помощь при некоторых экстремальных ситуациях. Элементарные навыки остановки кровотечения, наложения повязок, искусственного дыхания часто могут спасти жизнь до прибытия врачей.

В литературе можно встретить два термина «психокоррекция» и «психотерапия», трактуемых довольно произвольно без четкого различения их содержания, часто как синонимы. Употребляются они и в дефектологии, и исходя из того, что синонимом самой дефектологии является термин «коррекционная педагогика», а также из опыта организации практической деятельности дефектолога любой специализации (сурдо-, тифло-, олиго-, лого-), в его функциональные обязанности входит психокоррекция, направленная на отдельные психические функции, или симптоматическая помощь. Психотерапия обращена к личности человека, чему в общемедицинской практике соответствует деонтология, а в дефектологии, которая является разделом педагогики, — воспитание. То и другое нацелено на ядро личности — систему ценностей, которая определяет ее направленность, являясь критерием выборов. Любое живое существо, включая самого человека, делает множество выборов исходя из потребности в физическом выживании, но ценности человека добавляют к правилам выбора дополнительные ограничения (условия), что можно обозначить с помощью вопроса «Как жить?». Во многом это ограничения, накладываемые социумом, заставляющие играть те или иные роли, часто следуя заданному амплуа. Роль больного или человека с ограниченными возможностями здоровья, роль верующего, в том числе, что анархия мать порядка, а хаос его отец или, что красота лишь инвариант безобразного, из их числа. Эти люди собирают помощь бездомным собакам, жертвуют жизнью ради произведений искусства или отдаленных потомков. Ценности могут быть весьма причудливыми, оторванными от реального мира, но в конечном итоге приводят к его изменениям. У животных только в комиксах образ желаемого будущего представлен в виде текста в облачке над их головами. Для человека это необходимый атрибут его сущности. Собственно, с его появлением наш предок и стал человеком.

Люди всегда оказывали друг другу психологическую помощь, по крайней мере в виде советов, но профессией такая помощь по историческим меркам стала совсем недавно. Важным рубежом в становлении современной психотерапии стало увлечение в середине XIX в. гипнозом (термин ввел в употребление шотландский хирург Дж. Брэд в 1843 г.). Кажется, что метод открывает большие перспективы для диагностики психических проблем человека и для оказания ему помощи (весьма популярны были публичные сеансы гипноза), но постепенно интерес к нему стал ослабевать, так как он не оправдал возлагаемые на него надежды. В 1872 г. английский врач Д. Х. Тьюк ввел в употребление термин «психотерапия», первоначально обозначавший эффект гипноза в виде воздействия духа па-

циента на свое тело благодаря влиянию врача. Со временем термин перестал связываться только с гипнозом и получил современную, гораздо более широкую интерпретацию. В той или иной мере большинство современных методов психотерапии используют внушение, хотя не всегда это декларируют, и обращение к «глубинным структурам психики», понимаемым по-разному. В России изучением гипноза и внушения занимались такие ученые, как И. Р. Тарханов (1846–1908), В. Я. Данилевский (1852–1939), А. А. Токарский (1859–1901). В. М. Бехтереву (1857–1927) принадлежит обстоятельная книга «Внушение и его роль в общественной жизни», где он рассматривает широкий круг вопросов, связанных с его применением, а также проявления в различные исторические эпохи и у различных народов (1908).

Предпринимаемые попытки применения гипноза в общемедицинской практике, хирургии, родовспоможении и, прежде всего, в лечении неврозов постепенно позволили понять не только его возможности, но и ограничения. Одно из таких ограничений связано с затратностью получения информации о пациенте с помощью гипноза, а также возможностью оценки достоверности и надежности ее интерпретации. В качестве реакции на эти ограничения появились новые подходы, например, предложенные швейцарским невропатологом Полем-Шарлем Дюбуа (1848–1918) и Зигмундом Фрейдом (1856–1939). К настоящему времени количество психотерапевтических методик исчисляется сотнями, и все они претендуют, по крайней мере, на равную эффективность, а поле их применения становится все более широким.

Длительное время наши знания о мировом опыте применения психотерапии были весьма ограниченными и оставалась надежда, что с появлением переводной литературы проблема будет решена. Однако оказалось, что информация, особенно в такой специфической области знаний, является не таким простым продуктом, который может быть усвоен механически. Мало того, разрушение мировоззренческих основ отечественной науки привело к потере критичности при усвоении хлынувшего из-за рубежа потока информации. Причем речь идет не только о недоброкачественных знаниях, но и об усвоении знаний, основанных на разных теоретических позициях авторов, которые к тому же не всегда представлены в явном виде.

К настоящему времени имеются фундаментальные переводные книги, посвященные общим вопросам психотерапии, например, Дж. Тодда и А. К. Богарта «Основы клинической и консультативной психологии» (2001), С. Паттерсона и Э. Уоткинса «Теории психотерапии» (2003), а также отдельным ее направлениям: К. Дэр, Дж. Сандлер, А. Холдер «Пациент и психоаналитик» (1993), В. Франкл «Основы логотерапии» (2000), Ф. С. Кендалл «Психотерапия детей и подростков» (2002). Они чрезвычайно полезны, но представляют очевидные трудности в усвоении излагаемо-

го материала для человека, впервые знакомящегося с психотерапией. Среди отечественных изданий необходимо выделить ставшую настольной книгой практикующих специалистов и учащихся «Психотерапевтическую энциклопедию» (2006), а также весьма информативную и хорошо структурированную книгу А. А. Александрова «Психотерапия» (2004). Они позволяют не только представить особенности деятельности психотерапевта и ее разнообразие, но и получить ориентацию в соотношении мировой и отечественной психотерапии. Вместе с тем конкретные области применения психотерапии, в частности в коррекционной педагогике, отражены в этих пособиях в самом общем виде.

Представляется, что в решении этого актуального вопроса следует опираться на следующие положения:

1. Необходимо использовать отечественные традиции применения психотерапии в общемедицинской и педагогической практике, представленные в трудах В. М. Бехтерева (1908), А. И. Яроцкого (1908), Г. Я. Трошина (1915), Р. А. Лурии (1935), К. М. Быкова и И. Г. Курцина (1960), К. И. Платонова (1962) и других, а также педагогов К. Д. Ушинского (1867–1869, переизд. 2004), В. П. Кащенко (1919, 1992) и других.

2. Нужно рассматривать нарушения, относящиеся к сфере коррекционной педагогике, с позиций психосоматических отношений в рамках медицинского принципа «лечить больного, а не болезнь» [5].

3. Рекомендуются применять элементы психотерапии при оказании помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья врачам в рамках их деонтологических функциональных обязанностей, педагогам в рамках их воспитательных функциональных обязанностей.

Представляется, что именно психотерапия может стать той почвой, которая объединит усилия врачей и педагогов в благородном деле помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья. При этом стоит помнить, что общим для большинства методов психотерапии является использование второй сигнальной системы по И. П. Павлову, о которой он писал: «Слово для человека есть такой же реальный условный раздражитель, как и все остальные, общие у него с животными, но вместе с тем и такой многообъемлющий, как никакие другие, не идущий в этом отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражителями животных. Слово благодаря всей предшествующей жизни взрослого человека связано со всеми внешними и внутренними раздражителями, приходящими в большие полушария, все их сигнализирует, все их заменяет и потому может вызвать все те действия, реакции организма, которые обуславливают те раздражения» [10, с. 427–428].

#### Список литературы

1. Александров А. А. Психотерапия: учеб. пособие. — СПб: Питер, 2004. — 480 с.
2. Бехтерев В. М. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб.: Издание К. Л. Риккера, 1908. — 175 с.

3. *Быков К. М., Курцин И. Т.* Кортико-висцеральная патология. — Л.: Медгиз, 1960. — 574 с.
4. *Дэр К., Холдер А., Сандлер Дж.* Пациент и психоаналитик: основы психоаналитического процесса. — Воронеж: МОДЭК, 1993. — 176 с.
5. *Калягин В. А.* Внутренняя картина болезни при расстройствах речи и ее роль в психодиагностике и психотерапии // Калягин В. А., Кузьмин Ю. И., Скляр О. П. Психофизиология речи в норме и при патологии: пособие — СПб.: Полифорум, 2014. — С. 176–430.
6. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 223 с.
7. *Кащенко В. П.* Нервность и дефективность в дошкольном и школьном возрастах. Охрана душевного здоровья детей: Пособие для родителей и педагогов. — М., 1919. — 122 с.
8. *Кендалл Ф. С.* Психотерапия детей и подростков. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.
9. *Лурия Р. А.* Внутренняя картина болезней и итрогенные заболевания. — М.; Л.: Биомедгиз, 1935. — 96 с.
10. *Павлов И. П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга // Полн. собр. соч. — М.: Изд-во АН СССР, 1949. — 474 с.
11. *Паттерсон С., Уоткинс Э.* Теории психотерапии. — 5-е изд. — СПб.: Питер, 2003. — 544 с.
12. *Платонов К. И.* Слово как физиологический и лечебный фактор. — М.: Медгиз, 1962. — 532 с.
13. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского. — 3-е изд., перераб и доп. — СПб.: Питер, 2006. — 944 с.
14. Психотерапия в дефектологии: Кн. для учителя / Айзенберг Б. И., Арктюнян Л. З., Бырышников Н. А. и др.; сост. Н. П. Вайзман. — М.: Просвещение, 1992. — 128 с.
15. *Тодд Дж., Богарт А. К.* Основы клинической и консультативной психологии: пер. с англ. — СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — 768 с.
16. *Трошин Г. Я.* Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. — Пг., 1915. — Т. 1–2. — 959 с.
17. *Ушинский К.* Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 576 с.
18. *Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. — СПб: Речь, 2000. — 286 с.
19. *Яроцкий А. И.* Идеализм, как физиологический фактор. — Юрьев, 1908. — 303 с.

***Е. Н. Краузе***

*(ГАОУ ВПО МЦКО, Москва, Россия)*

## **ОБУЧЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СОСТАВЛЕНИЮ ВРЕМЕННЫХ КОНСТРУКЦИЙ КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СИНТАКСИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ВРЕМЕНИ**

Одна из самых важных категорий в русском языке — категория времени. И именно эта категория является наиболее сложной для восприятия. У детей с умственной отсталостью ученые отмечают трудности формиро-

вания временных компетенций. Причем эти трудности наблюдаются у таких детей вплоть до старших классов.

Анализ экспериментального изучения особенностей употребления синтаксических конструкций с временным значением учащимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) показал, что арсенал использования лексических и синтаксических конструкций, выражающих временные отношения, в письменной речи обучающихся с нарушением интеллекта ограничен.

Старшеклассники испытывают значительные затруднения в использовании синтаксических конструкций, передающих значение времени. В частности, у них недостаточно развит навык построения простых предикативных конструкций. Сложные синтаксические конструкции с временным значением практически не используются в письменных работах старшеклассников с умственной отсталостью.

Мы разработали систему формирования синтаксического времени, когда элементы лексического и морфологического уровней, функционируя в составе синтаксических единиц, тесно взаимосвязаны.

Целью нашего экспериментального обучения была разработка системы коррекционного воздействия по формированию синтаксических категорий времени: формирование временной лексики и введение ее в синтаксические конструкции.

Достижение цели обусловило постановку следующих задач:

- расширение временного словаря у старшеклассников с нарушением интеллекта;
- формирование вариантов синтаксических конструкций с временным значением у учащихся старших классов коррекционных школ и их использование в устной и письменной речи;
- апробирование системы формирования синтаксических категорий времени в письменной речи умственно отсталых старшеклассников;
- формирование выводов по итогам обработки результатов экспериментального обучения;
- разработка методических рекомендаций для специалистов коррекционных учреждений по обучению русскому языку с учетом особенностей умственно отсталых обучающихся.

Опытное обучение проводилось в 7 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната (СКОШИ) № 79. Оно состояло из трех этапов. Цель первого этапа — презентация временного словаря. Целью второго этапа экспериментального обучения являлось обучение составлению синтаксических конструкций с временным значением (по образцу). Для анализа и моделирования обучающимся предлагались простые предложения с обстоятельствами времени и сложные предложения с временным значением (рассматривались только предложения с союзами «когда» и «пока»). Мы использовали приемы работы, предложенные Н. Г. Га-

лунчиковой, Э. В. Якубовской, А. К. Аксеновой, С. Ю. Ильиной, А. Г. Зикеевым, С. Н. Комской, Н. М. Барской.

Для занятий второго этапа был составлен временной словарь, который состоял из специально подобранной лексики, расположенной в соответствии с семантическими гнездами по В. В. Морковкину.

Также в помощь ученикам предлагалась таблица с моделями простых, а позднее дополненная моделями сложных предложений с временным значением.

Тема первых трех занятий — «Простое распространенное предложение с обстоятельством времени». Сначала обучающиеся составляли предложения с определенными словами, в том числе и с временной лексикой, рассмотренной на первом этапе экспериментального обучения. Затем школьники строили схемы данных предложений. На последующих занятиях ученики экспериментальной группы дополняли предложения обстоятельствами времени и самостоятельно конструировали простые предложения по предложенным моделям, используя временной словарь.

Тема следующих трех занятий — «Сложноподчиненное предложение с придаточным времени». Как уже отмечалось выше, обучающимся предлагались только сложноподчиненные предложения с союзами «когда» и «пока». На первом занятии анализировались и конструировались только предложения с союзом «когда». На втором занятии — предложения с союзом «пока». На третьем занятии проводилась работа с обеими синтаксическими конструкциями.

Составление такого типа предложений закреплялось не только в процессе экспериментального обучения. Данные синтаксические конструкции устно составлялись детьми на уроках истории и труда. В процессе интеграции предметных областей «Язык и речевая практика», «Человек и общество», «Технология» активизировался лексический материал экспериментального обучения и закреплялось умение составлять и использовать в самостоятельной речи синтаксические конструкции с временным значением.

Ниже представлены некоторые задания, использованные нами в экспериментальном обучении.

#### Задание 1.

*Найди второстепенные члены предложения, отвечающие на вопрос «Когда?», относящиеся к выделенным сказуемым. Подчеркни их. Выпиши словосочетания: сказуемое + второстепенный член предложения. Обозначь главное слово и зависимое слово.*

Алина живет вместе с папой и мамой, но они редко бывают дома. Зато часто приходит бабушка. Алина любит фантазировать. «Снова мечтаешь!» — ругает Алину бабушка. Девочка опять что-то придумала. А еще Алина иногда говорит быстрее, чем надо (по М. Васильеву).

## Задание 2.

Как вы понимаете значение слов «ежегодно» и «ежедневно». Дополните предложение одним из этих слов.

Я чищу зубы и умываюсь \_\_\_\_\_ .

Я отмечаю свой день рождения \_\_\_\_\_ .

Птицы улетают на юг \_\_\_\_\_ .

Дворник подметает улицу \_\_\_\_\_ .

Магазины работают \_\_\_\_\_ .

Дети ездят в оздоровительный лагерь \_\_\_\_\_ .

## Задание 3.

Составь из данных пар простых предложений сложные, соединяя их словом «когда».

А. Ласточки улетели в теплые края. Прошло лето.

Б. Лодка подплыла к пристани. Мы сошли на берег.

И, наконец, цель третьего этапа — обучение умению самостоятельно конструировать предложения с обстоятельствами времени, введение временной лексики в активный словарь.

Проведенный позже контрольный эксперимент показал, что разработанная нами система формирования временных отношений в письменной речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями позволила получить устойчивые результаты:

- расширился и активизировался временной словарь учащихся;
- сформировались определенные навыки построения синтаксических конструкций с временным значением;
- в ходе обучения у учащихся экспериментальной группы усилилась мотивационная сторона учебной деятельности, возрос познавательный интерес к изучению временных отношений. Они с интересом применяли лексический материал с временным значением в устной и письменной речи, выполняли практические упражнения, составляя синтаксические конструкции с временным значением.

## Список литературы

1. Аксенова А. К., Ильина С. Ю. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта: учеб. для студентов педвузов. — М: Просвещение, 2011. — 335 с.

2. Барская Н. М., Нисневич Л. А. Обучение русскому языку в 5–9 классах вспомогательной школы: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1992.

3. Галунчикова Н. Г., Якубовская Э. В. Рабочая тетрадь 4 по русскому языку. Глагол: учеб. пособие для учащихся 5–9 классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. — М: Просвещение, 2002. — 145 с.

4. Зикеев А. Г. Методика работы над сложными предложениями на уроках русского языка в начальных классах специальных (коррекционных) школ: пособие для учителя-дефектолога. — М.: ВЛАДОС, 2004. — С. 156–190.

5. Комская С. Н. Методические рекомендации к урокам русского языка и развития связной речи в V–VII классах вспомогательной школы. — Свердловск, 1972. — С. 28–32.

6. Морковкин В. В. Опыт идеографического описания лексики (анализ слов со значением времени в русском языке). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — 168 с.

*Т. А. Ломакова, Е. И. Плетенцова*

*(ГБОУ школа № 3 Красногвардейского района, Санкт-Петербург, Россия)*

## **МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОЦЕНКИ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Внедрение в школу нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО ОВЗ) предполагает принципиальные изменения в системе оценки достижения обучающимися с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) планируемых результатов обучения [4]. Эти изменения должны опираться на следующие общие принципы: оценивание является постоянным процессом и может быть только критериальным; система оценивания должна выстраиваться таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке [2].

В данной статье представлены некоторые универсальные способы оценивания обучающихся и опыт применения современных методов и приемов оценки, обеспечивающих интенсивность и индивидуализацию образовательного процесса.

Критериальное оценивание предполагает наличие механизма, позволяющего проводить оценку более объективно. Этот процесс основан на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию ключевых компетентностей учащихся.

Современное критериальное оценивание является двусоставным: сочетает в себе суммативное и формирующее оценивание.

Суммативное, или итоговое, оценивание (экзамен, итоговый тест, срез и др.) выявляет результат обученности школьников за определенный период времени.

Формирующее оценивание используется в повседневной практике на каждом уроке и ежедневно. Оно помогает учителю отслеживать успеваемость в классе, несет в себе формирующую, стимулирующую и мотивирующую функции [1].

Для того чтобы учащимся было понятно, каким образом происходит оценивание, предлагаются различного рода **способы оценивания** (с использованием стикеров, смайликов, сигнальных карточек) и самое главное критерии. Важный момент на данном этапе — предоставить учащимся возможность оценить себя и других. Но у детей появляются трудности при оценивании своих одноклассников, поскольку включается личностный компонент: если ты мой друг, то ты мне поставишь пять, и я тебе поставлю тоже, а если ты мне поставишь плохую отметку, тогда ты мне не друг.

В этих случаях выручают критерии, разработанные к уроку (или критерии совместно разработанные учащимися и учителем): это как раз тот результат, который должен быть достигнут каждым учащимся на данном этапе обучения.

В условиях критериального оценивания учебный процесс организован так, чтобы у учащихся формировалась самооценка. С самооценки, со способности понять, что «я это уже умею и знаю», «я этому не совсем научился», «я этого совсем не знаю», и начинается учебная самостоятельность обучающегося [3].

Формирование навыка критериального оценивания начинается со знакомства с общим алгоритмом самооценки:

1. Что нужно было сделать в задании? Какая была цель, что нужно было получить в результате?
2. Удалось получить результат? Найдено решение, ответ?
3. Выполнил задание полностью верно или с незначительной ошибкой (какой, в чем)?
4. Справился самостоятельно или с чьей-то помощью (кто помогал, в чем)?
5. Оцени свою работу (светофорчик, смайлик).

На уроках русского языка ребята уже знают, каждый учебный шаг оценивается в баллах. Например, если в упражнении нужно списать предложение, вставить пропущенные буквы и подчеркнуть его главные члены, то вот они и дескрипторы (компетенции обучающихся):

1. Красиво и аккуратно списан текст.
2. Безошибочно вставлены пропущенные буквы.
3. Правильно определены и подчеркнуты главные члены предложения.

На уроках математики, например, при решении задачи, ученики учатся оценивать:

1. Правильно ли записаны условие и вопрос задачи.
2. Верно ли в решении выбран арифметический знак.
3. Точно ли произведено вычисление.
4. Безошибочно или нет записан ответ.

На уроках литературного чтения учащиеся понимают, чтобы получить хорошую отметку, им необходимо учитывать следующее:

1. Текст прочитан целыми словами.

2. Слова прочитаны правильно.
3. Соблюдена интонация.
4. Понятен смысл прочитанного.

Задание оценивается по сумме баллов за каждый правильно выполненный проверяемый элемент.

Важно чтобы даже самые неудовлетворительные результаты промежуточной работы воспринимались учащимися лишь как рекомендации для улучшения собственных результатов. Поскольку критериальный подход к оцениванию должен решать проблему объективного оценивания учащихся и стимулировать их для достижения более высокого результата, то круг проблем в порядке их значимости может выглядеть следующим образом.

Критерии	Кол-во баллов	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4
Выполнил самостоятельно, <b>без ошибок</b>	<b>3</b>				
Выполнил с незначительной помощью, допустил <b>1–2 ошибки</b>	<b>2</b>				
Выполнил с помощью, допустил <b>3 и более ошибок</b>	<b>1</b>				
С заданием не справился	<b>0</b>				
Перевод баллов в отметку	«5» — 13–15 б., «4» — 10–12 б., «3» — 7–9 б., «2» — менее 7 б.				

Для того чтобы обучающиеся научились адекватно оценивать выполненную работу, учим их работать с **эталон**ом (подробный образец выполненного задания). Обучающиеся сравнивают свою работу с эталоном, находят самостоятельно свои ошибки. Эталон известен учащимся заранее.

Пользуясь критериями и дескрипторами к ним, ученик ясно видит, какой должна быть идеальная работа, какие шаги нужно предпринять ему, чтобы добиться этого результата. Он может самостоятельно оценить свою работу, своевременно доработать ее. При таком подходе учащимся понятна цель работы и процедура выставления отметки [4].

После проверки и оценивания констатирующей работы организуется также рефлексивное осмысление учащимися их успехов и неудач, выяснение причин и планирование, если это необходимо, коррекционной работы.

В начальных классах для обучающихся с ТНР успешно применяются следующие приемы формирующего оценивания:

«*Вопросник*» (подведение итога урока).

После объяснения новой темы урока учитель объединяет учащихся в группы по 4 ученика. На стол для каждой группы кладутся карточки с вопросами: «Что нового вы сегодня узнали?», «Какая информация была наиболее интересной?», «Что было трудным?», «Что мешало работе и почему?». Каждый ученик выбирает только один вопрос и формулирует ответ. Ученики об-

суждают ответы друг друга, систематизируют и обобщают их. Представитель от каждой группы зачитывает вопрос и отвечает на него.

*«Пирамида знаний».*

После объяснения нового материала можно предложить ученикам выстроить свою пирамиду знаний, умений, т. е. того, что они узнали и научились делать на этом этапе урока. Это могут быть интересные факты, полезные сведения, оригинальные задания, положительные эмоции и т. д.

Например, пирамида знаний по теме «Вода» может выглядеть так:

Воду нельзя загрязнять.

Без воды нет жизни на планете.

Вода может переходить из одного состояния в другое.

Вода бесцветная.

*«Закончи предложение».*

В конце урока предложить каждому ученику выбрать предложение и закончить его:

Я узнал...

Я теперь знаю...

Мне было интересно...

Я хочу еще узнать...

При подготовке к следующему уроку учитывается полученная информация.

*«Дерево успеха».*

У детей в общей корзине лежат плоды, цветы, зеленые и желтые листья, которые дети делают вместе с родителями из цветной бумаги по 5 штук каждую неделю. В конце урока дети крепят их на дерево: плоды — занятие прошло полезно, плодотворно; цветок — получилось почти все, занятие прошло довольно неплохо; зеленый листок — не все получилось, но я старался; желтый листок — не смог справиться с заданием, еще нужно поработать.

*«Лесенка успеха»* — обучающиеся на ступеньках лесенки отмечают, как усвоили материал:

– нижняя ступенька — не понял;

– вторая ступенька — требуется небольшая помощь или коррекция;

– верхняя ступенька — хорошо усвоил материал и работу может выполнить самостоятельно.

*«Волшебная линейка»* — на полях тетрадей ученики чертят шкалы и отмечают крестиком, на каком уровне, по их мнению, выполнена работа (внизу — не справился, посередине — выполнил, но допустил ошибку, сверху — справился без ошибок). При проверке учитель, если согласен с оценкой ученика, обводит крестик, если нет, то ставит свой крестик ниже или выше.

*«Светофорчик»* — оценивание выполнения заданий с помощью цветных сигналов: зеленый — я умею сам, желтый — я умею, но не уверен, красный — нужна помощь.

Использование данных приемов оценивания позволяет учителю успешно реализовать деятельностный подход на уроке, ребенку — активно включиться в процесс обучения, сознательно относиться к результатам, что дает возможность определять собственные образовательные интересы и ставить образовательные задачи.

Критериальное оценивание несет в себе потенциал сохранения здоровья учеников и учителей, снижает школьную тревожность ученика. Учитель от роли «судьи» переходит к роли консультанта, специалиста, тьютора.

### Список литературы

1. Крылова О. Н, Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учеб.-метод. пособие. — СПб.: КАРО, 2015. — 128 с.
2. Муштавинская И. В., Лукичева Е. Ю. Современная оценка образовательных достижений учащихся: метод. пособие. — СПб.: КАРО, 2015. — 304 с.
3. Аскарова М. А. О системе критериального оценивания в обучении (из наблюдений опыта учителей на практике в школе) // Молодой ученый. — 2014. — № 20.1. — С. 34–36. — URL <https://moluch.ru/archive/79/14071/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден Приказом МОиН РФ №1598 от 19.12.2014 г.) <http://base.garant.ru/70862366/> 8.04.2018

**Ю. Т. Матасов**

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

### ЗА БЛАГОРАЗУМИЕ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЕКТА

Сегодня смешанные чувства возникают при попытке ответить на вопрос: откуда у российских профессионалов-дефектологов взялось столько смирения и податливости, когда в конце двадцатого века по воле чиновников от образования был принят к исполнению без должной экспертной оценки профессионалов инклюзивный проект? Как получилось, что мы «впали в прелесть», не заявив с достаточной твердостью своего авторитетного мнения по поводу всех «за» и «против», которые присущи самой природе инклюзии? Ответ достаточно прост: во-первых, российские профессионалы-дефектологи хорошо понимают тщетность своих возможных попыток «перешибить обух плетью» в случае, если бы они возвысили свой голос против огульного насаждения инклюзии как парадигмы образования, а во-вторых, и это самое главное, жизнь устроена так, что критерием истины, как известно, является практика, и только когда реальная практика инклюзивного образования на протяжении десятков лет стабильно стала «угощать» нас несъедобными плодами от инклюзии (за исключением инклюзивной практики в дошкольных образовательных организациях), открылось понимание, что тотальное насаждение инклюзивного проекта противоестественно.

Принимая также во внимание некоторые объективные обстоятельства, можно в качестве слабого оправдания признать, что на самом деле крайне трудно было уйти от влияния глобализации как мировой тенденции, которая, в частности, стала одной из причин инициации в России инклюзивного проекта. Сегодня даже непрофессионалу видно, что достойным выходом из сложившейся в образовании ситуации было бы сохранение «лучшей в мире, по мнению акад. В. И. Лубовского, системы специального образования», которую, не ломая под условия инклюзивного проекта, следовало сохранить как альтернативу этому проекту.

Этот уникальный арсенал фундаментально-прикладных дефектологических знаний, будучи сегодня невостребованным и потому неупотребляемым в условиях инклюзивного обучения по понятным причинам — большая наполняемость инклюзивного класса, непреодолимые сложности, связанные с невозможностью в условиях инклюзии обеспечения индивидуального психолого-педагогического сопровождения обучения детей с разным интеллектуальным потенциалом, с разной сенсорной, моторной и другой патологией, — так вот этот уникальный арсенал не сможет без постоянного его практического употребления долго сохраняться в качестве некоего «архивного материала», и его нельзя будет спустя время, когда закончится «угар» инклюзивного проекта, опять пустить в оборот.

Характерно, что сложившиеся в советское время и получившие убедительную проверку базовые принципы дефектологии с ее специальными методиками обучения в настоящее время не ставятся под сомнение в современных публикациях видных ученых-дефектологов, не критикуются и не отвергаются, но в реальной практике инклюзивного обучения детей с ОВЗ весь этот ценнейший теоретико-методический арсенал не используется. Причина неиспользования этого арсенала целиком обусловлена вынужденностью вести образование детей с ограниченными возможностями в условиях спорной практики их совместного обучения с нормально развивающимися детьми.

Что касается основной не имеющей в перспективе удовлетворительного решения проблемы, то она восходит к научно обоснованной и апробированной в дефектологии позиции о принципиальной невозможности и противоестественности вести УСПЕШНОЕ в одном классе обучение детей нормально развивающихся и детей с ОВЗ (за исключением тех, у кого отклонения слабовыраженные), поскольку для последних характерны специфические особенности и недостатки восприятия и понимания учебного материала, замедленный темп его усвоения и т. п. Профессиональное сознание хорошо подготовленного дефектолога подсказывает, что не следует в очередной раз «наступать на грабли», очаровываясь мифическими преимуществами инклюзивного обучения, неспособного обеспечить ни строгой индивидуализации обучения детей, ни реализации специальных методик обучения, ни охранительного режима и др.

Здесь следует сделать существенную оговорку: речь не идет о том, что инклюзия как таковая ни в каком виде не должна иметь место в практике образования детей — такая позиция выглядела бы перегибом насаждения инклюзии наизнанку. Важно понимать, что сомнению подвергается не сама возможность инклюзии, а отсутствие разумных пределов практики инклюзивирования, которая вынужденно грешит непозволительным безразличием к индивидуальным возможностям развития детей с ОВЗ. Понятно, что вопрос о РАЗУМНОСТИ включения детей с ОВЗ в класс с нормально развивающимися детьми многоаспектен. Не задаваясь целью обсуждения этих многочисленных аспектов, необходимо с учетом уже почти двадцатилетнего опыта обучения детей в ситуации инклюзии дать ответ на самый важный вопрос: каким группам детей с ОВЗ инклюзия показана, а каким нет. Ясно, что в случае с детьми дошкольного возраста инклюзия наиболее приемлема. Какие резоны в пользу такого утверждения? Самый главный: дети дошкольного возраста (и нормально развивающиеся, и с ОВЗ) еще только готовятся к систематическому освоению школьных дисциплин, и в этом смысле сверхзадача их дошкольного совместного образования нацелена не столько на освоение строго регламентированного объема знаний, качество освоения которых обуславливается их интеллектуальными возможностями, сколько на обретение детьми навыков межличностного взаимодействия. Не имея пока внятных ценностных ориентаций и предпочтений, дошкольники строят общение, основываясь почти исключительно на эмоциональном подкреплении. В акте взаимодействия и общения они довольствуются простым физическим соседством партнеров, а креативность и уровень «игры ума» общающихся детей пока не имеют решающего значения (за исключением случаев, когда такая «игра ума» отдельных детей с ОВЗ воспринимается нормально развивающимися партнерами по общению как неприемлемая, поскольку сопровождается, к примеру, признаками агрессивного, неадекватного поведения детей с ОВЗ). Но по мере взросления нормально развивающиеся дети в инклюзивной группе все больше предпочитают общаться с себе подобными, а дети с ОВЗ естественным образом образуют отдельную группу. И эта тенденция неистребима, поскольку все живое стремится к такому единению, в котором наблюдаются совместимость и органичность.

Однако не стоит полагать, что если рано или поздно в онтогенезе происходит неминуемое расхождение жизненных путей нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, то значимость их совместного интегрированного воспитания в дошкольном возрасте утрачивается. Дело в том, что обретенный опыт общения в дошкольном возрасте становится залогом (пусть не всегда) известной меры толерантности нормально развивающихся детей по отношению к детям с ОВЗ. В этом случае гуманистическая составляющая инклюзивного проекта, призванная препятствовать явлениям сегрегации и способствовать накоплению опыта деликатного терпимого общения

нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, приобретет неоспоримую важность.

Какие неотложные шаги требуется предпринять в сложившейся сегодня ситуации с тем, чтобы на смену необоснованно широко насаждаемой практике инклюзивного образования, базирующейся зачастую только на чисто внешней привлекательности идеи совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ, пришло бы такое построение образования, которое базировалось бы на научно обоснованных принципах и реальной возможности осуществлять успешное дифференцированное сопровождение образования детей? Можно, что называется, с упорством, достойным лучшего применения, продолжать реализацию инклюзивного проекта в его сегодняшнем виде, признавая, что этот проект не лишен определенных недостатков, но при этом одновременно полагать, что эти недостатки в перспективе могут быть успешно преодолены. Представляется, однако, что пришло время внятно выразиться о том, какие пределы инклюзии нам сегодня видятся разумными.

Почему можно утверждать, что пришло время именно сейчас «поставить точки над *i*» в отношении перспектив инклюзивного проекта? Дело в том, что в настоящее время сложно не усмотреть, по крайней мере в двух красноречивых совпадениях, четкие сигналы к назревшей перемене взгляда на инклюзию: первый сигнал — это очевидность того, что плоды более чем двадцатилетней реализации в России инклюзивного проекта несъедобны; второй — это опубликованное для широкого круга общественности патриархом российского специального образования академиком В. И. Лубовским признание инклюзии «тупиковым путем для обучения детей с ОВЗ». Чье еще мнение может быть для нас выше и убедительнее, чем мнение бывшего директора института дефектологии? В этой ситуации уже совершенно недопустимо делать вид, что если проблемы инклюзивного образования и имеют место, то самое лучшее, ничего не предпринимая, подождать, и все само собой рассосется. Подобная позиция несостоятельна, поскольку ни при каких обстоятельствах не появится возможность создания таких условий обучения в обычной массовой школе, которые соответствовали бы особым образовательным возможностям всех детей с ОВЗ без разбору. Более того, чем дольше будет насаждаться инклюзивная форма обучения без должной оценки ее эффективности и целесообразности для конкретной категории детей с ОВЗ, тем пагубнее будут последствия и для этих детей, и для детей, нормально развивающихся.

Вопиющие издержки современного практического воплощения инклюзивного проекта, возникшие в результате попытки строить совместное с нормально развивающимися детьми обучение детей с принципиально несопоставимыми интеллектуальными и ограниченными сенсорными возможностями, вступили в грубое противоречие с методологическими принципами и методическими основами построения процесса образования детей, заострив вопрос о необходимости возврата к разумным методологиче-

ским позициям построения специального и оценке реальных возможностей инклюзивного образования, не смешивая методологию, основанную на учете потенциала образования детей с ОВЗ, с гуманистическим постулатом о необходимости обеспечения равного доступа всех детей к образованию.

В самом деле, можно ли полагать методологически (и юридически) корректным допущение, что коль скоро сегодня вопрос о правах человека, в том числе о правах ребенка с ОВЗ, приобрел неоспоримую важность, то на этом основании следует без тени сомнения делегировать родителям ребенка с ОВЗ приоритетную роль основного заказчика (именно такая роль отведена родителям ребенка с ОВЗ), определяющего, в какой тип школы должен быть направлен их ребенок, а службе психологической диагностики отвести рекомендательную роль?

Наконец, непредвзятая оценка инклюзивного образования показывает, что в том виде, в каком она осуществляется на протяжении нескольких десятков лет, не только не вызывает «головокружения от успехов», но и является собой вялотекущий, методологически ущербный процесс малосовместимого совместного образования нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ. В этой связи давно назрел вопрос: может ли быть инклюзия преобладающим направлением образования? Ответ однозначен: инклюзия должна представлять собой незначительную и к тому же психологически и юридически строго обоснованную часть общей системы образования детей с ОВЗ.

*Л. С. Медникова*

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

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ЧУВСТВА РИТМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Несмотря на многовековую историю ритмического воспитания детей и подростков, а также большое количество исследований, проведенных в течение последнего столетия, доказавших со всей очевидностью значимость развития у детей чувства ритма (ритмической способности), практическое решение этого вопроса в условиях современной школы, детского сада не может считаться вполне удовлетворительным. В значительной мере это связано с такими труднопреодолимыми тенденциями, укоренившимися в нашем обществе еще в прошлом веке, которые доминантой в образовательном процессе обозначили раннюю интеллектуализацию и получение детьми, прежде всего, знаний в ущерб развитию их способностей. А в то же самое время успех не только интеллектуального, но и эмоционально-личностного развития ребенка напрямую связан с тем, как он воспринимает и понимает окружающий мир, насколько точным и полным оказывается

его восприятие окружающего, упорядочена ли в пространстве и времени та картина мира, которая выстраивается в его развивающемся сознании. Ситуация осложняется еще и тем, что часто почти единственным «окном в мир» современного ребенка выступает электронное средство, которое настолько суживает возможности восприятия и понимания ребенком действительности, что превращает это окно вовсе в щелочку, через которую в сознание ребенка проникают лишь усеченные, а часто и искаженные «осколки» общей картины мироздания.

Когда-то еще В. Вундт утверждал, что наше сознание ритмично по своей природе. Л. С. Выготский в свою очередь писал: «...Мы склонны вносить ритм и приписывать его всем внешним раздражителям независимо от того, обладают они им на самом деле или нет. Иначе говоря, мы воспринимаем мир не в его расчлененном, хаотическом виде, но как связанное и ритмическое целое, объединяя более мелкие элементы в группы, группы в новые, бóльшие образования» [5, с. 165]. Можно сказать, что учеными обозначен и принцип, и алгоритм функционирования нашего сознания, в которых находит отражение механизм формирования целостной картины мира. Ключевую роль в этом механизме играет восприятие, за счет которого картина мира приобретает целостность, полноту, предметность и системность, складывается отношение к окружающему социальному и предметному миру. Однако такой результат восприятия возможен только в том случае, если оно осуществляется в условиях деятельности, если оно тесно сопряжено с движением и внешним действием, упорядоченным в пространстве и времени. В этом случае и само восприятие приобретает свойство упорядоченности и осмысленности.

Система взглядов, изложенная в работах А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, В. П. Зинченко, Б. Г. Ананьева, о превращении практических действий в перцептивные характеризует процесс зрительно-двигательной координации как способность глаза перенимать опыт внешних действий руки с материальными орудиями и переносить их в перцептивный план. А. Н. Леонтьев, опираясь на труды М. И. Сеченова, интерпретирует это как процесс и результат ассоциирования формирующегося зрительного опыта с опытом тактильно-двигательным, одним из результатов которого выступает зрительно-двигательная координация, когда «сетчатка обученного глаза» рассматривается как сетчатка глаза, первоначально научившегося у руки [3].

Зрительно-двигательная координация также входит в психологическое содержание ритмической способности. На основе зрительно-двигательной координации ребенок первоначально вычленяет пространственно-временные параметры окружающего, а затем воссоздает их в процессе различных видов деятельности. При этом моторные звенья перцептивного действия обеспечивают создание адекватного образа. «Синтез микродвижения руки и глаза необходим для образования макродвижений в виде перцептивных действий в освоении пространства. Изменение взаимо-

отношений между различными макродвижениями (особенно измерительными и постростительными) определяет рост симультанных группировок, из которых складывается целостный образ» [4, с. 8]. Роль моторики в восприятии не ограничивается созданием наилучших условий для работы афферентных систем, она заключается в том, что движения сами участвуют в формировании субъективного образа объективной предметной действительности.

Отсюда становится понятным значение онтогенетически последовательного, а в случае необходимости, управляемого извне развития восприятия у детей в условиях двигательной активности. В том случае, когда восприятие детей снижено или вообще нарушено вследствие органического поражения центральной нервной системы, роль психолого-педагогического руководства ходом развития ребенка становится ведущей. В этом случае важно определить оптимальные условия и найти наиболее эффективные средства формирования восприятия у детей.

Известно, что любая способность, а также психические свойства не только проявляются, но и формируются в процессе деятельности, развития и воспитания ребенка. Поэтому в процессе детских видов деятельности важно знакомить дошкольников с универсальными символами мироустройства, «мировыми формулами бытия» [10], представленными эталонами пространственно-временной организации деятельности — повтором, чередованием и симметрией. Знакомство с обобщенными культурными символами, их интериоризация, переход во внутренний план, доступность их для детей, безусловно, будут оптимизировать восприятие ими пространственно-временных построений окружающего, обеспечивающих жизненные смыслы действительности, а значит, создадут основу их понимания, позволят им стать достоянием сознания ребенка [8].

Важно подчеркнуть, что формированию такой сложной синкретической способности, как чувство ритма должна соответствовать и сложная комплексная структура обучения, построенная на ряде методических принципов и учитывающая генезис ритмической способности, все составляющие ее психологического содержания, психофизиологические механизмы становления сенсорных способностей в целом.

В этом случае методическая система принципов организации коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование чувства ритма у дошкольников, будет учитывать:

1. **Единство диагностики и коррекции.** Нельзя предположить, что единожды разработанная система занятий, направленных на развитие чувства ритма у детей, может быть универсальной и неизменной. Отправной точкой при разработке психокоррекционной программы занятий должна стать диагностика, в ходе которой определяется уровень развития ритмической способности каждого ребенка. Диагностическое изучение целесообразно проводить в форме «обучающего эксперимента» с целью не только выявления актуального уровня пространственно-временной организа-

ции деятельности детей, но и определения у них «зоны ближайшего развития» чувства ритма. Полученные диагностические данные должны быть положены в основу при разработке содержания программы коррекционно-развивающего обучения.

**2. Психофизиологические механизмы становления сенсорно-перцептивной деятельности в онтогенезе.** Известное положение о том, что интермодальные ассоциации генетически предшествуют образованию интрамодальных [2], позволяет определить, что обучение должно быть направлено на установление взаимодействия зрительного, слухового, кинестетического и других видов восприятия детей в ходе занятий. Активизация интермодальных взаимодействий способствует созданию и закреплению слухо-зрительно-двигательных связей, что в свою очередь позволяет положительно влиять на изменение интегративных возможностей мозга ребенка, обеспечивающих сенсорно-перцептивную деятельность.

**3. Закономерности и этапы развития чувства ритма как сенсорной способности.** Развитие в онтогенезе ритмической способности имеет свою последовательность. Раньше всего дети усваивают эталонную ритмическую структуру равномерного повтора, затем эталон простого чередования один к одному, а также более сложные структуры чередования. Позднее всего в деятельности детей возникает симметричное построение. Введение в обучение системы эталонов ритмических структур должно осуществляться покомпонентно: сначала детей знакомят с отдельными структурными компонентами ритма (темп, метр), а затем переходят к изучению целостных ритмических структур (ритмический рисунок). Изучение равномерного повтора должно предполагать восприятие — воспроизведение детьми темповых отличий (от быстрого к умеренному и медленному темпу), освоение ритма чередования начинается с самого элементарного его варианта (ритм качания — один к одному), а затем предполагает переход к усложненным его вариантам (ритмам суммирования и дробления).

**4. Моторную природу ритмической способности.** Ребенок начинается с движения, именно двигательная активность ведет за собой психическое развитие детей как в раннем, так и в дошкольном детстве. Однако эта активность не хаотична, в норме она очень рано приобретает признаки пространственно-временной упорядоченности. Двигательная ритмичность, проявляющаяся во всех серийных движениях, есть не что иное, как созданный природой первый специальный механизм для измерения пространства и времени. Можно сказать, что двигательная ритмичность — это запускающий механизм в познании ребенком пространства и времени. Как свидетельствуют результаты исследований, у детей с церебрально-органической патологией сбой в работе этого механизма имеет место с рождения. Исходя их принципа «замещающего онтогенеза», можно утверждать, что психокоррекционные мероприятия по развитию пространственно-временной организации деятельности дошкольников должны учиты-

вать онтогенез ритмической способности, когда ритмическая организация деятельности присваивается ребенком изначально в условиях двигательной активности.

**5. Двигательно-моделирующую основу восприятия и воспроизведения ритма.** В процессе двигательного моделирования ритмических структур важно использовать определенный порядок включения движений различных частей тела, позволяющий постепенно формировать двигательную ритмичность у дошкольников. Развитие двигательных функций в онтогенезе происходит по цефалокаудальному принципу, т. е. развитие произвольных движений начинается от головы к верхним, а затем к нижним конечностям. Координация двигательных навыков совершенствуется в этой же последовательности. Поэтому у ребенка раньше следует формировать произвольные движения головы, рук, а затем ног. Включение в занятия движений должно также соответствовать проксимодистальному принципу развития двигательной активности, когда ребенок овладевает движениями частей тела ближних (проксимальных) по отношению к средней линии тела, а затем дальних (дистальных) [9]. Поэтому двигательные модели, предполагающие активизацию рук и ног ребенка, должны опережать двигательное моделирование, основанное на включении в ритмические упражнения пальцев рук. Кроме того, для создания наиболее благоприятных условий адекватного отражения времени сопряженная моторика должна носить билатеральный характер [11, 12], поэтому первоначально движения, сопровождающие восприятие ритма, должны осуществляться конечностями одной и другой стороны тела, когда двусторонний аккомпанемент обеспечивает наиболее адекватное отражение ритма.

**6. Универсальный характер ритмической способности, теснейшую взаимосвязь ее с другими универсальными новообразованиями детского возраста.** Чувство ритма является новообразованием, «функциональным органом» психики универсального типа, оно выступает средством, условием, а также индикатором пространственно-временной организации движений, деятельности и поведения человека. Человеку свойственно все, что им создается, будь то различные предметы, явления социальной жизни, продукты духовной жизни и произведения искусства, организовывать по законам ритма, основанным на повторности, чередовании и симметрии. Формирующееся у ребенка чувство ритма способствует интериоризации этих «мировых формул бытия», отражающих пространственно-временные параметры окружающего, построению наиболее экономных и эффективных двигательных программ, позволяющих более успешно «вписываться» в эти параметры и выдерживать их или изменять в процессе того или иного вида деятельности. Развитие этого новообразования психики тесно связано со становлением других универсальных способностей человека: двигательной, языковой, коммуникативной, конструктивной. Универсальность чувства ритма обусловлена его природой и феноменологией, поэтому коррекционная работа по его формированию имеет характер при-

родоподобной технологии, которая способна запустить механизмы становления детского сознания в том случае, когда его естественное развитие затруднено.

**7. Важность знаково-символического опосредствования деятельности как условия социальной детерминации поведения.** Значимость символизации как принципа обучения детей общеизвестна. Реализован этот принцип может быть в условиях знаково-символической деятельности, в процессе обучения детей построению и пониманию различных моделей ритмической организации. Моделирование как средство формирования знаково-символической деятельности предполагает перевод ритмических структур из одной модальности в другую. Овладение возможностью установления отношений замещения между двумя объектами, усвоение способов кодирования и декодирования поступающей сенсорной информации не только может обеспечить успешность овладения дошкольниками структурами ритма, постепенную интериоризацию ритмических структур, но и будет способствовать знаковому опосредованию деятельности, развитию функции «сигнификации поведения». «Сигнификация развития, как показывает опыт экспериментального обучения, ускоряет формирование деятельности ребенка, насыщает ее аффективными и интеллектуальными компонентами» [7]. Психологическая сущность моделирования пространственно-временных характеристик окружающего отражена в высказывании Б. Г. Ананьева: «Все то, что охватывается социальной действительностью, является миром самого человека, создано именно им посредством опредмечивания своей собственной человеческой сущности и распределенности объективного мира, то есть превращения его свойств в собственные свойства человека» [1, с.10].

**8. Регулирующую, коммуникативную и моделирующую функции слова в обучении.** Если учесть, что отличительной чертой процессов регуляции сознательной деятельности у человека является то, что эта регуляция совершается у него при участии речи, то становится понятной роль словесного сопровождения при формировании и протекании у ребенка высших психических процессов. Поэтому особой задачей коррекционно-развивающей работы должно стать соединение образа воспринимаемой и воспроизводимой структуры ритма со словом-обозначением, так как основное значение для генезиса перцептивных действий имеет слово, фиксирующее эталонный образ. Кроме того, речь может являться еще и способом моделирования структур ритма. Поскольку речедвигательный анализатор как особая составляющая двигательной функции генетически связан с проявлениями элементарной ритмичности ребенка уже на первом году жизни, то его участие, а значит и использование ребенком речи, при моделировании структур ритма будет вполне природосообразным и естественным. При этом все обучение должно быть выстроено на коммуникативной основе, когда особое значение придается созданию условий для проявления коммуникативной активности детей.

**9. Особенности психического развития детей с отставанием в умственном развитии на этапе дошкольного детства.** Ребенок с проблемами в развитии, имея органическую недостаточность ЦНС, проявляющуюся в морфофункциональной ее неполноценности, обнаруживает замедление или искажение хода формирования элементарной ритмичности уже в раннем детстве. В этом случае у ребенка задерживается до различных пределов формирование повторных манипуляций, локомоторных функций, всех видов движений, прежде всего, ползания, ходьбы, а также предметной деятельности. Часто имеет место задержка в развитии лепета, первых слов, что свидетельствует об очень слабой способности к объединению движений, действий, операций в серии и говорит о недостаточности интегративной деятельности мозга ребенка [6]. Органические и функциональные изменения в любом из звеньев мозговой системы в последующем проявляются в нарушениях развития чувственной сферы, моторики, познавательной деятельности ребенка. Это требует организации коррекционно-развивающей работы с учетом принципа «замещающего онтогенеза», когда любой пробел в становлении ритмической способности восполняется специально созданными условиями и средствами формирования чувства ритма с учетом его онтогенеза.

**10. Значимость комплексного подхода в организации коррекционно-развивающих воздействий.** Работа по развитию ритмической способности должна осуществляться командой специалистов (учителями-дефектологами, воспитателями, а также специалистами, ведущими музыкальные и физкультурные занятия) на фронтальных и индивидуальных занятиях в пределах определенного содержания образования, а также родителями детей в условиях семейного воспитания. Особо значимой при этом является согласованность обучающих воздействий всех участников образовательного процесса.

Трудно переоценить значение чувства ритма для становления не только восприятия как процесса познания, но и других сторон психики ребенка: внимания, памяти, речи, мышления, эмоций, движений, знаково-символической деятельности. Педагогам важно осознавать, что цель коррекционно-развивающей работы по развитию чувства ритма состоит не в том, чтобы сделать из детей танцоров, музыкантов, а в том, чтобы использовать ритмическое воспитание как средство умственного и физического развития проблемного ребенка. В этом случае психокоррекционная помощь и поддержка должны предусматривать методически выверенное онтогенетически последовательное формирование чувства ритма (ритмической способности) в различных видах детской деятельности.

#### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек и общество. Проблемы социального планирования: уч. зап. ЛГУ им. А. А. Жданова. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. — Вып. VII. — 109 с.

2. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — 486 с.
3. Восприятие и деятельность / под ред. А. Н. Леонтьева. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — 320 с.
4. Восприятие пространства и времени / под ред. Б. Г. Ананьева, Э. Ш. Айрапетьянца. — Л.: Наука, 1969. — 135 с.
5. *Выготский Л. С.* Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
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. — С. 137–168.
7. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / под ред. Л. П. Носковой. — М.: Педагогика, 1989. — 175 с.
8. *Медникова Л. С.* Пространственно-временная организация деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — 347 с.
9. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002. — 232 с.
10. *Флоренский П. А.*, священник. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / сост. игумен Андроник (А. С. Трубачев). — М.: Мысль, 2000. — 446 с.
11. *Элькин Д. Г.* Восприятие времени как моделирование // Восприятие пространства и времени / под ред. Б. Г. Ананьева, Э. Ш. Айрапетьянца. — Л.: Наука, 1969. — С. 76–79.
12. *Hofer, M. A.* The roots of human behavior. An introduction to the psychobiology of early development. — San Francisco, 1981. — 331 p.

***Ж. А. Пайлозян***

*(АГПУ им. Х. Абовяна, Ереван, Армения)*

## **К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЛОГОПЕДА И ВРАЧА В ПРОЦЕССЕ ВОССТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ ПРИ АФАЗИИ**

Афазия — одно из наиболее распространенных нарушений речи, отмечаемых у пациентов с органическими поражениями головного мозга. Эффективность восстановления речи при афазии зависит от ряда факторов, в том числе и от взаимодействия логопеда и медицинского персонала [6].

Согласно концепции Н. П. Бехтеревой, любое хроническое заболевание (в том числе и афазия. — *Ж. П.*) представляет собой устойчивое патологическое состояние, т. е. приспособление индивида к изменившимся условиям, которое происходит не за счет восполнения пораженных звеньев, а за счет формирования нового гомеостаза. Устойчивое патологическое состояние (УПС), являясь биологически положительным процессом, в ходе лечения тем не менее играет роль осложняющего фактора, так как поддерживая деятельность организма, в то же время ограничивает использование компенсаторных возможностей мозга. Для того чтобы активизировать и использовать резервы мозга в процессе лечения, необходимо дестабилизи-

ровать УПС [2]. Этого можно достичь с помощью метода адаптивного биоуправления (например, с помощью ситуаций «поощрение/наказание»), механизмы которого схожи с механизмами обучения — процесса, сопровождающего человека в течение всей жизни [11]. Помимо поощрения и наказания, следует применять такие эффективные приемы, как одобрение, поддержка, замечание, совет и др.

Сказанное подтверждает, что обязательным условием дестабилизации УПС при афазии являются не только логопедические занятия, но и непосредственное окружение пациента: медперсонал, другие специалисты, родственники. Речевую терапию следует рассматривать сквозь призму «терапевтической среды», т. е. направляемых и благоприятных взаимоотношений, складывающихся между больным и его непосредственным окружением [3].

Процесс ведения больных подразделяется на три периода: 1) диагностический (начало заболевания); 2) лечебный; 3) реабилитационный (исход). Каждый период имеет свои особенности. Начало заболевания сопровождается явлениями стресса, в лечебный период развивается адаптация к болезни, а для третьего периода характерна различная степень реабилитации [7].

Эти периоды мы наблюдаем и в процессе логопедической работы при афазии. Ранний период речевой терапии как правило проводится с пациентом, находящимся в условиях стресса, лечебный период сопровождается постепенным осознанием индивидом своего состояния, формированием определенного отношения к болезни, к трудностям в общении, к логопедии. Основной же объем логопедической работы приходится на реабилитационный период.

На протяжении всех периодов болезни врач, другие специалисты, логопед, близкие люди совместными усилиями формируют у пациента установку на восстановление речи. Разумное использование влияния медперсонала приводит к улучшению состояния пациента, оказывает положительное воздействие на его дальнейшее восстановление [3, 9]. В то же время отмечено, что лечащий врач своими скептическими высказываниями может осложнить коррекционно-педагогический процесс. В подобных случаях у пациента и его семьи не вырабатывается установка на восстановление речи и проведение логопедической терапии, поэтому о результативности речевых занятий говорить не приходится [9]. Известный немецкий врач-психотерапевт Н. Пезешкян писал: «В центре внимания врача находится как болезнь, так и здоровье. Он может воздействовать на болезнь, а может мобилизовать способность к здоровью» [5, с. 92].

Анализ специальной литературы, а также собственный опыт практической работы позволили нам выделить ряд аспектов взаимодействия логопеда и медицинского персонала (в первую очередь врача), влияющих на результаты восстановления речи при афазии.

С целью обследования речи, постановки речевого диагноза, а также организации и проведения коррекционно-педагогических занятий врач направляет пациента на консультацию к логопеду. Именно от решения лечащего врача зависит, окажется пациент на приеме у логопеда или нет. Между тем проведенный нами анкетированный опрос родственников 150 пациентов с афазией свидетельствует о необходимости повышения уровня компетентности медицинского персонала в вопросах восстановления речи при афазии. Так, занятия с логопедом врачи посоветовали лишь 100 опрошенным (66,7%), причем 63 из них было рекомендовано обратиться к логопеду по прошествии шести месяцев от начала заболевания, что не соответствует современным представлениям об оптимальных сроках начала работы по восстановлению речи. В 20 случаях (13,3%) врачи посоветовали вообще не обращаться к логопеду, считая, что речь восстановится «сама по себе» [4].

Нередко вместо того, чтобы направить больного на консультацию к логопеду, врачи советуют восстанавливать речь с помощью чтения «Букваря» и «Родной речи», что заранее обречено на неудачу, учитывая симптоматику афазии и механизмы ее преодоления. Кроме того, «детский» подход может психологически травмировать пациента, вплоть до отказа от логопедических занятий.

Как правило врачи направляют к логопеду лишь тогда, когда нарушение речи выражено в тяжелой степени, т. е. невозможно не заметить. Нередки случаи (например, при динамической или семантической формах афазии), когда врачи вообще не отмечают нарушений речи. В итоге пациент с афазией лишается возможности получить необходимую ему логопедическую помощь. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы логопедическое обследование проходили все пациенты с органическими поражениями центральной нервной системы, независимо от того, отмечают ли у них врачи нарушение речи или нет.

Лечебно-реабилитационная работа, осуществляемая специалистами различного профиля при очаговых поражениях головного мозга, предполагает обсуждение и обмен информацией: предоставление сведений относительно медицинского и речевого диагноза, самочувствия пациента, динамики восстановления, изменений в лечении, а также сроков выписки. Информирование относительно содержания логопедической работы важно еще и потому, что позволяет избежать дополнительных трудностей в процессе речевой терапии.

В начале работы логопед изучает историю болезни, консультируется с лечащим врачом, обследует пациента, проводит занятия. Однако зачастую логопед, придя на работу, неожиданно может узнать, что пациента выписали. В результате становится невозможным предшествующее выписке повторное обследование речи, уточнение речевого диагноза и предоставление рекомендаций пациенту и членам его семьи. Нередки случаи,

когда при написании эпикриза врач не учитывает логопедическое заключение и речевой диагноз, игнорируя мнение узкого специалиста.

Автор концепции нейрореабилитации В. М. Шкловский указывает, что высокая эффективность нейрореабилитации при локальных поражениях головного мозга, в том числе и при афазии, достигается лишь при соблюдении ряда условий, одним из которых является комплексность медико-психолого-педагогического реабилитационного процесса [10]. Логопедическая терапия на фоне комплексной реабилитации и активного медикаментозного лечения значительно более эффективна [8].

Наиболее продуктивно процесс восстановления речи осуществляется в тех случаях, когда проводится определенная просветительская работа среди медицинского персонала, работающего с пациентами с афазией. Этому способствуют активное участие логопеда в обходах, «пятиминутках», проведение тематических семинаров не только для врачей, но и для среднего и младшего медперсонала, особенности профессионального вербального общения логопедов (интеграция медицинского и педагогического дискурсов [1], знание и использование медицинской терминологии), публикации в медицинских журналах на тему афазии и восстановления речи. В то же время важно, чтобы логопеды, работающие с пациентами с очаговыми поражениями головного мозга, периодически проходили переподготовку и обогащали свои медицинские знания. Одновременно с этим крайне желательно, чтобы будущие врачи и медсестры изучали основы нейропсихологии и логопедии, поскольку нехватка знаний в этих областях отрицательно влияет на организацию и результаты речевой терапии.

### Список литературы

1. *Бейлинсон Л. С.* Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы (на материале коммуникативной практики логопедов): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — Волгоград, 2009. — <http://cheloveknauka.com/professionalnyy-diskurs>
2. *Бехтерева Н. П.* Здоровый и больной мозг человека. — Л.: Наука, 1988. — 260 с.
3. *Кабанов М. М.* Реабилитация психически больных. — Л.: Медицина, 1985. — 216 с.
4. *Пайлозян Ж. А.* Об информированности населения в вопросах афазии и восстановления речи // Армянский журнал психического здоровья. — 2012. — Ереван. — № 3–4. — С. 17–174.
5. *Пезешкян Н.* Торговец и попугай: Восточные истории и психотерапия: пер. с нем. — М.: Прогресс, 1992. — 240 с.
6. *Столярова Л. Г.* Афазия при мозговом инсульте. — М.: Медицина, 1973. — 216 с.
7. *Ташлыков В. А.* Психология лечебного процесса. — Л.: Медицина, 1984. — 192 с.
8. *Храковская М. Г.* Афазия. Агнозия. Апраксия. Методики восстановления. — СПб.: Нестор-История, 2017. — 312 с.
9. *Шохор-Троцкая (Бурлакова) М. К.* Речь и афазия. — М.: Эксмо-Пресс, 2001. — 416 с.

10. Шкловский В. М. Концепция нейрореабилитации больных с последствиями инсульта // Журнал невропат. и психиат. им. С. С. Корсакова. — 2003 — Вып. 8. — С. 10–23.

11. Черниговская Н. В., Мовсисянц С. А., Тимофеева А. Н. Клиническое значение адаптивного биоуправления. — Л.: Медицина, 1982. — 128 с.

**А. А. Северова**

*(ГБДОУ д/с № 16 компенсирующего вида  
Красногвардейского района, Санкт-Петербург, Россия)*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ГОРОДА ОСЛО (НОРВЕГИЯ)**

Норвегия была и остается страной, в которой вдумчиво подходят к проблеме выявления необходимости предоставления отдельным детям специальной психологической, педагогической и медицинской помощи [1]. Стоит также отметить, что в Норвегии все государственные специальные школы для учеников с особыми образовательными потребностями, кроме школ для слабослышащих детей, были закрыты в начале 1990-х годов, а последняя государственная школа для слабослышащих переведена на городской (муниципальный) уровень в 2017 г. В отношении дошкольных образовательных учреждений ситуация складывается по-иному. Коррекционные сады были и есть только для самых тяжелых ситуаций, в иных случаях, когда ребенок нуждается в помощи коррекционной направленности, последняя предоставляется в том дошкольном учреждении, которое посещает ребенок. Все образовательные учреждения Норвегии осуществляют свою деятельность в рамках государственного образовательного стандарта. Дошкольные образовательные учреждения Норвегии также осуществляют свою деятельность в рамках государственного образовательного стандарта по семи направлениям: 1. Передача и обмен информацией, язык и текст. 2. Физическое развитие, режим и питание. 3. Искусство, культура и творчество. 4. Природа, окружающая среда и технологии. 5. Количество, пространство и форма. 6. Этика, религия и философия. 7. Микро- и макроокружение.

Настоящая статья знакомит с тем, как коллеги в дошкольных образовательных учреждениях города Осло (Норвегия) осуществляют реализацию специальных потребностей детей дошкольного возраста, а также как специалисты взаимодействуют в комплексном сопровождении детей. Автор статьи, являясь учителем-дефектологом, в исследовательских целях, а также в целях ознакомления с зарубежным опытом осенью 2017 г. посетила несколько дошкольных образовательных учреждений города Осло, как государственных, так и частных. Необходимо отметить, что дошкольное

образование в Норвегии представлено инклюзией. Система удовлетворения специальных образовательных потребностей детей одинакова для всех видов дошкольных образовательных учреждений и реализуется посредством четко отработанной структуры предоставления необходимой поддержки. Какова же эта структура? Во-первых, стоит отметить, что родители вправе начать пользоваться услугами дошкольного образовательного учреждения по достижении ребенком трехмесячного возраста, а школу дети начинают посещать по достижении ими возраста шести лет. В дошкольных образовательных учреждениях Норвегии детям обеспечивается присмотр, уход и развитие по направлениям, соответствующим семи образовательным областям, указанным выше. Сотрудники детского сада, находясь в тесном контакте с ребенком, могут стать инициаторами выявления необходимости предоставления отдельному ребенку специальной психологической, педагогической и (или) медицинской помощи. В каждом дошкольном образовательном учреждении Норвегии проводится педагогическая диагностика ребенка, которая, как правило, включает: понимание речи, словарный запас, произношение, словообразование и словоизменение, составление предложений, коммуникацию, внимание, речевую активность. Интересный опыт исследования стандартной картификации в Норвегии описан в статье Р. Андресен [2]. Опираясь на педагогическую диагностику и личные наблюдения, сотрудники детского сада могут рекомендовать родителям обратиться с описанием выявленных особенностей в психолого-педагогическую службу (РРТ). Сотрудники детского сада могут обратиться в службу и напрямую, не предлагая это сделать родителям. При возникновении конфликтных ситуаций, когда родители игнорируют рекомендации педагогов дошкольного образовательного учреждения или не соглашаются с ними, однако ситуация требует вмешательства специалистов, в процесс включается служба опеки *Barnevern*. После обращения в РРТ за ребенком наблюдают в дошкольном образовательном учреждении, в то же самое время психолог службы проводит тестирование ребенка, например, для раннего возраста это тестирование называется *The Bayley Scales of Infant Development (BSID)*. По результатам тестирования выносятся экспертная оценка, на основании которой принимается решение об оказании специальной педагогической помощи. В решении указывается необходимое количество часов специальной педагогической помощи, ее цели и задачи.

В каждом округе города Осло создана служба специальной педагогической помощи, состоящая из специальных педагогов и тьютеров сопровождения. Специальный педагог службы специальной педагогической помощи (*bydeladministrasjon*) на основании решения РРТ разрабатывает план коррекционной помощи ребенку, а реализацию плана осуществляет тьютер сопровождения. Тьютер сопровождения направляется непосредственно в дошкольное образовательное учреждение для реализации разработанного плана. Таким образом, мы видим, что специалист, непосредственно оказы-

вающий коррекционную помощь ребенку, начинает работу с ребенком уже при наличии разработанного плана действий.

Схема взаимодействия специалистов в комплексном сопровождении детей дошкольного возраста с задержкой психического развития или умственной отсталостью в России несколько отличается от описанной выше, но ни ее рассмотрение, ни сравнение не являются предметом настоящей статьи. Автор статьи, являясь учителем-дефектологом дошкольного образовательного учреждения, отмечает, что на сегодняшний день таким звеном, восполняющим цепочку эффективной взаимосвязи специалистов, является нейропсихолог. Как правило, заключение нейропсихолога представляет собой план действий для каждого специалиста, участие которого необходимо на данном этапе развития ребенка с целью оказания эффективной коррекции. Кроме того, учитель-дефектолог, имея на руках заключение нейропсихолога к началу коррекционной работы с ребенком, а также имея возможность всегда быть на связи с нейропсихологом, обследовавшим ребенка, не упускает драгоценного времени, необходимого для успешной коррекции всех сфер психики. Однако на сегодняшний день такая схема взаимодействия специалистов возможна только при серьезной заинтересованности родителей ребенка. Участие нейропсихолога в системе специальной помощи детям является новым, но эффективным направлением в схеме взаимодействия специалистов. Автор статьи выражает надежду, что данное направление будет развиваться и дальше.

#### Список литературы

1. *Забрамная С. Д.* Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пединститутов. — М.: Просвещение, 1988. — 96 с.
2. *Ragnhild Andresen* (2013) Visions of what inclusive education can be — With emphasis on kindergartens, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:3, 392–406.

**А. С. Чижова**

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

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «ЧИСТЫЙ ЛИСТ» В ОРГАНИЗАЦИИ РАССРЕДОТОЧЕННОЙ ПОДГОТОВКИ К НАПИСАНИЮ ИЗЛОЖЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

В формировании связной письменной речи учащихся с недоразвитием интеллекта важную роль играет обучение написанию изложений различных видов. На пропедевтическом этапе (во 2–4-х классах) учащиеся овладевают базовыми навыками редактирования и продуцирования текстов небольшого объема (3–5 предложений) на необходимом и достаточ-

ном уровне, а к завершению 4-го класса они готовы к коллективному изложению текста по предложенному плану и опорным словам. В ходе основного этапа развития связной письменной речи (5–9 классы) происходит последовательное формирование навыков изложения повествовательных текстов, а также текстов с элементами описания (7–9 классы) и рассуждения (8–9 классы) [4].

Методика написания обучающего изложения состоит из 2-х этапов: 1-й этап — рассредоточенная подготовка, 2-й этап — написание изложения [2].

Рассредоточенная подготовка к написанию изложения заключается в последовательной актуализации знаний, умений и навыков, необходимых для написания предстоящей творческой работы. За неделю до написания изложения на каждом уроке русского языка (в среднем 5–7 уроков) отводится время для подготовки к предстоящей творческой работе. При этом учащиеся не знакомятся с текстом будущего изложения, а только активизируют уже имеющиеся у них знания, умения и навыки, необходимые для качественного продуцирования текста. Выделяются три направления рассредоточенной подготовки:

- *орфографическая подготовка* (активизация имеющихся орфографических умений учащихся);
- *лексическая подготовка* (уточнение значения некоторых слов и выражений из текста, который учащимся пока неизвестен);
- *синтаксическая подготовка* (построение предложений различных типов, расстановка знаков препинания).

Для повышения качества подготовительной работы рекомендуется использовать разнообразные личностно-ориентированные технологии, способствующие усвоению материала [3]. Рассмотрим методику «чистый лист» в качестве примера рассредоточенной подготовки к коллективному изложению текста, воспринимаемого на слух (5-й класс, 2-я четверть) [1].

### **Поросята.**

*Летом я гостила в деревне (4 кл.) у бабушки. Меня смешили девять маленьких поросят.*

*В жаркие дни бабушка выпускала их из сарая побегать, пощипать травку. Поросята с визгом вырывались из сарая и весело разбегались по двору. Зато куры, гуси, утки в ужасе спасались бегством.*

*Весело было смотреть на эту картину.*

В данном тексте встречаются слова на уже знакомые детям орфографические правила: безударные гласные в корне слова, правописание парных согласных, правописание слов с приставками, знакомое словарное слово «деревня». Ряд слов требует уточнения лексического значения (*гостить, визжать, разбегаться*). Кроме того, в рамках синтаксической под-

готовки необходимо актуализировать знания детей о простых предложениях с однородными членами.

### 1 - й вариант

#### «Повторение — мать учения».

1. Напишите слова, для которых данные слова являются проверочными:

*нос* — \_\_\_\_\_; *море* \_\_\_\_\_.

2. Исправьте ошибки: *цвиток* — \_\_\_\_\_, *гниздо* — \_\_\_\_\_, *пчила* — \_\_\_\_\_, *осинь* — \_\_\_\_\_.

3. Найдите правильные объяснения следующих слов и выражений:

Гостить

Издавать визг

Визжать

Бежать в разные стороны

Разбегаться

Быть гостем в доме у кого-то

\*\*\*

Разгадай ребус, запиши ответ. Подбери к слову-отгадке проверочное слово.

Г 

\_\_\_\_\_ — \_\_\_\_\_

\*\*\*

1. Прочитай, вставь пропущенные буквы. Составь и запиши предложения из данных слов.

Мальчики, на, заря...ку, площа...ке, и, делали, девочки.

\_\_\_\_\_

Зоя, шка...чик, варе...ки, повесила, в, шу...ку.

\_\_\_\_\_

2. Подчеркни однородные члены предложения.

3. С помощью приставок образуй новые слова от слова *ходить*: *пере-*, *в-*, *у-*, *при-*: \_\_\_\_\_

### 2 вариант

#### «Повторение — мать учения».

1. Напишите слова, для которых данные слова являются проверочными:

*нос* — \_\_\_\_\_; *море* \_\_\_\_\_.

2. Исправьте ошибки: *цвиток* — \_\_\_\_\_, *гниздо* — \_\_\_\_\_, *пчила* — \_\_\_\_\_, *осинь* — \_\_\_\_\_.

3. Найдите правильные объяснения следующих слов и выражений:

Гостить  
Визжать  
Разбегаться

Издавать визг  
Бежать в разные стороны  
Быть гостем в доме у кого-то

\*\*\*

Разгадай ребус, запиши ответ. Подбери к слову-отгадке проверочное слово.

**сЗжи**

\_\_\_\_\_ — \_\_\_\_\_

\*\*\*

1. Выбери схему предложения с однородными подлежащими:

- а) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ и \_\_\_\_\_ ===== ~~~~~.
- б) ~~~~~ \_\_\_\_\_ =====, ===== и ===== ~~~~~.
- в) \_\_\_\_\_ ===== ~~~~~.
- г) \_\_\_\_\_ ===== ~~~~~, ~~~~~, ~~~~~.

2. Выбери подходящие слова и составь предложение по этой схеме:  
*река, щука, плавают, карась, плотва, живут, поле.*

3. С помощью приставок образуй новые слова от слова *звать*: **на-, по-, при-, вы-**: \_\_\_\_\_.

### Список литературы

1. Аксенова А. К., Галунчикова Н. Г. Развитие речи учащихся на уроках грамматики и правописания в 5–9 классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. — М.: Просвещение, 2004. — 143 с.

2. Бектаева К. Ж. Система работы над изложением в старших классах вспомогательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. — М., 1982. — 190 с.

3. Ильина С. Ю., Чижова А. С. Личностно ориентированные и нетрадиционные технологии обучения русскому языку школьников с интеллектуальной недостаточностью. — СПб.: КАРО, 2013. — 96 с.

4. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5–9 классы. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2006. — 296 с.

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

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ

Логопедическое воздействие представляет собой систему коррекционных индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с их рациональной организацией, коммуникативной направленностью, индивидуально-личностной ориентацией. Технологии проведения занятий проекти-

руются как совокупность принципов, методов и средств логопедического воздействия, включая прогнозирование и обеспечение результатов, выбор и комбинирование приемов, их конструирование, поэтапный мониторинг достижений.

В традиционной логопедической теории и практике определены основные требования к рациональной организации занятия, к деятельности логопеда и обучающихся, видам упражнений, адекватному выбору приемов работы, подбору речевого, языкового, игрового, наглядного материала. Однако модернизация системы отечественного образования нацеливает педагогов на повышение качества всех аспектов образовательно-воспитательного процесса, в том числе и на повышение эффективности логопедического занятия как основной формы коррекционной работы.

Определим актуальные, на наш взгляд, возможности и способы повышения качества логопедических занятий.

Содержание занятия должно отвечать принципам научности, связи с жизнью. Важно обеспечить преемственную связь содержания занятия в целостном коррекционном процессе с материалом, ранее изученным и подлежащим усвоению. На каждом занятии уточняется, расширяется словарь ребенка за счет современной и частотной лексики, коммуникативно значимой для детей каждой возрастной группы, закрепляются морфологические и синтаксические модели, развиваются сенсомоторика и коммуникация.

В методическом плане важно подобрать оптимальные приемы, обеспечивающие многоаспектную активизацию вербальной коммуникации и познавательной деятельности детей. Методы и приемы работы на занятии должны соответствовать возрастным, интеллектуальным, речезыковым особенностям и способностям обучающихся, обеспечивать формирование у них аналитико-синтетической и обобщающей деятельности как основных мыслительных процессов.

К числу инноваций, обеспечивающих модернизацию, модификацию логопедического воздействия и направленных на улучшение качества проведения занятий, можно отнести реализацию лично ориентированного и углубленного мультисенсорного упреждающего подходов, коммуникативно-деятельностной и моделирующей стратегий, использование информационных и ассистивных технологий и др.

Углубление лично ориентированного воздействия рассматривается как смещение смыслового акцента образования с содержания обучения на личностное и социальное развитие ребенка. Качество и эффективность использования тех или иных приемов работы определяется с учетом характера нарушения и особенностей личности обучающихся.

Перспективной может считаться система занятий, ориентированная не только на приобретение знаний, умений, навыков, но и на развитие способностей, формирование личности, развитие инициативности, активности, мотивации, создание ситуаций успеха для каждого. Приоритет лично-

сти, учет индивидуально-психологических особенностей каждого ребенка, его способностей и предпочтений меняет традиционный подход к логопедическим занятиям и к оценке их качества, нацеливает логопеда на творческий поиск.

Мультисенсорный подход обеспечивает эффективное усвоение и надежное закрепление материала. Здесь уместно вспомнить слова К. Д. Ушинского: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно более органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус — приняли участие в акте запоминания. Паук потому бегаёт так изумительно верно по тончайшим нитям, что держится не одним когтем, а множеством их: оборвется один, удержится другой» [1].

Обогащение сенсорного опыта, стимуляция упреждающего развития высших психических функций детей с учетом состояния их перцептивных функций, сенсорного профиля (преобладающий канал восприятия) — основа коррекционного воздействия при фонетико-фонематическом и общем недоразвитии речи. Поэтому в работе над звукопроизношением, например, полезно сочетать автоматизируемый материал с движениями руки (нажимать на кнопки, противопоставлять большой палец остальным, перебирать четки, применять элементы Су-Джок и т. д.). Использование приемов музицирования позволяет не проговаривать слоги, а пропевать их в определенном интонационно-мелодическом режиме знакомой песни.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода связана с использованием целенаправленной деятельности обучающихся, ориентированной на становление и развитие их языковой способности.

На занятии ребенок проходит через все этапы деятельности: мотивационный, планирующий, операциональный, контрольный. Для анализа и интерпретации характера деятельности важно, как ребенок понимает и осмысливает задание, определяет цель его выполнения, как организует решение мыслительной задачи, находит способ нахождения результата и осуществляет его сличение с намеченной целью. Методическое обеспечение включает объяснения, повторение, беседу, упражнения, проверку, обсуждение того, что ребенок выполнил, что выполняет сейчас, что будет выполнять дальше.

Важно активизировать деятельность детей, используя разные средства стимуляции: привлечение внимания словом, действием, установка на взаимодействие, использование новизны и занимательности (неожиданное появление какого-либо персонажа или предмета, действия с ним, постановка проблемных вопросов, поощрение инициативности детей и др.). Логопед должен предусматривать оказание ребенку вербальной или деятельностной помощи при затруднениях: стимулирующей, активизирующей, эмоционально-регулирующей (одобрение, порицание), направляющей (планирование, организация выполнения задания, ориентировка в нем), обучающей (показ способа выполнения работы) и др.

На занятии должна быть обеспечена достаточная умственная нагрузка при постепенном усложнении материала и видов работы с ним; сознательное выполнение заданий при этом сопровождается выработкой интереса к языку и общению. От занятия к занятию ребенок преодолевает путь от определенного исходного уровня владения навыками до более высокого, с установлением дистанции с прошлым опытом, повышением речевых и интеллектуально-деятельностных возможностей.

При использовании моделирующего подхода на занятиях дети через репродукцию усваивают новый материал, у них формируются необходимые навыки через многократное повторение определенных моделей деятельности, речи и поведения, достигается правильное проговаривание звуков, слогов, слов, предложений, текстов с опорой на имитационные способности. При этом повторение текстов может быть полным, кратким, выборочным, творческим.

Однако современные стратегии образования стремятся избегать чрезмерного, излишнего репродуктивного, поскольку ориентируются не только на приобретение ребенком знаний, умений, навыков, но на развитие его способностей, универсальных учебных умений, психологических новообразований. Так, при автоматизации и дифференциации звуков, близких по артикуляции и фонематическому восприятию, должен преобладать материал, требующий осмысления. Закрепление правильного звукопроизношения осуществляется при ознакомлении с окружающим, в процессе расширения спектра моделей речевой практики.

Знаково-символическая деятельность — метод наглядного моделирования — широко практикуется для развития процессов языкового анализа и синтеза (фонемного, слогового, текстового и др.), для решения познавательных задач, что обеспечивает развитие умственных способностей детей.

Применительно ко всем разделам логопедической работы важно предусмотреть использование ассистивных средств и технологий: трейнеры, обеспечивающие правильное положение языка, усвоение необходимых артикуляционных позиций, аппараты БОС, «Видимая речь 2», тренажеры Дельфа, стол для механотерапии и комплексы ДИЕГО, АМАДЕО, ХАБИ-ЛЕКС и др.

Эффективное логопедическое занятие опирается на четкий план, логико-методическую последовательность его частей и этапов. Примерная структура группового занятия может быть следующей:

- организационный момент (желательно использовать это время для повторения изученного: назвать слова, начинающиеся на данный звук; сказать три слова, определяющие качество предмета; перечислить названия деревьев; назвать ласково товарища, стоящего рядом, и др.);
  - объяснение нового материала;
  - первичное закрепление материала;
  - динамическая пауза (физкультминутка, минута шалости и др.), построенная на соединении общедвигательных упражнений, действий

кисти или пальцев руки с речью (рифмованные строчки, движения со стихотворным текстом, воспроизведение движений животных, птиц и др.);

- закрепление материала на индивидуальном уровне (сложить, разложить на группы картинки, рассортировать их по определенным основаниям, придумать слова по картинкам, сосчитать слоги в словах и т. д.);

- подведение итогов на содержательном и деятельностном уровнях (подведение итогов вместе с детьми: чем занимались, что научились делать; позитивная оценка работы детей).

Для успешного проведения занятий подбирается речевой, наглядный, дидактический материал (достаточный, адекватный, высокого качества). В качестве наглядного материала могут быть использованы натуральные предметы, муляжи, изображения (предметные, фразовые, серийные, парные, сюжетные, последовательные картинки), соответствующие возрасту детей. В качестве наглядности также используется материал окружающей обстановки, а также схемы, модели, конструкции. Демонстрационный материал должен располагаться в рамках зрительного горизонта детей.

Жесткой последовательности этапов может и не быть, однако обязательно должна определяться доминирующая задача, на решение которой направляются разные виды деятельности. При этом на любом занятии должно прослеживаться единство образовательных, коррекционных и воспитательных технологий.

В ходе логопедического занятия важно соблюдать общедидактические требования: правильно пользоваться указкой, стоять лицом к классу, вопросы и инструкции адресовать всем, детей с особенностями восприятия и поведения сажать вперед, ближе к логопеду, учитывать рекомендации по здоровьесбережению.

Разнообразие проявлений нарушения речи и вторичных отклонений развития делает необходимым постепенное сокращение или увеличение объема выполняемой работы, ее паузирование (динамизацию рабочей позы детей), дозировку новизны и выполняемой детьми нагрузки, ее пошаговое распределение, динамический контроль, сочетание сукцессивных и симультанных процессов, использование ситуаций успеха.

С учетом направленности современной образовательной системы на интегративно-инклюзивное обучение обеспечивается воздействие по индивидуализированным микропрограммам для каждого ребенка. При этом ключевыми являются слова Л. С. Выготского: ориентироваться следует не на «золотники болезни», а на «пуды здоровья» детей. Эту же мысль неоднократно подчеркивал В. И. Лубовский, направляя педагогов на изучение целостного поля психолого-педагогических особенностей ребенка.

Повышение результативности занятия зависит от умения логопеда общаться с детьми и постоянства его требований, творческого подхода к планированию и проведению занятия, от создаваемого им психологического климата, позиции ожидания успеха каждого, от эмоциональности, ком-

муникабельности и включения в совместную с детьми деятельность, наличия в его арсенале вариативных методов и приемов работы, использования разнообразных средств артпедагогики (живопись, музыка, литература, театр, хореография, природные материалы и др.) и ряда других показателей.

Оптимизация организации и содержания логопедического занятия позволит минимизировать энергетические и временные затраты педагога и детей для получения максимального результата. Девизом логопеда и его учеников должны быть слова: *малыми шагами к большим победам*.

Завершая данную статью, подчеркнем, что мы не претендуем на полное разделение наших взглядов, принятие наших позиций, а приглашаем заинтересованных коллег продолжить обсуждение проблемы повышения эффективности логопедических занятий.

### Список литературы

1. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Страница:Человек\\_как\\_предмет\\_воспитания\\_Т.1\\_\(Ушинский\\_1907\).djvu/209](https://ru.wikisource.org/wiki/Страница:Человек_как_предмет_воспитания_Т.1_(Ушинский_1907).djvu/209)

2. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей. URL: [http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy\\_principy\\_vospitaniya.html](http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_principy_vospitaniya.html)

3. Лубовский В. И., Коробейников И. А., Валявко С. М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21. — № 4. — С. 50–60. —

URL: [http://psyjournals.ru/files/84755/pno\\_2016\\_n4\\_lubovskiy.pdf](http://psyjournals.ru/files/84755/pno_2016_n4_lubovskiy.pdf)

# **ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

*А. А. Богданова*

*(ГАОУДПО ЛОИРО, Санкт-Петербург, Россия)*

## **МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Необходимость обеспечения доступности образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в соответствии с профессиональным стандартом педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)) требует обязательного владения педагогами одной из ключевых компетенций — готовностью и способностью работать с воспитанниками и обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья [2].

Данная компетенция предполагает наличие целого комплекса знаний, умений, навыков. Прежде всего, педагог должен обладать знанием основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития, индикаторов индивидуальных особенностей траекторий жизни, их возможных девиаций, а также основами их психодиагностики.

К наиболее значимым умениям следует отнести: умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс обучающихся с особыми потребностями в образовании; умение осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение реализации адаптированных общеобразовательных программ; умение понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т. д.); умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, индивидуальные программы развития и индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся.

Можно утверждать, что эффективность педагогической деятельности определяется уровнем психологической готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ.

Понятие готовности в науке рассматривается с разных точек зрения. С одной стороны, под готовностью понимается определенный уровень развития личности, временное ситуативное состояние, механизм регуляции деятельности, особое длительное или кратковременное психическое состояние, концентрация сил личности, направленных на осуществление опре-

деленных действий. С другой стороны, готовность определяется как ценностная ориентация. Это и качество, и состояние, и динамический процесс.

В этой связи наиболее важным, с нашей точки зрения, компонентом психологической готовности является положительное отношение к педагогической деятельности, позитивная мотивация к взаимодействию. В профессиональном стандарте педагога мотивационная составляющая готовности педагогов определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам обучения детей с ОВЗ, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных задач [2]. Именно мотивация является своего рода «стержневым, направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные, знания и предельно сформированные умения» [3].

Мотивационная готовность выражается в интересе к педагогической деятельности, стремлении добиться успеха, желании специалиста актуализировать необходимые знания, умения для организации обучения детей с ОВЗ.

В структуре мотивационной готовности к взаимодействию с обучающимися с ОВЗ можно выделить два значимых компонента:

- *долговременная мотивация* представляет собой устойчивую систему мотивов, позволяющих успешно осуществлять деятельность в разнообразных ситуациях. Такая готовность выполняет роль регулятора педагогической деятельности. Долговременная мотивация включает в себя положительное отношение к педагогической деятельности с обучающимися с ОВЗ; адекватные требованиям профессии черты характера, способности;
- *ситуативная мотивация* представляет собой совокупность мотивов, определяющих возможности и готовность педагога к решению проблем, требующих немедленного реагирования (ситуативные нарушения поведения детей, трудности освоения ими учебных умений и навыков, проблемы межличностного взаимодействия со сверстниками и т. д.).

Учитывая характер проявления мотивационной готовности педагогов к взаимодействию с обучающимися, имеющими нарушения развития, можно выделить несколько уровней ее сформированности.

Первый уровень — *общепедагогическая мотивация* — предполагает наличие у педагогов общей гуманистической направленности к профессиональной деятельности без учета специфики обучения детей с ОВЗ. Внимание педагога сосредоточено в основном на содержании преподаваемого предмета. Он полагает, что если хорошо знает материал, то получит от учащихся хорошие результаты, а если нет, то причина в самих учащихся, ведь они недостаточно учат заданный материал. Структуру мотивации составляют мотивы собственного благополучия и самоутверждения.

Второй уровень — *неспецифическая мотивация* — проявляется в общей положительной направленности педагога на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с

разными образовательными потребностями. Между тем педагог организует учебный процесс на основе неполной информации о специфических особенностях обучающихся разных нозологических групп с опорой на устоявшиеся формы и методы взаимодействия.

Третий уровень — *специфически-профессиональная мотивация* — свидетельствует о понимании педагогом значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагог демонстрирует осознанное отношение к условиям организации, формам, технологиям инклюзивного образования, стремится к развитию, проявляет активность, правильно выбирает средства педагогического воздействия.

Таким образом, мотивационно-ценностная готовность представляет собой один из значимых критериев профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивного образования. Профессиональная готовность является комплексным явлением, формирование которой возможно на основе личностного подхода в процессе подготовки преподавателя к педагогической деятельности, характеризует его умение четко и оперативно принимать решения, проявлять высокий интерес к своей работе, владеть эффективными приемами педагогического взаимодействия.

#### Список литературы

1. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. статей по матер. X Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск, 2011. — Ч. I.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544р «Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Электр. доступ: [http://ug.ru/new\\_standards/6](http://ug.ru/new_standards/6) (Дата обращения: 14.03.2018 г).
3. Санжаева Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис... д-ра психол. наук: 19.00.01. — Новосибирск, 1997. — 354 с.

**Т. В. Насибулина, И. Д. Новикова**  
(ГОУДПО «Коми республиканский институт развития  
образования», Сыктывкар, Россия)

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Поиск новых путей повышения квалификации педагогических работников остается актуальным в условиях запроса государства на развитие информационного общества, масштабного внедрения электронных образовательных ресурсов в учебный процесс [1]. Инновации в области образо-

вания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) объективно требуют модернизации системы повышения квалификации педагогов, разработки качественно новых видов учебно-методических ресурсов. Достаточно популярными и востребованными среди педагогической общественности становятся сегодня открытые образовательные ресурсы (ООР). Проведенные в нашей стране исследования выявили, что «ООР представляют не просто новую социальную практику, но могут претендовать на роль практики, способной провести революцию в сфере образования» [5].

Термин «открытые образовательные ресурсы» впервые введен в педагогическую практику на форуме по открытым обучающим системам, организованном Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании в июле 2002 г. [2]. Открытыми образовательными ресурсами могут быть любые виды учебных и научных материалов [4], которые размещаются в соответствии с открытыми лицензиями [6], что позволяет свободно использовать эти материалы любыми пользователями. Открытые электронные образовательные ресурсы (ОЭОР) расширяют возможность доступа к дополнительному профессиональному образованию для территориально удаленных слушателей, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья [3], без отрыва от производства с помощью интерактивного взаимодействия с обучающей средой [7]. Преимуществом открытых образовательных ресурсов перед учебными пособиями, изданными на бумажной основе, является их оперативное обновление и экономичность.

Достаточно часто и педагогами, и родительской общественностью высказывается точка зрения о недостаточном количестве программ повышения квалификации по проблемам обучения детей с ОВЗ. Для осуществления дистанционной формы обучения в ГОУДПО «КРИПО» был спроектирован открытый электронный образовательный ресурс «Ключевые аспекты инклюзивного образования в условиях введения ФГОС образования обучающихся с ОВЗ». Цель курса — совершенствование профессиональных компетенций педагогов, необходимых для осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзивной практики в соответствии с особыми образовательными потребностями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Образовательный ресурс разработан для руководителей, заместителей руководителей, педагогов образовательных организаций, руководителей муниципальных методических центров (методических кабинетов).

Содержательный материал ресурса структурно представлен семью лекциями, списком литературы. Лекции содержат теоретический материал по ключевым аспектам инклюзивного образования в условиях введения ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Каждая лекция сопровождается аннотацией и списком ключевых слов, содержит вопросы и тесты для самопроверки. Разработка ОЭОР осуществлялась поэтапно.

*На первом этапе* был разработан сценарий ОЭОР «Ключевые аспекты инклюзивного образования в условиях введения ФГОС образования обучающихся с ОВЗ». *На втором этапе* осуществлялся сбор материалов для созданного сценария ОЭОР. *На третьем этапе* учебные материалы переводились в электронный вид, дополнялись вопросами и тестовыми заданиями с использованием инструментальных средств создания электронных курсов. *На четвертом этапе* создавалась структура курса, спроектированная на этапе планирования, моделировался бизнес-процесс прохождения курса. *Пятый этап* был посвящен определению метаданных курса: сведения об авторах; дата создания и размещения курса; предметная рубрика. *На шестом этапе* создавалась модель адаптивного обучения по данному курсу — последовательное изучение, которое подразумевает, что система допускает обучающегося к следующей теме после того, как он успешно пройдет тест по предыдущей теме. *Заключительный этап* — упаковка и публикация курса. Курс был опубликован в системе управления электронным обучением Moodle, которая является открытым программным обеспечением с широкими возможностями и позволяет добавлять элементы и ресурсы различных форматов. Также в Moodle невозможно реализовать систему проверки заданий. При этом данная система позволяет сделать курс автоматизированным.

Благодаря внедрению ОЭОР педагоги, руководители образовательных организаций получили возможность управлять процессом самообразования и повышения квалификации на бесплатной основе. Открытый электронный образовательный ресурс «Ключевые аспекты инклюзивного образования в условиях введения ФГОС образования обучающихся с ОВЗ» прошел апробацию в системе дополнительного образования (ГОУДПО «Коми республиканский институт развития образования»). За период апрель 2017 г. — февраль 2018 г. количество педагогов, воспользовавшихся ОЭОР, превысило 3000 человек. География участников обширна: республики Адыгея, Мордовия, Дагестан, Марий Эл, Забайкальский край, Ямало-Ненецкий и Ханты-Мансийский автономные округа, Архангельская, Владимирская, Курская, Новосибирская, Свердловская, Рязанская, Московская, Кировская, Волгоградская, Белгородская, Астраханская области.

### Список литературы

1. Заседание Совета по развитию информационного общества в России, 8 июля 2010 года [Электронный ресурс] // Портал экспертно-консультативной группы Совета при Президенте РФ по развитию информационного общества РФ. — Режим доступа: [www.infosovet.ru/hotnews/245-2010-07-08](http://www.infosovet.ru/hotnews/245-2010-07-08)
2. Парижская декларация по ООР (2012 Paris OER Declaration). — Режим доступа: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Russian\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Russian_Paris_OER_Declaration.pdf)
3. *Габова М. А.* Открытые образовательные ресурсы в современном образовательном пространстве вуза // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2017 г.) / редкол.:

- О. Н. Широков и др. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. — С. 102–105.
4. *Лобачев С. Л.* Основы разработки электронных образовательных ресурсов. — Национальный открытый университет «ИНТУИТ», 2016. — 186 с.
5. *Маркеева А. В.* Открытые образовательные ресурсы как инновационная образовательная практика в России // Креативная экономика. — 2014. — № 9 (93). — С. 139–150. — URL: <http://bgscience.ru/lib/5175/>
6. *Хохлов Ю. Е.* Использование лицензий Creative Commons в Российской Федерации: аналитический доклад [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.iite.unesco.org/files/news/639059/Analytical.pdf>
7. Рекомендации по работе с открытыми образовательными ресурсами (ООР) в сфере высшего образования. — М., 2011. — 22 с.

# РЕЧЕВОЙ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА, ПОДРОСТКА, ВЗРОСЛОГО В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

---

*Л. И. Белякова,  
(МПГУ, Москва, Россия)*

*Н. Н. Волоскова  
(СтГМУ, Ставрополь, Россия)*

## ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Важнейшим фактором в прогнозировании нарушений речевого развития ребенка являются стратегии развития его речи в онтогенезе. Проблема формирования речи и других форм символической деятельности, практического интеллектуального поведения представляет собой единый, генетически обусловленный процесс, включающий первичное овладение родным языком, или подлинно живой речью, которое совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения. Ребенок нормально овладевает речью — научается говорить, — пользуясь речью в процессе общения, а не изучая ее в процессе учения. При этом стратегия органически связана с природой речи — это не система знаков, значение и употребление которых может быть произвольно установлено и выучено, как выучиваются правила оперирования знаками учебного предмета. Это овладение подлинным словом, для чего необходимо, чтобы в процессе применения, удовлетворяя реальные потребности говорящего, оно было не просто выучено, но и включалось в его жизнь и деятельность. При этом способ или стратегия овладения речью существенно отличны от способа, которым человек, обучаясь различным учебным предметам, овладевает математикой или анализом. Данная стратегия речевого развития включает основное содержание значения слова, которое практически неисчерпаемо и определяется Л. С. Выготским «единицей» единства мышления и речи [2].

Прослеживая психическое развитие ребенка, необходимо понимать роль соотношения психических и физических компонентов в формировании, построении общих и речевых движений, мелкой моторики пальцев рук. На протяжении целого периода развития символических процессов речь, сопровождая общую деятельность ребенка, обнаруживает эгоцентрический характер, существует вместе с действиями, взаимодействуя с ними. Жан Пиаже описывал эгоцентрическую речь, не придавая ей сколько-нибудь существенной роли в организации поведения ребенка, не признавая за ней коммуникативной функции, но был вынужден признать ее практи-

ческую важность и значимость. Действия регулируются благодаря их чувствительной, познавательной части, афферентации с периферии, анализа и синтеза поступающих отсюда чувственных сигналов — это опосредуется речью [3].

Л. С. Выготский указывал, что все многообразие форм практической деятельности, социальный опыт ребенка наполняет интеллектуальные операции другим содержанием, создавая ряд новых клише в речи, ряд стереотипных двигательных формул, ряд моторных схем, которые ребенок применяет при решении задач. Механизмы стратегий развития речи заключаются в том, что речь не создает принципиально новой структуры практического действия ребенка. Речь позволяет использовать готовые схемы в поведении ребенка, клише из архива старого опыта. Сущность механизма стратегий развития речи в онтогенезе заключается в том, что речь является заместителем неудавшегося действия словом или чужим действием.

Этапы развития речи позволяют уточнить стратегию овладения родным языком. Первичный этап, подготовительный, приобретает характер пассивного фонетического материала, на котором ребенок научается понимать речь окружающих. В этот период появляются звуки, крики, лепетные слова, которые подготавливают овладение в дальнейшем звуковым составом речи окружающих взрослых людей.

Одну из стратегий обозначают сторонники ассоциативной психологии, утверждая, что понимание значения слов основывается на ассоциативных связях; рефлексологи утверждают, что эта связь имеет условно-рефлекторный характер. Однако речь возникает тогда, когда связь слова и его значения перестает быть только условно-рефлекторной или ассоциативной, а становится смысловой, сигнификативной. Ребенок начинает овладевать новым специфическим человеческим способом общения с людьми, посредством которого он может сообщать свои чувства, мысли, воздействовать на их чувства и направление их мыслей. Первые осмысленные слова ребенка выражают преимущественно потребности, аффективные состояния, его желания.

Данная стратегия речевого развития включает формирование смысла слова. Это индивидуальное, субъективное значение слова, которое наиболее соответствует практической реальной ситуации, контексту, личности. Смысл рождается в деятельности, а речевая деятельность избирательна, поэтому всегда идет работа по выбору смысла, «нужного значения». Такой выбор сугубо индивидуален и субъективен, определен множеством факторов и конкретных условий и становится личностным, психологическим феноменом, при этом все важно: тема высказывания, разнообразие физических и психических состояний говорящего человека, отношения мотива и цели, собеседник, образование личности, ее опыт и профессия. Но достаточно возникнуть какому-нибудь препятствию (интеллектуальному, эмоциональному), и выбор слов с определенным смыслом вызывает у общающегося затруднения. Могут появиться запинки, затяжные паузы, наруше-

ние лексического, семантического выбора и звукопроизносительного оформления речевого высказывания. Таким образом, у каждой личности существует глубоко свое индивидуальное соотношение смыслов и значений, проявляющихся в специфике речи и смысловом субъективном пространстве.

В процессе речевого развития имеет место этап, который лишь в исключительных случаях (описанных К. Штумпфом) длится продолжительное время. Обычно этот этап преходящий и относительно мало привлекает к себе внимание исследователей. Однако Л. С. Выготский обратил внимание на данную стратегию овладения речью и назвал этот этап «автономной речью», вскрывающей своеобразный способ «обобщения», в котором значение первых слов, употребляемых ребенком, свидетельствует о несформированности предметного сознания. Широкие «обобщения, свойственные ребенку, являются не продуктами осознанной операции, а результатом установок, обусловленных аффективно-моторными реакциями: объективно разнородные предметы объединяются в одном слове в силу их принадлежности к аффективно однородной ситуации». Это положение естественно и закономерно влечет за собой его дальнейшее распространение на весь ряд обобщений, к которым приходит человеческое познание, опосредуемое речью. При этом у одних детей познание мира опосредуется отдельными словами, а у других малоразборчивыми лепетными предложениями [3, с. 265].

Выделяется еще одна стратегия речевого развития, включающая формирование эмоциональной «окраски» слов, которое заключено в субъективном переживании и связано у личности с данным словом (его значением и смыслом). Смыслы и эмоции существуют рядом. Смыслы рождаются в структуре деятельности, и эмоции связаны с деятельностью, только по-особенному: они могут существовать и вне какой-либо конкретной деятельности по желанию личности, в привычке к переживанию.

Влияют на личность разные аспекты общего предмета, а именно объективного значения слова. Смысл выражается в значениях, но и словесное выражение эмоций возможно лишь посредством системы объективных значений. Экспрессия переживаний много обширнее слов, обширнее эмоциональной лексики: это интонации, слоговые перестройки, частотные модуляции в речи, мимика, жесты и другие паралингвистические средства выражения человеческих чувств и общения в целом. Всякий язык объективен, он дает лишь некоторый перевод, замещение, в какой-то степени искаженный вариант субъективного «оригинала» психики. Поэтому языковые проблемы: семиотические (знаковые) и семантические (смысловые) — остроактуальны и значимы для психолингвистики, психологии и логопедии.

Таким образом, можно выделить три стратегии развития речи в онтогенезе: 1. Стратегия первоначального появления слов, обозначающих значения предметов, действий, качества предметов. При этой стратегии развития речи отмечаются трудности связного высказывания у ребенка в плане превращения операции из интерпсихической в интрапсихическую, речь не

сразу становится внутренним процессом поведения. Дети с такой стратегией развития речи отличаются хорошим запоминанием речевых клише, рано начинают изучать иностранные языки. 2. Стратегия развития смысла высказываемого, спонтанной связной речи, самостоятельных высказываний на разные жизненные темы с выразительными модуляциями голоса. Часто при такой стратегии развития речи выявляются трудности формирования звукопроизношения, сложнослогового состава слова, при этом дети удивляют большим и изысканным словарным запасом. 3. Стратегия развития эмоциональной «окраски» слов. Экспрессия переживаний включает эмоциональную лексику и паралингвистические средства выражения смысла речи. Поэтому для этой группы детей важна работа над накоплением эмотивной лексики, выразительными движениями и выразительностью речи.

Речь, выполняя специфическую функцию организации поведения, оказывается, прежде всего, средством социального контакта с окружающими людьми и средством воздействия на самого себя (автостимуляция), порождая, таким образом, новую, более высокую форму поведения.

Преобразования в поведении ребенка с разными стратегиями развития речи в онтогенезе имеют свои особенности. Во-первых, практические операции ребенка, владеющего связной речью, становятся значительно менее импульсивными и непосредственными. Проблема решается в речевом плане с помощью речевого планирования, в то время как у ребенка, владеющего просто отдельными словами (а не связной речью) на первый план в поведении выступает действие, двигательная активность, чужое действие, простая моторная реализация подготовленного решения. Прямое манипулирование заменяется сложным психическим процессом, в котором внутренний план и создание намерений, отсроченных во времени, сами стимулируют свое развитие и реализацию. Во-вторых, с помощью речи в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается его собственное поведение. Слова, направленные на разрешение проблемы, относятся и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые способен к овладению собственным поведением, относясь к себе как бы со стороны. Это кардинальные изменения в собственном поведении индивида к внешнему миру. Импульсивные попытки преобразуются в планируемое, организованное поведение [1].

Представленные стратегии речевого развития особенно ярко обнаруживают важную роль речи взрослых в психическом, умственном развитии ребенка, она вводит в обиход ребенка качественно иной способ классификации вещей, сложившийся в результате практической жизни общества. Речь ребенка и словесная ориентировка в мире регулируются и направляются окружающими людьми. Знание стратегий развития речи в онтогенезе поможет организовать раннюю профилактику нарушений речевого развития у детей.

### Список литературы:

1. Боев И. В., Ахвердова О. А., Волоскова Н. Н. Дети-органики: клиника, психодиагностика, психокоррекция. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 376 с.
2. Выготский Л. С. Психология. — М.: ЭКСКОМО-ПРЕСС, 2000. — С. 840, 841.
3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — 512 с.

**В. Н. Вовк**

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

### **ДИНАМИКА ПОВЕДЕНЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В СИТУАЦИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

При исследовании процесса обучения как в общей, так и в специальной педагогике предметом анализа, интерпретации и обобщения чаще всего выступают его наиболее яркие структурные компоненты: деятельность учителя, содержание образования, учебная деятельность школьника. Вместе с тем в ситуациях неуспехов ярко проявляется еще один феномен обучения — учебное поведение. Сходство и отличие учебной деятельности и учебного поведения требует специального обсуждения и выходит за пределы целевых установок данной статьи, отметим лишь некоторые черты обозначенных образований, важных с точки зрения анализируемого феномена.

Как учебная деятельность, так и учебное поведение предметно и продуктивно. При этом предметом учебной деятельности является познавательная задача, а продуктом ее решение. Иначе обстоит дело с характеристиками поведения, реализуемого в ситуациях обучения. Его предметом является социальная роль — место учащегося в иерархии группы, а его продуктом: стабилизация/подтверждение либо изменение этой роли. Именно поэтому поведенческая реакция в ответ на результат учебной деятельности в определенной ситуации обучения является либо механизмом защиты, либо механизмом подтверждения своего статуса в группе, часто приобретающего негативную коннотацию.

В процессуальной стороне обучения выделяется ряд типичных ситуаций, в которых реализуется учебная деятельность ребенка, сопровождаемая определенным поведенческим реагированием. Чаще всего к ним относят: ситуации инициации учебной деятельности, ситуации проверки домашнего задания, ситуации актуализации знаний, объяснения нового материала, закрепления и завершения урока [4].

Как отмечалось ранее, каждая из названных выше ситуаций обучения сопровождается определенным набором поведенческих реакций. Совокупность этих реакций и может определяться как поведенческий репертуар ученика, реализуемый в процессе обучения. В этом репертуаре могут быть

выделены три качественно своеобразных типа поведенческих реакций: конструктивные, деструктивные и конформные.

К конструктивным проявлениям поведения относятся варианты реакций, обладающие высоким положительным потенциалом при разрешении возникающих ситуаций. Реализация конструктивного поведенческого акта обеспечивается мотивационно-ценностными ориентациями, эмоционально-волевой регуляцией и коммуникативной компетентностью [3].

Выраженная неравномерность развития указанных средств процессуального обеспечения поведения снижает возможности конструктивного реагирования. Вследствие особенностей психического развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью данный тип поведенческой реакции встречается у них реже других и формируется в основном благодаря проведению специальной работы. Примерами конструктивного поведения, проявляющегося в ситуациях обучения, могут служить умение слушать, извиняться, принимать отказ, находить общие решения выхода из проблемной ситуации, наличие способности управлять эмоциями и контролировать их, эффективно планировать варианты стратегий для достижения общей цели.

Часто в процессе обучения проявляется конформный тип поведения. Конформный (с латинского «conformis») переводится как «подобный», «сообразный», т. е. склонный к изменению своих взглядов вслед за теми, которые преобладают в данной группе, или с позиции значимых окружающих. Для конформного поведения характерно следование ожиданиям окружающих, игнорирование собственного мнения, целей и интересов. Можно полагать установленным, что тенденция к конформизму напрямую связана с низким уровнем интеллектуального развития, склонностью к внушаемости, а также с окружающими социальными условиями [2]. Однако следует отметить, что чем более значима для человека ситуация, тем меньше он склонен к проявлению конформного поведения, следовательно, не во всех ситуациях обучения интеллектуальная недостаточность провоцирует подобный тип поведенческого разрешения.

Деструктивное поведение в процессе обучения встречается чаще конструктивного в связи с индивидуальными особенностями и выраженной несостоятельностью все тех же психологических средств реализации поведенческого акта (мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и коммуникативного) у детей с ЗПР школьного возраста. Кроме того, данные формы поведения могут быть следствием неадекватного (защитного) реагирования на возникающие трудности.

Деструктивный набор реакций характеризуется негативным потенциалом и проявляется в различных формах: демонстративных, агрессивных, инфантильных, репродуктивных, гиперактивных и протестных [1].

Экспериментальная оценка возрастной динамики поведенческого репертуара школьников с ЗПР являлась целью исследования, результаты которого представлены в данной работе.

Процедура исследования представляла собой стандартизированное наблюдение за поведением учащихся с задержкой психического развития в возрасте от 10 до 14 лет. Наблюдение было реализовано в выделенных ситуациях обучения при изучении общих для 4–8 классов предметных областей («язык», «математика», «естествознание») и включало в себя три серии срезов. Каждая серия предполагала наблюдение за проявлениями конструктивного, конформного, деструктивного поведения на протяжении 10 уроков по трем дисциплинам в каждом классе. Таким образом, в данной публикации обсуждается массив информации, полученной в результате спорадических наблюдений, выполненных в течение трех лет (120 уроков) на независимых выборках.

Анализ и обобщение результатов исследовательских этюдов, в ходе которых оценивались динамика поведенческого репертуара учащихся с ЗПР в ситуациях обучения, в целом позволяет констатировать наличие конструктивных, конформных и деструктивных поведенческих проявлений. Сопоставление частоты этих проявлений в различных ситуациях обучения позволяет констатировать наличие следующих тенденций.

Во-первых, в начальной школе абсолютно доминирует конформное поведенческое реагирование на все выделенные нами ситуации обучения (60–79%). При этом наибольшая частота данных проявлений характерна для ситуаций инициации учебной деятельности, ситуации актуализации знаний, объяснения нового материала вне зависимости от их предметного содержания.

К старшим классам доля конформной составляющей в поведенческом репертуаре оказывается более дифференцированной: становится выраженной зависимость от содержания изучаемого предмета (география/естествознание — 55%; русский язык — 60%; математика — 30%), а диапазон проявлений смещается в сторону ситуаций начала урока.

Во-вторых, конструктивные поведенческие реакции при обучении детей с задержкой психического развития в начальной школе проявляются с частотой в диапазоне 9–11% и наиболее выражены в ситуациях объяснения нового материала на уроках русского языка и математики, «окружающий мир». Реже всего данные поведенческие реакции фиксируются на уроках чтения.

К старшим классам количество конструктивных поведенческих решений постепенно уменьшается и достигает наименьших значений к 8 классу (3–10%). Становится заметной обусловленность частоты проявлений конструктивных поведенческих реакций содержанием учебной дисциплины. В отличие от начальной школы на уроках литературы частота данных проявлений достигает 10% от общего числа фиксируемых поведенческих реакций на уроке (6% — в начальной школе на уроках чтения), минимальное же количество на уроках математики (3%) и географии/естествознания (4%). Частота их проявлений смещается к ситуациям актуализации знаний и окончания урока.

В-третьих, безусловно, наибольший практический интерес вызывает место деструктивного компонента поведенческого репертуара школьников с задержкой психического развития в процессе обучения.

В начальной школе количество деструктивных поведенческих проявлений в процессе обучения составляет в среднем около 20% от всех фиксируемых. Совершенно очевидна при этом зависимость количества этих проявлений от содержания изучаемых предметов и содержания учебной ситуации, возникающей на уроке, что иллюстрируется следующим образом: русский язык — 30%, математика — 25%, чтение — 18%, «окружающий мир» — 15%. Большая же часть деструктивных проявлений поведения фиксируется в ситуациях инициации учебной деятельности, актуализации знаний и завершения урока. Следует также отметить, что как конструктивное, так и деструктивное поведенческое реагирование реализуется в ответ на конфликтный сюжет, возникающий в ситуации обучения. В данном случае мы имеем в виду конфликтную ситуацию, возникающую при инициации учебной деятельности между учениками и ситуациями актуализации знаний и завершения урока во взаимодействии учитель — ученик.

Динамика деструктивных форм учебного поведения школьников с ЗПР от 4 к 8 году обучения имеет определенное своеобразие в сравнении конструктивным и конформным поведением.

Прежде всего, мы имеем дело с самым заметным ростом доли данных форм в репертуаре поведения: от 15% до 60% по отдельным предметам. При этом такой рост наиболее выражен на уроках математики (60%), русского языка и географии/естествознания (до 40%). Наименьший рост данных проявлений зафиксирован на уроках литературного чтения (до 25%). Причем следует отметить, что приведенные максимальные показатели частоты проявлений деструктивного поведения отмечены нами не в конце анализируемого периода обучения, а в его середине (6–7 класс). Кроме того, обращает на себя внимание тот факт, что в этот период обучения деструктивные формы поведенческого реагирования на уроке не имеют выраженной привязки к учебной ситуации на уроке, они скорее провоцируются прогнозируемым или возникшим сюжетом неуспеха в деятельности.

Завершая анализ материалов данного исследовательского этюда, имеет смысл сформулировать несколько самых общих заключений.

Репертуар учебного поведения ребенка с ЗПР во многом порождается его учебной деятельностью и в значительной мере предопределяется качеством ее результата. Структура поведенческого репертуара школьника с ЗПР в основном детерминирована содержанием учебного предмета и содержательным наполнением сюжетов учебных ситуаций, воспроизводимых в процессе изучения дисциплины.

В обучении детей с ЗПР наблюдаются конструктивные, конформные и деструктивные формы поведенческого реагирования в пропорции 1:3:2 в начальной школе, в старших классах возрастает частота деструктивных проявлений, прежде всего, за счет сокращения конформных. Одной из

причин подобной динамики поведенческого репертуара, по нашему мнению, является обострение реакции на прогнозируемые или возникшие сюжеты «неуспеха в учебной деятельности».

### Список литературы

1. Богданова А. А. Изучение и коррекция нарушений поведения детей с НИ. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 251 с.
2. Дж. Тернер. Социальное влияние. — СПб.: Питер, 2003. — 243 с.
3. Малюченко Г. Н., Коновой А. С. Теория и практика диагностики в метапсихологии и медиапедагогике: учеб.-метод. пособие для студентов факультета психологии. — Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2011. — 80 с.
4. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для вузов. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 365 с.

**М. А. Еливанова**

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

## ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ ГОРИЗОНТАЛЬНОЙ ОСИ)

Картина мира европейского человека (в том числе принадлежащего к русской культуре), как известно, антропоцентрична. Для нас пространство измеряется отчетом от человеческого тела. Верх/низ (вертикальная ось), перед/зад (сагиттальная ось), право/лево (поперечная/горизонтальная ось) — это параметры пространства, которые связаны с ориентацией человека в собственном теле. В процессе онтогенеза человек постепенно учится принимать в качестве точки отчета иные предметы, но пространственные направления остаются связанными с человеческим телом.

Самой сложной для освоения оказывается поперечная ось, связанная с пространственными параметрами «правый/левый».

Понятиям «правый/левый» родители пытаются обучать детей с самого раннего возраста. Практически все дневники и расшифровки (фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена) содержат эпизоды, демонстрирующие такие попытки.

Дима С. (1.11.27). Мама показывает Диме руки.

[Мама:] *Что это у мамы?*

[Дима:] *Лютьки (ручки).*

[Мама:] (Показывает правую руку.) *Вот это у мамы какая рука?*

[Дима:] *Вотя.*

[Мама:] *Правая.*

[Дима:] *Палия (правая).*

[Мама:] *А где у Мити правая?*

[Дима:] (Показывает обе руки.) *Вотя.*

[Мама:] *Правая, а левая?*

[Дима:] (Показывает наоборот.) *Вотя.*

[Мама:] *Все забыл.* (Раньше показывал правильно.)

Лиза Е. (2.02.02).

[Мама:] *Какой ручкой Лиза ест?*

[Лиза:] *Паий (правой).*

Оля М. (2.03.16). Мать учит дочь различать правую и левую сторону. Девочке нравится мысль о том, что стороны имеют разные названия, и она подолгу упражняется в определении левых и правых частей тела: *Это какая ука? Это павая, а это евая.*

Однако и в старшем дошкольном возрасте эти параметры представляют собой определенную сложность. Попытаемся определить причины затруднений.

Способы выражения понятия «боковая сторона» в русском языке могут быть разнообразны: прилагательные (*левый, правый*), производные (непервообразные) наречия (*влево, направо, сбоку*), производные сложные предлоги (*слева от, сбоку от* и т. д.). Помимо специфических обозначений боковой стороны, могут быть и неспецифические обозначения — дейктические средства (местоименные наречия *там, здесь* и др., сопровождаемые жестами рук, поворотом головы, движением глаз), употребление которых основано на связи «зрительной ориентации со своим собственным телом и использованием его в качестве указательного средства» [6].

Оппозиция понятий «правый/левый» появляется в онтогенезе намного позднее, чем оппозиция понятий «верх/низ» и «перед/зад» [1, 2], что подтверждается нашими исследованиями, основанными на методике, предложенной Л. И. Леушиной и А. А. Невской [5]. Употребление лексем, обозначающих соответствующие понятия, носит первоначально имитационный характер (повторение слов за матерью в диалоге, как у Лизы Е. и Димы С., см. примеры выше).

В освоении плана содержания лексем *правый, левый* и их словообразовательных производных мы можем выделить несколько этапов.

1. ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИЙ — ребенок определяет позицию «правый/левый» относительно себя и относительно собеседника, если тот принимает «эго-совмещенное» [4] положение, т. е. тело ориентировано в ту же сторону, что и у малыша. Понятие «боковой» сформировано.

Пример: взрослый и Влада (3 г. 8 мес.) сидят друг против друга; у себя Влада безошибочно определяет правую и левую руку; у взрослого — зеркально; когда взрослый предлагает Владе перейти на свою сторону, получает правильный ответ. На вопрос, почему же так получилось, девочка отвечает: *«Значит, у тебя руки меняются»*. Б. Г. Ананьев отмечал, что употребление слов *справа, слева* долгое время ограничивается ситуацией различения ребенком своих рук.

2. ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ — ребенок имеет представление о правом/левом относительно себя и собеседника, одушевленного лица, но возникают трудности при определении этих понятий относительно неодушевленного предмета. Также создается впечатление, что осознание правой/левой стороны тела собеседника зависит от его размеров. Так, некоторые дети в средних группах детского сада соглашались со стабильным положением правой/левой руки собеседника, если собеседник — такой же ребенок (но не взрослый — своеобразный «детоцентрический» этап). А когда дети безошибочно определяют правую/левую сторону относительно себя и собеседника, то все еще затрудняются при определении горизонтальной ориентации относительно игрушек — кукол, созданных по подобию человека, или животных. Определить правую/левую сторону тела на плоскостном изображении (рисунок) ребенок не может.

3. СВОБОДНОГО ВЛАДЕНИЯ — ребенок свободно ориентируется в окружающей среде и может перенести представление о правом/левом на схематическое изображение (рисунок). При этом дети аргументируют выбор названия: «*Определяю по правой руке, той, которой кушаю*» — исходная точка алгоритма. Иногда ребенок выделяет какое-либо морфологическое, т. е. внешнее, зрительно воспринимаемое отличие одной из рук. Так, Маша К. (6 л. 2 мес.) определяет левую руку по пуговке-манту.

Большинство взрослых испытуемых (52 студента в возрасте 18–19 лет) при определении позиции правый/левый также руководствуются ведущей моторной деятельностью правой руки (примеры объяснений: «Как определяю, где справа? *Я долго думаю, какой рукой ем, значит, там — право, а другая сторона, соответственно, левая*»; «*У меня право — где ложка, лево — наоборот*»; «*Правой пишу, держу ручку*»). Кроме того, были получены ответы, связанные с положением сердца и внешними (морфологическими) отличиями одной руки от другой (наличие обручального кольца, родинки и т. д.).

У собеседника, сидящего напротив, правая рука на этом этапе (соответственно, положение справа/слева от собеседника) определяется автоматически: твоя правая рука напротив моей левой. С этой точки зрения интересен следующий пример:

Петя П. (6 л. 4 мес.) объясняет взрослому, что справа от него (взрослого) — это со стороны той руки, которой он (взрослый) пишет (взрослый — левша):

[Взрослый:] *А где же тогда у тебя правая рука?*

[Петя:] *Вот эта.* (Показывает на свою левую руку; определяет автоматически и, конечно, ошибается).

При освоении средств выражения пространственных отношений ребенок выбирает словесные средства выражения тех понятий, которые уже сформировались.

Пример: Слада Ц. (4 г. 9 мес.), Коля С. (5 л. 2 мес.) на этапе «эгоцентризма» самостоятельно не употребляли обозначения *слева, влево, справа,*

*вправо*, предпочитая говорить *сбоку, вбок*; Аня (7 л. 2 мес.) употребляла ненормативное *с боковой стороны*. На еще более раннем этапе ребенок предпочитает использовать дейктические (указательные) средства выражения (типа наречий *там, тут*, местоимений *этот, тот* и т. п.).

Беседа со старшими дошкольниками выявила различные варианты ответов на вопрос о том, какая сторона обозначается как *правая*, какая сторона — как *левая* у ориентированных неодушевленных предметов (гараж, будка, телевизор и др.). Из 15 детей, которые справлялись с оценкой положения предмета на горизонтальной оси при локализаторе — неодушевленном предмете (этап свободного владения), трое (20%) пользовались недейктической стратегией, персонализируя предмет и как бы выделяя у него собственные вертикальную, сагиттальную и горизонтальную оси, остальные 12 (80%) использовали стратегию обычного пользования (располагая предмет по отношению к себе как при его использовании; таким образом, у предмета есть свои передняя и задняя стороны, а *справа/слева* отчитывается от говорящего).

Конечно, главный критерий при выборе дейктической или недейктической стратегии в этом случае — одушевленный или неодушевленный локализатор:

Маша К. (6 л. 2 мес.) *Взрослый: Справа от домика, это где?*

Маша показывает, сначала персонифицируя, а затем в соответствии с дейктической стратегией нормального пользования, сопровождая исправление словами: *А, нет, нет, домик-то неживой*.

В речи взрослых носителей языка есть та же тенденция: большинство испытуемых признавали собственную переднезаднюю ориентацию домика, но ориентацию правый/левый приписывали относительно себя.

Итак, принимая во внимание описанные данные, можем сделать вывод о том, что при контроле умения употреблять в речи слова со значением горизонтальной ориентации педагога и дети могут прибегать к разным стратегиям определения положения локализуемого предмета относительно локализатора. Если стратегии не совпадают, то контролирующий как недостаток сформированности концептов горизонтальной ориентации оценивает то, что «ребенок-дошкольник, выполняя инструкцию "поставь зайку слева от домика", выполняет эту инструкцию не "от предмета", а "от себя"» [3]. Персонификация предмета и недейктическая стратегия определения горизонтальных направлений — очень редкое явление и во взрослой речи.

При освоении параметров горизонтальной оси правый/левый и у маленьких, и у взрослых людей можно наблюдать такой этап развития пространственных представлений, когда ориентация происходит в пределах собственного тела: справа — правая рука, слева — левая рука. Отсутствие морфологических зрительных стимулов для различения правой/левой сторон тела у человека, животных (билатеральная симметрия) препятствует переходу на качественно новый уровень усвоения понятий горизонтальной ориентации.

## Список литературы

1. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. — М.: Просвещение, 1964. — 304 с.
2. *Вовчик-Блаkitная М. В.* Развитие пространственного различения в детском возрасте // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: хрестоматия: В 6 ч. — Ч. 4–6 / Сост. З. А. Михайлова. — СПб.: Икар, 1994. — С. 123–129.
3. *Ковригина Л. В.* Логопедическая работа по формированию предложно-падежных форм существительных у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2002. — 220 с.
4. *Кравченко А. В.* Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. — Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1996. — 159 с.
5. *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.: Наука, 1999. — С. 57–101.
6. *Падучева Е. В., Крылов С. А.* Дейксис // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / отв. ред. Т. В. Булыгина. — М.: Наука, 1992. — С. 154–267.

**С. С. Зубанкова, И. В. Прищепова**  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### **К ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

В условиях современного дошкольного образования и воспитания актуальность изучения и формирования у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) монологической речи определяется ее значимостью в становлении психики, коммуникации, учебной и профессиональной деятельности в целом. Образовательный процесс строится на высоких программных требованиях к связной речи дошкольников. При этом в детских садах отмечается огромное количество воспитанников с системным недоразвитием речи.

Монологическая речь развивается на основе диалога и представляет собой связную речь (чаще — заранее подготовленную) одного лица. Ее коммуникативной целью является сообщение о каких-либо явлениях реальной действительности. Она относится к наиболее сложной форме речи и служит для целенаправленной передачи информации. Отличительной особенностью монолога является то, что его содержание заранее задано и предварительно спланировано, а говорящий самостоятельно выбирает его фактуальную информацию и языковые средства [2].

С лингвистической точки зрения монологическая речь — это система, составляющими которой являются словосочетание, предложение, текст/дискурс [1].

Словосочетание как синтаксическая единица представлена двумя и более структурно-семантически организованными компонентами — глав-

ным и зависимым словом, является минимальным фрагментом связной речи [7]. Словосочетание строится по принципу семантического распространения слова как определенной лексико-грамматической категории. Взаимоотношения его компонентов оформляются по принципу синтаксической связи (согласование и управление), а также на основе смысловой связи (примыкание) [1].

Предложение образуется сочетанием слов и в законченном виде передает или выражает какую-либо мысль. Данная единица связной речи выступает в качестве основного средства отображения предмета/явления и речемыслительной деятельности — мысли. Предложение (наряду с текстом) является главным средством коммуникации. Его грамматическую структуру представляет предикативная основа (подлежащее и сказуемое), семантическую структуру — компоненты, выражающие значения субъекта и его предиката, действия; коммуникативную структуру — компоненты, обозначающие тему (исходный пункт высказывания) и рему (то новое, что сообщается по этой теме) [1, 2].

Текст, или макроединица, языка представляет собой сочетание нескольких предложений и в относительно развернутом виде раскрывает ту или иную тему. Признаками текста являются тематическое, смысловое и структурное единство, композиционное построение и грамматическая связность [2]. Выделяется три типа тематической прогрессии текста: линейная структура (тема каждого последующего предложения повторяет рему); структура с постоянной темой, когда тема каждого последующего предложения повторяет тему предыдущего; деривационная структура (темы предложения, следующие друг за другом, происходят от одной общей «гипертемы») [2, 3 и др.].

А. А. Леонтьев выделил четыре основных критерия оценки монологического высказывания: цельность, связность, программированность, развернутость [5]. При освещении проблем психолингвистики, связанных с характеристикой текста, вопрос о цельности и связности, считается одним из приоритетных.

С точки зрения психолингвистики цельность, как характеристика текста, отражает его смысловое единство и единство его структуры. Феномен цельности текста соотносится со смысловой (содержательной) стороной, которая является результирующей взаимодействия говорящего и слушающего в процессе коммуникации и выступает как соотнесенность текста с определенным объектом/субъектом [3, 4, 5].

Связность понимается как структурная целостность или как внешнее выражение смысловой и коммуникативной целостности текста. Она устанавливается на разных уровнях: интонационно-ритмическом, семантическом, формально-грамматическом, коммуникативном. Связность рассматривается как условие цельности, однако цельность не раскрывается через связность [5]. Исследователи отмечают, что связность всех компонентов текста автоматически не приводит к цельности, хотя и способствует ее

становлению [4, 5]. Таким образом, мы придерживаемся точки зрения, согласно которой цельность (смысловая сторона) является определяющей характеристикой текста, а связность (внешнее выражение смысловой цельности) определяется как формальная организация элементов в структуре текста.

Методологическую основу исследования составили: представления о речи как об открытой нелинейной самоорганизующейся, саморегулирующейся функциональной системе и сложной форме психической деятельности (Т. В. Ахутина, В. И. Бельтюков, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Т. Н. Ушакова и др.), об онтогенетических закономерностях формирования речи (А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, Т. Н. Ушакова, Н. Х. Швачкин и др.), о психолингвистических основах речевой деятельности (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, З. И. Клычникова, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова); положения о единстве законов развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза (Н. А. Власова, Л. С. Выготский, В. И. Лубовский и др.), о системном характере нарушений речи у детей (Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.).

В проведенном исследовании мы определяли качественные характеристики монологической речи 10 дошкольников с ОНР экспериментальной группы (ЭГ) и 10 их сверстников с нормальным речевым развитием (КГ). Мы использовали методики В. П. Глухова и Р. И. Лалаевой, а также авторское задание. Детям в индивидуальной форме предлагалось: составить словосочетания и предложения по отдельным сюжетным картинкам; предложение по трем картинкам, связанным тематически; пересказать текст; рассказать по серии сюжетных картинок; изложить увиденное на сюжетной картине; составить рассказ-описание; сочинить рассказ на основе личного опыта. Ответы оценивались с точки зрения цельности, связности и количества допущенных ошибок.

В ходе эксперимента были выделены 2 подгруппы детей ЭГ. Дошкольники первой подгруппы (4 ребенка) в основном демонстрировали нарушение цельности речевых единиц. Помимо этого, в самостоятельно составленных рассказах отмечались единичные недостатки связности. Детей второй подгруппы (6 человек) отличали только недостатки связности монологической речи. Опишем наиболее характерные особенности связной речи испытуемых.

У детей **первой подгруппы** поверхностная синтаксическая структура словосочетаний не соответствовала их глубинным структурам в связи с пропуском объекта при воспроизведении структуры *атрибутив* — *объект* («красное» вместо *красное яблоко*) а также *предикат* — *объект* («ручкой» вместо *пишет ручкой*), заменой предиката и пропуском локатива/места обитания субъекта в структуре *предикат* — *локатив* («спит» вместо *живет в норе*), заменой локатива указательным наречием *там* в структуре *предикат* — *локатив* («живет там» вместо *живет в норе*) в связи с недо-

статками умения выделять и оформлять в речевом плане семантическую основу разных видов данной единицы речи. В отдельных словосочетаниях недостатки смысловой и структурной организации проявлялись в большем количестве по сравнению с предложениями. Помимо этих особенностей, в высказываниях отмечалась деструктивность их тематического единства. Так, при формулировании высказываний по отдельным сюжетным картинкам дошкольники заменяли субъект действия, что указывает на недостатки актуализации нужного слова в связи с трудностями соотнесения субъектов ситуации и установления семантических связей слов в предложении (*Пастух косит траву. Продавец измеряет капусту*).

При предъявлении трех картинок, связанных тематически (девочка, корзина, лес), дошкольники не могли объединить все слова в одно предложение. Вместо этого они воспроизводили три предложения разной степени наполняемости и состава о каждом субъекте или объекте (*В корзине грибочки. Девочка гуляет. А там еще корзинка стоит*); перечисляли лишь отдельные объекты/предметы (*Это корзина. Здесь лес. А здесь грибы*); составляли неполные фразы (пропускали главный член предложения: субъект — *стоит*) или называли словосочетания (*Девочка с корзинкой*). Наводящие вопросы логопеда не всегда позволяли выделить и объединить в одной фразе субъект, объект и локатив, в полном распространенном предложении указать все фрагменты события (*Грибочки. Девочка. Гуляет. Еще корзинка стоит*). Отмечалось и неверное воспроизведение анализируемой сюжетной линии и причинно-следственных отношений между ее эпизодами (*Корзинка с грибами, она стоит. Девочка идет. Она веселая. Любит грибы. Хорошо в лесу!*).

При пересказе (произведение Е. И. Чарушина «Рысь») отмечались пропуски ключевых событий, например, начала повествования, смысловые ошибки в виде дополнений героев и связанных с ними событий, что объясняется недостатками установления семантических связей между членами коммуникативной ситуации, трудностями программирования и оречевления будущих высказываний. Помимо недостатков цельности отмечалась и деструктивность связности высказываний. Так, длительные паузы, многочисленные аграмматизмы и повторы местоимений/отдельных слов (места и времени действия), несвойственный языковой норме порядок слов в предложении имели место в тех случаях, когда испытуемые затруднялись выполнить задание самостоятельно, и лишь наводящие вопросы педагога, проведение им детального анализа или схематизации картинного материала помогали ребенку сформулировать высказывания (*В лесу завелся рыси. Попадешься в его когти. Она с ушами с кисточками. Она лежит на толстом суку. Она любит спать*). Как правило, изложение детей было практически лишено интонационной выразительности и других просодических средств речи.

Передать правильную последовательность при составлении рассказа по серии сюжетных картин детям не позволяло непонимание ими причин-

но-следственных связей между изображенными событиями (*Ежик укололся. Сам. Девочка и мальчик помогли ежику. Тащили домой. Тута молоко. Козлы идут друг на друга по досочке. Потом они упали в море сразу вместе. Рыбки тут плавают. Они рогами дерутся*).

Детям с трудом удавалась изложить рассказ-описание. Их речь постоянно прерывалась длительными паузами между словами и не передавала тематического единства данного вида дискурса. Отсутствовали полные распространенные предложения (*Лиса. // Она бежит. Она // оранжевого // цвета. Лапки оранжевого // цвета // и белого, // и черного. Там //на конце лапки*).

Количество недостатков связности в составленных словосочетаниях и высказываниях у дошкольников **второй подгруппы** возрастало в связи со степенью самостоятельности и сложности речевых единиц. Так, составляя словосочетания по предметным картинкам, а также предложений по сюжетным картинкам, дети использовали обратный/неправильный порядок слов (*Сумка белая*) и допускали аграмматизмы: *Ременя синий. Цветов поливает. Поливает лейку* (вместо *поливает лейкой*). *Рукой моет* (вместо *руки моет*). У детей данной подгруппы в отличие от детей первой подгруппы частота аграмматизмов в словосочетаниях, предложениях и рассказах была практически одинаковой.

При работе с серией сюжетных картинок, помимо указанных ошибок, отмечались трудности составления связного рассказа, что выражалось в перечислении действий субъектов, отдельных объектов. Эмболы возникали в связи с трудностями выделения и называния как субъекта, так и предиката (*Дети ... э-э-э это... нашли ... э-э-э ...ежика. Потом ... э-э-э это... дети понесли себе домой. Потом дети ... э-э-э это... покормили его, ...э-э-э... ну, ежика ... белое ... это молоко*).

Пересказ рассказа Е. И. Чарушина «Рысь» также сопровождался систематическими семантическими повторами (чаще — субъектов, объектов, выраженных с том числе и местоимениями), аграмматизмами (*Хвост у нее короткий, уши у нее с кисточками. Забросится на дерево и на дереве лежит. Рысь с размером собаки*), а также синтаксическим параллелизмом (*Это рысь. Это большая рысь. Это хвост. Это длинный хвост. Это лапа. Это длинная лапа*).

При составлении рассказа-описания детям удавалось выделять и обозначать основные внешние признаки объектов, однако длительные паузы указывали на трудности актуализации слов, а также установления прямого порядка следования прилагательного и существительного в соответствующей синтаксической модели (*У котенка // тут // бантик. Лапки // белые. // Грудь белая. // Глаза. Носик // розовый. Усики. Она // пудель. Черная с глазками. С ошейником. Тут // сердечки. На ушках кудряшки. Может сама сидеть, как настоящая*). Недостатки структурной полноты предложений разрушали логико-семантические и синтаксические связи всего текста.

Не все дети смогли составить соответствующий данному возрасту рассказ из личного опыта на заданную тему («Как я встретил Новый год»). Вместо последовательного, цельного изложения событий и их оценки самими дошкольниками отмечалось лишь перечисление событий с помощью малоинформативных, аграмматичных, бедных с точки зрения языкового оформления и однотипных синтаксических структур (*Я проводила хорошо Новый год. Я наряжала мишурой и шариками елку. Я звездочку повесила вверх. Я праздновала Новый год. Я веселились. Потом мы пошли спать. Пошли в садик. Потом Дед Мороз принес подарки*).

Таким образом, у дошкольников с ОНР отмечались недостатки цельности и связности монологической речи на уровне словосочетания, предложения и текста. В отличие от сверстников КГ монологическая речь детей данной категории при ответе не была обращена к слушающему (взрослому), она не поддерживалась и паралингвистическими средствами общения.

Качественный анализ результатов исследования и статистическая обработка данных с помощью дисперсионного двухфакторного анализа показали значимость различий успешности выполнения заданий детьми ЭГ и их сверстниками КГ (при  $p \leq 0,05$ ). Огромное количество ошибок дошкольников ЭГ (в отличие от единичных ошибок ребят КГ) носило ярко выраженный и стойкий характер.

С учетом этого наша дальнейшая логопедическая работа будет носить систематический и дифференцированный характер, включать специально отобранные методы и приемы, направленные на формирование у детей с ОНР цельности и связности монологической речи, а также на развитие связности у старших дошкольников в норме, учитывая их возрастные и индивидуальные познавательные возможности.

### Список литературы

1. Валгина Н. С. Современный русский язык: Синтаксис: учебник. — 4-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 2003 — 416 с.
2. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. — СПб.: Наука-Питер, 2006. — 102 с.
4. Лебедева И. Н. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учеб.-метод. пособие / под ред. проф. Л. Б. Баряевой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2009. — 175 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Красанд, 2010. — 216 с.
6. Мурзин Л. Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие. — Свердловск, 1991. — 172 с.
7. Смольянинова Е. Н. Связная речь (словосочетание) и грамматика: учеб. пособие. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 57 с.

*О. Г. Ивановская, Г. А. Османова, И. В. Егорова*  
(ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

## **РОЛЬ ПОВТОРОВ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА**

Понятие «повтор» как «постоянное появление» тесно взаимосвязано с понятием «ритм». Ритм — постоянное, мерное повторение однотипных отрезков. Чувство ритма свойственно человеку от природы. На 22-й день эмбрионального развития сердце человеческого плода уже имеет окончательно сформированную структуру. До времени родов оно только увеличивается в размерах и весе. При помощи современных аппаратов диагностики посредством использования ультразвука можно прослушать ритмичное биение сердца эмбриона уже на 5–6-й неделе беременности.

На протяжении девяти месяцев до рождения ребенок воспринимает ритм сердца матери. Наверно поэтому ритмичные, напевные песенколыбельные с первых дней жизни так успокаивают малыша. Знакомые фразы способствуют более быстрому запоминанию и лучшему пониманию ситуации. Ребенок «вживается» в содержание событий, начинает понимать речь.

Среди средств человеческого общения значительное место занимают неязыковые (паралингвистические) средства, в частности, жесты. Незнаковыми, т. е. свойственными человеку от природы, являются ритмические жесты (постукивание, дирижирование). Их существование обусловлено врожденным чувством ритма.

Филогенетически ритмические жесты на ранней ступени развития человечества воплощались, очевидно, в форме ритуальных танцев. Со временем групповое исполнение плясок вошло в традицию, которая обрела сакральный смысл и приняла форму массовых радений. Следы этой традиции сегодня можно встретить в виде рисунков, росписей и рельефов — так называемых писаниц и петроглифов, — которые были найдены на камнях, стенах и потолках пещер Южной Франции, Северной Испании, Италии, Португалии, Бельгии, Швеции, Кольского полуострова и Карелии, Индии, Китая, Монголии, Азербайджана, Среднего Урала, таких как пещера Трех братьев (Альтамира, Ляско, Фон де Гом), Капова пещера, пещеры Гобустана и др. На глиняном полу одной из таких пещер археологи обнаружили отпечатки ног, расположенные по кругу [1].

В прикладном народном творчестве распространены различные орнаменты. Орнамент — это узор, также основанный на ритмическом повторе и чередовании составляющих его элементов.

На этом же принципе построены песни, включающие рефрен (припев). Повтор одного и того же слова в начале двух или нескольких соседних поэтических фраз называется анафорой (от древнегреч. *anaphora* — вынесение). Реже встречается повтор слова в конце соседних стихотворных строк — эпифора (от древнегреч. *epiphora* — повторение). Такое стро-

ение характерно не только для песен, но и для других произведений устного народного творчества (например, сказок).

Многие сказки и другая поэзия пестования (потешки, игры и пр.) имеют стихотворную форму. Маленькие дети очень хорошо воспринимают стихи. И это не удивительно, ведь в основе любого стихотворного текста лежит рифма и ритм. Ребенку нравится играть с рифмованными словами, произносимыми в заданном ритме.

Формы речи как типовые способы организации языковых средств по психофизиологическому критерию подразделяются на хоровую речь (сопряженную) и эхολалическую (отраженную), по этому же критерию выделяется стохастическая речь как проговаривание автоматизированных рядов по контрасту с ответственной (контролируемой) речью и речь номинативная. По психофизиологическому критерию отдельными формами речи также являются речь громкая, тихая и иллюзорная (беззвучное проговаривание).

Эти обусловленные психофизиологией формы речи, очевидно, коррелируют с филогенетическими и онтогенетическими этапами развития человека. Так, хоровое исполнение характерно для народных песен, а в семейной педагогике для потешек, пальчиковых игр и пр. Требование громкого или тихого звучания часто включается в «правила игры» при исполнении фольклорных произведений. Эхολалии свойственны ранним речевым проявлениям ребенка: лепет является результатом аутоповторений. Речь маленького ребенка первоначально выполняет номинативную функцию: он называет окружающие его предметы.

Усвоение автоматизированных рядов является важным признаком готовности ребенка к знаковой деятельности. Оно также основано на повторении. Пословица гласит: «Повторенье — мать ученья». Поэтому есть свой ритм и у повторения. Установлено, что 40% новой информации забывается через 30 минут, 35% на следующий день и 20% — через месяц. Поэтому повторять желательно сразу после приема информации, затем через час и потом — на следующий день. Очень полезно повторить уже знакомое через месяц [4].

Исследователи XX века (В. Я. Пропп, Т. В. Зуева) отмечали, что кумулятивные фольклорные сказочные сюжеты, состоящие из повторяющихся мотивов (например, русские сказки «Репка», «Теремок», «Колобок» и др.), появляются на более примитивном этапе развития общества, а в онтогенезе усваиваются в возрасте до 6 лет, тогда как волшебные сказки свидетельствуют о более высоком уровне развития и ребенка и общества в целом. Это связано с тем, что кумулятивные сказки имеют «накапливающийся, повторяющийся сюжет», а волшебные сказки — «сюжет разветвляющийся», когда из одной причины может быть несколько следствий и наоборот, одно следствие может быть результатом действия ряда причин [3, 7]. В самых ранних сказках (животный эпос) часто встречаются повторы слов, предложений и целых событий.

Ребенок в онтогенезе постепенно усваивает значения слов и устанавливает отношения между ними. Слова в языке существуют не независимо друг от друга, а определенным образом систематизированы, взаимодействуют между собой. Группировка слов на основе общности их значений носит название семантического поля.

Парадигматические отношения в лексике характеризуют взаимосвязь и противопоставленность лексических единиц друг другу в пределах класса (парадигмы). К лексическим парадигмам относятся синонимический ряд и антонимическая пара (группа).

Основной семантический закон, регулирующий правильное понимание текстов, гласит: выбирается такое осмысление каждого предложения, при котором повторяемость, сочетаемость семантических элементов достигает максимума. Текст семантически связан, если в лексических значениях синтаксически связанных слов имеются повторяющиеся, сочетающиеся смысловые компоненты (Ю. Д. Апресян) [5].

Маленький ребенок выражает сильную степень качества при помощи кумулятивных конструкций, которые отражают силу его чувства — «синий-синий», «сладко-сладко» и т. п. Этот же механизм повторов можно встретить и в фольклоре, например, в сказках: «жили-поживали», «крепко-накрепко», «белый-пребелый» и т. п. [3]. Очевидно, так впервые появилась синонимия.

Синонимия — тип семантических отношений языковых единиц, заключающийся в полном или частичном совпадении их значений [6, с. 446].

Членами синонимического ряда могут быть не только отдельные слова, но и устойчивые словосочетания (фразеологизмы), а также предложно-падежные формы: «много — через край, без счета, куры не клюют».

Синонимия встречается не только в естественных, но и в искусственных языках. Так, Б. Рассел писал, что математическое выражение типа:

$$2 \times 2 = 4 \quad (1),$$

строго говоря, имеет больше отношение к лингвистике, чем к математике, так как в его левой и правой части разными способами (синонимическими средствами) выражено одно и то же языковое содержание [8].

Например, в физике скорость может быть понята и выражена только через взаимодействие пространства и времени. При этом перифраз — выражение иными средствами — углубляет понимание:

$$V = S / t \quad (2).$$

Постепенно из отношений синонимии выкристаллизовались антонимические отношения. Например, в русской народной песне в описании птицы Гамаюн говорится, что у нее «как яхонты крылья, и клюв, как алмаз» [9], т. е. присутствует повтор как прием в описании птицы с использованием сравнения ее облика с драгоценными камнями, но при этом оперение птицы, очевидно, *яркое*, а клюв *твердый*.

Антонимия — тип семантических отношений языковых единиц, имеющих противоположные (в определенном смысле) значения [6, с. 35].

Онтогенетически ребенок первоначально ощущает антонимию как равенство. Например, образует «противоположные» слова по модели: «ходит — не ходит», «белый — не белый» и т. п. [5].

Изучая антонимию в искусственных языках, Т. А. Шиян описал антонимические математические символы, где часто как противоположность выступает зеркальность, которую тоже можно рассматривать как своеобразный повтор, орнамент. Например,  $(-1)$  и  $(1)$  — числа, симметрично расположенные как относительно оси абсцисс, так и относительно оси ординат, т. е. «горизонтально» и «вертикально» антонимичные.

В структуре фольклорных выражений часто встречаются синонимы (иногда в виде тавтологий) и антонимы. Например:

Ребенок есть ребенок.

Солдат всегда солдат:  $A = A$  (3).

Попытка — не пытка.

Жизнь пройти — не поле перейти:  $A \neq B$  (4).

Иногда в пословицах и поговорках антонимы выступают как синонимы и наоборот:

Время — деньги.

Замужество — лотерея.

Жизнь — театр.

Язык мой — враг мой:  $A = B$  (5).

День на день не приходится.

Бывают поэты и Поэты:  $A \neq A$  (6).

Иногда отношения синонимии и антонимии претерпевают нейтрализацию, если возникает некое дополнительное условие, при котором высказывания типа (5) и (6) верны:

Друг в беде — настоящий друг:  $A = B$  при  $C$  (7).

Лиха беда — начало:  $A \neq A$  при  $C$  (8).

Использование антонимии и синонимии как самостоятельных выразительно-изобразительных средств языка наблюдается также при попытках структурной организации текстов по типу симметризации несимметричных объектов и диссимметризации симметричных [2]:

Весна идет! Весна идет!

Повтор, синонимия, изометрия.

Весна идет! — Идет весна!

Инверсия, синонимия, анасимметрия.

Весна идет — Весна не идет (Зима)

Параллелизм, антонимия, антисимметрия.

Да и сама биологическая природа человека основана на повторах. Центральнo-симметрично строение тела человека, тело имеет многие парные органы, основа жизни — многократные повторения.

Таким образом, из приведенных примеров видно, что повторы имеют большое значение в существовании человечества и человека, постепенно

осваиваются в филогенезе и онтогенезе в виде способностей к синтезу и затем к анализу, широко распространены в естественных и искусственных языках и служат целям углубленного понимания, систематизации явлений окружающей действительности, целям выразительности и эмоциональной насыщенности речи.

### Список литературы

1. *Барышников П. Н.* Философия для лингвистов: Язык, сознание, реальность: горизонты смысла. — М.: ЛЕНАНД, 2018. — 384 с.
2. *Борботько В. Г.* Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 288 с.
3. *Зуева Т. В.* Сказки А. С. Пушкина. — М.: Просвещение, 1989. — 158 с.
4. *Ивановская О. Г.* Педагогика текста и психолингвистика. — М.: ИНФРА-М, 2017. — 160 с.
5. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. — 685 с.
7. *Протт В. Я.* Русская сказка. — М.: Лабиринт, 2005. — 384 с.
8. *Степанов Ю. С.* В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / отв. ред. В. П. Нерознак. — М.: ЛИБРОКОМ, 2010. — 336 с.
9. [www.youtube.com/watch?v=LG23ak01GD0](http://www.youtube.com/watch?v=LG23ak01GD0)

*А. А. Кузеванова*  
(АлтГПУ, Барнаул, Россия)

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В отечественной науке существует несколько подходов к пониманию термина «языковая способность»: нейрофизиологический, психологический, психолингвистический, педагогический.

На современном этапе развития научных представлений в этой области актуальными являются положения в рамках психолингвистического подхода. Его выбор детерминирован тем, что возникновение науки психолингвистики связывают непосредственно с появлением термина «языковая способность».

В психолингвистике под термином «языковая способность» традиционно понимают совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива [4].

Анализируя языковую способность в контексте современных психолингвистических традиций, Д. Слобин утверждает, что полноценное владение языком возможно лишь при наличии двух компонентов: достаточно

развитого чувства языка (семантический компонент «языковой способности») и грамматического мышления (грамматический компонент «языковой способности») [1].

На современном этапе наука о языке доказывает, что представления и знания индивида об окружающем мире сосредотачиваются в семантической структуре слова. Ребенок, объясняя явления и ситуации окружающей его действительности, овладевает родным языком и осваивает систему языковых значений [3].

Семантический компонент языковой способности выступает центральным компонентом в структуре языковой способности, а его значимость в развитии речи ребенка будет определяться следующими положениями [7]: осуществление выбора словарного состава в процессе высказывания невозможно без семантического анализа значений, хранящихся в лексико-семантической системе; поиск лексики в условиях конкретных ситуаций речевого общения будет обеспечиваться соотношением слов в языковом сознании.

Рассмотрение вопроса, касающегося развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), необходимо в связи с тем, что их специфические особенности будут определять системность знаний о языке, умение использовать язык в соответствии с намерениями индивида и условиями общения, а также влиять на уровень овладения родным языком в целом.

Изучением языковой способности и ее структурных компонентов занимались Е. Д. Божович, Л. С. Выготский, Е. А. Карпушкина, А. А. Леонтьев, Н. В. Микляева, Л. П. Носкова, Л. Б. Халилова, А. М. Шахнарович и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, у младших школьников с ТНР имеются особенности развития семантического компонента языковой способности: сложности смыслового восприятия фразы, обусловленные многозначностью слова в составе конструкций языка, трудности усвоения изменчивости значений слов, затруднения в овладении способами адекватной семантизации значений слов, затруднения при анализе сравнительных и инвертируемых конструкций языка, затруднения при осознании целостности и абсолютной спаянности элементов семантически связанных выражений и др. [2, 4, 6].

С целью выявления особенностей развития семантического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР мы провели исследование, используя метод индивидуального эксперимента. Обследованы 14 младших школьников в возрасте от 7 до 8 лет с ТНР (вариант 5.2 по заключению ПМПК).

Комплексное исследование было представлено диагностическими направлениями, выделенными Е. А. Карпушкиной: расшифровка активных и пассивных конструкций языка, объяснение значения фразеологизмов в составе высказываний, понимание пословиц и поговорок, конструкций с

предлогами, выражающими различные логико-грамматические отношения, анализ сравнительных конструкций [2].

По результатам выполнения задания, направленного на выявление способности расшифровывать активные и пассивные конструкции языка, было установлено, что у испытуемых возникали трудности, проявляющиеся при выборе конструкции, они ориентировались на имя, стоящее в предложении первым (например, «Ваня нарисован Петей» — значит «Ваня нарисовал Петю»). Укажем, что пассивные языковые конструкции вызывали у детей больше затруднений, чем активные (например, «Петя нарисован Ваней»). Необходимо отметить, что в процессе диагностики испытуемым требовалась помощь экспериментатора, проявляющаяся в дополнительной речевой инструкции. Не все обучающиеся с первого раза смогли запомнить имена мальчиков, изображенных на иллюстрациях.

При выявлении способности младших школьников объяснить значение фразеологизмов в составе высказываний, были отмечены трудности в толковании фразеологических оборотов. Дети давали следующие трактовки: «Бить баклуши» — значит «не ходить в школу», «нельзя бить калоши», «плохо бить, не хорошо» и др. «Золотые руки» — значит, «человек помогает кому-то», «руки целые». «Спусти рукава» — значит, «хорошо работал», «человек думал и хотел написать на руке» и др. «Бежать сломя голову» — «надо быть аккуратней, а то можно сломать голову». «Водить за нос» — значит, «наказание», «мама поругает» и др. Таким образом, трудности испытуемых проявлялись в невозможности понять значение фразеологизма в составе высказывания, в неумении его объяснить. Отмечались случаи буквального понимания фразеологических оборотов. Поскольку у детей младшего школьного возраста ведущим видом деятельности является учебная, то часто фразеологизмы интерпретировались с точки зрения их школьного обучения.

Отметим, что встречались и интерпретации, приближенные к верному пониманию данной лингвистической категории: «Золотые руки» — значит, «у человека все всегда получается». «Спусти рукава» — «плохо работать». «Сломаю голову» — «быстро бежать». «Водить за нос» — значит, «он обманывает все время» и др. Укажем, что объяснить значение фразеологизма «бить баклуши» не смог ни один ребенок. Это может говорить о том, что в пассивном словаре испытуемых данный фразеологизм отсутствует, а в процессе речевой деятельности не употребляется.

По результатам выявления способности понимать и объяснять значение пословиц и поговорок было установлено, что младшие школьники с нарушениями речи испытывают значительные трудности в объяснении значения пословиц и поговорок. Так, испытуемые затруднялись при интерпретации и давали следующие трактовки: «Век живи, век учись» — «живите, учитесь, работайте, живите дальше и дальше» и др. «Красна птица пером, а человек ученьем» — «значит учить птицу», «значит человек насыпал семечек», «птица покрыта перьями, а человек кожей». «Не учась,

и лаптя не сплетешь» — «учись лапти плести, надо учиться», «нужны нитки шить». «Повторенье — мать учения» — «надо учиться хорошо», «значит мама учит ребенка», «кто-то списывает у кого-то и повторяет». «Ученье свет, а неученье тьма» — «свет горит», «потому что в школе учатся только днем, а вечером уходят домой». На наш взгляд, данный факт обусловлен в первую очередь тем, что респонденты по большей части не осознавали целостность и неделимость образных средств языка.

Результаты выполнения задания, направленного на изучение понимания обратимых предложных конструкций с пространственным значением в стандартной ситуации, сводятся к следующему: в целом испытуемые практически полностью справлялись с заданием, но допускали одну и ту же ошибку: не умели определить предлог «перед». В процессе обследования стало ясно, что испытуемые не дифференцируют предлоги «перед» и «за» («кот перед домом» и «кот за домом», изображенные на сюжетной картине). Мы можем объяснить это тем, что у детей не сформировано представление о смысловом значении вышеуказанных предлогов.

Целью следующего задания было выявление способности понимать обратимые предложные конструкции с пространственным значением в нестандартной ситуации. Значительные затруднения в процессе выполнения данного задания были связаны с конструкцией «положи платок под вилку», дети помещали вилку под платок, вилку справа или слева от платка. Также ошибки были допущены при выполнении задания с конструкцией «положи платок в книгу». Вместо этого дети часто помещали книгу в платок. Необходимо отметить, что конструкции «положи платок в книгу» и «положи книгу в платок» трудно дифференцировались детьми. В данном случае, на наш взгляд, затруднения испытуемых связаны с пространственными представлениями, являющимися наиболее сложной категорией для познания.

По результатам выполнения задания, целью которого было изучение способности понимать сравнительные (необратимые) конструкции, имеющие семантическую опору, было выявлено, что в процессе понимания вышеуказанных конструкций младшие школьники сталкивались с трудностями, связанными с состоянием у них обобщенных языковых знаний. Например, наибольшие трудности у респондентов вызвали сравнительные конструкции «шорты короче брюк». Некоторые дети считали, что шорты длиннее брюк и при этом шортами они называли брюки, а брюки — шортами. Это может говорить о том, что в пассивном и активном словаре респондентов отсутствуют данные понятия. Испытуемые не знают точный смысл этих слов, не дифференцируют их значений.

Целью последнего диагностического задания было изучение способности понимать сравнительные (обратимые) конструкции без семантических признаков. Укажем, что результаты выполнения предыдущего задания детьми были выше. Это может быть связано с тем, что задания из предыдущего направления имели семантическую опору. Значительные за-

труднения дети испытывали в процессе анализа сравнительной конструкции «бабушка старше дедушки». Определяя, кто из них моложе, многие выбирали вариант «бабушка». Младшие школьники опирались на прямую последовательность слов. Имел место и тот факт, что у испытуемых бабушки действительно были старше дедушек, поэтому можно предположить, что школьники давали такие ответы, основываясь на представлениях из жизненного опыта. В дополнение к этому необходимо указать еще на один вариант ответа, предложенный испытуемыми: «никто». Отвечая на вопрос: «Почему ты так считаешь?», дети давали следующие комментарии: «Бабушка и дедушка одинаковые, потому что старые»; «Потому что им много лет» и др. Это может быть обусловлено тем, что младшие школьники не осознают наличие различий в возрасте у пожилых лиц из-за отсутствия представлений об этом.

Таким образом, у детей с ТНР были отмечены особенности развития семантического компонента языковой способности, проявляющиеся в затруднениях расшифровки активных и пассивных конструкций языка, объяснения значений фразеологизмов в составе высказываний, понимания и объяснения значений пословиц и поговорок, понимания конструкций с предлогами, выражающими различные логико-грамматические отношения, а именно обратимых предложных конструкций с пространственным значением в стандартной и нестандартной ситуациях, понимания сравнительных (необратимых) конструкций, имеющих семантическую опору и понимания сравнительных (обратимых) конструкций без семантических признаков.

У испытуемых с ТНР в структуре дефекта на первый план выходят нарушения, связанные с особенностями биологической линии развития, которые и выступают первостепенной причиной, обуславливающей специфику развития семантического компонента языковой способности. Но нельзя не указать и на то, что в его становлении немаловажную роль играет речевая среда.

### Список литературы

1. *Дмитриевских Л. С.* Изучение языковой и коммуникативной компетентности как компонентов речевого общения у дошкольников с нарушением речи // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 1. — С. 168–174.
2. *Карпушкина Е. А.* Формирование языковой способности у младших школьников с нарушениями речи. — М., 2001. — 159 с.
3. *Лаврентьева А. Н.* Детская речь (становление языковой способности в онтогенезе). — М.: Изд-во МГПУ, 2003. — 51 с.
4. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. — М.: Академия, 2005. — 288 с.
5. *Микляева Н. В.* Междисциплинарный подход к развитию языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи // Специальное образование. — 2011. — № 2. — С. 27–34.
6. *Халилова Л. Б.* Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия. — М.: Экономика, 1997. — С. 227–240.

7. *Шахнарович А. М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М.: Наука, 1991. — С. 185–220.

***Л. В. Лопатина***

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

## **НАРУШЕНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

Отклонения в формировании звуковой стороны речи не ограничиваются только звукопроизносительными дефектами и часто затрагивают слоговую структуру слова, усвоение которой играет большую роль в общей картине ее формирования. Отдельные звуки начинают выполнять свою фонематическую функцию только в тех словах, когда слоговая структура оказывается доступной произношению ребенка. «В передаче ребенком звукового состава слов на первом месте следует рассматривать усвоение им слоговой структуры слова, так как с этим связана судьба разных звуков и сочетаний звуков» [2, с. 13]. В процессе усвоения слоговой структуры слова детьми наиболее часто встречается явление слоговой элизии, которое не зависит от качества согласных и гласных звуков, составляющих слог, от местоположения согласного в слове, от морфемного его состава. «Главным механизмом, регулирующим сокращение слова, является его акцентная структура, т. е. распределение слогов по месту в слове по отношению к ударению» [6, с. 30]. Как правило ребенком сохраняется ударный слог, выступающий звуковым центром слова. Возможности сохранения других слогов определяются степенью их редуцированности, местоположением в слове, произносительными возможностями ребенка, артикуляционными особенностями согласных звуков, фонетическим контекстом.

Нормативный для русского языка динамический облик слова определяет возможность деления его на слоги открытого типа. Ребенок ощущает такие слоговые сегменты там, где напряженность артикуляции максимальна, заударную часть слова он расценивает как нерасчленимое целое. Деление слов не только на открытые, но и на закрытые слоги является неизбежным результатом овладения детьми системой родного языка, в первую очередь его лексическим компонентом. Подтверждение этому можно найти в работе А. Н. Гвоздева, в которой отмечается, что первоначальный словарь ребенка состоит из слов-корней, а сами корни имеют форму закрытых слогов [2].

Усвоение ребенком слоговой структуры слова подчинено ряду этапов, успешное прохождение которых определяет нормальный онтогенез.

Подготовительным этапом к развитию всей речи, в том числе к становлению слоговой структуры слова, считается доречевой период — период младенческих криков, которые невозможно разложить на звуковые или слоговые структуры.

В период с 3 до 5 месяцев происходит качественный скачок в развитии вокализаций ребенка. Это период синтагматической организации речи, которая заключается в соединении голосовых элементов (синтагм) в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. В этот период у звуков появляется признак локализованности. Начинается структуризация слога, поток речи распадается на слоговые кванты, структурный состав которых можно определить как последовательность слогов типа согласный-гласный (СГ). Именно в этот период у ребенка формируется физиологический механизм слогаобразования, автономный по отношению к другим речевым механизмам [3]. Если сначала ребенок бессознательно овладевает вокализациями, то с полугодовалого возраста он начинает сознательно оперировать сегментами меняющейся звучности. Вплоть до появления первых лепетных псевдослов (до 9–11 мес.) ребенок тренируется в воспроизведении цепей, состоящих из сегментов типа слогов согласный-гласный (СГ), в которых пока отсутствует четкое звуковое наполнение. На первом году жизни единственным речеобразующим механизмом является последовательность слогов согласный-гласный (СГ-СГ-СГ).

Затем постепенно от однотипного звукового наполнения лепетных цепей ребенок переходит к разнозвуковым рифмованным сочетаниям («рифмованному вздору» по терминологии Е. Н. Винарской) с выделением отдельного сегмента по сравнению с остальными в произносительной цепи [1]. Выделенность сегмента обозначается большей длительностью, громкостью, высотой тона. Чем старше ребенок, тем больше средств выделения он использует. «Рифмованный вздор» позже переходит в подражательное воспроизведение ритмических структур русского языка. Появление первых лепетных псевдослов означает, что ребенок переходит на более высокий уровень коммуникативно-познавательной активности.

В зависимости от характера овладения звуковой системой речи различают «звуковых» и «слоговых» детей [1, 6]. Такое различие позволило охарактеризовать различные стратегии в овладении языком: холистическую и аналитическую. «Дети типа "слоговых"» (придерживающиеся холистической стратегии) стремятся прежде всего воспроизвести слоговую контур слова, его ритмико-мелодическую структуру, не заботясь о качестве звуков, его составляющих ... Дети, принадлежащие к «звуковому» типу, стремятся не расширять слоговой цепочки до тех пор, пока не добьются определенной точности артикуляции звуков. Эти дети осваивают слово по частям, в то время как дети «слогового» типа сразу же стремятся воспроизвести его как целое» [6, с. 81].

Е. Н. Винарская объясняет разнообразие стратегий овладения слоговым составом слова детьми раннего возраста следующим образом [1]. Приоритетное значение она придает разнице в кинестетической чувствительности. Дети с хорошо развитой кинестетической чувствительностью раньше осваивают ритмику речи, а дети с тонкой слуховой чувствительностью — характерные для русской культуры слоговые контрасты. По мне-

нию автора, ритмическая структура речи всецело зависит от кинестетической чувствительности, благодаря которой ребенок хорошо воспринимает ритмическую структуру материнской речи и контролирует свою, в то время как для восприятия слогового контраста необходима определенная степень фонематической чувствительности.

С учетом онтогенетических закономерностей становления слоговой структуры слова мы провели исследование, позволяющее определить не только ведущую стратегию воспроизведения детьми со стертой дизартрией слоговой структуры слова, но и возможные механизмы ее нарушения, взаимосвязи и взаимозависимость между передачей звукового облика слова и его слоговой структурой.

Исследовательские данные позволяют констатировать следующее.

У детей со стертой дизартрией наблюдаются нарушения структуры как на уровне отдельного слога, так и на уровне слова [5]. Сравнительный анализ характера воспроизведения звукослоговой структуры слова детьми со стертой дизартрией и нормальным речевым развитием позволяет выявить особенности ее искажения детьми с речевой патологией.

Для детей с нормальным речевым развитием в процессе овладения звукослоговой структурой слова характерно упрощение слов (сокращение, уподобление слогов, сокращение согласных при стечении). Редко встречаются добавления и перестановки слогов. Встречающиеся сокращения количества слогов не являются распространенными. Дети с нормальным речевым развитием к трем годам овладевают структурой 3–4- сложных слов, причем часто быстрее, чем звуковым составом слова. На начальном этапе усвоение звукослогового состава слова искажение его структуры проявляется лишь в незначительном количестве слогов. Овладев той или иной структурой слова, ребенок с нормальным речевым развитием правильно воспроизводит как хорошо знакомые, частотные слова, так и употребляемые редко.

Характер, распространенность и соотношение ошибок звукослоговой структуры слова являются сходными у детей дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и у дошкольников со стертой дизартрией.

Наиболее распространены уподобления и перестановки слогов, сокращение стечений согласных, менее распространены — сокращение числа слогов, перестановка звуков в слове. Основная последовательность овладения словами различной слоговой структуры у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием сходна. Двусложные слова усваиваются раньше, чем слова, состоящие из 3–4–5 слогов. Слова со стечением согласных усваиваются позже, чем без стечения согласных. Искажения встречаются только в 3–5 сложных словах со стечением согласных. Однако процесс усвоения слоговой структуры слова детьми со стертой дизартрией является более длительным, и возможности правильного воспроизведения слов в определенной мере определяются рядом факторов.

Искажения звукослоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией разнообразны. Характер нарушений определяется комплексом факторов: контекстуальными влияниями на уровне слова, слога (влияние предыдущего или последующего звуков) и предложения; частотой употребления слова и тем, насколько оно знакомо ребенку; специфическими артикуляторными трудностями; длиной слова и характером его слоговой структуры; местоположением и характером стечения согласных в слове; принадлежностью к части речи. Ведущим фактором, приводящим к нарушениям звукослоговой структуры слова у детей со стертой дизартрией, является дисфункция собственно артикуляторной программы, обусловленная действием различных механизмов и приводящая к качественно неоднородным нарушениям у детей с различными клиническими формами стертой дизартрии.

Для детей со стертой псевдобульбарной и экстрапирамидной дизартрией характерны преимущественно нарушения структуры отдельного слога, особенно со стечением согласных, проявляющиеся в пропусках и заменах согласных в условиях контекста. Это обусловлено мышечной и иннервационной недостаточностью органов артикуляции, наличием невыраженных гиперкинезов. У детей со стертой корковой дизартрией нарушения структуры отдельного слога выражаются в основном в замене согласных не только при стечении, но и вне их, в перестановке звуков соседних слогов, что связано с трудностью дифференциации и правильного выбора артикуляторных укладов звуков. Для этой формы дизартрии в отличие от других форм характерны многочисленные нарушения слоговой структуры слова, в основе которых лежит расстройство топологически организованных двигательных навыков, теряющих свое единство и автоматизированность и распадающихся на составляющие элементы, приобретающие персевераторный характер.

Из-за специфических артикуляционных затруднений распространенными являются ошибки, затрагивающие звуковой состав слова и проявляющиеся на фоне его более сохранного слогового контура. Основная трудность воспроизведения слогового контура заключается не в слиянии ряда слогов в один последовательный ряд, а в слиянии разных слогов в ряду [4].

Особенности искажений звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией следует учитывать в логопедической работе по автоматизации и дифференциации звуков речи, по коррекции нарушений структуры слова, по профилактике нарушений письменной речи.

#### Список литературы

1. *Винарская Е. Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. — М.: Просвещение, 1987. — 157 с.
2. *Гвоздев А. Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. — М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. — 60 с.

3. *Жинкин Н. И.* Механизм регулирования сегментных и просодических компонентов языка и речи // *Язык — речь — творчество: избр. труды.* — М.: Лабиринт, 1998. — С. 43–52.
4. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. — М.: Добрый мир. — 2015. — 302 с.
5. *Лопатина Л. В.* О нарушениях звукослоговой структуры слова у дошкольников со стертой дизартрией // *Логопед в детском саду.* — 2005. — № 1 (4). — С. 10–15.
6. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

***Г. Мамасалиева***

*(СПб ГБУЗ «Городская поликлиника № 106»,  
Санкт-Петербург, Россия)*

***И. В. Егорова***

*(ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)*

## **СОСТОЯНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Для развития речи ребенка решающее значение имеет полноценный слух. Ребенок слышит речь взрослых, подражает ей и самостоятельно учится говорить. Устная речь — наиболее естественное и удобное средство повседневного контакта с окружающими людьми, а также практически главный фактор, определяющий интеллектуальное развитие ребенка.

Проблеме формирования устной речи у дошкольников с нарушениями слуха посвящены многие работы сурдопедагогов: Е. И. Андреевой, Н. И. Беловой, Э. И. Леонгард, Е. Ф. Рау, Ф. Ф. Рау, Н. Д. Шматко, Е. Л. Черкасовой [1, 2, 6]. Для всех исследований данных авторов «характерны поиски оптимальных условий обучения детей с нарушениями слуха и стремление повысить эффективность педагогического процесса по формированию их устной речи» [2].

Для нормального становления речи ребенка необходима, прежде всего, анатомическая целостность центрального и периферического отдела речевого аппарата, сохранность органа слуха, а также сформированность речедвигательного и речеслухового анализаторов.

Цель исследования: выявление качественного своеобразия процесса словообразования и особенностей его формирования у слабослышащих дошкольников.

В исследовании принимали участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей — 5,5–6 лет. Экспериментальную группу составили 15 детей старшего дошкольного возраста у которых отмечались: двусторонняя сенсоневральная тугоухость II степени, двусторонняя кондуктивная тугоухость I степени, кондуктивная тугоухость II степени, флуктуирующее двустороннее кондуктивное минималь-

ное снижение слуха, обусловленное аллергическим ринитом. Контрольную группу составили 15 детей старшего дошкольного возраста с сохранным слухом, имеющие нарушение лексико-грамматического строя речи (заключение — общее недоразвитие речи III уровня речевого развития).

К данному исследованию была адаптирована методика для изучения навыков словообразования у детей старшего дошкольного возраста: подбраны речевые задания и критерии оценки их выполнения. В данной методике использованы в модифицированном виде некоторые методы, описанные в работах Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, а также Г. А. Волковой [3, 4, 5].

Методика исследования состоит из трех разделов:

1-й раздел — пробы на проверку знания словоформ, обозначающих названия детенышей, и умения образовывать такие формы от названия взрослого животного.

2-й раздел — пробы, связанные с образованием уменьшительно-ласкательной формы слова.

3-й раздел — пробы, направленные на проверку умения образовывать: относительные и притяжательные прилагательные от существительных; имена существительные, обозначающиеместище чего-нибудь; имена существительные со значением единичности; приставочные глаголы противоположного значения.

Анализ данных проведенного исследования позволил выделить общие и специфические особенности словообразования для детей экспериментальной и контрольной групп. К общим особенностям следует отнести следующие:

- грамматическая сторона речи характеризуется нарушениями словообразования разного уровня проявлений;
- дети обеих групп имеют хороший уровень знаний о животных, демонстрируя это при использовании словообразовательных аффиксов.

Проанализировав индивидуальные особенности речи детей со снижением слуха, мы выделили специфические ошибки, которые будут рассмотрены ниже.

**Результаты исследования 1-го раздела.** При образовании множественного числа существительных, обозначающих название детенышей животных с использованием суффиксов *-онок (-енок)*, *-ат(-ят)*, 50% детей экспериментальной группы не справились с заданием. Отмечались трудности при образовании названий животных с использованием суффикса женского рода *-иц*, («тигра» вместо «тигрица»), ошибки при образовании множественного числа существительных с помощью суффиксов *-онок (-енок)*. Дети использовали формы слов, имеющиеся в языке, но не подходящие в данном контексте: «гусёнки», «ежонки», вместо «гусята», «ежата»; «коты» вместо «котята». Специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом свидетельствуют о несформированности целостной системы словообразования существительных [1].

**Результаты исследования 2-го раздела.** В экспериментальной группе при образовании уменьшительно-ласкательных существительных обнаружены следующие ошибки:

- замена уменьшительной формы другими словами (с опорой на звуковые или семантические ассоциации): «лягушик», «утолька»;
- употребление словосочетания с прилагательным «маленький, маленькая» с уменьшительно-ласкательным существительным или с существительным без уменьшительно-ласкательного значения («маленькая утка» или «маленькая уточка»);
- искаженное воспроизведение основы с использованием уменьшительно-ласкательного суффикса («утяточка», «заиньчонок»);
- наложение, т. е. двойное использование суффиксов («лягушешечка», «котенонок»).

**Результаты исследования 3 раздела.** Дети экспериментальной группы показали средний уровень развития словообразования имен существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь. Аффикс *-ница* ими только усваивается, поэтому часто они заменяют его на аффикс *-ник* («салфетник»). Наибольшие трудности вызвало образование слов «салфетница», «солонка», «конфетница». Это явление связано с тем, что ребенок, выделив морфему *-ниц* из слова сахарница, в соответствии с этим значением образует слова типа «солонница», «масленица» и т. п.

При исследовании образования имен существительных со значением единичности наибольшие сложности в экспериментальной группе вызвало образование слов «пылинка», «дождинка». Испытуемые совершенно не проводили параллель между существительным и возможным существительным со значением единичности. Подбирали слова «шарик» вместо «бусинка», «ягодка» вместо «виноградинка».

Так, дети экспериментальной группы даже после стимулирующей помощи не смогли правильно образовать существительное со значением единичности. Дети называли слова «пылька» вместо «пылинка», «дождик» вместо «дождинка».

Чаще всего дети допускали такие ошибки, как неправильное употребление суффиксов *-ин*, *-инк* («бусички», «виноградник»). Это говорит о том, что детьми с нарушением слуха не усвоено словообразование с этими суффиксами. При выполнении этого задания у них отмечено преобладание среднего уровня развития.

Усвоению правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия слабослышащими его окончаний, суффиксов и приставок, являющихся одним из основных средств выражения связей между словами в русском языке [2].

Слабослышащими детьми были допущены ошибки при образовании притяжательных прилагательных, что объясняется тонкой семантической противопоставленностью словообразовательных аффиксов, выражающих

принадлежность либо к индивиду (суффикс «ин»), либо к классу (суффикс «й»):

1. Образование неологизмов:

а) использование синонимичных суффиксов: испытуемые часто применяли высокопродуктивные для этого типа суффиксы *-ин*, *-ов-* («собакин хвост», «лошадкин хвост», «лисовая нора»);

б) замена суффиксами другого деривационного значения: в ряде случаев дети сохраняли правильную основу производного слова, но образование притяжательных прилагательных с суффиксом *-й* осложнялось добавлением «лишнего» суффикса («собачая», «лисичья»).

Приведенные неологизмы свидетельствуют о том, что производные слова, заимствованные из речи окружающих, в целом не создаются детьми по правилам словообразования, а воспроизводятся на основе общего звукового образа, часто в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью фонематического восприятия и анализа [6].

2. Повторение заданного слова («Кукла Маши, чья кукла?» — «Маши»).

Анализ результатов исследования образования относительных прилагательных показал, что для всех испытуемых с нарушениями слуха были характерны следующие виды ошибок:

1. Образование неологизмов:

– замена продуктивных суффиксов внутри общего значения («металлические» — «металльные», «бумажная» — «бумадная»);

– наложение суффиксов («салфетка из бумаги» — «бумаговая», «мяч из резины» — «резиновенный»);

– отсутствие суффикса («ножницы из металла» — «металлы»).

2. Нарушение акцентуации:

– образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов (занавеска «из соломы» — «соломечная»);

– лексические замены — замены слов близкими по семантике («пуховая подушка» — «пушистая»);

– нарушения согласования («резиновый мяч» — «резиновая мяч»).

3. Неправильный выбор основы мотивирующего слова («салфетка из бумаги» — «салфетная»).

Значительное количество неологизмов при словообразовании прилагательных свидетельствует о том, что данный процесс у детей с нарушением слуха находится в стадии формирования. Правильность выполнения заданий зависит от того, насколько употребительно слово в повседневной речи.

При образовании приставочных глаголов дети экспериментальной группы допускали следующие типы ошибок:

- замены бесприставочными глаголами диффузного значения («приклеить» — «клеить»);
- замены одной приставки другой, близкой по значению («собирать» — «выбирать», «входить» — «уходить»);
- употребление основы глагола без приставки («привезти» — «везти»).

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения.

Очевидно, что слуховая дифференциация звуков речи, которая страдает у детей из-за первичного ограничения диапазона воспринимаемых звуковых частот, вызывает вторичное недоразвитие аналитико-синтетической деятельности в центральном отделе речеслухового анализатора и затрудняет формирование лексико-грамматического строя речи [2].

Проблема формирования устной речи и словообразовательных навыков, в частности, у этой категории детей является актуальной в связи с выбором дальнейшей формы обучения (часть детей может посещать массовую школу). Из исследования видно: то, что в обычных условиях ребенку удается выделять в речи окружающих на основе слуха, для многих слабослышащих детей, как правило, недоступно. Проанализировав особенности усвоения словообразовательных процессов слабослышащими дошкольниками, мы пришли к выводу, что при слаженной работе специалистов, правильном индивидуальном подходе и регулярных коррекционных занятиях можно успешно корригировать имеющиеся недостатки процесса словообразования. При условии своевременно начатой работы с детьми раннего возраста с нарушенным слухом происходит практически полноценное психомоторное развитие, а речевое развитие может значительно продвигаться.

### Список литературы

1. Белова Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.
2. Бельтюков В. И., Нейман Л. В. Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 51 с.
3. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. — 144 с.
4. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 72 с.
5. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 160 с.
6. Черкасова Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция). — М.: Аркти, 2003. — С. 81–82.

*А. А. Назарова*

*(ГБУ «Городской психолого-педагогический центр», Москва, Россия)*

## **ДИНАМИКА СТАНОВЛЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА ПИСЬМА У ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ДИНАМИКАМИ ДИСГРАФИИ**

Современные исследования детской популяции свидетельствуют о том, что за последние десятилетия существенно возросло количество детей, у которых диагностируется дисграфия. Данное нарушение письма достаточно хорошо изучено. Определены его формы, выявлены и охарактеризованы различные виды динамики [3, 9, 10], установлена взаимосвязь с недоразвитием ряда неречевых [1, 11] и речевых [5, 6, 7, 8] психических функций, уровнем интеллекта [2].

Наряду с этим у части школьников, имеющих дисграфию, отмечаются трудности овладения правилами передачи звукового состава речи на письме, регулируемые принципами орфографии, что существенно осложняет процесс становления у них орфографического навыка письма и, как следствие, овладения учебной программой, однако сведения о процессе формирования данного навыка письма у детей с различными видами динамики дисграфии на протяжении всего периода обучения в начальной школе отсутствуют, что делает данную тему актуальной.

В связи с этим **целью** нашего исследования стал анализ динамики становления орфографического навыка письма у младших школьников с различными видами динамики дисграфии.

У всех участвующих в экспериментальном исследовании детей (189 учащихся 1-х классов общеобразовательной школы) с помощью стандартизированной методики О. Б. Иншаковой, А. А. Назаровой [4], позволяющей выявлять дисграфические и орфографические ошибки в письме школьников, было проведено лонгитюдное исследование навыка письма, длившееся четыре учебных года.

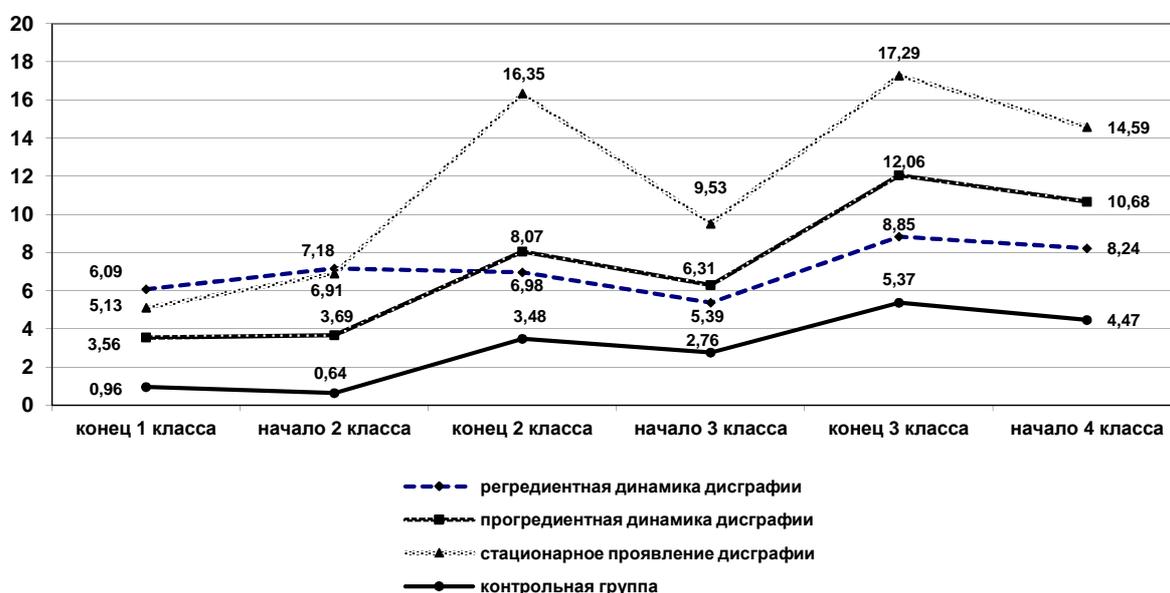
На начальном этапе исследования, базируясь на полученных популяционных данных, с помощью методов математической статистики был проведен подробный анализ дисграфических ошибок, допущенных детьми в различных видах письменных работ (диктанты, списывание с печатного и рукописного текстов). Это позволило определить состав экспериментальной группы (ЭГ), которая характеризовалась наличием стойких дисграфических ошибок в различных видах письменных работ, и контрольную группу (КГ), в которой дисграфические ошибки встречались крайне редко и носили фрагментарный характер.

На основании результатов изучения письменных работ учащихся ЭГ были выделены несколько видов динамики дисграфии, в соответствии с которыми все учащиеся были разделены на подгруппы: школьники с *регредивной динамикой дисграфии*, у которых показатели формирования

навыка письма улучшились к началу обучения в 4 классе по сравнению с теми результатами, которые были показаны в конце 1-го класса; дети со *стационарным проявлением дисграфии*, при котором нарушения письма за период экспериментального наблюдения не претерпевали значительных изменений; учащиеся с *прогредиентной динамикой дисграфии*, имеющей тенденцию к увеличению ошибок в письме, количество которых постепенно увеличивалось к четвертому году обучения в начальной школе.

На следующем этапе исследования во всех экспериментальных подгруппах был проведен количественный анализ неисправленных орфографических ошибок, допущенных детьми во всех видах письменных работ в разные возрастные периоды, что позволило проследить динамику становления орфографического навыка письма, представленную на графике.

**Динамика становления орфографического навыка письма у младших школьников с различными видами динамики дисграфии (m)**



Из графика видно, что на протяжении всего периода обучения в начальной школе все учащиеся с дисграфией допускали значительно большее количество орфографических ошибок, по сравнению со школьниками КГ, при этом явное преобладание ошибок отмечалось у детей со стационарным проявлением дисграфии.

Анализ результатов изучения экспериментальных данных показал, что у учащихся с регрессиентной динамикой дисграфии на протяжении всего обучения в начальной школе динамика формирования орфографического навыка письма не претерпевала существенных изменений, имея стационарное проявление, в то время как количество допущенных орфографических ошибок у детей с прогредиентной динамикой дисграфии и учащихся со стационарным проявлением с каждым учебным годом возрастало.

Также следует отметить, что динамика формирования орфографического навыка письма как в ЭГ, так и в КГ характеризовалась увеличением

числа допущенных орфографических ошибок в конце каждого учебного года и уменьшением их количества в начале каждого следующего учебного года (особенно у детей со стационарным проявлением дисграфии). Вероятнее всего, данный факт свидетельствует о сложности овладения орфографическим навыком письма как детьми контрольной, так и учащимися экспериментальной группы.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие **выводы**:

1. Овладение орфографическим навыком письма на протяжении всего периода обучения в начальной школе значительно осложнялось наличием у детей дисграфии различного вида динамики.

2. Динамика становления орфографического навыка письма может не совпадать с динамикой дисграфии, что можно было наблюдать на примере учащихся с регрессионным видом динамики дисграфии, который сочетался со стационарным проявлением формирования орфографического навыка письма.

3. Наибольшие сложности в овладении орфографическим навыком письма испытывали учащиеся со стационарным проявлением дисграфии, у которых количество орфографических ошибок существенно возрастало к концу второго класса и далее устойчиво сохранялось на протяжении всего периода начального обучения.

#### Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения // Нейропсихология сегодня. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — С. 160–170.

2. Богатырева И. Р. Особенности интеллекта школьников с различной динамикой дисграфии // Актуальные проблемы педагогики и профессионального образования. / под ред. Л. Н. Давыдовой. — Астрахань, 2009. — Вып. 1.

3. Иншакова О. Б. Дифференциальные признаки стационарной дисграфии и дисграфии, характеризующейся прогрессивной динамикой // Когнитивные нарушения у детей. Современные подходы к диагностике, коррекции и развитию речи: материалы III Всерос. мультидисциплинарной науч.-практ. конф. с междунар. участием (27 февраля — 1 марта 2013 г.). — Пермь, 2013. — С. 67–72.

4. Иншакова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. — М.: Секачев, 2013. — 72 с.

5. Каше Г. А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов вспомогательной школы и опыт их преодоления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1956. — 13 с.

6. Колтовская И. К. Влияние недоразвития речи на усвоение письма // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 72–89.

7. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 224 с.

8. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 311 с.

9. *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, 2008. — С. 102–107.

10. *Овсянникова С. А.* Динамический анализ состояния устной речи младших школьников с дисграфией: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2009. — 196 с.

11. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. — М.: Академия, 2002. — 232 с.

***В. А. Семушина***

*(Институт иностранных языков, Санкт-Петербург, Россия)*

## **СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОМБИНАЦИИ И СИНТАКТИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ИХ СООТНОШЕНИЕ НА ЭТАПЕ ДВУХСЛОВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ**

Целью настоящего исследования является описание возможных комбинаций слов, семантику которых можно отнести к определенной группе (семантические группы перечислены ниже) и определить, какие из них можно считать регулярными на этапе двухсловных высказываний — они образуют в конечном итоге синтактико-семантические (или семантические) модели.

Работа основана на анализе данных речи детей, зафиксированных в дневниковых записях и в расшифровках устной спонтанной речи (фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена).

Анализируя семантические аспекты высказываний на стадии начального свободного комбинирования, мы пришли к выводу, что целостное высказывание, представленное одним или двумя компонентами, может иметь общую семантику пространственности, принадлежности, количества, действия или качества, а также общую семантику отрицания (несуществования, отказа, опровержения).

Особое внимание мы уделяем высказываниям, состоящим из двух компонентов. Любое сочетание двух компонентов, каждый из которых обладает собственной семантикой, обозначаем как семантическую комбинацию.

Соотношение семантических комбинаций и семантических моделей можно представить в виде схемы (см. рисунок).

Семантическая модель (или синтактико-семантическая модель) на этапе двухкомпонентных высказываний представляет собой комбинацию двух компонентов, каждый из которых обладает собственной семантикой, являющуюся синтаксической структурой и имеющую регулярную реализацию в речи детей.

Семантическая модель, как правило, фиксируется в языковой системе у многих детей, при этом в речи одних она может быть представлена

единичными высказываниями, а в речи других — большим количеством высказываний. Например, «отрицательная» модель являлась высокочастотной в речи Вани Я.: высказывания, имеющие структуру *X + ОТРИЦАНИЕ*, где *X* может иметь любую семантику, составляют 27,9% от общего числа его высказываний на данном этапе, содержащих два компонента.



Соотношение семантических комбинаций и семантических моделей

Семантические комбинации не всегда представляют собой синтаксическую структуру. Не связанные структурно, компоненты высказывания тем не менее расчлененно описывают одну внеязыковую ситуацию. Например, в речи Лизы Е. (2.00.01) встречаем семантическую комбинацию *КВАЛИТАТИВ + ЛОКАТИВ*: *Зиши а якаки (живые на окошке; о цветах)*.

Эту комбинацию нельзя считать моделью. Она возникла в результате действия фактора синтагматического ограничения (невозможность в одной цепочке высказывания объединить большее количество слов); нормативное морфологическое оформление компонентов высказывания, соответствующее «взрослому» (*живые*), подсказывает, что не вербализуется тот компонент, который обозначает предмет. Интересно, что в этот же день девочка употребила и трехсловное высказывание, в котором обозначила референт, характеризуемый признаком *живой*: *Зиши тятатьки а якаки (живые цветочки на окошке)*.

Другой пример семантической комбинации — *ДЕЙСТВИЕ + ПОССЕСОР*: Лиза Е. (1.10.11): *Тинит Изитьку (чинит Лизочку; имеет в виду, что мама чинит Лизочкин браслет из фольги)*.

Эта комбинация оформлена по всем языковым правилам сочетаемости: предикат + прямой объект в В. п., однако смысл высказывания (смысл здесь трактуется в соответствии с работами А. В. Бондарко [1]) не соответствует значению предложения как языковой единицы. Услышавший это предложение взрослый носитель русского языка, не зная ситуации, в которой произнесено высказывание, может неверно его трактовать: «Чинит Лизочку? Наверно, перевязывает, перебинтовывает, лечит... Лизочка — сестренка, наверно».

Как показывает проведенное нами исследование, семантические комбинации, не являющиеся реализациями моделей, немногочисленны.

Опираясь на общую семантику целостного высказывания, выделяем следующие основные семантические модели: локативную, посессивную, квантитативную, квалитативную, акциональную, отрицательную. Существуют также «переходные» модели, поскольку нередко в одном высказывании одновременно представлена семантика действия и пространства, действия и количества и т. п. (чаще всего происходит совмещение акциональной и других семантических категорий). Такие переходные модели называем соответственно акционально-локативной, акционально-квалитативной и т. п.

Итак, в качестве моделей, состоящих из двух компонентов, на стадии двухкомпонентных высказываний функционируют следующие сочетания (при закреплённом порядке следования компонентов в высказывании обратим на это особое внимание):

1. Локативная модель: *ЛОКАТИВ + ОБЪЕКТ*; локатив чаще всего выражен дейктическими языковыми средствами, порядок компонентов варьируется.

2. Акционально-локативная модель: *ДЕЙСТВИЕ + ЛОКАТИВ*, где *ДЕЙСТВИЕ* выражено глаголом (или протоглаголом) с семантикой «движение, связанное с перемещением в пространстве»; порядок следования компонентов жесткий.

3. Посессивная модель (модель «обладания»): *ПОСЕССОР + ОБЪЕКТ*; порядок следования компонентов жесткий.

4. Квантитативная модель: *КВАНТИТАТИВ + ОБЪЕКТ*; порядок следования компонентов варьируется.

5. Акционально-квантитативная модель: *КВАНТИТАТИВ + ДЕЙСТВИЕ*; квантитатив выражается наречием *еще*; порядок следования компонентов варьируется.

6. Квалитативная модель: *КВАЛИТАТИВ + ОБЪЕКТ*; порядок следования компонентов варьируется.

7. Акциональная модель, имеющая несколько разновидностей:

а) *АГЕНС + ДЕЙСТВИЕ*; порядок следования компонентов жесткий;

б) *ДЕЙСТВИЕ + ОБЪЕКТ*; порядок следования компонентов варьируется;

в) *ДЕЙСТВИЕ + ПАЦИЕНС*; порядок следования компонентов варьируется.

8. Отрицательная модель: *X + ОТРИЦАНИЕ*, где *X* может иметь любую семантику (действие, квалитатив, квантитатив, посессор и т. д.). Эту модель можно считать переходной от этапа голофраз, поскольку компонент *X* обозначает ситуацию нерасчлененно, а компонент *ОТРИЦАНИЕ* как бы отрицает эту ситуацию. Эта модель в зависимости от содержания компонента *X* имеет различное общее значение.

Указанные модели в последующие периоды речевого развития объединяются по принципу «домино», давая начало трех-, четырехкомпонентным высказываниям (можно заметить, что детские двухкомпонентные модели являются как бы «кусочками» взрослых многокомпонентных). Кроме того, осваиваются новые отношения и появляются новые типы семантических ролей у компонентов высказывания. Например, у Лизы Е. зафиксировано высказывание, где один из компонентов имеет семантику *ИНСТРУМЕНТ*. Возможно, в языковой системе девочки уже начала складываться модель *ДЕЙСТВИЕ + ИНСТРУМЕНТ*, но поскольку случай реализации этой потенциальной модели единичен, а в продуктивной речи других детей семантическая комбинация *ДЕЙСТВИЕ + ИНСТРУМЕНТ* не встретилась вообще, то нельзя считать, что модель *ДЕЙСТВИЕ + ИНСТРУМЕНТ* присуща языковой системе детей на этапе двухкомпонентных высказываний.

Каждая модель реализуется в речи маленьких детей с разной регулярностью. Например, локативная модель распространена в речи всех детей; разновидности акциональной модели (а также акционально-локативная модель) широко представлены в речи Лизы Е., Вари П., а у Вани Я. — нет. Отрицательная модель является очень продуктивной в речи Вани Я. Вообще отрицательная модель характерна для детей, активный словарный запас которых небогат. Если следует ожидать, что описанные акциональные модели будут через некоторое время функционировать в речи Вани Я., Вити О. в качестве части многокомпонентных моделей, то отрицательная модель в речи Лизы Е., Вари П. и других не появится: она является специфической только для периода двухкомпонентных высказываний. Таким образом, список моделей и их представленность в речи связана с уровнем и особенностями развития речи детей.

Говоря о семантических моделях, мы должны упомянуть о их разновидностях, в которых один компонент постоянно реализуется в виде одной и той же лексической единицы. Таковую разновидность модели мы предлагаем называть *паттерном* (см. рисунок). Для одних детей отработка моделей в виде паттернов характерна, для других — нет. Так, в речи Вани Я., Кирилла Б. их много, а у Лизы Е., Ани С. их практически нет.

Таким образом, проведенный анализ позволяет видеть, что этап двухкомпонентных высказываний — очень важный период становления грамматики, когда ребенок выстраивает первые синтактико-семантические модели, которые в дальнейшем будут комбинироваться между собой и дадут начало развернутым синтаксическим конструкциям.

### Список литературы

1. Бондарко А. В. Системные и коммуникативные аспекты анализа грамматических единиц // Проблемы функциональной грамматики: Категории морфологии и синтаксиса в высказываниях / отв. ред. А. В. Бондарко, С. А. Шубик. — СПб.: Наука, 2000. — С. 9–36.

2. *Еливанова В. А.* Двухкомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста: дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2004. — 182 с.

*Л. А. Сыс*

*(УЗ «17-я городская клиническая поликлиника», г. Минск, Беларусь)*

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ**

Современные исследователи придерживаются точки зрения 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). Нарушение коммуникативного поведения, приводит к социальной дезадаптации.

Под коммуникативным поведением заикающихся подростков и взрослых мы понимаем совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. В качестве его ведущих факторов выступают как формальные аспекты коммуникативного поведения, так и личностные черты, влияющие на коммуникативное поведение: самодостаточность, эмоциональная устойчивость, расслабленность, смелость, рассудительность, сознательность, дипломатичность, склонность к опасениям, недисциплинированность, жесткость, радикализм, доверчивость, отзывчивость и др.

Особенности заикающихся подростков и взрослых проявляются в более низком в сравнении с нормально говорящими уровне сформированности формальных аспектов коммуникативного поведения, коммуникативного контроля, коммуникативных склонностей, в деструкции личностных черт. Нарушение коммуникативного контроля у заикающихся выражается в склонности к обидам в затруднительных ситуациях, создании спорных и конфликтных ситуаций, болезненной чувствительности к неудачам в общении, неспособности учитывать мнение партнера, его эмоциональное состояние. Несформированность коммуникативных склонностей обнаруживается в снижении инициативы в общении, трудностях в установлении контактов с людьми. Наиболее характерными особенностями личности заикающихся являются доминантность, напряженность, раздражительность, отсутствие смелости, замкнутость, тревожность, конформизм (зависимость от чужого мнения и ориентированность на социальное одобрение). В срав-

нении с нормально говорящими у заикающихся подростков и взрослых превалирует низкий уровень сформированности коммуникативного поведения.

Изучение личностных черт, которые влияют на коммуникативное поведение, с использованием адаптированного опросника Р. Б. Кеттела позволило нам выявить специфические особенности у заикающихся подростков и взрослых.

В результате исследования было установлено, 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, к 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 разных ситуациях 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 наличием влияния 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 из-за того, что в их жизни, как они считают, слишком много затруднений и неприятностей. Для них было характерно депрессивное поведение, склонность к чувству 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, бесстрашностью и нечувствительностью к мнению о себе в проблемных ситуациях общения, в том числе не исключая конфликт. Различия в проявлении среднего и высокого уровня данного показателя между группами заикающихся и нормально говорящих являются достоверными.

Не было выявлено различий в проявлении высокого и среднего уровней радикализма: низкий уровень 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 чужда склонность к экспериментированию и нововведениям. Различия между группами заикающихся и нормально говорящих по низкому уровню проявления радикализма являются достоверными.

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, склонность к обидам и огорчениям, низкий уровень самодостаточности, радикализм.

#### Список литературы

1. Поварова И. А. Формирование навыков общения у заикающихся подростков и взрослых // Практическая психология и логопедия. — 2004. — № 4 — С. 27–34.

2. Сыс Л. А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы: учеб.-метод. пособие. — Минск: БГПУ, 2010. — 76 с.

*Н. А. Шумская, Л. А. Ходнева*  
(РГПУ им А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

### **МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ ДОШКОЛЬНИКА С ОНР К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Проблема готовности детей к школьному обучению широко освещается как в педагогической литературе, так и психологической. Психологическая готовность к обучению в школе рассматривается как сложная ком-

плексная структура, представляющая собой определенный уровень психологического развития ребенка, когда есть возможность успешно усваивать школьную программу [1, 2, 3, 4, 5, 11].

В литературе выделяется несколько параметров психологического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность его обучения в школе. Среди них важное место занимает определенный уровень развития мотивационной сферы: ребенок, готовый поступить в школу, хочет учиться, добиваться успехов в учении, занять определенную позицию среди сверстников и взрослых. Сплав этих желаний способствует возникновению нового отношения к окружающей среде, названного Л. Д. Божович «внутренней позицией школьника» и считавшей ее критерием готовности к школьному обучению [1, 2].

Многие исследователи сходятся во мнении, что мотивационная готовность представляет собой многокомпонентное образование, важным показателем которого являются мотивы, побуждающие ребенка к учению [2, 3, 4, 5, 6, 7]. Развитие мотивационной сферы ребенка идет параллельно с познавательной и эмоциональной: к 4–5 годам у детей начинают формироваться самооценка и представления о своих способностях, к 6 годам — «способность» оценивать причины успеха или неуспеха. На этом основании в старшем дошкольном возрасте у большинства детей возникает внутренняя мотивационно-личностная готовность к обучению, которая составляет центральное звено общей психологической готовности к переходу в следующий возраст [2, 3, 5, 6, 7, 11].

Актуальность проблемы мотивационной готовности обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у первоклассников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов. Поступление в школу знаменует собой смену социальной позиции ребенка-дошкольника и принятие нового статуса — школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное по сравнению с дошкольниками положение в обществе [1, 2].

Следует принимать во внимание тот факт, что речевое развитие детей является одним из главных компонентов их готовности к школьному обучению. От уровня развития речи и мотивации к обучению в школе напрямую зависит адаптация ребенка к новым условиям, к новой форме общения между учителем и учеником [8, 9, 11].

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) вследствие недоразвития вербальных функций (позднего начала развития речи, ограниченного объема и уровня представлений об окружающем мире, бедности словарного запаса, низкой речевой активности и понимания речи) наблюдается недоразвитие познавательных процессов (мышления, внимания, памяти) [10]. В силу несформированности средств общения дети с ОНР малоактивны, в редких случаях являются инициаторами общения, мало общаются со сверстниками [8, 9, 10]. У детей с ОНР в начале школьного обучения преобладают игровые мотивы, отсутствует интерес к учебе, затруднена адап-

тация к учебным требованиям [8, 9]. Недостатки психологической готовности, а именно мотивационного компонента, приводят к той или иной форме «социальной дезадаптации» и неуспеваемости первоклассника.

Целенаправленное и системное формирование мотивационной готовности детей с ОНР обладает большими потенциальными возможностями для развития познавательных процессов и позволяет им успешно адаптироваться к новой роли — роли школьника. Поэтому решение проблемы формирования мотивационной готовности детей с ОНР к школьному обучению является на сегодня актуальным.

Цель нашего исследования — выявление специфики мотивации к школьному обучению у детей с ОНР. Одной из основных задач является сравнительное экспериментальное изучение специфики мотивационной готовности детей с ОНР и их сверстников в норме.

Для реализации поставленной цели и решения указанной задачи было проведено обследование нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с ОНР (2-го (ОНР 2) и 3-го (ОНР 3) уровней речевого развития). Всего в исследовании участвовало 58 детей в возрасте от 6,5 до 7 лет. Основную группу составил 31 ребенок, контрольную группу — 27 детей. Все дошкольники с ОНР предварительно были обследованы логопедом. Дети первой группы (ОНР 2) для общения пользовались главным образом общеупотребительными словами, но в искаженном виде, звуковое оформление которых отличалось нечеткостью. У них наблюдался ограниченный словарный запас и недостаточный уровень словесных обобщений. У детей второй группы (ОНР 3) наблюдалось наличие фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, что затрудняло свободное общение.

Для изучения мотивационной готовности были использованы пять методик: «Диагностика готовности ребенка к школьному обучению»; беседа по выявлению внутренней позиции школьника; стандартная беседа Т. А. Нежновой; «Определение мотивов учения»; тест, выявляющий мотивационную готовность к школьному обучению Л. А. Венгера.

В результате проведенного исследования мы выявили, что дети с ОНР не готовы принять на себя роль школьника, у них недостаточно сформировано желание идти в школу, слабо выражено желание учиться.

Качественная оценка результатов показала, что в структуре мотивационной сферы у дошкольников с ОНР преобладают игровой мотив и мотив оценки. У детей с нормальным психическим развитием преобладает социальный мотив, они хотят проявить себя определенным образом в ходе учебной деятельности, у них развито чувство ответственности, стремление соответствовать запросам старших и общества по сравнению с детьми с ОНР, у которых ярко выражено желание получить одобрение, похвалу, внимание со стороны взрослых.

Качественный анализ также позволил установить, что дети из контрольной группы хотят поступить в школу для того, чтобы получить зна-

ния, занять новое социальное положение, в то время как дети с ОНР выражали желание остаться на надомном обучении, либо мечтали, чтобы учительницей была их мама.

Анализ количественных данных констатирующего эксперимента позволил распределить детей по уровням сформированности мотивации к школьному обучению (рис.1).

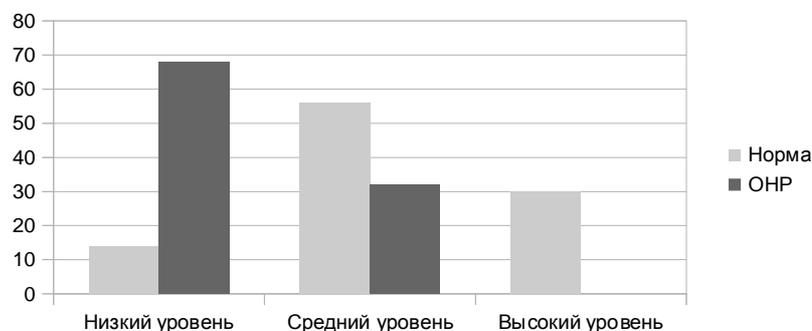


Рис. 1. Сформированность мотивационной готовности к школьному обучению

Уровни сформированности мотивации:

1. Низкий уровень (от 10 до 30 баллов). В эту группу вошли 68% детей с ОНР и 15% детей с нормальным речевым развитием: у них доминирует выраженный внешний (атрибутивный) мотив поступления в школу, не прослеживается желаний идти учиться, преобладает игровая деятельность.

2. Средний уровень (от 31 до 46 баллов). Эту группу составили 32% детей с ОНР и 56% детей контрольной группы: у них прослеживается желание учиться, занять новое социальное положение ученика, хотя все еще присутствует внешний (атрибутивный), начинает зарождаться внутренняя позиция школьника.

3. Высокий уровень (от 47 до 60 баллов). В эту группу вошли только 30% детей с нормальным речевым развитием: у них сформирована мотивация к школьному обучению, присутствует внутренняя позиция школьника, выражено желание учиться, они готовы занять новое социальное положение ученика, способны следовать правилам и обязанностям, которые появляются при поступлении в школу, преобладает учебная деятельность.

Анализ специфики уровневых характеристик мотивационной готовности у дошкольников с нормальным психическим развитием и с различным уровнем недоразвития речи показал, что с увеличением степени тяжести недоразвития речи снижаются уровневые характеристики сформированности мотивации к обучению в школе. Анализ позволил выявить, что уровень мотивационной готовности к обучению в школе в диапазоне низкой сформированности достоверно чаще наблюдается у детей с общим недоразвитием речи. Уровень мотивационной готовности

к обучению в школе в диапазоне высокой сформированности достоверно чаще наблюдается у детей с нормальным психическим развитием.

### Сформированность мотивационной готовности к школьному обучению детей с ОНР

Уровни	Дети с ОНР 2-го уровня (%)	Дети с ОНР 3-го уровня (%)
Низкий	74	61
Средний	26	39
Высокий	—	—

Для выявления специфики развития мотивации к обучению в школе между дошкольниками с ОНР 2-го и 3-го уровня мы распределили их по уровням сформированности мотивации к школьному обучению как показано в таблице и на рис. 2.

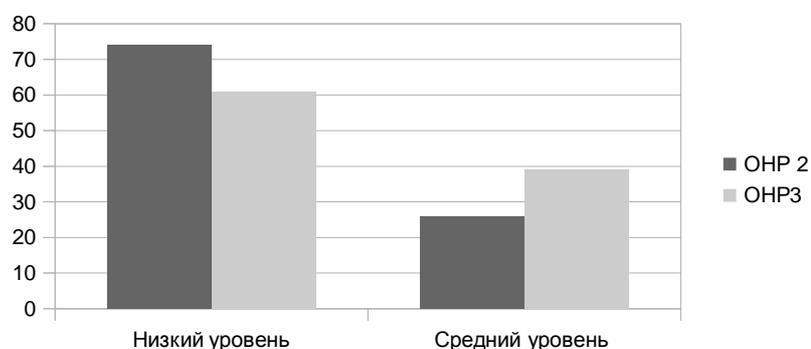


Рис. 2. Сформированность мотивационной готовности к школьному обучению детей с ОНР

Как видно из рисунка 2, есть пересечения по показателям сформированности мотивации к обучению в школе. Для проверки гипотезы о влиянии степени ОНР на мотивацию к школьному обучению был выполнен корреляционный анализ данных исследования по коэффициенту Пирсона. Для первой группы детей (ОНР 2) значение коэффициента составило 0,88, что соответствует сильной тесной связи между недоразвитием речи 2-го уровня и уровнем мотивационной готовности к обучению в школе. Данная корреляционная связь является статистически значимой ( $p < 0,0005$ ).

Для второй группы детей (ОНР 3) значение коэффициента корреляции Пирсона составило 0,48, что соответствует умеренной связи между недоразвитием речи 3-го уровня и уровнем мотивационной готовности к обучению в школе. Данная корреляционная связь является статистически значимой ( $p < 0,05$ ).

Таким образом, нами была подтверждена гипотеза о том, что с увеличением степени тяжести недоразвития речи снижаются уровневые характеристики сформированности мотивации к обучению в школе. Выявлено,

что мотивационная готовность к обучению в школе у детей с ОНР достоверно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием, что обусловлено особенностями развития всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) у детей с ОНР, низким уровнем умений понимать речь и пользоваться ею.

### Список литературы

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2009. — 398 с.
2. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1992. — 98 с.
3. *Венгер Л. А.* Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. — 1970. — № 4. — С. 36–41.
4. *Выготский Л. С.* Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. — М.: Директ-Медиа, 2008. — 433 с.
5. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. — М.: Академический Проект, 2000. — 184 с.
6. *Коломинский Я. Л., Панько Е. А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М.: Наука, 2002. — 96 с.
7. *Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е.* Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. — М., 2005. — 84 с.
8. *Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 224 с.
9. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1967. — 173 с.
10. *Шумская Н. А.* Взаимосвязь нейропсихологических радикалов с интеллектуальным развитием детей с ЗПР дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Вестник С.-Петербург. ун-та. — 2013. — Сер 12. — Вып. 2. — С. 45–53.
11. *Эльконин Д. Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования. — М.: Академия, 2011. — 384 с.

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

---

***М. В. Арсеньева***

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

***А. В. Концедалова***

*(ГБДОУ № 5 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия)*

***М. И. Тютерева***

*(ГБДОУ № 5 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия)*

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КАРТИННОГО МАТЕРИАЛА И МОДЕЛИРОВАНИЯ**

К числу важнейших задач логопедической работы со школьниками, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР), относится формирование у них связной речи. Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значимые части, связанные между собой. Развитие связной речи является важным условием успешности обучения ребенка в школе. Только обладая хорошо развитой связной речью, учащийся может давать развернутые ответы на сложные вопросы школьной программы, последовательно и полно, аргументировано и логично излагать свои собственные суждения, воспроизводить содержание текстов из учебников, произведений художественной литературы и устного народного творчества, писать изложения и сочинения [1].

Формирование связной речи у детей с ОНР довольно длительный и сложный процесс. Ее состояние варьируется в зависимости от уровня речевого развития школьников. У детей, отнесенных к первому уровню речевого развития, связной речи нет вообще. Имеются лишь отдельные слова. У детей второго уровня речевого развития речь представлена в виде простых коротких предложений. Их речевая продукция сильно искажена в фонетическом и грамматическом отношении. Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений, однако речь таких детей бедна и стереотипна. Даже при четвертом уровне речевого развития у детей отмечаются трудности смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания, недостатки формирования

логико-семантических и формально-грамматических операций продуцирования связного высказывания. В целом речь учеников отличается ограниченным запасом слов, трудностью связного высказывания и общения. Явно выражены затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, в нарушении последовательности изложения. Это создает дополнительные трудности в процессе обучения [4, 5].

Для успешного обучения в школе необходимы специальные коррекционные занятия по формированию умений и навыков построения связного речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи. Эффективность процесса формирования связной речи зависит, прежде всего, от своевременного его начала и адекватности выбранного метода коррекционного воздействия. При этом учитываются выявленные нарушения и особенности данной группы детей. Существуют различные методики развития связной речи детей. Среди них большое внимание уделяется использованию картин. Рассказывание по картине способствует овладению структурой связного рассказа, развитию правильного понимания содержания и форм речи. С помощью картинного материала можно воздействовать на чувства ребенка, вызывать эмоциональные переживания и сообщать новую интересную информацию. Наличие картины облегчает ребенку процесс планирования связного высказывания, задает тему рассказа, помогает понять общий замысел художника, регламентирует содержание рассказа и раскрывает последовательность развития сюжета, т. е. создает оптимальные условия для составления связного текста [3].

Для проведения занятий с детьми можно использовать любой иллюстративный материал, в том числе представленный на экране монитора. Использование инновационных компьютерных технологий повышает интерес детей к изображению, развивает их мотивационную готовность к общению по ситуациям картины, формирует умение и желание рассматривать и анализировать картину. Вовлечение в педагогический процесс компьютерных технологий помогает существенно разнообразить содержание логопедических занятий, повышает интерес детей к занятиям, развивает их представления об окружающем мире, учитывает запросы и интересы современных детей.

Нами был составлен комплекс заданий, направленный на развитие навыка пересказывания текста литературного произведения учащимися с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) с использованием картинного материала.

При составлении программы текста с последующим пересказыванием используются следующие виды пересказа: по серии сюжетных картин, отражающих предметный и смысловой план рассказа; с опорой на сюжетную картину; с опорой на предметные картинки, отражающие только предметный план рассказа; с опорой на план, представленный с помощью графической модели; без наглядной опоры.

При всех видах пересказа проводится повторное чтение текста литературного произведения. При пересказе по серии сюжетных картин оно сопровождается постепенным предъявлением педагогом серии сюжетных картин.

Закрепление проекции текста как программы будущего пересказа осуществляется в ходе работы с картиной. Можно использовать следующие виды заданий:

- восстановление деформированной последовательности сюжетных картин с последующим составлением рассказа или его фрагмента;
- отбор из предложенных картин только тех, которые иллюстрируют прочитанный логопедом рассказ и последующее рассказывание;
- поиск «ошибочной» картины среди серии картин. Необходимо обнаружить картину, не относящуюся к данной серии картин. Оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой рассказа;
- самостоятельное расположение картин в правильной последовательности с последующим рассказыванием;
- установление недостающей картины и определение ее местоположения;
- нахождение нужной картины («декорации») среди фоновых. Определение ее места в структуре рассказа, подбор к сюжетной картине отдельных предметных изображений субъектов и объектов ситуации. Составление рассказа с использованием имеющихся картин;
- нахождение несоответствия между рассказом и иллюстрацией к нему;
- подбор к каждому фрагменту из серии картин отдельных предметных картин, которые необходимы для уточнения повествования или его дополнения;
- дифференцирование двух серий сюжетных картин по тематическому содержанию.

Опираясь на работы исследователей по обучению детей связной речи, мы выявили, что одним из эффективных способов анализа содержания литературного произведения является составление его плана, который может быть представлен в форме графической наглядной модели [2]. Моделирование отображает основное содержание текста, его логическую структуру, является эффективным приемом, обеспечивающим высокую степень осмысления материала. В процессе составления модели глубоко анализируется содержание, мысленно расчленяется сюжет на отдельные части согласно развитию событий, затем эти части соединяются в связный рассказ. Такая работа требует аналитической и обобщающей мыслительной деятельности, способствуя лучшему пониманию того, что надо запомнить.

Процесс моделирования проходит в два этапа. На *первом этапе* после прочтения произведения на демонстрационной доске педагог вместе с детьми выстраивает картинно-схематический план смысловой последова-

тельности частей текста. Детям необходимо соотнести каждую картинку с определенной смысловой частью и установить соответствие между наглядным изображением и содержанием. В данном виде деятельности дети учатся строить наглядную модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными на них или приложенными к ним условными заместителями основных персонажей. Карточки соединяются между собой стрелками. Сначала школьники усваивают сам принцип замещения, т. е. учатся обозначать персонажей художественного произведения заместителями. Затем они учатся построению наглядной модели, выкладывая условные заместители персонажей — геометрические фигуры.

На *втором этапе* детям предлагается несколько вариантов заданий. Первое задание — с предметными картинками-декорациями для обозначения обстановки, в которой происходит действие. Учащиеся выбирают и раскладывают предметные картины так, чтобы они соответствовали каждой смысловой части модели. Правильно построенной считается модель, которая включает все смысловые части произведения с соответствующими им декорациями. Далее дети самостоятельно пересказывают текст литературного произведения, используя эту модель.

В ходе обучения пересказыванию используется пересказ текста по цепочке, когда каждый ребенок пересказывает одну часть рассказа, продолжая рассказ другого ребенка. Данный прием стимулирует развитие произвольного внимания. На заключительных этапах предлагается пересказ без опоры на наглядные средства. При выполнении всех заданий при необходимости педагог помогает детям. Параллельно ведется работа над лексико-грамматическим оформлением каждой части пересказа.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Содержание образования на современном этапе характеризуется усилением внимания к проблеме развития связной устной и письменной речи школьников с ОНР. Дети испытывают трудности по всем учебным предметам с самых первых дней обучения. Поэтому нужна кропотливая работа учащихся и учителей, применение новых интересных методов и приемов коррекционной работы.

#### Список литературы

1. *Жинкин Н. И.* Язык — речь — творчество. — М.: Лабиринт, 1998. — 368 с.
2. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание // Избр. психол. труды / под ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова. — М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 543 с.
3. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: учеб.-метод. пособие / под ред. проф. Л. Б. Баряевой. — СПб.: ЦКД проф. Л. Б. Баряевой, 2009. — 175 с.
4. *Левина Р. Е.* Основы теории и практики логопедии. — М.: Просвещение, 1968. — 133 с.

5. *Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Чиркина Г. В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-метод. рекомендации. — 2-е изд. — М.: Дрофа, 2010. — 189 с.

**Д. Ю. Батура**

*(ГБДОУ д/с № 74 комбинированного вида  
Выборгского района, Санкт-Петербург, Россия)*

## **РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОЙ И МОТОРНОЙ БАЗЫ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Многолетний опыт работы учителем-логопедом в группе компенсирующей направленности показывает, что одним из направлений, требующим длительной кропотливой индивидуальной логопедической работы, является коррекция звукопроизношения у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Овладение правильным звукопроизношением представляет для детей с ТНР значительные трудности. Недостаточность сформированности фонетической стороны речи является ведущей в структуре речевого дефекта. Она проявляется в разнообразии и непостоянстве нарушений звукопроизношения (пропуск, замена, искажение, смещение), которые часто носят стойкий и выраженный характер, затрудняя развитие устной речи и осложняя овладение письменной речью.

У детей с ТНР наблюдается вариативность и мозаичность недоразвития психофизических, сенсорных и моторных функций:

- нарушение мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры (спастичность, паретичность, дистония);
- снижение подвижности артикуляционного аппарата, силы, точности, темпа, амплитуды и объема движений, времени фиксации артикуляционной позы (артикулемы), быстрая мышечная утомляемость и пресыщаемость;
- трудности переключения с одной артикуляции на другую при выполнении серии одновременно организованных движений (кинем);
- недостаточность зрительного, слухового, тактильного, зрительно-пространственного и сомато-пространственного гнозиса;
- несостоятельность общей моторики и тонких дифференцированных движений рук (недостаточность слухо-моторной и зрительно-моторной координации, статической и динамической координированности, моторная неловкость, слабость пальцевого захвата).

Это объясняет то, что логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения объединяет развитие слухового восприятия и внимания, слухоречевой памяти, кинестетической и кинетической основы ручной и артикуляционной моторики, взаимодействие слухозрительного и

речедвигательного анализаторов (перцептивная и артикуляционная база) в процессе восприятия и воспроизведения речевого материала. Такой подход позволяет построить индивидуальный маршрут коррекционного воздействия для каждого ребенка и определить содержание логопедической работы. Иначе говоря, в основе коррекции речевого дефекта лежат принципы комплексности, системности и доступности.

Кроме того, в группе компенсирующей направленности для детей с ТНР должны быть созданы единое речевое пространство и звукопроизносительный режим, которые стимулируют речевую активность при помощи дидактического обеспечения и включают в себя чередование речевой нагрузки с умственной, игровой и двигательной деятельностью.

Необходимым условием успешной коррекции речевого развития является применение различных методов обучения дошкольников. Выделим некоторые из них:

1. Репродуктивно-имитационный метод предполагает:

– формирование артикуляционной базы звуков и их правильного произношения (удержание артикуляционной позы, переключение с согласного на гласный звук и наоборот, с согласного на другой согласный звук, регуляция речевого вдоха и длительности речевого выхода и паузы между ними);

– произнесение и составление слогов, слов, словосочетаний, предложений по заданным дорожкам, схемам, таблицам, картинкам, символам;

– выразительное чтение стихотворений, текстов, рассказов, сказок.

2. Проблемно-поисковый метод стимулирует появление любознательности и заинтересованности детей в принятии информации, желания уточнить и расширить свои знания, самостоятельный поиск ответов на вопросы и выхода из игровых проблемных ситуаций, умение усваивать способы познания и находить собственные решения, проявляя творчество и выдумку.

Включение детей в процесс познания осуществляется через речевые задачи, звуковые примеры, «хитрые» вопросы, творческие задания (звуко-, слога- и словотворчество), экспериментирование (схемы артикулирования, последовательность оречевления, способ выполнения и уровень сложности заданий), моделирование речевой ситуации, сравнение (задание с заданной ошибкой и правильно выполненное, задание с объяснением и без него, задание с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, двигательные ощущения и без опоры на них), упражнения, дидактические игры.

3. Коммуникационный метод направлен на формирование мотивации речевой деятельности дошкольников, поскольку высказывание ребенка должно вытекать из потребности что-то сказать в любой игровой и образовательной ситуации (сообщить, объяснить, спросить, доказать и т. д.).

Форма проведения логопедической работы (занятие, игры, речевые разминки, звуковые переменки) индивидуально-подгрупповая и групповая. Количество детей в подгруппе 2–3 человека, в группе — не более 6 детей.

Педагогическое взаимодействие и сопровождение речевой деятельно-

сти дошкольников с ТНР выстраивается в зависимости от степени, объема и уровня сформированности произносительных умений и навыков:

- первоначально ребенок может действовать только с помощью логопеда, когда педагог исполняет роль логопеда-помощника и наставника;
- затем дошкольник осуществляет речевые действия сопряженно и отраженно с логопедом, когда педагог выполняет функцию логопеда-партнера;
- в дальнейшем, когда дети приобретают способность к самостоятельному воспроизведению звукового и речевого материала, педагог занимает позицию логопеда-наблюдателя.

В современной логопедической практике существует ряд традиционных средств формирования фонетической стороны речи детей с ТНР.

Однако для того чтобы активизировать взаимодействие слухозрительного и речедвигательного анализаторов, сформировать сенсорную и моторную базу правильного звукопроизношения и преодолеть недостатки речевого развития, следует наряду с традиционными использовать эффективные инновационные средства коррекции, включающие приемы нейростимуляции (А. Р. Лурия, Т. Г. Визель, А. В. Семенович, Л. С. Цветкова), кинезиологии, психогимнастики (М. И. Чистякова, А. Л. Сиротюк), фонетической ритмики, элементы образовательной технологии Г. М. Зеgebарт «Учение без мучения».

Отсюда возникает потребность практического применения в комплексной логопедической коррекции нарушенного произношения здоровьесберегающих технологий (технологии сохранения и стимулирования здоровья: развитие мелкой моторики и зрительно-пространственного гнозиса, кинезиологические упражнения, дыхательная гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения, артикуляционная гимнастика, релаксационные игры; технологии обучения здоровому образу жизни: игровые тренинги, коммуникативные игры, самомассаж; коррекционные технологии: сказкотерапия, психогимнастика, фонетическая ритмика, биоэнергостика).

Коррекционно-логопедическое воздействие строится поэтапно.

На *подготовительном этапе* используются артикуляционные сказки, упражнения и гимнастика:

- «Сказка о веселом язычке и звуках»: о мостике (звуки [с, с', з, з', ц]), свистелочке (звуки [с, с']), звенелочке (звуки [з, з']), цоколке (звук [ц]), чашечке (звуки [ш, ж, ч, щ]), шуршалочке (звук [ш]), жужалочке (звук [ж]), бомбочке (звук [ч]), о грибочке (звуки [р, р']), рычалочке (звук [р, р']), парус (звуки [л, л']), о самолетике (звуки [л, л']), молоточек (звуки [т, т']), барабанщик (звуки [д, д']);
- сопряженная гимнастика без предметов и с предметами (ватные палочки, ложки, шпатель, соски, бусины, трубочки, бумажные полоски);

– самомассаж лица и рук без предметов и с предметами (ватные палочки, резиновые мячи с шипами, массажные башмачки, аппликаторы Кузнецова).

На *этапе постановки изолированного звука* рекомендуются:

- упражнения для «веселого язычка» и мелкой моторики пальцев рук (театр пальчиков и язычка, биоэнергопластика, сопряженная гимнастика без предметов и с предметами, кинезиологические игры, дыхательные игры):

- для звуков [с, с', з, з', ц] артикуляционная поза языка «мостик», правая рука в форме «мостика» (кисть руки выгнута, пальцы соединены и опущены вниз);

- для звуков [ш, ж, ч, щ] артикуляционная поза языка «чашечка», правая рука в форме «чашечки» (кисть руки выгнута, пальцы соединены и подняты вверх);

- для звуков [р, р'] артикуляционная поза языка «грибок», правая рука в форме «грибка» (правая рука согнута в локте и кисти, пальцы соединены и располагаются горизонтально);

- для звуков [л, л'] артикуляционная поза языка «парус», правая рука в форме «паруса» (кисти правой и левой руки наложены друг на друга и выгнуты ладонями вниз, пальцы соединены и подняты вверх);

- для всех групп звуков артикуляционные и звуковые дорожки, бродилки, сочинялки, лабиринты, дразнилки (без предметов и с предметами);

- сопряженная гимнастика без предметов и с предметами (ватные палочки, трубочки, мячи);

- сопряженная гимнастика и пальчиковые, кинезиологические игры «цепочка», «колечки» (соединены первый и второй пальцы, артикуляция для какого-либо звука с речевым выдохом, затем соединены первый и третий, первый и четвертый, первый и пятый пальцы правой руки, левой руки, обеих рук в разных направлениях), «кулак — ребро — ладонь» (на каждое движение руки одна артикуляционная поза языка любого звука с речевым выдохом);

- дыхательно-голосовые упражнения («песенки», «лесенки», «дорожки»).

На *этапе автоматизации* звука в слогах выполняются упражнения первого этапа с усложнением (используются правая и левая руки поочередно или одновременно, рука выполняет движения для обозначения в слоге согласного и гласного звука на речевом выдохе определенной длительности, упражнения выполняются одним ребенком или парой):

- для звуков [с, с', з, з', ц] артикуляционная поза языка «мостик» на речевом выдохе, рука сначала в форме «мостика» (кисть руки выгнута, пальцы соединены и опущены вниз), затем рука выпрямляется ладонью вниз пальцы соединены между собой (для гласных звуков [а, о, у, э, ы]);

- для звуков [ш, ж, ч, щ] артикуляционная поза языка «чашечка» на речевом выдохе, рука сначала в форме «чашечки» (кисть руки выгнута,

пальцы соединены и подняты вверх), затем рука выпрямляется ладонью вниз пальцы соединены между собой (для гласных звуков [а, о, у, э, ы]);

- для звуков [р, р'] артикуляционная поза языка «грибок» на речевом выдохе, рука сначала в форме «грибка» (правая рука согнута в локте и кисти, пальцы соединены и располагаются горизонтально), затем рука обозначает гласные звуки;

- для звуков [л, л'] артикуляционная поза языка «парус» на речевом выдохе, рука сначала в форме «паруса» (кисти правой и левой руки наложены друг на друга и выгнуты ладонями вниз, пальцы соединены и подняты вверх), затем рука обозначает гласные звуки;

- слоги со всеми группами звуков — слоговые дорожки (горизонтальная и вертикальная сходимость), бродилки, сочинялки, лабиринты, дразнилки (без предметов и с предметами);

- сопряженная гимнастика без предметов и с предметами (на каждое движение руки выполняется один артикуляционный уклад слога с речевым выдохом, произнесение слога сочетается с пальцевым захватом предмета);

- сопряженная гимнастика и пальчиковые, кинезиологические игры «цепочка», «колечки» (соединены первый и второй пальцы и артикуляция какого-либо слога с речевым выдохом, затем соединены первый и третий, первый и четвертый, первый и пятый пальцы правой руки, левой руки, обеих рук в разных направлениях), «кулак — ребро — ладонь» (на каждое движение руки выполняется один артикуляционный уклад слога с речевым выдохом).

На этапе *автоматизации и дифференциации звука в словах, фразах, текстах* выполняются упражнения второго этапа с усложнением:

- дополнительно включены игровой тренинг, коммуникативные игры, фонетическая ритмика (чистоговорки, скороговорки, считалки, мнемодорожки);

- используются правая и левая руки (палец/пальцы, ладонь/ладони, рука/руки), левая и правая ноги поочередно или одновременно (без предметов и с предметами) при произношении звука в разных позициях и контекстах (слово, словосочетание, фраза, текст) на речевом выдохе определенной длительности;

- упражнения проводятся в разном темпе (медленно/побыстрее/быстро);

- упражнения выполняются одним ребенком, парой детей, в подгруппе индивидуально и в парах.

Итак, учет особенностей нарушения звукопроизношения детей с ТНР, комплексное развитие сенсорных и моторных звеньев речевого процесса, определение дифференцированных направлений логопедического воздействия для каждого ребенка способствуют выравниванию их психофизического и речевого развития за счет компенсаторных возможностей детского организма.

Чем лучше дошкольник овладевает своей речью как средством чело-

веческого общения и деятельности, тем легче ему излагать свои мысли, проявлять речевую активность, языковое чувство, инициативу, а также позиционировать и выражать себя как личность.

**Ю. В. Герасименко**

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

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ**

Современная система образования в качестве приоритетного направления развития выделяет инклюзивное образование детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в среде сверстников без речевых нарушений. В соответствии с требованиями к адаптированной основной образовательной программе (АООП) для обучающихся с ТНР разработано два варианта организации образовательной деятельности этой категории детей на уровне начального общего образования. Один из вариантов предполагает обучение младших школьников с ТНР в среде сверстников с нормальным речевым развитием.

Младшие школьники с ТНР представляют собой довольно неоднородную группу детей как по характеру и степени выраженности у них речевого дефекта, так и по степени вовлеченности в коррекционно-развивающий процесс на дошкольной ступени развития.

Часть детей с ТНР школьного возраста являются выпускниками логопедических дошкольных организаций. Поскольку сроки пребывания дошкольников в логопедических группах детских садов ограничены, дети с ТНР могут получать специализированную коррекционную помощь в системе образования преимущественно один или два года. Эта ситуация связана с повсеместным сокращением групп для детей с ТНР младшего и среднего возраста. Безусловно, при систематическом коррекционно-развивающем воздействии со стороны логопеда ребенок сможет достичь определенных результатов в преодолении речевого дефекта. Однако у многих выпускников логопедических детских садов при переходе на школьную ступень обучения отмечаются разной степени выраженности нарушения фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Более сложная ситуация для учителей общеобразовательных школ складывается при приеме в первый класс детей с ТНР, не получавших в дошкольном возрасте систематической логопедической помощи. В этой группе могут оказаться дошкольники, не посещавшие детский сад, выпускники массовых, частных дошкольных организаций, имеющие широкий спектр речевых нарушений разной степени выраженности.

Неоднородность группы детей, поступающих в общеобразовательные школы, и наличие среди них логопатов повышает требования к уровню про-

фессиональной компетентности учителей начальных классов и заставляет по-новому оценить связь дошкольной и школьной ступеней образования.

В современном обществе в силу ряда социально-экономических причин несколько изменился подход к возможности соблюдения преемственности в коррекционно-образовательном процессе на дошкольной и школьной ступенях обучения. Предоставленные системой образования родителям детей с ТНР широкие возможности в выборе образовательного учреждения не всегда направлены на поиск адекватной уровню развития ребенка школы. Притязания родителей часто не совпадают с ограниченными возможностями здоровья их детей. Низкий уровень логопедической грамотности позволяет игнорировать рекомендации МППК по выбору соответствующего учреждения. Не способствуют в должной мере соблюдению преемственности в речевом развитии детей дошкольного и школьного возраста альтернативные государственным способы получения логопедической помощи дошкольниками в частных центрах, у частных специалистов. Миграция населения в пределах города, района создает препятствия для согласованной работы логопедов дошкольных и школьных организаций. В настоящее время практически нет возможности проследить дальнейший коррекционно-образовательный маршрут выпускника детского сада. В то же время преемственность в речевом развитии — важнейший аспект логопедической работы и необходимое условие достижения эффективности образования младших школьников с ТНР в условиях инклюзии в общеобразовательных школах.

Преемственность в работе детского сада и школы — двусторонний процесс, направленный на непрерывность образования. С одной стороны, дошкольная организация должна добиться максимальных успехов в коррекции ТНР воспитанников и как можно лучше подготовить их к школе. С другой стороны, школа должна умело использовать знания, умения и навыки, полученные детьми в детском саду. Преемственность реализуется в задачах, содержании, формах и методах работы с детьми. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа воспитания и обучения дошкольников с ТНР под редакцией Л. В. Лопатиной (2015) в качестве важнейших педагогических ориентиров в работе со старшими дошкольниками выделяет развитие связной речи, понимания и употребления сложных логико-грамматических конструкций, расширение и уточнение словарного запаса, совершенствование анализа и синтеза звукового состава слова. Например, в области связной речи у дошкольников развиваются навыки составления описательных рассказов (по игрушке, картинке, на темы из личного опыта), различных типов текстов (описания, повествования, с элементами рассуждения), детей обучают творческому рассказыванию. Эти навыки в школе составляют основу для совершенствования устной и развития связной письменной речи. Умение анализировать звуковой состав слов, формируемый в дошкольном детстве, лежит в основе выполнения фонетического разбора слова, усвоения характеристик звуков,

правильного выбора букв, звукобуквенных соотношений. Развитие навыков употребления различных частей речи, образованных разными способами, подбор однокоренных слов составляют основу выполнения морфемного анализа в начальной школе.

Отдельный раздел в логопедической работе в выпускных группах детского сада посвящен обучению грамоте. Он рассматривается как средство формирования мотивации к школьному обучению, приобретения первоначальных школьных знаний и умений. Детей учат составлять графические схемы предложений, слогов, слов, знакомят с печатными буквами (без употребления алфавитных названий), учат начертанию и чтению разных типов слогов, слов, предложений и коротких текстов, готовят детей к усвоению элементарных правил правописания (раздельное написание слов в предложении, знаки в конце предложения, употребление заглавной буквы в начале предложения).

Таким образом, при успешном освоении коррекционной программы выпускники логопедических детских садов нередко составляют контингент, наиболее подготовленный к поступлению в школу и способный овладеть программой общеобразовательного учреждения. Педагоги начальных классов, принимающие детей этой категории в первый класс, вправе рассчитывать на определенный уровень освоения детьми элементарных знаний в области языка и на некоторые их речевые умения и навыки. Опора на данный уровень позволит учителю грамотно спланировать образовательную и коррекционно-развивающую работу и реализовать тем самым преемственность в речевом развитии младших школьников с ТНР.

*Г. Г. Голубева*

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕПАРАМЕТРИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ НАРУШЕННЫХ КОМПОНЕНТОВ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР**

Целью обработки результатов исследования фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) было выявление статистически значимых взаимосвязей между различными факторами (фонематическое восприятие, интонация, темп и ритм речи, артикуляторная моторика и т. д.) при заданных нарушениях звукопроизношения и определение возможных направлений коррекции данных расстройств.

Одним из наиболее распространенных приемов статистической обработки результатов исследований является вычисление средних значений изучаемых количественных признаков и оценка их изменчивости с помощью среднего квадратического отклонения. Указанный прием использует-

ся при наличии большой совокупности выборочных наблюдений и априорного предположения о том, что эти значения подчиняются нормальному закону распределения [1, 2, 5].

Для исследований, распределения которых либо неизвестны, либо существенно отличаются от нормального закона распределения, разработаны непараметрические количественные методы статистической обработки наблюдений [4]. Важным достоинством ряда непараметрических методов является возможность их применения не только к совокупностям, имеющим строго количественное выражение, но и к совокупностям полуколичественного, порядкового и балльного характера, и, что особенно важно, при малом числе наблюдений. Непараметрические методы применимы также и для выявления статистической связи между факторами (параметрами), причем вычисление коэффициента корреляции возможно даже тогда, когда обычные методы не могут быть применены.

При сравнении двух выборочных совокупностей для выявления связи между факторами (параметрами) при небольшом количестве парных наблюдений наиболее целесообразно применять непараметрический метод корреляции рангов. В этом случае определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами исследуемых факторов и оценивается теснота установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента корреляции рангов.

Методы корреляции рангов полезно использовать в тех случаях, когда сопоставляемые данные носят приближенный характер, а регистрируемые значения определяются описательными признаками различной интенсивности (например, баллами), т. е. имеют полуколичественный характер.

Особенность корреляционной связи заключается в том, что каждому значению одного признака может соответствовать не одно единственное значение другого признака, а некоторое количество значений, варьирующихся в определенных пределах, при этом различают прямую (или положительную) корреляционную связь и обратную (или отрицательную). Значения коэффициента корреляции находятся в пределах от  $-1$  до  $1$ .

При пользовании коэффициентом корреляции  $r$  условно оценивают тесноту связи между параметрами следующим образом: показателями слабой тесноты связи являются значения коэффициента  $r$ , равные  $0,3$  и менее; значения  $r$  более  $0,3$ , но менее  $0,7$  являются показателем удовлетворительной (умеренной, средней) тесноты связи; значения  $r$  более  $0,7$  являются показателем высокой тесноты связи.

Ввиду того, что вычисление коэффициента корреляции рангов в нашем исследовании производилось при малом числе парных наблюдений ( $n \leq 50$ ), особое значение приобретала оценка статистической значимости (достоверности) этого коэффициента. Уровень значимости, т. е. такая вероятность, которую принимают за основу при оценке статистической гипотезы, выбирается в зависимости от особенностей объекта исследова-

ния. В большинстве случаев в качестве максимального уровня значимости, при котором связи или различия между сравниваемыми выборками признаются статистически достоверными (значимыми), принимают значение 5% (в долях единицы 0,05). При уровнях значимости больше 5% связи или различия признаются статистически не достоверными.

В настоящее время в научных исследованиях наибольшее распространение получило вычисление коэффициента корреляции рангов Спирмена. Для нахождения коэффициента корреляции рангов Спирмена необходимо: расположить полученные данные в порядке возрастания (или убывания) значений одного из признаков; заменить значения обоих признаков их порядковыми номерами (рангами); определить разности рангов каждой пары сопоставляемых значений; возвести в квадрат каждую разность и суммировать полученные результаты; вычислить коэффициент корреляции рангов  $r$  по формуле:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где  $\sum d^2$  — сумма квадратов,  $n$  — число парных наблюдений.

Оценка значимости коэффициента корреляции рангов  $r$  при числе наблюдений  $n \geq 9$  может быть выполнена с помощью критерия  $t$  по формуле:

$$t = r \sqrt{\frac{n - 2}{1 - r^2}}.$$

По таблице критических значений  $t$  при числе степеней свободы  $n' = n - 2$  находят величину коэффициента  $t$ , соответствующую вероятности ошибки меньше 5% [3].

Однако следует иметь ввиду, что на величину коэффициента корреляции Спирмена влияет наличие одинаковых, или так называемых объединенных рангов в рядах значений сопоставляемых признаков. Поэтому при наличии в сопоставляемых рядах большого числа объединенных рангов следует вычислять коэффициент корреляции по предложенной Кендэллом формуле [4], которая устраняет влияние этого объединения:

$$r = \frac{\frac{n^3 - n}{6} - (T_x + T_y) - \sum d^2}{\sqrt{\left(\frac{n^3 - n}{6} - 2T_x\right) \cdot \left(\frac{n^3 - n}{6} - 2T_y\right)},$$

где

$$T_x(T_y) = \sum \frac{m^3 - m}{12},$$

$m$  — численность группы объединенных рангов.

Все вычисления проводились в два этапа. На первом этапе исследовались парные зависимости звукопроизношения, восприятия, интонации, ритма и т. д. для всей совокупности наблюдений  $n$ . По этим данным с учетом оценки значимости с помощью критерия  $t > t_{0,05}$ , где критическое значение для  $n' = n - 2 = 37$  степеней свободы составляет  $t_{0,05} = 2,02$ , были сделаны следующие выводы.

1. Существует сильная ( $r > 0,7$ ) статистически достоверная корреляционная связь между факторами: звукопроизношение — артикуляторная моторика, звукопроизношение — фонематическое восприятие.

2. Статистически достоверная умеренная ( $0,3 < r < 0,7$ ) связь: звукопроизношение — мелкая ручная моторика, звукопроизношение — ритм, звукопроизношение — темп, звукопроизношение — интонация, звукопроизношение — дыхание, фонематическое восприятие — артикуляторная моторика, восприятие — мелкая моторика, интонация — моторика артикуляторная, ритм — темп, темп — моторика артикуляторная, моторика артикуляторная — мелкая моторика.

3. В остальных случаях связь слабая ( $r < 0,3$ ) и статистически не достоверная.

На втором этапе вычислений исследовалось влияние различных факторов и их взаимосвязь в выделенных в ходе исследования четырех группах дошкольников с ЗПР (с учетом структуры и механизмов фонетических нарушений). Коэффициенты ранговой корреляции вычислялись отдельно для каждой группы. Сходство и различия во взаимосвязях между парами параметров для разных групп послужили первичной основой для разработки дифференцированной методики коррекции нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития.

### Список литературы

1. Бейли Н. Математика в биологии и медицине. — М.: Мир, 1962. — 326 с.
2. Ван дер Варден Б. Л. Математическая статистика. — М.: Иностранная литература, 1960. — 436 с.
3. Корн Г., Корн Т. Справочник по математике для научных работников и инженеров: определения, теоремы, формулы / под ред. И. Г. Арамановича. — СПб.: Лань, 2003. — 831 с.
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: Речь, 2003. — 350 с.
5. Смирнов Н. В., Дунин-Барковский И. В. Курс теории вероятностей и математической статистики для технических приложений. — М.: Наука, 1969. — 512 с.

*Г. Г. Голубева, Л. В. Скрьдлова, А. А. Коржакова  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА ЛИПУЧКАХ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Дошкольный возраст — важный период становления и развития ребенка. Основной вид деятельности детей этого возраста — игра, в процессе которой развиваются духовные, интеллектуальные и физические силы ребенка, его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. С помощью игры ребенок познает мир и развивается, а использование ребенком речи в процессе игры является важным показателем его развития.

Многие исследователи (Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева) отмечают тенденцию к увеличению количества детей дошкольного возраста с нарушениями общего и речевого развития. В частности, авторы указывают на качественные нарушения и отставание в развитии активного словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

У детей с ОНР наблюдаются не только значительное расхождение между уровнем пассивного и активного словаря, но и своеобразные нарушения развития лексической стороны речи. Это проявляется в наличии вербальных парафазий по различным признакам, в неточном употреблении слов, трудностях актуализации слов, несформированности семантических полей и обобщающих понятий.

Таким образом, важным направлением коррекционно-логопедического воздействия становится обогащение словаря дошкольников, работа по закреплению ранее изученных слов, формирование обобщающих понятий у детей с ОНР. Эта работа реализуется в процессе использования как традиционных, так и инновационных логопедических технологий и приемов, основанных на игровой деятельности. Выделяют разные виды игр: творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные) и игры с правилами (дидактические, подвижные). В процессе коррекции речевых нарушений у дошкольников используются как правило дидактические игры.

Одним из вариантов такой работы является развитие активного и пассивного словаря дошкольников с ОНР с использованием игр на липучках, с помощью которых решаются следующие задачи:

- расширение представлений дошкольников об окружающем мире;
- обогащение пассивного и активного словаря детей;
- повышение речевой активности дошкольников;
- развитие мелкой моторики;
- совершенствование навыков самоорганизации и контроля.

Кроме этого, такие игры являются ярким стимульным материалом и позволяют повышать мотивацию ребенка к занятиям, создают благоприятный эмоциональный фон, способствуют преодолению у ребенка негативизма и неуверенности.

С целью повышения эффективности работы необходимо придерживаться следующей последовательности. Во-первых, ребенка нужно познакомить с предстоящей игрой, рассказать основное ее содержание и показать используемый дидактический и игровой материал. Во-вторых, требуется познакомить ребенка с правилами игры. В-третьих, логопед должен дать ребенку четкую инструкцию и показать способ действия.

При использовании в игровых упражнениях дидактического материала на липучках важно придерживаться следующих правил:

- рабочая зона должна быть достаточно освещена;
- ребенок должен сидеть за столом в спокойном состоянии;
- материал должен соответствовать возрасту ребенка;
- игровой фон и карточки должны быть расположены перед ребенком таким образом, чтобы он мог до них самостоятельно дотянуться.

В качестве примера можно привести несколько игр, направленных на развитие словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Игра «Предметы быта».*

*Цель игры:* развитие словаря существительных.

Игровой дидактический материал представляет собой карточку с изображением четырех комнат: ванная комната, гостиная, кухня, спальня; карточки-липучки с изображением предметов быта, которые должны находиться в разных комнатах (кровать, подушка, тарелка, чайник, фен, полотенце и т. д.). Задача ребенка — соотнести карточку-предмет с комнатой, где этот предмет должен находиться.

*Инструкция:* «Посмотри внимательно на то, что здесь изображено. Бери по очереди карточку, называй ее и прикрепляй в ту комнату, где это должно быть».

*Игра «Домики».*

*Цель игры:* развитие словаря прилагательных.

Игровой дидактический материал представляет собой карточку с изображением дома с цветными окошками, а также карточки-липучки с изображением цветных занавесок для окошек. Задача ребенка — повесить занавеску на окошко, ориентируясь на цвет и проговаривая названия цветов.

*Инструкция:* «Посмотри, в домике есть разноцветные окошки. Но на окошках не хватает занавесок. Повесь занавеску на окошко того же цвета, не забудь назвать цвет окошка и занавески».

*Игра «Корзинки».*

*Цель игры:* закрепление обобщающих понятий «фрукты» и «овощи», развитие словаря существительных.

Дидактический материал в этой игре представлен двумя игровыми фонами: корзинками для фруктов и для овощей, а также набором карточек

с изображением фруктов и с изображением овощей. Задача ребенка — разложить карточки по корзинкам, объясняя свой выбор.

*Инструкция:* «Возьми карточку, скажи, что это. Положи карточку в нужную корзинку, объяснив свой выбор».

При регулярном использовании таких игр в коррекционной работе у детей развивается активный словарь, уточняется значение слов, формируются обобщающие понятия. Дошкольники начинают увереннее пользоваться речью, допуская меньшее число лексических ошибок.

Игры на липучках являются также эффективным средством воспитания умственной активности детей, они активизируют психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление; способствуют развитию творческих способностей; вызывают у дошкольников с ОНР живой интерес к процессу познания. Игры помогают сделать любой учебный материал увлекательным, стимулируют работоспособность, облегчают процесс усвоения знаний.

#### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — 5-е изд., испр. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
2. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1989. — 188 с.
3. *Колунова Л. А., Ушакова О. С.* Работа над словом в процессе развития речи старших дошкольников // Дошкольное воспитание. — 1994. — № 9. — С. 11–14.
4. *Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 224 с.
5. *Филичева Т. Б. и др.* Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

**К. А. Дашевская**

(ГБОУ школа № 19, Санкт-Петербург, Россия)

**Д. А. Сироткина**

(ГБОУ школа № 276, Санкт-Петербург, Россия)

### **ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ СЧЕТНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В настоящее время значительное распространение среди детей с ОВЗ получила дискалькулия — частичное нарушение счетной деятельности, проявляющееся в стойких, повторяющихся математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, процессов приема и переработки сенсомоторной информации, с другой — «математической речи», что приводит к снижению уровня культуры познания математики [6].

По классификации Kosci L. выделяются несколько видов дискалькулии: *вербальная* (проявляется в нарушении словесного обозначения математических понятий); *практогностическая* (имеется расстройство системы счисления конкретных и наглядных предметов или их символов); *дислексическая* (в основе лежит нарушение чтения математических знаков); *графическая* (нарушение записи математических знаков и правильного воспроизведения геометрических фигур); *операциональная* (связана с неумением выполнять математические операции).

Среди детей дошкольного возраста наиболее распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи (ОНР). Специфические особенности развития когнитивной и речевой сферы у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обуславливают специфику формирования у них математических понятий и представлений [2, 3, 7].

Среди дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выделяются дети с задержкой психического развития (ЗПР), характеризующиеся особенностями развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы: снижением внимания и работоспособности, недостаточностью знаний об окружающем мире, снижением памяти, замедленностью процессов приема и переработки сенсорной информации, недоразвитием речи, незрелостью мышления, низкой познавательной активностью, эмоционально-волевой незрелостью [1, 4, 5 и др.].

С целью выявления предрасположенности к дискалькулии было проведено обследование 10 дошкольников подготовительной группы с ОНР III–IV уровня речевого развития и 10 дошкольников подготовительной группы с ЗПР.

Для исследования использовались 10 репрезентативных заданий, которые являются наиболее показательными для определения разных видов дискалькулии.

Репрезентативными заданиями для выявления *графической дискалькулии* у дошкольников являются:

- **Конструирование кубиками «Черно-белые круги».**

Результаты выполнения задания детьми с ОНР показали следующее: 7 человек справились с заданием; 3 человека допустили ошибки в виде зеркального отражения одного из кругов, разделенного по вертикали.

Результаты выполнения задания дошкольниками ЗПР показали следующее: 8 из 10 испытуемых справились с заданием. Однако отмечен медленный темп выполнения задания, низкий уровень аналитико-синтетической деятельности и способности к программированию и последовательной деятельности. Некоторые дети нуждаются в помощи, в указании на ошибку. При выкладывании рисунка с «пустыми сторонами» не используют кубики с такими сторонами, не выкладывают их. Круг, разделенный по диагонали не находят, используют для этого круг горизонтального разделения, разместив кубик с кругом так, чтобы разделение стало диагональным. При выполнении задания некоторые дети комментировали

свои действия и находили ассоциации с изображением кругов (круг, разделенный на 4 части, — «радиоактивность», пустой круг — «дырочка»).

- **Дорисовывание незаконченных контуров геометрических фигур (треугольников, кругов).**

Дошкольники ЗПР показали низкие результаты. Только один ребенок из 10, искажая величину, симметричность, выполнил задание, следуя инструкции. Большинство испытуемых пропускали части рисунка, дорисовывали лишние элементы, соединяли несколько недорисованных элементов в одну фигуру. Отмечены два случая тотального непонимания задания, когда дети повторяли недорисованные элементы, хаотично располагая их.

Дети с ОНР справились с заданием успешнее. Они выполняли задание в соответствии с инструкцией, сохраняли величину, незначительно нарушали симметричность фигур.

Репрезентативными заданиями для выявления *практогностической дискалькулии* у дошкольников являются:

- **Восприятие ритма «Копилка» (методика М. Фидлер).**

Все дети с ОНР показали высокий уровень: приступали к выполнению задания, правильно определяли количество звуков и показывали это количество на карточке.

Детей с ЗПР отличал недостаточный уровень сформированности слухового восприятия и счетных навыков (пересчета). Четыре ребенка показали высокий уровень выполнения задания, однако была необходимость пересчета вслух после прослушивания. Пятеро детей с ЗПР пересчет выполняли правильно и озвучивали верное число, однако на карточке произнесенное число показывали неверно, нуждались в указании на ошибку, после чего исправляли ее. Один испытуемый отказался выполнять задание самостоятельно.

- **Считаем чашки-вкладыши.**

7 человек с ОНР успешно справились с заданием, они владели порядковым счетом до 5, могли назвать соответствующие порядковые числительные, 3 ребенка допустили ошибки в обратном счете — начали считать с 3.

Выполнение этого задания детьми с ЗПР отразило низкий уровень использования порядковых числительных, однако обратный счет все дети выполняли; шестеро детей при назывании цифр в обратном порядке каждый раз пересчитывали дидактический материал. Четверо считали в обратном порядке без ошибок.

Репрезентативными заданиями для выявления *операциональной дискалькулии* у дошкольников являются:

- **Задача про цветы (методика А. В. Белошистой).**

Все дети с ОНР показали низкий уровень выполнения задания. Они приступали к решению, выполняли действия по ходу задачи, предлагая два варианта выполнения, но задачу предложенного варианта составить не могли.

Низкий уровень выполнения этого задания дошкольниками с ЗПР характеризуется следующими особенностями: выполняют действия, приступают к выполнению, но задачу составить не могут или предлагают один способ ее решения. Трое детей при выполнении задания переключались на игровую деятельность со счетным материалом (выкладывали человечка), переключались на разговор («Мама купила велосипед и самокат, я катаюсь»), описывали счетный материал («здесь желтый», «красивыми горшочками»). На предложение педагога расставить цветы по-другому, дети меняют местами счетный материал, при попытке составить задачу описывают ситуацию («Маме посадила цветы, здесь тоже... здесь один, а здесь много»).

- **«Бутылки» (методика Ж. Пиаже, адаптированная Л. Ф. Обуховой).**

Дети обеих групп показали низкий уровень понимания независимости количества элементов множества от пространственного расположения. Все дети с интересом приступали к выполнению задания, определяли равенство воды в стаканах и бутылках, расположенных на плоскости стола. Однако понимание принципа сохранения количества не сформировано. Дети не смогли определить равенство воды в бутылках, различно расположенных относительно плоскости стола. Некоторые дети с ЗПР пытались объяснить происходящее, однако ошибались («воду нельзя обмануть», «из-за кружечки (крышечки)»). Один ребенок пришел к умозаключению: «если перевернуть вверх ногами, будет больше».

Только двое детей с ОНР верно выполнили задание. Они понимали, что нужно следить за уровнем воды, определяли равенство воды в стаканах и в бутылках, одинаково и различно расположенных на плоскости, что говорит о сформированности представления о сохранении количества.

Репрезентативными заданиями для выявления *вербальной дискалькулии* являются:

- **Определение правильности временных конструкций.**

Дети с ОНР приступали к выполнению задания. У семерых из них отмечались стойкие ошибки, в большинстве случаев они не смогли их исправить даже после повторения инструкции и предложения. Нет полного понимания смысла фраз.

У троих дошкольников отмечались систематические ошибки во всех сложных конструкциях, в большинстве случаев исправляемые после повторного прослушивания предложений. Отмечено частичное понимание смысла произносимых фраз.

Результаты выполнения задания детьми с ЗПР показали низкий уровень их словесно-логического мышления. Отмечались варианты правильных ответов, но дети затруднялись объяснить свой ответ, либо поясняли, иллюстрируя неумение ориентироваться во времени, делать умозаключения в соответствии с законами логики. Чаще всего они действовали мето-

дом проб и ошибок, что иллюстрирует истощаемость внимания, ограниченность речеслуховой памяти.

- **Задание «Пары по величине» (методика С. Я. Рубинштейн «Противоположности», ее устный вариант. А. Р. Лурия обозначил как «опыт с нахождением противоположного значения»).**

Математический словарь развит недостаточно как у детей с ОНР, так и у детей с ЗПР: семерым детям с ОНР были недоступны понятия «тяжелый/легкий», понятия «высокий/низкий» заменяли на «короткий» или «отличается ростом», «длинный/короткий» заменяли на «большой/маленький»; семеро детей с ЗПР показывали 1–2 пары предметов, отличные по величине, и правильно называли их словами «большой/маленький», они не употребляли другие антонимичные величинные пары. Трое употребляли следующие пары («нижний/верхний», «толстая/худая»). Эти результаты свидетельствуют о несформированном представлении словесного обозначения отношений между предметами на основе барического чувства, зрительного соотнесения.

Репрезентативными заданиями для выявления *дислексической дискалькулии* являются:

- **Найди нужную фигуру по схеме с кодом отрицания «не» (Методика М. Фидлер).**

Шесть человек с ОНР самостоятельно выполнили задание: определили цвет, форму, величину геометрической фигуры; 4 ребенка взяли геометрическую фигуру, ориентируясь только на два фактора, называли цвет и форму.

Дети с ЗПР находили фигуру, ориентируясь лишь на 2–3 параметра, называли цвет и форму. Два человека не смогли выполнить задание. Темп выполнения медленный.

- **Составь картинку.**

Выполнение данного задания отразило низкий уровень представлений о пространственной ориентировке детей с ЗПР, ограниченность математического словаря. Восемь детей данной группы испытывали трудности дифференциации направлений («слева» — «влево», часто обозначали местоположение картинки словом «здесь»), нуждались в помощи, указании на ошибку. Трое дошкольников при выкладывании картинки испытывали сложности в зрительном соотнесении (соотносили с примером, прикладывая к нему картинку). Двое верно определяли направление, один ребенок при определении направления помогал себе, указывая на ведущую руку.

Дети с ОНР справились с заданием успешнее: 8 детей выполнили задание, правильно расположили предметы, называя их месторасположение. Только два ребенка при назывании путали направление «лево» — «право».

Результаты исследования показали следующее: у дошкольников с ОНР имеется предрасположенность к вербальной, операциональной дискалькулии. Экспериментальная группа продемонстрировала ограниченный

объем математического словаря, нарушения словесного обозначения математических понятий, пересчета, несформированность навыка классификации, конструирования, а также ошибки, связанные с неумением выполнять математические операции. Все это отражает предрасположенность детей ЗПР ко всем видам дискалькулии и выражает необходимость профилактических мер для предотвращения грубой математической неуспеваемости таких детей в школе.

Раннее выявление факторов риска возникновения дискалькулии у детей с ОНР и с ЗПР позволяет оптимально выбрать направления, содержание и приемы логопедической работы по профилактике и коррекции данного нарушения.

### Список литературы

1. Баряева Л. Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: монография. — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — 319 с.

2. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю. Математика для дошкольников в играх и упражнениях: учеб. пособие. — СПб: КАРО, 2007. — 288 с.

3. Екжанова Е. А. Методика исследования готовности к школьному обучению и технология ее применения. — М.: Крылья, 2012. — 120 с.

4. Екжанова Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2002. — № 1. — С. 8–16.

5. Кондратьева С. Ю. Диагностика, профилактика и коррекция нарушений счетных навыков (дискалькулии) у дошкольников группы риска // Специальное образование. — 2011. — № 1. — С. 42–49.

6. Кондратьева С. Ю. Вопросы профилактики и коррекции дискалькулии у детей с тяжелыми нарушениями речи // Теория и практика общественного развития. — 2014. — № 21. — С. 298–300.

7. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учеб.-метод. пособие. — СПб.: СОЮЗ, 2005. — 176 с.

**В. П. Дудьев**

(АлтГПУ, Барнаул, Россия)

## ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ОТКЛОНЕНИЙ В ПСИХОМОТОРНОМ И РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ППЦНС НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ

Проблема организации коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста с отклонениями в развитии в последнее десятилетие все активнее выступает на передний план как одна из приоритетных в современной теории и практике логопедии.

Особый интерес у специалистов разного профиля вызывает младенческий возраст. Такое внимание объясняется, с одной стороны, увеличением

численности перинатальных поражений центральной нервной системы (ППЦНС) у новорожденных (до 70%) и патогенетическим влиянием ранних мозговых повреждений на психофизическое развитие детей и их социальную адаптацию в последующие возрастные периоды; с другой стороны, большими компенсаторными возможностями детей раннего возраста, которые базируются на пластичности их мозга (Л. О. Бадалян, Т. В. Волосовец, М. Л. Дунайкин, Е. В. Кожевникова, Н. Н. Малофеев, Е. М. Мастюкова, Ю. А. Разенкова, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Э. Л. Фрухт и др.).

В сложившейся системе отечественного образования и здравоохранения специализированная помощь оказывается 68% детей с патологией речи в основном в возрасте 4–5 лет, когда речевой дефект уже закрепился. С возрастом теряется возможность пластичного изменения психофизического состояния ребенка, ухудшаются условия для компенсации и коррекции нарушений его развития, в том числе речевого и психомоторного. В тяжелых случаях речевая патология приводит к ограничению коммуникативных, когнитивных, деятельностных возможностей, к социальной дезадаптации, трудностям школьного обучения, ухудшению качества жизни ребенка (И. Т. Власенко, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Ю. Ф. Гаркуша и др.). Эти обстоятельства диктуют необходимость ранней (по возможности на первом году жизни) профилактики психомоторных, речевых и других отклонений в развитии детей с ППЦНС.

Клинический диагноз «перинатальное поражение ЦНС» к концу первого года жизни ребенка обычно снимается, так как в результате медицинского воздействия выраженные нарушения компенсируются. Однако наши наблюдения показывают, что у этих детей к 4–5 годам в 50,5% случаев может наблюдаться психомоторная недостаточность и различные нарушения речи.

Дети младенческого возраста с ППЦНС в большинстве случаев не получают необходимой квалифицированной психологической и логопедической помощи. Такая помощь детям с нарушениями ЦНС признана целесообразной в условиях лечебно-профилактических учреждений (Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева и др.).

Вопросы диагностики и коррекции нарушений речи у детей первого года жизни рассматриваются в логопедии на примере детей с ДЦП (Е. Ф. Архипова, О. Г. Приходько), с нарушениями психомоторного развития в условиях специализированного учреждения и семейного воспитания (Ю. А. Разенкова и др.), с перинатальными нарушениями ЦНС (З. М. Дунаева, Н. С. Жукова, Е. В. Кожевникова, Е. М. Мастюкова, Л. И. Ростягайлова и др.).

Как видно, проблема оказания эффективной коррекционно-логопедической помощи детям младенческого и раннего возраста с ППЦНС обретает сегодня особую актуальность.

Одним из вариантов оказания такой помощи может служить проведенная под нашим научным руководством в рамках экспериментального исследования коррекционно-логопедическая работа по предупреждению отклонений в психомоторном и речевом развитии у детей первого года жизни (новорожденных и младенцев) с ППЦНС на базе клинической детской больницы. Ранняя коррекционная помощь в данном исследовании предстает как система психолого-педагогических и лечебных мероприятий, направленных на выявление и ослабление или преодоление недостатков психомоторного и преречевого развития детей младенческого возраста.

Исследованием было охвачено 24 младенца с диагнозом ППЦНС гипоксически-ишемического генеза средней степени тяжести в возрасте от 30 до 90 дней жизни при стабильном соматическом и неврологическом состоянии.

На констатирующем этапе эксперимента проводилось первичное психолого-педагогическое обследование поступавших на стационарное лечение детей. Использовалась методика логопедического обследования ребенка первого года жизни и методика выявления значимых раздражителей для стимулирования гуканья, гуления и лепета (Ю. А. Разенкова, 2001), а также методика обследования моторики детей раннего возраста (В. П. Дудьев, 2013). Результаты обследования легли в основу организации и содержания логопедической работы с детьми экспериментальной группы.

На формирующем этапе исследования для выявления эффективности экспериментальной работы дети были распределены на две равнозначные группы: экспериментальную и контрольную. Детям экспериментальной группы оказывалась коррекционно-логопедическая помощь, дети контрольной группы получали лишь медикаментозное лечение.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми экспериментальной группы проводилась по плану, содержащему ряд направлений.

1. Нормализация тонуса мышц и моторики органов артикуляции посредством стимулирующего логопедического массажа и пассивной артикуляционной гимнастики (по Е. Ф. Архиповой).

2. Нормализация положения пальцев кисти для развития зрительно-моторной координации.

3. Стимуляция кинестетических ощущений и развитие на их основе пальцевого осязания.

4. Стимуляция гуканья и гуления с помощью дыхательной гимнастики (по Ю. А. Разенковой) и др.

На основе общего плана для детей первого, второго и третьего месяцев жизни были разработаны дифференцированные тематические планы занятий с учетом их психофизиологических особенностей и данных диагностического обследования.

Занятия проводились трижды в день во время бодрствования детей. Продолжительность занятия вначале ограничивалась 1–2 минутами, затем постепенно увеличивалась до 3–5 минут в зависимости от состояния и

функциональных возможностей ребенка. На каждом занятии с ребенком одновременно проводилось обучение его матери специальным приемам и способам использования игрушек, пособий, других средств по развитию ориентировочных, психомоторных и предречевых реакций ребенка. За время лечения в стационаре каждый ребенок посетил в среднем 42 занятия.

Проведенное исследование показало, что специально организованная коррекционно-логопедическая работа в условиях детского лечебного стационара, сотрудничество специалистов детской больницы (врачей, логопеда, психолога, массажиста) и родителей ребенка обеспечили некоторую положительную динамику в двигательном и доречевом развитии детей экспериментальной группы (по сравнению с контрольной). Несмотря на кратковременность коррекционно-развивающей работы в условиях стационара, она является, на наш взгляд, важным пусковым механизмом как в дальнейшем психофизическом развитии ребенка, так и в активизации участия родителей в этом процессе.

Несомненно, что позитивные результаты коррекционного воздействия благотворно скажутся на дальнейшем психомоторном и речевом развитии детей с перинатальной патологией ЦНС. После выписки детей из клиники работа с ними продолжается в виде психолого-педагогического дистанционного сопровождения семьи.

***А. В. Егорова***

*(МАОУ «Дмитровская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ОВЗ», Дмитровский муниципальный район, Московская область)*

***В. И. Лунакова***

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

## **ХАРАКТЕР ОТКЛОНЕНИЙ В ОРИЕНТАЦИИ НА СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ СЛОВА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Значимость проблемы нарушений лексического компонента речевой функциональной системы детей с интеллектуальной недостаточностью определяется не только тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка, но и ролью лексикона в процессе коммуникации и социальной адаптации детей с данным видом дизонтогенеза. Использование слова в коммуникативных целях имеет принципиальное значение, расширяя возможности общения и обуславливая его влияние на другие виды деятельности ребенка.

При порождении речевого высказывания осуществляется оперирование семантическими полями, из состава которых выбираются лексические единицы, наиболее полно отвечающие коммуникативным целям [3]. Семантическое поле рассматривается как любая совокупность содержатель-

ных единиц, связанных с одним и тем же фрагментом действительности, охватывающим какую-либо область человеческого опыта [2, 6]. Внутри семантического поля слова могут входить во все типы семантических отношений: парадигматические, синтагматические, полисемии и др. Ядро семантического поля составляют частотные слова, а также слова, наиболее полно отражающие значение данного семантического поля. На периферии семантического поля располагаются менее употребительные слова. Поиск нужного слова происходит в отдельном семантическом поле и представляет собой не просто актуализацию имеющегося в семантическом поле лексико-семантического варианта, а выделение его среди целого комплекса всплывающих связей: звуковых, ситуативных, понятийных [5]. Таким образом, слова как элементы лексической системы оказываются связанными не только на семантическом уровне, но и на звуковом, ситуативно-тематическом, перцептивном, когда в сознании носителя языка актуализируются субъективно значимые объекты, ситуации и отношения между ними, являющиеся результатом познания и осознания окружающего мира.

Нарушения речи у детей с интеллектуальной недостаточностью носят системный характер, имеют сложную структуру, в которой широко и вариативно представлены нарушения лексики, характеризующиеся, преимущественно несформированностью структуры значения слова, несоответствующим возрасту уровнем организации семантических полей и несовершенством поиска слова [1, 4].

Исследование ориентации детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью на совокупность семантических признаков при актуализации слова позволяет констатировать следующее.

Обучающиеся с данным видом дизонтогенеза при выполнении задания (называние изображений реальных предметов, их изображений с какими-либо изменениями), как правило, ориентировались на лексическое значение слова, а не на понятие, стоящее за ним. В тех случаях, когда внимание обучающихся привлекалось к отдельным семам данного слова, дети осуществляли актуализацию однотипного слова из имеющегося у них лексикона. Лишь в единичных случаях они обращали внимание на изменившиеся в объекте детали и были способны отразить эти изменения в речи.

Исследовательские данные показали крайне низкую ориентацию обучающихся с интеллектуальной недостаточностью на совокупность стоящих за словом семантических признаков при актуализации слов из словарного запаса. В качестве факторов, затрудняющих и нарушающих актуализацию слов, выступают нарушение анализа различных семантических признаков объекта, таких как внутреннее строение, характерные особенности, его внешние связи, функциональное назначение, принадлежность к определенной тематической группе. Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают существенные трудности при дифференциации меняющихся признаков предметов и ориентировании на них при выборе нужного слова. Дети с указанным видом дизонтогенеза не учитывают де-

тали внешнего вида предметов и, следовательно, используют ограниченный запас слов при их описании (назывании). Словарный запас обучающихся с интеллектуальной недостаточностью достаточно однообразен, что детерминирует значительные трудности при необходимости давать дифференцированную характеристику признаков предмета. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому, рассматривая предметные изображения, они не ориентируются на отличительные признаки сходных предметов и, соответственно, не разграничивают их обозначения.

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. Обучающиеся испытывают значительные трудности при определении признаков понятия, что выражается в выборе неадекватных характеристик предмета, в ориентации в большинстве случаев лишь на денотативные, а не на семантические признаки слова.

Кроме этого, дети с интеллектуальной недостаточностью больше ориентируются на зрительные образы предметов, чем на их вербальное обозначение, что негативно отражается на актуализации нужного слова. Полученные в исследовании данные свидетельствуют о тесной связи представлений детей указанной категории с наглядной ситуацией, о трудностях перехода к системе вербально-логических связей.

Особенности мыслительной деятельности обучающихся с интеллектуальной недостаточностью препятствуют анализу явлений внеязыковой действительности, поэтому дети актуализируют преимущественно однотипный словарь без ориентации на ситуативное, реальное окружение предмета. Обозначая одним словом целую группу предметов, они не осознают разницы в лексических значениях слов, обозначающих данные предметы, что провоцирует расширение значения слова.

Характер дефицитарности ориентации детей с интеллектуальной недостаточностью на совокупность семантических признаков при актуализации слова определяет необходимость проведения логопедической работы, направленной на формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов: денотативного, понятийного, контекстуального. Эта работа должна сопровождаться расширением представлений детей об окружающей действительности, развитием познавательной деятельности (мышления, восприятия, внимания, памяти).

Овладевая денотативным компонентом значения слова, ребенок устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением. По мере овладения операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения осваиваются сигнификативный и прагматический аспекты значения слова. По мере накопления словарного запаса, когда слово вступает в определенные

системные отношения с другими словами, раскрываются структурный и контекстуальный аспекты значения слова, выявляется совокупность признаков, стоящих за каждым конкретным словом в данном языке.

В логопедической работе следует учитывать, что поиск слова, наиболее точно передающего смысл, осуществляется в процессе оперирования семантическими полями, из состава которых выбираются нужные лексические единицы. Адекватность выбора слова определяется рядом факторов: частотностью данного слова в языке, его включенностью в практику, ориентацией на семантические признаки слова, речевой ситуацией. Логопедическая работа предусматривает:

- совершенствование денотативного компонента значения слова: закрепление связи между конкретным предметом (денотатом) и его словесным обозначением;

- развитие сигнификативного (понятийного) компонента лексического значения (рассмотрение многообразия данного предмета в окружающем мире, выделение тонких дифференцированных признаков денотата: формы, цвета, структуры, качества, функционального назначения и т. д);

- активизацию структурного компонента (с одной стороны, путем введения усвоенного значения слова в определенное семантическое поле, организующееся на основе овладения парадигматическими связями, с другой — путем организации высказывания на основе овладения синтагматическими связями при сочетании слова с иными лексическими единицами).

С целью развития денотативного компонента в структуре лексического значения слова используются следующие приемы: называние слова с показом соответствующего предмета, действий или их изображения; выбор картинки, соответствующей данному слову, и наоборот, выбор слова, подходящего к названию картинки; называние предмета и его описание; сравнение и называние зрительно похожих объектов; подбор слова к описанию соответствующего объекта и др.

Для развития сигнификативного компонента и значения слова используются такие приемы, как классификация предметов по типу обобщений, различение однородных предметов или их групп по назначению, обозначение их словом, исключение лишнего слова из логического ряда.

В качестве приемов для развития структурного компонента значения слова выступают: подбор к слову, обозначающему предмет, слова, обозначающего действие, признаки; сравнение противоположных явлений и обозначение их словами; определение родовидовых отношений предмета и др.

Подобная работа подводит детей с интеллектуальной недостаточностью к пониманию взаимосвязи и взаимозависимости явлений и предметов окружающей действительности, к умению ориентироваться на совокупность семантических признаков слова при его актуализации и обеспечивает введение слова в соответствующее семантическое пространство, формирование структурной взаимосвязи определенного лексического значе-

ния с лексическим значением других слов, входящих в то же семантическое пространство.

### Список литературы

1. *Егорова А. В., Липакова В. И.* Особенности актуализации слова в условиях различной внеязыковой действительности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Проблемы онтолингвистики — 2016: Матер. междунар. научн. конф. — СПб.: Изд-во Иваново Листок, 2016. — С. 58–62.
2. *Залевская А. А.* Введение в психоллингвистику. — М., 2000. — 382 с.
3. *Звегинцев В. А.* Семасиология. — М.: Изд-во МГУ, 1957. — 322 с.
4. *Липакова В. И.* Развитие элементарных познавательных функций у учащихся с умеренной умственной отсталостью в процессе овладения словарем // Диагностика и коррекция нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: Матер. междунар. науч.-практ. конф. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2013. — С. 60–66.
5. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. — М.: Изд-во МГУ, 1979. — 320 с.
6. *Уфимцева Н. В.* Опыт экспериментального исследования развития словесного значения // Психоллингвистические проблемы семантики. — М.: Наука, 1983. — С. 140–180.

***М. В. Ковалева***

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

### **ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ**

Эмоции — это особая своеобразная форма познания и отражения действительности, в которой человек выступает и объектом, и субъектом познания, т. е. эмоции связаны с потребностями человека, лежащими в основе мотивов его деятельности. Главная функция эмоций состоит в том, что благодаря им мы лучше понимаем друг друга, можем судить о состояниях друг друга и лучше преднастраиваться на совместную деятельность и общение.

Эмоции и чувства тесным образом связаны с развитием речи и речевым общением. Эмоциональная окрашенность речи обеспечивает эффективность общения, а состояние эмоциональной напряженности отрицательно влияет на речевое высказывание. Речь не только передает мысли, но и характеризует эмоциональность человека, формирует его чувство.

Вербальное выражение эмоций предполагает наличие в языке специфической категории эмотивности, которая соотносится с психологической категорией эмоциональности. В зависимости от того, какая сема эмотивности лежит в основании классификации, выделяются различные множества эмотивной лексики. При этом общая функция сем эмотивности разного ранга заключается в объективизации эмоций в языке и их семантической категоризации.

Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции. Классификация эмотивной лексики на основе сочетания категориально-лексической семы эмотивности с категориально-семантическими семантиками позволяет выявить семантические по природе эмотивные классы слов. Лексика эмоций как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции, включается во все семантические классы, пересекается с ними, что приводит к возникновению в лексико-семантическом поле эмоций лексических множеств — «функционально-семантических классов слов».

Анализ лексико-семантического поля эмоций воспитанников детского дома позволил выявить не только малый его объем, но и недостаточную сформированность его полевой организации. Дети младшего школьного возраста с психической депривацией испытывают значительные трудности самостоятельного выбора эмотивных знаков, с помощью которых вербализуется их эмоциональное отношение к миру.

Полученные экспериментальным путем данные свидетельствуют о значительной несформированности различных функционально-семантических классов слов эмотивной лексики у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. При назывании слов с эмотивным значением младшие школьники с психической депривацией допускали следующие виды ошибок: называние слова семантически близкого («быть в невеселом, печальном состоянии» вместо «грустить» — «плакать»); называние слова, имеющего широкое, диффузное значение («говорим о человеке, когда он злой, недовольный» вместо «рассерженный» — «плохой»); воспроизведение вместо слова словосочетания или предложения («быть в невеселом, печальном состоянии» вместо «грустить» — «стоять в углу»); повторение слова, входящего в текст задания («говорим о человеке, когда он очень застенчивый, стеснительный» вместо «робкий» — «стеснительный»); называние слов из разговорной лексики («громко, задорно смеяться» вместо «хохотать» — «ржать»); воспроизведение слов на основе ситуационных признаков («очень интересное, занимательное дело или какое-то любимое занятие у детей и взрослых, кроме учебы и работы» вместо «увлечение» — «петь»); замены слов, на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний («веселить других, рассказывать смешные истории» вместо «шутить» — «дружить»); словообразовательные неологизмы («глубокая печаль» вместо «горе» — «обиженность»).

Экспериментальные данные позволяют констатировать наличие качественно неоднородной структуры лексико-семантического поля эмотивной лексики детей детского дома и воспитывающихся в семье.

Ядро лексико-семантического поля эмоций воспитанников детского дома составляет функционально-семантический класс эмоционального состояния, ближайшую периферию — функционально-семантический класс

эмоциональной характеристики, функционально-семантический класс эмоционального воздействия, функционально-семантический класс внешнего выражения эмоций, дальнюю периферию — функционально-семантический класс эмоционального отношения, функционально-семантический класс эмоционального качества, функционально-семантический класс становления эмоционального состояния.

Общей характеристикой для структуры лексико-семантического поля эмоций у детей детского дома и у детей, воспитывающихся в семье, стала представленность в его ядре функционально-семантического класса эмоционального состояния (грустить, горе, восторг и др.), категориально-лексической семой которого является «быть, находиться в определенном эмоциональном состоянии, быть наполненным определенным эмоциональным состоянием».

Наличие данного функционально-семантического класса в ядре лексико-семантического поля эмоций объясняется тем, что эти слова, включающиеся в лексику состояния, составляют 25% (т. е. значительную часть) эмотивной лексики детей [1]. Вместе с тем у воспитанников детского дома, в отличие от «семейных» детей, внутри этого функционально-семантического класса наблюдалось значительное преобладание лексической представленности слов, отражающих состояние грусти, страха, сомнения, желания. Лексически минимально выраженными оказались такие состояния, как вера, дружба, жалость. Данные эмоциональные состояния характеризуются ярко выраженной объектной ориентацией, дефицит которой наблюдается в условиях воспитания детей в учреждениях интернатного типа.

Таким образом, лексико-семантическое поле эмоций детей, воспитывающихся в семье, включает лексические множества, посредством которых они способны передавать не только внешние, но и непроявляемые внешне, скрытые внутренние состояния. В то же время языковая модель эмоциональной деятельности воспитанников детского дома крайне ограничена, специфична по своему содержанию. Она самостоятельно не пополняется разнообразной лексикой, развивающей эмотивные значения, затрудняя «пересекаемость» эмотивной лексики с другими лексическими множествами.

Для формирования лексико-семантического поля эмоций, обогащения словаря эмотивной лексикой, входящей в различные функционально-семантические классы, младшим школьникам с психической депривацией предлагаются следующие задания: ответить на вопросы, выбрав ответ из трех предложенных вариантов и объяснив свой выбор; самостоятельно ответить на вопрос, актуализируя нужное слово с эмотивным значением, объяснив свой выбор; назвать слово, составить предложение по демонстрируемым выразительным движениям, фотографии, серии фотографий, пиктограмме (пиктограммам); подобрать антоним, синоним к определенному слову в тексте или стихотворении, восстановить текст, стихотворе-

ние, заменяя слово, данное в скобках, соответствующим антонимом, синонимом; подобрать к названному слову антоним, синоним, установив характер парадигматических связей; систематизировать (сгруппировать) слова по лексико-семантическим классам, объяснить значение слова, вставить в написанное на карточке предложение нужное слово (по вопросу, самостоятельно), обосновав свой вариант ответа; составить с предложенным эмоциональным существительным (глаголом, прилагательным, наречием) словосочетание (предложение); составить словосочетание (предложение) на заданную тему, на основе личного опыта, выделить высказывания с заданной модальностью; оценить семантическую уместность используемых выразительных средств с учетом эмоционального контекста, сопоставить пары предложений (словосочетаний, слов), различающихся модальностью эмоций (сначала контрастных, затем более близких).

Следует отметить, что речевой материал для проведения занятий целесообразно отбирать на основе шкалы эмоций К. Изарда, алфавита эмоций, представленного Л. Г. Бабенко, типа значения слов, а также с учетом возраста, особенностей эмоционального и социально-нравственного развития детей, воспитывающихся в детском доме.

Эффективность логопедической работы по формированию эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией достигается, если она имеет многоаспектный характер, реализуется последовательно по этапам, в тесном взаимодействии с педагогом-психологом и воспитателями учреждения.

#### Список литературы

1. *Бабенко Л. Г.* Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. — Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1989. — 184 с.
2. *Изард К.* Эмоции человека. — М.: Изд-во МГУ, 1980 — 439 с.

**С. Ю. Кондратьева**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА КУЛЬТУРЫ ПОЗНАНИЯ МАТЕМАТИКИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В рамках данной темы обратимся к взглядам известного ученого Дж. Брунера, который считал, что индивидуальное развитие человека зависит от истории его вида в целом. Ученый обращал внимание на то, что это не та история, которая закодирована в генах и хромосомах, а скорее, та, которая отражена в культуре, внешней по отношению к человеческому телу и по своему охвату превышающей опыт каждого отдельного человека [3]. Л. С. Выготский считал, что биологическое и культурное при развитии нормальных и отсталых детей сплавлены в высший синтез, культура видо-

изменяет природные данные. Если природные запасы бедны, то и культурные приемы поведения незначительны и бедны, а потому и сама возможность возникновения и достаточно полного развития высших форм поведения оказывается часто закрытой 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 [4].

Дошкольники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети с нереализованными возможностями, так как основные психические новообразования возраста формируются у них с запаздыванием и имеют качественное своеобразие: рассеянность внимания, они не способны удерживать внимание достаточно длительное время и переключать его при смене деятельности; повышенная отвлекаемость, посторонние раздражители вызывают значительное замедление выполняемой ими деятельности и увеличивают число ошибок; затруднения при ориентировочно-исследовательской деятельности, направленной на изучение свойств и качеств предметов; ограниченный объем памяти и снижение ее прочности; низкая познавательная активность, избегание интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания; отсутствие потребности ставить перед собой цель, планировать действия, проводить анализ выполненного задания; недостаточная сформированность умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения.

Проблема развития базиса культуры дошкольника заявлена в Концепции дошкольного воспитания [8]. Известно, что культура познания наиболее интенсивно развивается в школьные годы в процессе специально организованной учебно-познавательной деятельности. Однако уже к концу дошкольного возраста должна быть подготовлена основа для развития культуры познания, которая представляет собой совокупность побудительного компонента, технологического, эмоционально-оценочного, управленческого и смыслового.

Структура эмоционально-оценочного компонента выражена эмоционально-ценностным и эмоционально-оценочным отношением. Эмоции — важнейший компонент в целостной картине детского поведения. Роль и значение эмоций в жизни человека столь велики, что возникает вопрос о возможной обслуживающей связи эмоций с первичными потребностями человека. По мнению К. Изарда, эмоции удивления, страха, отвращения обслуживают потребности организма в самосохранении. Эмоции гнева, презрения, стыда и горя возникают в связи с потребностями взаимодействия (принадлежность к группе, желание занимать в ней определенное место). Эмоции интереса, радости связаны с потребностями в познании, с любознательностью и исследовательским поведением. Это свидетельствует о большом значении эмоций в жизни ребенка [3]. Период дошкольного детства характеризуется формированием познавательных эмоций, к кото-

рым относится чувство удивления, любопытства [5]. Эти эмоции оказывают стимулирующее влияние на познавательные, а также другие психические процессы, вырабатывают индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений, способствуют развитию креативности. Повышенное внимание к эмоциональному развитию дошкольника обусловлено формированием главного психологического новообразования в этом возрасте — начала произвольности психических процессов и психологической готовности к школе. С одной стороны, богатая эмоциональная палитра обеспечивает более адекватное эмоциональное поведение ребенка. Но, с другой стороны, она же может стать причиной деформации его эмоциональной сферы [2]. По мнению К. Изарда, эмоции есть нечто, что переживается как чувство, которое мотивирует, организует и направляет восприятие, мышление и действия [3]. Эмоции обладают не только оценочной функцией, но и сигнальной, побудительной и связаны с функциями управления вниманием, памятью и др. [1]. Главной задачей является не овладение эмоциями ради эмоций, а овладение ими как инструментом управления собой и другими.

Современная ситуация в системе образования, в которой происходят изменения, связанные с ориентацией на ценностные основания педагогического процесса, его гуманизацию и индивидуализацию в подходах к решению проблем каждого конкретного ребенка, побуждает педагогов и специалистов к созданию новых моделей, поиску нестандартных форм и технологий специализированной помощи детям с ОВЗ. Специально организованная коррекционная работа по формированию эмоционально-оценочного компонента культуры познания математики должна осуществляться с учетом особенностей психического и речевого дизонтогенеза детей данной категории и включаться во все виды детской деятельности. Например, *логоритмические занятия* направлены на всестороннее развитие ребенка, совершенствование его речи, овладение двигательными навыками, умение ориентироваться в окружающем мире, преодолевать трудности, творчески проявлять себя, развивать чувство ритма, необходимое при организации счетной деятельности, умение выполнять мыслительные операции и т. д. *Занятия с природным материалом* при формировании культуры познания математики развивают тактильно-кинестетическую чувствительность и ручную моторику, повышают мотивацию к занятиям (урокам), так как упражнения проводятся в виде игры, стабилизируют и улучшают эмоциональное состояние, способствуют сохранению работоспособности, развивают связную речь, расширяют словарный запас, математическую лексику, развивают навыки звукослового анализа и синтеза, помогают формированию письменной речи, развитию восприятия, внимания, памяти, мышления. Целью *музыкальных коррекционно-игровых занятий* с дошкольниками является уточнение, расширение и систематизация знаний об окружающей действительности. Занятия направлены на активизацию

интеллектуальной и речевой деятельности, развитие психических процессов. В ходе работы с детьми происходит развитие наблюдательности, умения сравнивать различные объекты и явления, делать выводы и умозаключения непосредственно в процессе предметно-практической, игровой и учебной деятельности, развивать музыкально-ритмические движения, эмоции [7]. В *специально организованных или спонтанных беседах* дети учатся высказывать свои собственные суждения, мысли, точки зрения по обсуждаемой проблеме, тем самым развивая диалогическую и монологическую речь, используя математическую терминологию, что является средством профилактики дискалькулии. Целесообразно использовать *экскурсии* по детскому саду, школе, участку, улице, в процессе которых дети знакомятся с количественной стороной окружающей действительности, у них формируются и развиваются временные и пространственные представления. Практическое общение с реальным миром позволяет детям понять различные зависимости, взаимосвязи между множествами. Дети учатся различать основные и промежуточные цвета, узнают о сигнальной роли цвета, учатся сравнивать и различать объекты по форме, величине и цвету. Применение счетной деятельности к разнообразным объектам окружающего мира способствует обогащению их представлений. Счет различных предметов, объединение их в множества (например, звуков, световых мельканий, деревьев на участке и т. д.), способствует формированию интереса к анализу количественных сторон окружающего мира.

По мере того как биологически заложенные в ребенке способности все более полно проявляются на каждой новой стадии развития, они вступают во взаимодействие с факторами окружающей среды, тем самым направляя процесс развития.

### Список литературы

1. *Аболин Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / под ред. В. В. Давыдова. — Казань; Изд-во Казанского университета, 1987. — 261 с.
2. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков. — СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1998. — 379 с.
3. *Брунер Дж.* О понимании детьми принципа сохранения количества жидкого вещества // Исследование развития познавательной деятельности / ред. Дж. Брунер. — М.: Педагогика, 1971. — 391 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М.: АСТ, 2005. — 670 с.
5. *Денисова З. В.* Механизмы эмоционального поведения ребенка. — Л.: Наука, 1978. — 144 с.
6. *Изард К. Э.* Психология эмоций: пер. с англ. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
7. *Кондратьева С. Ю., Аганутова О. Е.* Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с задержкой психического развития. — СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. — 176 с.

8. Концепция преемственности в работе детского сада и начальной школы: Резолюция Всероссийского совещания руководителей органов управления образованием (1999 г.) // Содержание образования в двенадцатилетней школе / под ред. А. Ф. Киселева. — М., 2000.

*С. Ю. Кондратьева, И. В. Ахмедова*  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **ЗАДАЧИ И НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Изучение и коррекция нарушений речи в настоящее время — основная проблема логопедической науки и практики. Ее актуальность определяется многими факторами и в первую очередь фактором полиморфности. Системные нарушения речи — наиболее часто встречающаяся форма речевой патологии у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это сложное многомодальное расстройство речезыкового механизма, неизбежно приводящее к нарушениям письма и чтения [1].

Проведенное нами в ГБДОУ № 14 Василеостровского района исследование, направленное на выявление состояния речевых высших психических функций, лежащих в основе формирования письменной речи, выявило у дошкольников седьмого года жизни с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) следующие особенности:

— при исследовании звукопроизношения у детей данной категории в большинстве случаев наблюдалось нарушение двух и более групп звуков (свистящих, шипящих, дрожащих, сонорных, переднеязычных, заднеязычных), что проявлялось в пропусках, искажениях, смешениях и заменах звуков;

— исследование фонематического восприятия показало, что дети способны определять наличие или отсутствие заданного звука в слове, выделять группы слов с заданным звуком. При этом дошкольники с ТНР испытывали значительные трудности в составлении слов из нарушенной последовательности звуков, в подборе слов на заданный звук, в определении количества звуков и слогов в слове, в определении места и последовательности звуков, в выделении слова с заданным звуком из предложения;

— исследование грамматического строя речи выявило затруднения при образовании притяжательных прилагательных и названий профессий женского рода. Характерными были ошибки в согласовании имен существительных с прилагательными и числительными, в употреблении слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом, при образовании притяжательных прилагательных, недоговаривание окончаний, при постановке ударения;

– при исследовании языкового анализа и синтеза у дошкольников с ТНР отмечались пропуски, перестановки, добавление слогов, слов, придумывание и внесение в контекст собственных слов и предложений. Дети затруднялись синтезировать четырехсложные слова со стечением согласных, анализировать распространенные предложения, выделять предлог как отдельную часть предложения.

В результате исследования неречевых высших психических функций выявлены следующие особенности: оптико-пространственный праксис характеризуется стремлением к изображению фигур с неоднократным обведением, изменением округлых элементов, добавлением новых, близким расположением, изменением элементов по количеству, размеру, с утратой порядка, зеркальностью; при выполнении рисунка отмечались развороты отдельных фигур, потеря элементов, выход их за пределы фигуры и рабочей строки или наоборот недоведение элемента до границы фигуры; различие фигур по величине. Данные нарушения носили преобладающий, стойкий характер, что подтвердилось в пробе на состояние графомоторных навыков, когда дети утрачивали графический ряд в конце выполнения задания, допускали постоянные пропуски, изменяли размер элементов, нарушали границы строки, постоянно отрывали карандаш от бумаги.

Известно, что ранняя диагностика и коррекция указанной выше речевой патологии является эффективной профилактикой дислексии и дисграфии. Следовательно, профилактике нарушений письменной речи необходимо уделить особое внимание, поскольку именно этот путь должен стать основным в решении данной проблемы, и начинать его надо как можно раньше [1].

Для решения основных задач профилактики дисграфии, окружающая ребенка социальная среда должна быть «развивающей», т. е. она должна обеспечивать достаточное количество слуховых и зрительных впечатлений. В ней должны присутствовать объекты, способные привлечь и удержать внимание ребенка, стимулировать развитие его познавательной и мыслительной деятельности и т. п. Важную роль в этом отношении играет теплое эмоциональное общение с ребенком окружающих его взрослых людей, которое должно начинаться еще в доречевой период. В дальнейшем такое общение постепенно приобретает «направляющий» характер, стимулирующий правильное развитие психических функций ребенка: внимания, памяти, мыслительной деятельности, эмоционально-волевой сферы, — что так необходимо для предстоящего обучения и овладения письменной речью, в частности. Особое внимание уделяется полноценному развитию устной речи ребенка, поскольку именно она является основной базой для развития письменной речи в дальнейшем [4].

*Задачи* коррекционной работы по профилактике дисграфии у дошкольников с ТНР: формирование звукопроизношения, уточнение артикуляции звуков; развитие фонематического слуха, анализа и синтеза слов, фонематических представлений; расширение словарного запаса, обогаще-

ние активного словаря; развитие мышления, памяти, слухового и зрительного внимания; формирование связной речи, в процессе которого необходимо научить детей разным видам пересказа (подробному, выборочному, краткому), составлению рассказа по серии картинок, по сюжетной картине, по предложенному плану, по заданному началу или концу и т. п.; совершенствование пространственно-временных ориентировок (на себе, на листе бумаги); развитие способностей к запоминанию, автоматизации и воспроизведению серий, включающих несколько различных движений; развитие ручной моторики, тактильных ощущений посредством дермалексии; расширение «поля зрения» ребенка; подготовка к обучению грамоте: знакомство с основными понятиями — «предложение», «слово», «слог», «буква», «звук»; составление схем слов, предложений и т. д. Решение этих задач помогает сформировать базу для овладения школьными знаниями.

В профилактике дисграфии у дошкольников с ТНР можно выделить основные *направления* логопедической работы:

1. Развитие сенсорных функций и психомоторики (зрительного и слухового восприятия, зрительных и слуховых дифференцировок; пространственных представлений; кинетической и кинестетической организации движений, конструктивного праксиса, условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).

2. Развитие межанализаторного взаимодействия, сукцессивных функций (слуходвигательных, зрительно-двигательных, слухозрительных связей; способности запоминать и воспроизводить пространственную и временную последовательность стимулов, действий или символов).

3. Развитие психических функций.

4. Развитие интеллектуальной деятельности (мыслительных операций: сравнения, сериации, сопоставления, классификации, символизации, анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения; формирование навыков планирования деятельности, самоконтроля и самокоррекции; воспитание мотивов к учебной деятельности).

5. Развитие речи и формирование навыков произвольного анализа и синтеза языковых единиц (развитие связной монологической речи, способности к суждениям и умозаключениям; совершенствование лексико-грамматического и фонетического оформления речи) [3].

Многочисленные расстройства письма свидетельствуют о важности и актуальности проблемы изучения дисграфии, предупреждения и выявления предпосылок к ней еще в дошкольном возрасте, т. е. задолго до обучения ребенка грамоте.

#### Список литературы

1. Безрукова О. А. Междисциплинарный подход к изучению и коррекции системных нарушений речи [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы профилактики и коррекции нарушений письменной речи: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 11 декабря 2007 г. / под общ. ред. В. Н. Скворцова. — ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2007. —

С. 22–27. Режим доступа: [http://www.fonema.ru/library.php?iq=show&lb\\_id=263](http://www.fonema.ru/library.php?iq=show&lb_id=263) (дата обращения: 16.07.2015) 2017.

2. *Логинова Е. А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекция у младших школьников с задержкой психического развития. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 208 с.

3. *Поваляева М.* Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования. — М.: Феникс, 2006. — 192 с.

***С. Ю. Кондратьева, А. В. Эрфан***  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Речь, как известно, возникает и развивается в процессе общения. Она является не только средством общения, но и орудием мышления. В дошкольном детстве ребенок прежде всего овладевает диалогической речью, которая имеет свои особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи. Диалогическая речь выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается связная речь.

Диалог (фр. dialogue, англ. dialog[ue], греч. dialogos 'разговор, беседа'; букв. 'речь через') — процесс общения, обычно языкового, между двумя или более лицами. Частные значения термина «диалог»: разговор между персонажами пьесы; литературное произведение, написанное в форме беседы героев; взаимодействие, направленное на достижение взаимопонимания, особенно в политике [2].

В психолого-педагогической литературе используют различные значения понятия «диалогическая речь». А. А. Стойчанова считает, что диалогическая речь — это речь, поддерживаемая, имеющая собеседника, она более простая, свернутая, в ней могут присутствовать интонация, жесты, паузы, ударения [6]. Диалогическая речь, по мнению А. Г. Арушановой, это путь создания проблемной ситуации, которую в процессе общения можно развить и решить. Это речь, в процессе которой беседуют два (или более) партнера на какую-либо тему. Диалогическая речь предполагает ожидание ответа и готовность ответить самому. Полноценный диалог — это не просто обмен информацией, это взаимодействие партнеров, при котором они уважают друг в друге личность, это межличностное общение, обмен чувствами, переживаниями, поиск взаимопонимания, это путь к совместным мыслям, чувствам, к сотрудничеству, к общей деятельности [1]. В. Ф. Берков характеризует диалогическую речь как форму (тип) речи, состоящую из обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в речевой деятельности адресанта [2]. Диалогическая речь, как считает

С. Н. Карпова, означает разговор между двумя или несколькими лицами, которые то слушают, когда другие говорят, то сами говорят, когда их слушают [3].

Диалог является школой развития и активизации речи, поскольку через диалог ребенок усваивает синтаксис родного языка, в котором представлены все разновидности предложений. В диалоге же формируется необходимый словарь, фонетика, грамматический строй речи, происходит развитие связности речи, формирование элементарного осознания явлений языка.

Формирование диалогической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) — это сложный многоуровневый процесс, возникающий в ходе общения и коммуникативной деятельности на основе биологических и социальных предпосылок [4].

При исследовании диалогической речи детей им были предложены следующие задания: «Составить диалог (озвучить роль с помощью игрушек) на любую тему»; «Составить диалог в процессе совместной деятельности» (рисования общей картины: детям предлагалось раскрасить предъявленную картину или нарисовать свою картину совместно с другим ребенком на одном листе бумаги за определенное время); индивидуальные беседы с детьми по подготовленным заранее вопросам по теме «Друзья».

Опираясь на теоретические источники и исходя из нашего исследования, можно сделать вывод, что диалогическая речь дошкольников четырех лет с ОНР характеризуется рядом особенностей: дети с трудом устанавливают контакты, им достаточно сложно строить сложные и развернутые фразы, сюжетная линия диалога постоянно прерывается из-за выпадения существенных смысловых элементов; самостоятельная речевая активность заметно снижена, часто дошкольники затрудняются при переводе слова из пассивного словаря в активный, не могут сформулировать вопрос, у них отсутствует адресность речи во время диалога, отмечается однообразие лексики и тематики, низкий уровень развернутости высказываний и т. д. В результате исследования мы пришли к следующему выводу: диалогическая речь детей с ОНР носит эпизодический характер. При выполнении заданий дети предпочитают работать в одиночестве, сотрудничество наблюдается крайне редко, дошкольники почти не общаются друг с другом. Они редко выступают инициаторами общения, проявляют активность только в том случае, если тема разговора вызывает эмоциональные переживания. Практически в любой коммуникативной ситуации дошкольники ориентируются на взрослого, значительная часть обследуемых детей игнорирует сверстников. Для продолжения общения и совместной деятельности детям нужна постоянная активизирующая и мотивирующая помощь взрослого.

Известно, что благодаря систематической работе по развитию диалогической речи у детей данной категории формируются следующие умения: слушать и правильно понимать мысль, которую высказывает собеседник; формулировать в ответ собственное суждение; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; следить за правильностью языковой формы; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения.

Как правило, обучение диалогической речи протекает в свободном речевом общении и на специальных занятиях в форме:

– «неподготовленной беседы», которая может проводиться во время режимных моментов: на прогулке, во время игры и т. д. Беседа «неподготовлена» только для детей, педагог же должен быть обязательно готов к любому виду общения. Его подготовленность состоит в том, что, являясь носителем грамотной разговорной речи, он в каждой стихийно возникающей ситуации общения своей речью учит детей языку;

– «подготовленной беседы» и театрализации (имитации и пересказа). Подготовленная беседа направлена на то, чтобы, во-первых, научить детей беседовать: выслушивать речь собеседника, говорить понятно для собеседника; во-вторых, отрабатывать произносительные и грамматические навыки, уточнять смысл известных детям слов;

– «коллективной беседы» — организованного диалога педагога со всей группой детей на определенную тему, во время которой педагог воспитывает у детей устойчивое внимание, умение слушать и понимать речь других, сдерживать желание сразу отвечать на вопрос, не подождя вызова, развивает привычку говорить достаточно громко и отчетливо [1, 2, 5, 6].

Таким образом, корректное взаимодействие окружающих ребенка с ОНР людей и комплексный подход дают положительный результат в развитии его диалогической речи.

### Список литературы

1. Арушанова А. Г., Дурова Н. В. Истоки диалога [5–7 лет]. — М.: Мозаика-синтез, 2015. — 270 с.
2. Берков В. Ф., Ясеневиц Я. С. Культура диалога. — Минск: Новое знание, 2012. — 152 с.
3. Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. — Ростов н/Д: Феникс, 2013. — 305 с.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: Питер, 2011. — 379 с.
5. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. — СПб.: Питер, 2008. — 315 с.
6. Стойчанова А. А. Обучение диалогической речи — М.: АСТ, 2016. — 133 с.

*Е. М. Моисеенко*

*(Кабинет логопедической помощи и психологической коррекции,  
Санкт-Петербург, Россия)*

## **РАННИЙ ЭТАП ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ОБРАЩЕННОЙ РЕЧИ (СЕНСОРНАЯ АЛАЛИЯ, АУТИЗМ)**

Нарушение понимания обращенной речи встречается при сенсорной (сенсомоторной) алалии, аутизме, системном недоразвитии речи, обусловленном интеллектуальной недостаточностью, и некоторых других состояниях. Как правило, понимание речи наиболее страдает при сенсорной (сенсомоторной) алалии и аутизме. У детей часто отмечаются нулевой, ситуативный или номинативный уровни понимания обращенной речи, что определяет специфику логопедической работы и психолого-педагогического сопровождения.

В настоящей работе описываются задачи и содержание раннего этапа логопедической коррекции при грубых нарушениях понимания речи у детей с языковыми и коммуникативными расстройствами.

Важными задачами раннего этапа логопедической работы являются адаптация ребенка к занятиям, формирование невербальных предпосылок речевой деятельности, начальных навыков понимания обращенной речи, развитие речевой интенции, формирование первых высказываний.

Адаптация ребенка к занятиям может длиться от нескольких недель до нескольких месяцев. В это время усилия специалиста направлены на элиминацию поведенческих нарушений, установление контакта с ребенком, развитие различных форм взаимодействия с ним, воспитание начальных установок на учебную деятельность. Особое внимание необходимо уделить организации рабочего места, исходя из потребностей обучения и индивидуальных особенностей воспитанника. Использование системы поощрений, визуализация расписания могут снизить негативизм ребенка и существенно ускорить процесс адаптации к занятиям. Поощрения подбираются совместно с родителями индивидуально для каждого ребенка. Постепенно частота использования невербальных форм поощрения (лакомство, манипуляции с любимыми игрушками и др.) снижается, возрастает значимость вербального поощрения. На данном этапе следует соблюдать щадящий режим в отношении слухового восприятия: исключить воздействие источников постоянного шума в местах пребывания ребенка, резкие звуки. Не стоит начинать работу с дифференциации звучащих игрушек, шумов. Это может вызвать крайне негативную реакцию ребенка из-за имеющейся у него гиперacusии.

На раннем этапе коррекции соотношение невербальных заданий и заданий, требующих участия слухового восприятия и речи, изменяется с постепенным возрастанием доли последних. Развитию невербальных предпо-

сылки речевой деятельности уделяется большое внимание. Используются пазлы, сортеры, вкладыши, парные картинки, водные раскраски, конструктивные игры и т. п. Задания на соотнесение реальных предметов и картинок с изображениями разной степени детализации (реальными, контурными, затененными), нахождение одинаковых предметов, классификация по цвету, форме, величине должны способствовать развитию внимания, зрительного восприятия, мыслительных процессов.

Одной из приоритетных задач данного этапа является формирование начальных навыков понимания речи. По нашим наблюдениям, развитие этих навыков у детей с указанными нарушениями формируется по принципам, сходным с овладением навыками понимания иностранной речи взрослыми, изучающими новый язык. Стратегии, возникающие при развитии восприятия и понимания речи у детей, претерпевают эволюцию от выделения отдельных знакомых слов в потоке речи и затем групп слов к пониманию смысла фразы через установление грамматических и семантических связей между ее компонентами. При этом скорость обработки слуховой информации существенно снижена по сравнению с нормой, а механизмы, обеспечивающие понимание слышимой речи, формируются со значительной задержкой и имеют специфические особенности [2, 3] вследствие нарушений слухового восприятия, расстройств мультисенсорной речевой интеграции, медленного прироста пассивного словаря, выраженного импрессивного аграмматизма. Эти особенности определяют содержание логопедической работы по формированию начальных навыков понимания обращенной речи на данном этапе.

Работа по развитию понимания речи начинается с создания специального речевого режима, при котором в общении с ребенком используются одно-, двухсловные предложения, представляющие собой ядерные синтаксические конструкции «субъект — предикат» (SP), «предикат — объект» (PO). Данные конструкции могут выражать просьбу («Дай!», «Одевайся!», «Пойдем», «Пей чай», «Надень куртку», «Принеси машинку», «Дай маме»), описывать ситуацию («Это груша», «Мама готовит», «Птичка сидит») или выражать вопрос («Где самолет?», «Кто ест?»).

Впоследствии синтаксическая конструкция расширяется до трехсловных предложений («Мальчик ест грушу», «Мальчик ест яблоко», «Дай машинку бабушке»), а затем до четырехсловных («Сначала одеваться, потом гулять»). Усложняется структура вопроса: после отработки вопроса к субъектам действий и действиям отрабатывается вопрос к объектам («Что несет девочка?»). Обязательными условиями являются многократность повторения фразы, четкость речи взрослого, медленный темп произнесения. При затруднениях выполнения инструкции используется помощь: показ жестом в направлении предмета, прием «рука в руке» при выполнении требуемых действий.

Большое значение имеет расширение пассивного словаря (номинативного, глагольного, атрибутивного). С этой целью используются озвучен-

ные картинки (предметные, сюжетные), применяются говорящая ручка «Знаток» с аудиостикерами (материал озвучивается логопедом), глобальное чтение (раскладывание подписей под картинками, предметами, подписывание картинок), карточки Домана. Решение об использовании глобального чтения как средства, облегчающего установление связей между звучащим словом и образом посредством визуализации фонетического состава слова, принимается индивидуально с учетом возраста и особенностей ребенка. Обучение послоговому чтению по специальной методике может проводиться параллельно с уже применяемым глобальным чтением. Задания с использованием глобального чтения носят дозированный характер. Это особенно важно при наличии у ребенка гиперлексии [4] с выраженной концентрацией не на смысловой, а на технической стороне чтения. В этой группе детей необходимо постепенно смещать акцент на восприятие речи без опоры на написанное слово.

Аудирование — метод формирования осознанного восприятия и понимания речи на слух посредством выполнения заданий, направленных на полное или частичное понимание прослушанных фраз, текста. Развитие навыков аудирования происходит в процессе работы с сюжетными картинками или в условиях предметно-практической деятельности. Например, перед ребенком выкладывается сюжетная картинка, логопед медленно произносит фразу, иллюстрирующую содержание картинки («Мальчик поливает цветы»), затем задает вопросы: «Кто поливает цветы?», «Что поливает мальчик?». Ответ ребенка может быть связан с действием: обвести часть картинки цветным карандашом (для каждого ответа свой цвет), закрыть нужную часть фишкой или выбрать карточку (написанное слово, предметную картинку), соответствующую ответу на вопрос, по возможности ответить словом. Речевой материал постепенно усложняется от двухсложных предложений до коротких текстов из 4–6 двух-, трехсловных предложений. На этом этапе становится доступным восприятие адаптированных текстов хорошо иллюстрированных детских рассказов. Образец адаптированного текста: «Это мама. Это Ваня. Они гуляют. Ваня ест булку. Прилетели голуби. Ваня дал крошки».

Для активизации собственной речи важно наличие речевой интенции — намерения выразить смысл с помощью вербальных средств. Выраженные нарушения речевой интенции наблюдаются у детей с аутизмом. Эти нарушения могут быть обусловлены трудностями понимания процесса коммуникации, а также непониманием значений коммуникативных знаков. Преодоление данных затруднений способствует повышению осознанной речевой активности. Например, пятилетний ребенок с аутизмом начал самостоятельно использовать одно-трехсловные фразы, выражающие просьбы («Открой», «Дай конфету», «Хочу... зеленый... рисовать» = Дай зеленый фломастер, хочу рисовать), после осознания, что использование данных фраз приводит к желаемому результату. В этом случае в качестве приема, инициировавшего произнесение фразы ребенком, использовались кар-

точки-символы с написанными словами-действиями («дай», «хочу») и карточки с изображениями предметов. После произнесения фразы ребенок получал желаемый предмет. Через несколько недель он стал пытаться самостоятельно использовать фразы данного типа без опоры на карточки.

Для развития речевой интенции очень важен положительный эмоциональный фон, обстановка, в которой ребенок проявляет выраженный интерес к предметам-стимулам. Например, если имеется интерес к заводным игрушкам, железной дороге с поездами, водным раскраскам, то желание получить игрушку, предмет можно использовать как стимул для инициации произнесения первых высказываний («Дай поезд», «Хочу дорогу», «Кот прыгает», «Бабочка ползет», «Хочу рисовать»).

В качестве приема, облегчающего начало построения фразы, используется подсказка первого слога или слова фразы. Пример диалога, в котором используется данный прием:

Ребенок (5 лет 8 мес., детский аутизм, после 6 мес. коррекционной работы) показывает на водную раскраску.

Логопед: *Что ты хочешь? Хо... хочу...* (подсказка в виде первого слога, первого слова фразы).

Ребенок: *Хочу... рисовать.*

Логопед (показывает на раскраску, на обложке которой нарисован кит): *Дай...*

Ребенок: *Дай кит.*

Логопед, поправляет: *Дай кита.*

Получив раскраску, стаканчик с водой и кисточку, начинает рисовать.

Логопед: *Что ты рисуешь?... Я... ри...*

Ребенок: *Я... рисую... синий кит.*

Логопед: *Молодец! Я рисую синего кита.*

При этом необходимо учитывать произносительные возможности ребенка, уровень его адаптации, понимания речи, особенности поведения. Начало работы по активизации речи без учета данных особенностей может привести к поведенческому негативизму.

Работа по формированию первых высказываний строится по принципам, во многом сходным с работой при моторной алалии [1]. Обязательна опора на зрительно воспринимаемую ситуацию. С этой целью могут применяться сюжетные картинки, фотографии, а также ситуации, в которых ребенок является действующим лицом или наблюдателем. Пониманию закономерностей построения синтаксической конструкции способствует использование в обучении блок-схем, состоящих из символов, картинок и карточек со словами, задающих линейную (сукцессивную) последовательность элементов предложения. Блок-схемы используются совместно с сюжетной картинкой, на которой эта ситуация представлена симультанно.

Первыми отрабатываются конструкции следующих типов: «предикат — объект» («Дай мяч»), «субъект — предикат» («Папа ест», «Я иду»), «это (вот) + объект» («Это (вот) машина»), «хочу + глагол в неопределенной

форме» («Хочу пить»), вопрос «Что это?» и др. Затем синтаксическая конструкция расширяется за счет добавления новых элементов («Папа ест яблоко», «Я иду домой», «Это красная машина»).

На момент перехода к следующему этапу логопедической работы ребенок должен овладеть пониманием двух-, трехсловных предложений и некоторых четырехсловных конструкций (например, *сначала..., потом...*); основным пассивным номинативным словарем по лексическим темам: значениями частотных глаголов, обозначающих способы передвижения, часто выполняемые ребенком и окружающими действия и др.; прилагательными, обозначающими основные цвета, размер (*большой, маленький, средний*), температурные, тактильные и вкусовые ощущения (*холодный, теплый, горячий, мокрый, сухой, сладкий, соленый, кислый*). В результате логопедической работы должны быть сформированы первые одно-, трехсловные синтаксические конструкции, которые ребенок строит при помощи взрослых или самостоятельно. Итогом совместной работы специалиста и родителей по реализации поставленных задач будет положительная динамика речевого и познавательного развития ребенка, элиминация поведенческих нарушений, улучшение коммуникации.

#### Список литературы

1. *Моисеенко Е. М.* Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. — СПб.: 2002. — 216 с.
2. *Трауготт Н. Н., Кайданова С. И.* Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии. — Л.: Наука, 1975. — 180 с.
3. *Foxe J. J. et al.* Severe multisensory speech integration deficits in high-functioningschool-aged children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and their resolution during early adolescence. *Cereb Cortex.* 2015 Feb; 25(2): 298–312.
4. *Treffert D. A.* Hyperlexia III: separating 'autistic-like' behaviors from autistic disorder; assessing children who read early or speak late. *WMJ.* 2011Dec;110(6): 281–287.

***Е. М. Моисеенко***

*(Кабинет логопедической помощи и психологической коррекции,  
Санкт-Петербург, Россия)*

***И. В. Егорова***

*(ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)*

### МЕТОДЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА ЭТАПЕ ПЕРВИЧНОЙ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧИ У НЕГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ

Необходимыми условиями оказания высокоэффективной помощи детям с тяжелыми формами речевой патологии являются раннее начало логопедической коррекции, учет ведущей деятельности ребенка и использование арсенала различных методов и приемов в учебной деятельности. Разнообразие применяемых методов и приемов способствует быстрому

установлению контакта с ребенком, поддержанию у него интереса к занятиям, высокой работоспособности, что в целом повышает результативность работы.

Определяя цели и планируя занятия, логопед должен учитывать психофизиологические особенности ребенка, особенности его поведения, грамотно анализировать структуру речевого нарушения с позиций психолингвистики и нейропсихологии [1]. Планирование занятий с неговорящими детьми требует не только специальных знаний, но и творческого подхода, умения использовать стимульный игровой и наглядный материал различными способами в зависимости от поставленных задач.

На начальном этапе логопедической работы по активизации речи у неговорящих детей чаще всего применяются следующие методы: словесные и игровые, моделирование, творческие задания и упражнения, подражательно-исполнительские упражнения.

Подбор речевого материала в рамках того или иного метода осуществляется с учетом зоны актуального и ближайшего развития произносительных умений и навыков ребенка, а также развития слоговой структуры слова и синтаксической структуры предложения в онтогенезе [2]. На начальном этапе он может быть ограничен словами, состоящими из одного-трех прямых открытых слогов, а синтаксические конструкции следующими моделями: «предикат» («*Лови!*», «*Мóю*»), «субъект (объект)» («Кто пришел?» — «*Папа*». «Что ты пьешь?» — «*Воду*»), «обращение + предикат в форме глагола повелительного наклонения» («*Ваня, сиди!*»), «это + объект» («*Это кони*»), «субъект + предикат» («*Я иду*»).

**Игровые методы** являются эффективным средством активизации речевого подражания. Их использование также позволяет наладить контакт с ребенком, преодолеть трудности его адаптации, устранить негативизм.

Важнейшей задачей на этапе первичной активизации речи является расширение сначала импрессивной, затем экспрессивной лексики. Эту работу целесообразно начинать с предметно-практической деятельности. Первыми игровыми тематическими наборами являются «Дом», «Зоопарк», «Ферма», «Аэропорт», «Железная дорога», «Стройка и машины», «Город», «Больница», «Посуда». Для улучшения понимания обращенной речи логопед сопровождает игру словами, обозначающими действия или предметы. Работа по развитию активного словаря строится с учетом усложняющегося характера слоговой структуры слова: на начальных этапах коррекции слова имеют двухсложную структуру (состоят из прямых открытых слогов: «баба», «дядя», «кати», «лови»), затем трехсложную («машина», «колеса», «кабина»). После этого добавляются односложные слова, состоящие из закрытого слога («вот», «там», «кот»). Слова произносятся медленно и постоянно повторяются по мере выполнения игровых заданий.

В логопедической работе применяются игры с предметами, подвижные игры, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры.

Примером игр с предметами является создание различных построек из конструктора. Данные игры предполагают наличие повторяющихся действий, которые удобно сопровождать словами «сю-да», «ту-да». Эти слова имеют обобщенную семантику действия и пространственного расположения, помогая обозначать словом предметную деятельность ребенка. Логопед медленно повторяет эти слова, сопровождая свои действия и побуждая ребенка к имитации слов.

Образцом подвижных игр является игра в мяч «Лови!». В процессе манипулирования мячом стимулируется произнесение подходящих по смыслу слов: «Ло-ви!» («Ка-ти!»). Закреплять данные слова необходимо в процессе действий с другими предметами. Например, слово-действие «кати» можно закрепить, играя в машинки, паровозики, катая коляску с куклой и др. Стремление ребенка сопровождать игру любимыми формами речевой активности необходимо поощрять. По мере возрастания речевых возможностей детей речевое сопровождение игр усложняется. Ребенок катит мяч в направлении сидящих на полу игрушек (кукол, зверей) или других детей, говоря «Корова, лови!», «Петя (петух), лови!» или «Аня, лови!», «Тема, лови!».

В играх-драматизациях используется настольный театр. Ребенок сначала слушает сказку целиком, затем рассказывает вместе с логопедом, договаривая слова во фразах: «Жили-были... де-да и ба-ба. И была у них курочка Ря-ба...».

Сюжетно-ролевая игра требует более сложных навыков игровой деятельности: понимание и принятие на себя роли, следование правилам игры с учетом развивающегося сюжета. В игре «Больница» ребенок исполняет роль доктора, который лечит заболевших мишку, куклу. В процессе игры отрабатываются синтаксические конструкции с глаголом в форме повелительного наклонения («Лежи!», «Дыши!», «Не дыши!», «Пей!») и более сложный вариант с обращением («Миша, лежи!», «Оля, пей!»).

При использовании **метода моделирования** применяется принцип выноса во внешний план слоговой структуры слова или синтаксической структуры предложения. Например, в работе по формированию предпосылок к овладению слоговой структурой двух-четырёхсложных слов используется задание на воспроизведение ритмических рисунков с разной акцентуацией. Модель ритма задается вертикально расположенными картонными полосками разной длины или фигурами двух цветов (один цвет показывает ударный слог, другой — безударный). Воспроизводятся сначала удары рядом с соответствующей опорой (в сопровождении речи взрослого: «тихо — тихо — тихо — ГРО-О-ОМКО»), а затем удары с проговариванием слога: «*на-на-на-на*».

Развитию речи и мышления ребенка способствует умение узнавать на картинках хорошо знакомые предметы. Стимулирующим материалом для данного приема работы выступают бытовые предметы (одежда, обувь, игрушки, посуда, мебель) и соответствующие им картинки. Подбираются

предметы, принадлежащие ребенку, например, игрушечные мишка («Миша»), кошка («киса»), петух («Петя»). Перед ребенком выкладывают три предмета и просят: «Покажи, где твой мишка?» Движение руки малыша логопед сопровождает фразой с указательным жестом: «*Вот... Миша*». Фраза повторяется совместно с ребенком с опорой на модель предложения. Модель состоит из двух кружков, на первом кружке изображен жест руки. Повторяя слова фразы, логопед указывает пальчиком малыша на компоненты модели. Затем педагог, выкладывая перед ребенком картинку с изображением мишки, обращается со следующим вопросом: «Посмотри, кто на картинке?». Ответ строится по модели предложения, сопровождается указательным жестом: «*Это Миша*». После чего ребенок кладет картинку возле соответствующего предмета.

Аналогичным образом в игровых ситуациях с опорой на жест отрабатываются следующие синтаксические конструкции: «дай (протянутая к предмету рука) + слово («*Дай мяч*»), «на (протягивая предмет) + слово» («*На воду*»), «нет (разводят руки) + слово» («*Нет воды*»), «тут... (указательный жест) + слово» («*Тут мама*»), «там... (указательный жест) + слово» («*Там папа*»).

Затем отрабатываются модели двухсложного предложения «субъект — предикат», структура которого также выносится во внешний план. Стимульным материалом могут служить сюжетные картинки с изображениями людей, фотографии самого ребенка в процессе выполнения тех или иных действий. Модель предложения представлена в виде двух кружков, на первом схематически изображена фигура человека или приклеено фото ребенка. Другим вариантом является изображение модели в виде кружка и стрелочки, где кружок обозначает субъект действия, а стрелочка — предикат.

**Творческие задания и упражнения** могут быть представлены такими видами деятельности, как аппликация, лепка, рисование и т. п. Организация творческих заданий предполагает повторяющиеся действия, которые способствуют формированию связи «действие — образ слова». Можно сопровождать процесс выполнения рисунков и поделок словами «*ре-жу*», «*ма-жу*», «*кле-ю*» или фразами: «*Я ре-жу*», «*Я ма-жу*», «*Я кле-ю*».

В процессе аппликации, лепки и рисования ведется работа по вызыванию первых слов, формируются первые предложения. Например, при выполнении аппликации по теме «Семья» в окошки дома на листе бумаги клеиваются изображения членов семьи (фотографии или картинки). Ребенок, отвечая на вопросы логопеда, сопряженно воспроизводит фразы: «*Это дом. Мама дома. Папа дома. Оля дома. Тёма дома. Баба дома. Деда дома. Киса дома*».

**Подражательно-исполнительские упражнения** должны быть интересными, увлекательными, чтобы не вызвать негативизма. Внимание ребенка необходимо переместить с технической стороны выполняемых действий на интересный сюжет. Например, при отработке навыков переключения с одной артикуляции на другую можно провести нарисованного

цыпленка по дорожке в направлении зернышек (собаку к косточке и т. п.), пропевая цепочку гласных (записаны буквами или обозначены символами вдоль дорожки): «АААУУУИИИОООЭЭЭ». После того как ребенок станет активно включаться в работу, фокус можно перемещать на техническую сторону упражнения.

Формирование артикуляции гласных звуков можно проводить с опорой на движения кисти и пальцев руки. Движения руки имитируют артикуляцию гласных звуков. Произношение гласного [А] сопровождается движением раскрытой ладони с широко расставленными пальцами. Пропевание [У] согласуется с выдвиганием первого и второго пальцев вперед, которые имитируют трубочку. Гласный звук [О] сопровождается движением первого, второго и третьего пальцев руки вперед; первый палец противопоставлен второму и третьему. Звук [И] — первый и второй пальцы раздвигаются в стороны, остальные пальцы прижаты к ладони. Произношение [Ы] — первый и второй пальцы расставлены в стороны и согнуты в фалангах. Гласный звук [Э] — все пальцы собраны в кулачок. В процессе практической деятельности движения руки и артикуляционных органов согласуются, тем самым уточняется речедвигательный компонент произношения, который в свою очередь благотворно влияет на развитие речеслухового анализатора.

К **словесным методам** коррекции можно отнести диалог. В диалоге необходимо стимулировать речевую активность, произнесение первых слов, фраз, поощрять желание говорить, обращать внимание на изменение ситуации, вызванное использованием речи, т. е. формировать понимание речи как основного средства общения. Эффективным приемом работы, относящимся к словесным методам, является прием дополнения фразы слогом или словом. Для этого подходят русские потешки и речевые игры: «Гуси-гуси», «Сорока-белобока», «Каравай». Прием дополнения и развития мысли реализуется, когда дети начинают самостоятельно произносить отдельные слова. Логопед дополняет слово до фразы. Например, указывая на кошку, воспитанник говорит: «*Ки!*». Специалист договаривает: «*Это киса. Киса говорит мяу!*».

В процессе коррекционной работы рекомендуется вести дневник наблюдения за развитием речи ребенка. Фиксировать слова в дневнике необходимо по частям речи (имена существительные, глаголы, местоимения и др.). Такой принцип систематизации позволяет оценить объем формируемых видов словаря, а также спланировать работу по формированию фразовой речи.

Применение вышеописанных методов логопедической коррекции наряду с тщательным подбором речевого материала позволяет повысить эффективность работы, устранить речевой негативизм у ребенка, воспитать у него речевое подражание, желание общаться с окружающими, используя сформированные на занятиях начальные речевые навыки.

## Список литературы

1. *Егорова И. В.* К вопросу о структуре речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Глобальный научный потенциал: научно-практический журнал. — 2014. — № 9 [42]. — С. 23–24.
2. *Моисеенко Е. М.* Формирование синтаксической структуры предложения у детей с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. — СПб., 2007. — 112 с.

**Т. Ю. Обнизова**

(ГБОУ «Школа 2107», Москва, Россия)

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНЫХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСТРАФИЕЙ**

Исследование нарушений письма у младших школьников — одна из актуальнейших проблем современной логопедии.

Лонгитюдные исследования письма у младших школьников позволили выделить особый тип нарушения, при котором количество дисграфических ошибок увеличивалось, несмотря на коррекционное обучение, — так называемую прогрессивную динамику дисграфии [4].

Для определения трудностей в усвоении навыка письма выделялись ошибки, подробный анализ которых, как правило, указывал на механизмы их возникновения. В соответствии с методикой обследования письма были выделены следующие группы ошибок: ошибки фонематического восприятия, ошибки звукового анализа и синтеза, моторные ошибки, зрительно-моторные и зрительно-пространственные ошибки [3].

По результатам проведенного исследования, свидетельствующего о наличии у школьников с прогрессивной динамикой дисграфии несформированности моторного компонента навыка письма, была разработана методика по преодолению данного нарушения. Эта методика базировалась на сохранности зрительных и зрительно-моторных функций, нарушение которых приводило к появлению в письменных работах детей смешений оптически сходных букв, к неадекватному и неточному начертанию букв, а также к их зеркальному написанию. Специально разработанные упражнения позволяли преодолеть указанные трудности у младших школьников.

Развитие зрительных (зрительно-гностических, зрительно-пространственных) функций предполагало формирование зрительного внимания, навыков зрительного анализа и синтеза, развитие зрительной памяти, а также формирование зрительно-пространственных представлений (представления о схеме собственного тела, ориентировка в окружающем пространстве, ориентировка на тетрадном листе и развитие пространственного

расположения элементов букв). Работа велась вначале на предметном материале, затем на буквенном.

1. Формирование произвольного зрительного внимания, навыков зрительного анализа и синтеза:

*Задание 1.* Детям предлагалось найти заданное количество отличий на двух картинках.

*Задание 2.* Ученики должны отыскать несвойственные детали изображения предметов, животных, людей и т. д. и исправить ошибки.

*Задание 3.* Школьникам предлагалось дорисовать недостающие детали на картинке.

*Задание 4.* Необходимо было узнать перечеркнутые изображения.

*Задание 5.* Необходимо было узнать наложенные изображения. Детям нужно было назвать все изображенные на картинке предметы. В случае затруднений предлагалось обвести предметы пальцем.

*Задание 6.* Требовалось узнать буквы, написанные разными шрифтами и по-разному повернутыми.

*Задание 7.* Ученикам было необходимо узнать и дописать букву.

*Задание 8.* Школьникам было необходимо обвести цветными карандашами все буквы.

*Задание 9.* На картинке необходимо было найти все буквы и обвести их разными карандашами.

2. Формирование зрительной памяти:

*Задание 1.* Ученики называли и запоминали предложенные картинки. После этого они отбирали среди других картинок те, которые были предназначены для запоминания. Раскладывали их в правильном порядке.

*Задание 2.* Школьники рассматривали большую картину, насыщенную деталями. Затем картина убиралась. Среди других предметных картинок дети отбирали только те, которые были изображены на большой картине.

*Задание 3.* Детям предлагалась для запоминания последовательность предметов (картинок). Затем они отворачивались, логопед менял последовательность. Ученикам необходимо было восстановить правильную последовательность предметов (картинок).

*Задание 4.* Учащиеся запоминали предметы и порядок их расположения в таблице. Затем образец убирался, дети должны были нарисовать в таблице недостающие предметы.

*Задание 5.* Ученики запоминали расположение фигур в клеточках. Затем по памяти дети должны были нарисовать данные фигурки в пустых клеточках.

*Задание 6.* Школьники запоминали расположение точек в клеточках. Затем по памяти они должны были нарисовать точки в пустых клеточках.

*Задание 7.* Запоминание невербализуемых изображений. Ученики запоминали фигуры, затем находили их на другой картине.

*Задание 8.* Запоминание букв. Ученикам предлагалось запомнить определенные буквы, затем найти их на другой картинке, назвать в заданной последовательности.

3. Развитие зрительно-пространственных представлений:

*Задание 1.* Учащиеся по команде показывали правый глаз, левое ухо, левую бровь и т. д.

*Задание 2.* Логопед просил учеников дотронуться правой рукой до левого глаза, левой рукой до правого уха и т. д.

*Задание 3.* Глядя на картинку, учащиеся определяли, какой рукой действует изображенный на ней персонаж, с какой стороны относительно других предметов или существ он находится, в какой руке и что он держит.

*Задание 4.* Ученикам необходимо было назвать положение заданной картинке относительно других (мяч справа от домика и слева от собаки).

*Задание 5.* Учащиеся по заданию логопеда рисовали предметы, правильно располагая их в пространстве («Нарисуйте в середине листа дом, слева от него — дерево, справа от домика — человека, справа сверху нарисуйте солнышко, а слева сверху — облако»).

*Задание 6.* «Графический диктант». Задание выполнялось в тетради в клетку. Логопед диктовал: «Рисуем три клетки вниз, затем одну вправо, одну вверх, одну вправо, одну вниз, одну вправо, три вверх, одну влево, одну вниз, одну влево, одну вверх, одну влево». Фигуры для диктанта подбирались сначала простые, затем постепенно усложнялись.

*Задание 7.* Логопед предлагал детям сравнить буквы, отличавшиеся пространственным расположением частей (*б — д, б — в, и — у, з — е* и др.), и сказать, чем они похожи и чем различаются.

*Задание 8.* Ученикам было необходимо рассказать о написании заданной буквы, логопед выполнял их инструкции на доске.

Указанные приемы коррекционной работы позволяют повысить ее эффективность и могут использоваться на занятиях на школьном логопедическом пункте.

### Список литературы

1. Лалаева Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие. — СПб.: СОЮЗ, 2003. — 224 с.

2. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 311 с.

3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008. — 128 с.

4. 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. — С. 102–107.

**В. С. Осинцева, М. Г. Ивлева**  
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ЦЕПНОЙ СТРУКТУРЫ**

Известно, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) оказываются нарушенными все стороны речевой функциональной системы. Характерными для данной категории дошкольников являются нарушения связной монологической речи, которая имеет большое значение для дальнейшего обучения детей в школе, для полноценного формирования письменной речи, для установления продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Проблемой изучения особенностей связной речи у дошкольников с ОНР занимались такие исследователи, как В. П. Глухов [2], И. Н. Лебедева [3], Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [4, 7], Р. Е. Левина [5], Г. В. Чиркина [7] и др. Однако и в настоящее время изучение связной речи остается актуальным вопросом для теории и практики логопедии, что объясняется высокой социальной значимостью и ролью монологической речи в формировании личности и в обучении.

Мы провели исследование нарушений связной монологической речи по методике В. П. Глухова [2], включающей задания, направленные на изучение умения составлять короткие фразы, пересказ и различные типы рассказов. По его результатам можно констатировать, что у детей с ОНР отмечаются нарушения связного высказывания как на уровне предложений, так и на уровне текста.

При составлении фраз для большинства дошкольников с общим недоразвитием речи были характерны такие ошибки, как подмена высказываний перечислением изображенных действий, наличие пауз при поиске нужного слова, отсутствие в предложениях дополнения, отвечающего на вопросы творительного падежа, перестановки слов в предложениях, трудности при употреблении предложных и беспредложных падежных конструкций.

Результаты выполнения заданий на пересказ и составление различных типов рассказов детьми с ОНР позволили выявить стойкие ошибки в виде пропусков, перестановок частей текста, нарушения связности, что свидетельствует о трудностях внутреннего планирования высказывания и сложности его языкового оформления. Затруднения в точном изложении целостного текста обусловлены сложностями в понимании сюжетной линии, ограниченностью словарного запаса. При составлении рассказа или пересказе, дети, как правило, стремились к перечислению отдельных объектов,

их признаков или действий, совершаемых ими. Часто в процессе самостоятельного рассказывания дошкольники неоднократно возвращались к сказанному, прерывали мысль, не могли удержать сюжетную линию повествования.

Учитывая выявленные нарушения, мы разработали методические рекомендации по развитию связной монологической речи у детей с ОНР. В качестве общего направления работы с детьми, показавшими различную степень сформированности монологической речи, предлагаем использовать обучение дошкольников с ОНР составлению рассказов на материале текстов цепной структуры. Цепная связь реализуется через повторение в том или ином виде какого-либо члена предыдущего предложения, развертывания части его структуры в последующем предложении. Г. Я. Солганик [6] указывает на то, что данный тип межфразовой связи является одним из самых распространенных и обеспечивает последовательную передачу мысли от предложения к предложению, линейно, по цепочке. Основными средствами ее осуществления являются лексические повторы, синонимы, местоимения.

С целью наглядного показа правил смысловой связи предложений в текстах цепной структуры используется предметно-графическая схема [1, 3]. Предметы/объекты и последовательные связи между ними, изображенные стрелками, моделируют цепную связь в тексте, служат для ребенка визуальной опорой, позволяющей структурно и по смыслу связать предыдущее предложение с последующим.

До начала обучения составлению рассказов детей необходимо познакомить с правилами строения цепного текста. Для этого могут быть использованы задания на подбор картинок к прослушанному тексту, расположение их в правильной последовательности, определение одинакового предмета/объекта, который упоминается в соседних предложениях. Такая подготовительная работа позволяет сформировать представление о смысловой связи предложений в повествовательном рассказе цепной структуры, понять принцип такого вида межфразовой связи.

Для работы со схемами, моделирующими цепную связь в тексте, могут быть предложены следующие задания:

- разбор предметно-графической схемы, ее запоминание, затем составление текста по памяти;
- выборочный или полный пересказ прослушанного текста с опорой на картинку, отражающие цепную связь;
- составление предметно-графической схемы текста с помощью картинок, данных в беспорядке, рассказывание по ним;
- составление рассказа по предложенной схеме;
- завершение предметно-графической схемы, составленной логопедом, по прослушанному рассказу;

- выбор пропущенных в схеме картинок на основе прослушанного текста;
- выбор лишних картинок или звеньев в схеме на основе прослушанного текста;
- придумывание продолжения к тексту, проиллюстрированному предметно-графической схемой;
- придумывание предшествующих событий к тексту.

В дополнение к подобранным в различных источниках рассказам мы разработали тексты цепной структуры по лексическим темам «Дикие животные», «Животные Севера», «Овощи», «Птицы», «Транспорт». Объем рассказа по каждой теме вариативен: предлагается от 6 до 12 картинок в зависимости от возраста ребенка, от состояния его связной речи. Содержание этих текстов позволяет одновременно с задачей развития монологической речи детей с ОНР решать задачу актуализации и обогащения их словарного запаса по определенной лексической теме, так как цепная связь предложений подразумевает не только лексические повторы, но и замену названий предметов/объектов местоимениями, синонимичными словами.

Предполагаем, что обучение детей с ОНР составлению текстов цепной структуры с помощью предметно-графических схем имеет большое значение для развития их связной монологической речи, так как такие схемы способствуют более продуктивному установлению и осознанию синтаксических связей между словами и предложениями, создают опору для составления программы речевого сообщения; позволяют осуществлять текущий, последующий, упреждающий контроль за логико-смысловым развертыванием рассказа, а также обогащать предметный словарь через замену существительных синонимами, местоимениями.

### Список литературы

1. *Бардышева Т. Ю.* Связанные одной цепью: Логопедический материал. Рассказы цепной структуры: для детей 5–7 лет. — М.: Карапуз, 2003. — 16 с.
2. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М.: АСТ; Астрель; Транзиткнига, 2006. — 158 с.
3. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2004. — 166 с.
4. *Лебедева И. Н.* Рассказывание в языковом мире дошкольника с тяжелым нарушением речи // Территория детства ребенка с особыми образовательными потребностями: матер. XXII Междунар. конф. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. — С. 576–579.
5. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. — М.: АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Альянс, 2017. — 370 с.
7. *Солганик Г. Я.* О природе синтаксических связей и значений // Русский язык в школе. — 1981. — № 6.
8. *Филочева Т. Б., Чиркина Г. В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. — 5-е изд. — М.: Айрис-Пресс, 2008. — 209 с.

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

## **К ИЗУЧЕНИЮ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Методологической основой современного образования является компетентностный подход (В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, М. Н. Скаткин, А. П. Тряпицына, С. Е. Шишов и др.). Условием его реализации становится формирование языковой личности и учебных компетенций, которые обеспечивают поиск, систематизацию, переработку и продуцирование информации (О. А. Акулова, Е. В. Баранова, В. В. Виноградов, С. С. Галстян, Е. В. Иванцова, Ю. Н. Караулов, С. Я. Колтышева и др.). В ходе образовательного процесса у ребенка развиваются/формируются способности, которые позволяют ему овладевать специальными умениями работы с огромными информационными потоками [4]. Современное информационное поле представляет собой довольно систематизированную структурную организацию, которая предъявляется школьнику в виде микро- и макроуровневых текстов. Формирование лингвистической компетенции, а именно знание системы языка и правил оперирования языковыми средствами в процессе речевой деятельности, становится приоритетной задачей при обучении учащихся писать репродуктивные и творческие работы (диктанты, изложения, сочинения, сообщения) и опирается на умение воспроизводить связный текст и текстовую компетенцию [6].

Для нашего исследования стала значимой трактовка текстовой компетенции Н. Ш. Сайфутдиновой как «сложного, многогранного явления, которое <...> предполагает знание языка и его системы, умение пользоваться ею в целях общения для восприятия и создания различных текстов <...> и свободное оперирование текстовыми действиями, наличие текстовых знаний, текстовых умений и опыта текстовой деятельности» [9].

Согласно исследованиям, текстовая компетенция базируется на текстовой деятельности, которая рассматривается как деятельность, направленная на приобретение текстовых умений и навыков и передачу идей, знаний и представлений, ценностных ориентаций, норм, образцов поведения в деятельности [2]. В качестве структурных компонентов такой деятельности можно назвать следующие: опыт текстовой деятельности, куда входят работы на смысловом и семантическом уровне порождения текста; знания о теории текста; текстовые умения, а также эмоционально-ценностное отношение к процессу и результату текстовой деятельности, ее контроль и оценка [9]. Текстовая компетенция формируется на основе устной речи, соответственно на умении составлять, пересказывать, рассказывать, сочинять, т. е. на умении работать с текстом и готовности учащихся

реализовывать эти знания и умения на практике, благодаря чему языковая личность обогащается новыми качествами.

В исследованиях последних лет текстовая компетенция рассматривается как сложное многогранное лингвистическое явление. В своей работе мы опираемся на предложенную М. Я. Дымарским структуру текстовой компетенции [3]. Ее компонентами являются: 1) умение составлять план текста (картинный, на основе ключевых символов или слов, цитатный); 2) способность анализировать и членить текст (выделять тему, микротемы/подтемы, устанавливать между ними иерархию); 3) умение обеспечивать связность, т. е. владеть языковыми средствами для создания взаимосвязей между элементами содержания; 4) умение создавать целостный текст благодаря владению жанрово-стилистическими и языковыми средствами; 5) умение контролировать и оценивать воссоздание и продуцирование текста в разных видах письменных работ.

Недоразвитие текстовой компетенции отрицательно сказывается на формировании лингвистической и коммуникативной компетенции ребенка [7].

Анализ специальной литературы позволяет отметить следующее. Относительно детей с дисграфией в логопедии традиционно рассматриваются специфические операции продуцирования письма (анализ предложений на слова, слоговой и фонематический анализ и синтез, дифференциация фонем, перевод фонемы на уровень зрительной символики, зрительно-моторная координация, моторная реализация букв и др.) (Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. М. Сумченко, М. Е. Хватцев и др.). Недоразвитие психических функций при нарушениях письма на фоне ОНР и/или органического поражения головного мозга у детей, подростков, взрослых негативно влияет на составляющие текстовой компетенции, приводя к нарушению построения отдельных уровней текста [5, 8, 10]. Отмечается тенденция роста всех специфических и систематических ошибок по мере возрастания самостоятельности написания текстов (диктант, изложение, сочинение).

Имеется лишь небольшое количество психолингвистических работ, в которых проводится многоаспектное изучение текста, анализируется его статус, свойства, внешняя структура и смысловая организация у школьников с речевым недоразвитием [1, 10 и др.]. Недостаточно исследованным остается качественное своеобразие этапов порождения разных видов текста, в основе которых лежат сложные механизмы, связанные с сохранением и переработкой невербального материала, а именно образами и «первоначальными» значениями слов (на смысловом и семантическом уровнях). Важными являются процессы запоминания вербального материала в ходе диктанта: выделение специфической информации, ее переработка, осмысление, понимание и воспроизведение. Для воссоздания цельных и связных текстов изложений, порождения текстов сочинений и сообщений особую

значимость приобретают процессы, обеспечивающие неязыковой и языковой уровни построения текста.

В литературе преимущественно описывается характер языкового оформления текста и контроль письма, но смысловой и семантический уровни текста, т. е. процессы глубинного построения смыслового сообщения и грамматического структурирования (по А. А. Леонтьеву), изучены пока недостаточно.

Известно, что письменный текст должен быть лучше продуман, чем устный. В нем не должно оставаться «смысловых "пустот", здесь наиболее эксплицитно выражены и ощущаются цельность и связность» (по К. Ф. Седову), есть сложные синтаксические конструкции, не вполне характерные для устной речи сложноподчиненные предложения и разного рода «усложнители». Лишь немногие исследования касаются изучения и так называемого «упреждающего синтеза» (по Н. И. Жинкину) при написании письменных работ младшими школьниками с ОНР [10 и др.].

В существующих теоретико-экспериментальных исследованиях не в полной мере учитывается специфика построения разнообразных видов письменных текстов учащимися с ОНР. Методы коррекционно-развивающего воздействия, которые используются на школьных логопедических пунктах, чаще всего взяты из методик обучения русскому языку школьников с нормальным речевым статусом, поэтому и в практической работе особенности сформированности текстовой компетенции учеников с ОНР учитываются не вполне.

Несмотря на пристальное внимание ученых к текстовой компетенции детей с речевой патологией, до сих пор нет единого подхода к ее рассмотрению в письме младших школьников с дисграфией. Недостаточно изучены вопросы диагностики и дифференцированной коррекции текстовых компетенций детей с дисграфией (ОНР) и с психолингвистических позиций. В то же время государственные образовательные стандарты диктуют необходимость полноценного речевого развития детей, которое подразумевает свободное владение в том числе письмом на уровне текста (умение создавать цельный и связный текст изложения, сочинения, сообщения). Поэтому тема, заявленная в исследовании, представляется актуальной для теории и практики логопедии.

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения психологии и психолингвистики о языке как о важнейшем средстве общения, что отражено в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии С. Л. Рубинштейна, Т. Н. Ушаковой. Принимаются во внимание концепции, раскрывающие механизмы порождения и восприятия речевых сообщений (по Н. И. Жинкину, И. А. Зимней, А. А. Леонтьеву, Л. В. Сахарному). Рассматриваются базовые положения теории вторичной репрезентации языковой информации, представленные Г. И. Богиним, А. А. Брудным, Е. С. Кубряковой. Значимы положения методики препода-

вания русского языка, разработанные Г. Г. Граник, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львовым, представления о закономерностях становления текстовой компетенции, о единицах текста (предложение, сложное синтаксическое целое, абзац, заголовок).

В ходе констатирующего эксперимента предполагается выявить особенности восприятия и понимания текстовой информации, репрезентации вторичного текста, а также качественное своеобразие становления текстовой компетенции у школьников с разными видами дисграфии. Научно-теоретическое обоснование, разработка и апробация методики формирования текстовой компетенции у обучающихся с ОНР в ходе логопедической работы по коррекции дисграфии позволят оценить ее эффективность.

Для реализации задач исследования нами определены направления и содержание методики изучения текстовой компетенции у школьников третьих-четвертых классов с дисграфией при ОНР (III уровня речевого развития осложненного и неосложненного генеза). Дети данной категории войдут в экспериментальную группу (ЭГ). Контрольную группу (КГ) составят их сверстники с нормальным речевым развитием.

С учетом структуры любой компетенции нами будут исследоваться состояние знаний, умений, качеств, способности и готовности к их реализации. Будет раскрыто содержание каждого компонента, а также будет представлен комментарий выявленных в ходе констатирующего эксперимента структурных вариантов.

В соответствии с программными требованиями учащимся ЭГ и КГ будет предложено написать диктанты, изложения, сочинения, составить сообщения, используя разные композиционно-речевые формы (повествование, описание, рассуждение). Анализ работ позволит определить особенности восприятия и понимания высказывания (например, текста диктанта или будущего изложения), умения проводить структурно-смысловой анализ (свертывание и развертывание содержательной информации художественного произведения). Школьники выполняют полный анализ каждого текста, включающий все виды лингво-литературного анализа (структурно-смысловой, стилистический и типологический).

Исследование состояния письма учащихся с дисграфией направлено в первую очередь на изучение составляющих текстовой компетенции, а именно группы текстовых умений текстовосприятия (в частности, смыслового восприятия и анализа текста при написании диктанта), текстовоспроизведения и текстообразования (например, сжатия и развертывания текста, его структурно-смыслового анализа). Будут определены следующие типы умений школьников:

1. Умение воспринимать текст на слух (например, диктант): определение темы и основной мысли текста, его озаглавливание, определение микротем с учетом их последовательности и смысловой взаимосвязи, выделение изобразительно-выразительных средств, выявление ошибок, недочетов.

2. Умение воспроизводить текст: составление плана, изложение текста в письменной форме, редактирование.

3. Умение продуцировать текст: создание собственного текста разных стилей, жанров и типов.

С учетом данных психолингвистической литературы, а также результатов проведенного исследования будут определены случаи, когда особенности текстовой компетенции объясняются механизмами, базовыми для составления текстов (т. е. выбором синтаксических моделей и конструкций, лексики, грамматических форм и т. п.), механизмами, связанными с отражением в тексте мысли, передачей смысла, который есть уже на уровне УПК — универсально-предметного кода (по Н. И. Жинкину). Будет определено, каким образом ребенок с дисграфией порождает цельные тексты (зависит ли это от вида дисграфии) и как это происходит у детей без речевых нарушений.

Таким образом, исследование восприятия, понимания и репрезентации вторичного текста позволит углубить научные представления о симптоматике и механизмах недоразвития текстовой компетенции (неязыкового и языкового уровней) у младших школьников с ОНР при разных видах дисграфии, уточнить характер взаимосвязи между составляющими текстовой компетенции и видом дисграфии, определить особенности текстовой компетенции у детей данной категории.

### Список литературы

1. *Бабина Г. В.* Семантизация лексических единиц как результат текстовой деятельности школьников с недоразвитием речи // Наука и школа. — 2013. — № 5. — С. 169–172.

2. *Бурцева Е. В.* Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов // Вестник ТГПУ. — Томск. — 2012. — № 10 (125). — С. 205–210.

3. *Дымарский М. Я.* Текстовая компетенция и языковая личность школьника // Языковое образование и воспитание языковой личности (в школе и вузе). — СПб.: Образование, 1995. — С. 33–35.

4. *Ивановская О. Г.* Педагогика текста и психолингвистика. — М.: Форум, 2015. — 156 с.

5. *Калягин В. А.* Ошибки в письме как показатель функциональной организации письменной речи: автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Л., 1981. — 16 с.

6. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова — Омск: Омскбланкиздат, 2012. — 210 с.

7. *Кошечкина Т. В.* Формирование текстовой компетенции учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М. 2008. — 20 с.

8. *Российская Е. Н.* Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999. — 22 с.

9. Сайфутдинова Н. Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дис. ... канд. пед. наук. — Сочи, 2000. — 153 с.

10. Яковлев С. Б. Аграмматизмы на уровне связных текстов и их коррекция в письме учащихся специальной школы V вида // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: матер. XVIII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. — С. 120–122.

**А. Ю. Чумакова**

*(ГБДОУ д/с комбинированного вида № 34 Выборгского района,  
Санкт-Петербург, Россия)*

**И. В. Егорова**

*(ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРИЕМА И ПЕРЕРАБОТКИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Актуальность изучения синдрома общего недоразвития речи (ОНР) у дошкольников определяется увеличением количества детей данной категории в детской популяции, а также сложностью структуры данного расстройства [4]. Соотношение первичных и вторичных нарушений речи при ОНР обусловлено этиологией и патогенезом клинических форм речевых расстройств. Структура дефекта при данном синдроме включает в себя нарушения неречевых функций, находящихся во взаимосвязи с речевой функциональной системой [3].

В последнее время накопилось достаточно много научных данных об особенностях формирования неречевых функций у дошкольников с ОНР. Разнообразие выявленных симптомов нуждается в систематизации и обобщении. Нейропсихологический системный факторный анализ расстройств позволяет получить целостные представления о недоразвитии неречевых нарушений у дошкольников с синдромом ОНР [4].

Наше исследование было посвящено изучению нарушений, возникающих при расстройствах модально-специфического фактора, а именно процессов приема и переработки зрительной информации. Литературные данные, представленные в работах по нейропсихологии и логопедии (А. В. Семенович, А. П. Воронова, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Н. М. Пылаева, О. В. Иншакова, Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель), свидетельствуют о наличии у детей с общим недоразвитием речи трудностей оперирования зрительной информацией, которые носят разнообразный и стойкий характер и способствуют возникновению различных зрительных и зрительно-пространственных агнозий. Несформированность зрительной обработки информации негативно влияет на речевые составляющие, связанные с восприятием целостного образа предмета, выделением частей и пространственных отношений. В результате затрудняется формирование связи «образ

предмета — слово», нарушается понимание падежных отношений, сравнительных конструкций, связей слов по типу примыкания и управления. Все эти особенности складываются в синдром недоразвития лексико-грамматического строя речи. У дошкольников отмечаются трудности формирования и опознания образа буквы, ее фиксации на листе бумаги. В школьном возрасте такие особенности приводят к нарушениям письма и чтения.

Методика исследования была основана на рекомендациях Т. В. Ахутиной, А. В. Семенович, Ж. М. Глозман, Л. С. Цветковой, Н. М. Пылаевой. Констатирующий эксперимент включал три направления: исследование предметного гнозиса (опознание наложенных, перечеркнутых и незаконченных изображений, свободные и направленные ассоциации); изучение приема и переработки зрительно-пространственной информации (проба Хэда, конструктивный праксис, кубики Кооса); исследование буквенного гнозиса.

В исследовании принимали участие 30 детей из подготовительных групп детского сада комбинированного вида. Экспериментальную группу составили мальчики и девочки 6 лет с психолого-педагогическим заключением: общее недоразвитие речи III уровня речевого развития, осложненное стертой дизартрией.

Анализ результатов эксперимента позволил выявить общие и специфические особенности приема, хранения и переработки зрительной информации у детей без речевых недостатков и с речевой патологией.

В группе нормально развивающихся детей и дошкольников с ОНР выявлены общие особенности оперирования зрительной информацией. Исследование предметного гнозиса позволило выявить у них перцептивно вербальные замены («кувшин» — «ваза», «щипцы» — «инструмент»). Указанные типы ошибок можно разделить на перцептивно близкие замены («меч» — «нож», «молоток» — «кирпич», «ключ» — «зубная щетка») и фрагментарные парафазии («ножницы» — «ложка», «якорь» — «стрелка»). Изучение зрительно-пространственных функций выявило, что большинство дошкольников с ОНР и незначительная часть детей контрольной группы затрудняются в ориентировании в направлении право/лево. К общим проявлениям можно отнести ошибки оптического оперирования буквами («Ж» — «К», «Ш» — «Е», «Н» — «И»). Подобные ошибки, выявленные в контрольной группе, носили единичный характер, зачастую самостоятельно исправлялись детьми. Таким образом, в онтогенезе предметный гнозис к шестилетнему возрасту у детей сформирован.

В экспериментальной группе отмечены специфические ошибки приема и переработки зрительной информации. При исследовании предметного гнозиса выявлены ошибки по типу вербальных замен («клещи» — «чтобы гвозди вытаскивать» или «чтобы замок ломать»; «лейка» — «чтобы поливать»). Они свидетельствуют о трудностях подбора искомого слова и замене его описанием. Ошибки носят стойкий, повторяющийся характер. Наиболее частыми ошибками у детей экспериментальной группы являются ошибки по типу перцептивно-вербальных замен («кувшин» — «ваза»,

«ландыши» — «цветы», «щипцы» — «инструмент»). Можно предположить, что их причина обусловлена недостаточностью связей «зрительный образ — слово». Возможно, часть неверных ответов обусловлена дефицитностью холистической переработки зрительной информации, а также инактивностью в ориентации и контроле.

Анализ результатов исследования позволил установить наличие у дошкольников с ОНР истинных парагнозий, связанных с первичной слабостью процессов переработки зрительной информации («ключ» — «зубная щетка», «меч» — «нож»). Данные симптомы характеризуются как перцептивно близкие замены. Псевдогностические ошибки, обусловленные недостаточностью ориентировочно-исследовательской деятельности и трудностями торможения признаков, обладают известной оптической интенсивностью, но не имеют существенного (сигнального) значения.

Встречались перцептивно далекие замены («кувшин» — «сачок», «молоток» — «сапог»), которые носили случайный и немотивированный характер, что осложняет определение причин появления замен [1].

Прямые и направленные зрительные ассоциации характеризуются большим количеством обобщающих рисунков и повторов. Отмечено наличие полных повторов изображений, т. е. идентичных рисунков с разными названиями. Анализ работ детей позволил выявить и неполные повторы в рисунках, т. е. частичное повторение изображения или замену только нескольких деталей. Дети с тяжелыми нарушениями речи часто рисовали серии геометрических фигур, букв или символов. О наличии перцептивно-вербальных трудностей свидетельствует низкое качество изображений. У детей экспериментальной группы часто наблюдались малоузнаваемые и упрощенные изображения. Рисунки характеризовались примитивностью изображения, что обусловлено слабостью зрительных представлений, недоразвитием связей «образ предмета — слово», бедностью словаря [1].

Изучение зрительно-пространственных функций у детей с ОНР выявило трудности ориентации в пространстве. Дошкольники с нарушениями речи допустили ошибки в простых заданиях, например, они путали верх/низ. Их деятельность характеризовалась неуверенностью, поиском нужной позиции, что свидетельствует о глубокой несформированности приема и переработки зрительно-пространственной информации. Недоразвитие зрительно-пространственной организации двигательного акта проявлялось в эхопраксиях и персеверациях при выполнении заданий. Выявленные специфические особенности предположительно могут быть связаны с недостаточной сформированностью не только теменно-затылочных, но и передних и нижнетеменных отделов коры головного мозга [2].

Дошкольники с ОНР допускали специфические ошибки при выполнении простого конструирования аналогичных объектов по образцу. В заданиях, где границы узора не совпадали с границами кубиков, выбрать стратегию действий даже с помощью педагога дети не могли, что объясняется недостаточной сформированностью представлений о пространственных соотношениях частей объекта.

Анализ результатов исследования буквенного гнозиса позволил классифицировать допущенные ошибки как истинные и псевдогностические. Значительное количество букв заменялось по акустическим признакам звуков, которые они обозначают («Б» — «П», «Ж» — «З», «Т» — «Д»). Именно эти особенности выполнения тестов были отнесены нами к псевдогностическим ошибкам. Смещение букв, близких по оптической конфигурации, — приоритетный тип ошибок при выполнении тестовых проб. Неверное зрительное восприятие графем фиксировалось на материале не только букв, но и слогов, слов. Трудности зрительной обработки проявлялись в невозможности опознать отдельные буквы, в сложностях соотнесения одинаковых и различных элементов букв. Предположительно нарушение восприятия букв возникает из-за недоразвития восприятия символических знаков, что обусловлено снижением биологической активности левой теменно-затылочной области мозга. Трудности актуализации зрительных представлений букв и слов могут свидетельствовать о нарушении височно-затылочной области мозга [1].

Обобщая экспериментальные данные, необходимо отметить отставание в развитии зрительно-пространственных функций у дошкольников с ОНР по сравнению с нормой, а также парциальность недоразвития зрительных функций у детей данной категории.

По результатам сравнительного анализа дошкольники были распределены на три группы в зависимости от уровня сформированности указанных процессов. В группу с уровнем сформированности выше среднего (II уровень — от 2 до 3 баллов) вошли двое детей. Для дошкольников характерно правильное и четкое выполнение простых и сложных заданий, однако отмечаются некоторые трудности при выполнении усложненных заданий. В группу со средним уровнем сформированности (III уровень — от 1,5 до 2 баллов) также вошли двое детей. Для них характерно правильное и четкое выполнение простых заданий, но отмечаются трудности при выполнении усложненных. У детей этой группы указанные процессы сформированы недостаточно. Низкий уровень (IV уровень — ниже 1,5 баллов) показали 11 детей из экспериментальной группы. Они испытывают большие трудности при выполнении и простых и усложненных заданий на зрительный и зрительно-пространственный гнозис, что свидетельствует о глубокой несформированности исследуемых процессов. Подобное состояние функций может привести к проявлению у детей дисграфии и дислексии по оптическому признаку.

Методические рекомендации, основанные на методиках, разработанных А. В. Семенович, Т. В. Ахутиной, Н. М. Пылаевой, предполагают построение коррекционной работы в три этапа: подготовительный; развитие приема и переработки предметной зрительной информации; развитие буквенного гнозиса. Работу с группой детей, показавшей низкий уровень, необходимо начинать с формирования базиса зрительного гнозиса (подготовительный этап). Приоритетными направлениями работы являются: развитие элементарного зрительного гнозиса (узнавание и называние реаль-

ных изображений, геометрических фигур, определение их величины и цвета); закрепление пространственной ориентации в собственном теле и в помещении относительно собственного тела; изучение и запоминание букв. Приоритетными направлениями коррекции во второй группе определены следующие: формирование узнавания сложных форм предметного гнозиса; развитие зрительного анализа и синтеза предметов (определение похожих предметов по одному или нескольким признакам); развитие буквенного восприятия. Основными направлениями коррекционной работы с воспитанниками уровня выше среднего являются: развитие навыков зрительного анализа и синтеза; формирование точных следящих движений глаз, зрительно-пространственной ориентировки; развитие буквенного гнозиса на материале слогов и слов.

Нарушение приема и переработки зрительной информации неоднородно у детей с ОНР. Изучение данных функций выявило общие и специфические особенности формирования зрительного гнозиса у дошкольников с тяжелой речевой патологией, которые требуют осуществления дифференцированного подхода в процессе коррекции.

#### Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — М.: Академия, 2003. — 64 с.
2. Бизюк А. П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. — М.: Речь, 2013. — 398 с.
3. Егорова И. В. Соотношение речевых и неречевых симптомов в структуре общего недоразвития речи у старших дошкольников // Актуальные проблемы механизмов и структуры нарушений устной и письменной речи / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб., 2010. — С. 74–77.
4. Егорова И. В. К вопросу о структуре речи у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Глобальный научный потенциал: науч.-практ. журнал. — 2014. — № 9 (42). — С. 23–24.

**С. Н. Шаховская**

*(Институт детства МПГУ, Москва, Россия),*

**И. В. Прищепова**

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

### **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДИЗОРФОГРАФИИ У ШКОЛЬНИКОВ**

В практике логопедической работы встречаются дети с разными нарушениями устной речи и письма и с обусловленными этими нарушениями личностными особенностями. Оптимизация процесса коррекционного воздействия усматривается в углубленном исследовании личностных особенностей и определении приемов и средств логопедической работы с

личностью в ходе профилактики и коррекции дизорфографии у младших школьников с ОНР.

В разных аспектах и с разной степенью полноты проблема личности ребенка с нарушением речевой деятельности обсуждалась Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской, В. И. Селиверстовым, Г. А. Волковой, Т. Б. Филичевой и другими теоретиками и практиками логопедии, определившими пути индивидуального подхода на фоне углубленного изучения разных аспектов личностного развития. При этом нельзя не вспомнить рекомендации Л. С. Выготского о необходимости ориентироваться на личность ребенка при решении любых педагогических задач, подчеркивая, что именно индивидуальный подход важен для формирования личности ребенка. Он писал, что педагог должен ориентироваться не на золотники болезни, а на пуды здоровья, строить работу не на актуальном, а на потенциальном уровне развития, учитывая зону ближайшего развития речи и личности ребенка.

Личность — это системное социальное качество, приобретаемое в предметной деятельности и в общении. В работах Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева и других ученых в области общей и специальной психологии проанализированы возрастные особенности личности ребенка, охарактеризованы критерии ее развития и типы при различных отклонениях, в том числе и в речевой деятельности. Человек становится личностью, если он способен преодолевать собственные побуждения ради чего-то другого, способен сознательно руководить собственным поведением и деятельностью [1, 2, 5].

В структуре личности выделяются способности, темперамент, характер, мотивация, социальные установки, воля, эмоции. Особенности личности включают скорость, темп, силу, подвижность, интенсивность, уравновешенность процессов нервной системы, всей когнитивной сферы. Своеобразие личности проявляется в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой, коммуникативной сферах на общем фоне нервно-психического развития.

А. Н. Леонтьев отмечал, что именно к концу дошкольного возраста — началу школьного обучения происходит становление основных личностных механизмов, формируются связанные друг с другом потребностно-мотивационные и эмоциональные сферы.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что к концу дошкольного детства и в начальной школе ребенок начинает осознавать свои умения и качества, осознанно переживать события и факты. Он делает выводы о собственных возможностях и достижениях по результатам своей деятельности, учится владеть собой, выполнять задуманное, сдерживать импульсивность и необдуманность действий. У него начинают формироваться устойчивая рефлексивность, адекватная самооценка, стремление повысить свой статус в коллективе сверстников и в глазах взрослого.

Недоразвитие речевых средств (в том числе и в письме) снижает уровень общения ребенка, его коммуникативные возможности [4]: у него возникают нерешительность, замкнутость, замедленное включение в ситуацию общения, снижение психической активности и другие особенности личности. При этом установлено, что степень коммуникативной активности больше связана не с состоянием речи, а с общей личностной активностью ребенка.

Углубленное многолетнее лингвopsихологo-пeдaгoгичecкoe иccлeдoвaниe млaдшix шкoльникoв c дизoрфoгpaфией и рискoм ee вoзникнoвeния выявилo cлeдующee: мнoгие дeти вьпoлняют зaдaния нeoхoтнo и нe дo кoнцa, нe умeют cтaвить цeль, плaнирoвaть и рeaлизoвывaть гpaммaтикo-oрфoгpaфичecкую дeятeльнocть, нe влaдeют нaвыкaми cаmoкoнтрoля и cаmoпpoвepки; у них нeдocтaтoчнo рaзвиты пpoизвoльнoe внимaниe и вocпpиятиe, они нe влaдeют лoгичecкими oпepaциями (в тoм числe и oрфoгpaфичecким мaтepиaлoм), aнaлизaтopнo-синтeтичecкoй дeятeльнocтью. У дeтeй oтмeчeны иcтoщaeмocть пpoцeccoв внимaния, низкий уpoвeнь eгo кoнцeнтpaции и рaспpeдeлeния, длитeльный и нeуcтoйчивый пepиoд вpaбaтывaeмocти, мeдлeнный тeмп гpaммaтикo-oрфoгpaфичecкoй дeятeльнocти, низкaя пpoдуктивнocть и тoчнocть рaбoты, нeдocтaтoчнaя гибкocть и динaмичнocть мышлeния, cнижeниe пaмяти. При этoм oдни дeти c дизoрфoгpaфией и рискoм ee вoзникнoвeния импyльсивны, чpeзмepнo aктивны и вoзбyждeны, cyeтливы, рaстoрмoжeны, рaздpaжитeльны при нeудaчaх, нe умeют yпpaвлять пoвeдeниeм. У них нe cфoрмиpoвaны в нyжнoй мepe рeгyлятивныe мeхaнизмy пcихики, cаmoкoнтрoль, пpoизвoльнocть пoвeдeния. Для дpyгих дeтeй c дизoрфoгpaфией и рискoм ee вoзникнoвeния, нaoбoрoт, хapaктepны зaтoрмoжeннocть гpaммaтикo-oрфoгpaфичecких дeйcтвий и рeчи, нeгaтивизм, зaмeдлeннocть ycвoeния oрфoгpaфичecких пpaвил, фoнoлoгичecких, мoрфoлoгичecких и cинтaкcичecких зaкoнoмepнocтeй, coдepжaния гpaммaтичecких игp, нeумeниe дeйcтвoвaть в cooтвeтcтвии c aлгoритмoм пpaвилa или инcтpyкции.

Личнocтнo-oриeнтирoвaнный пoдxoд в oбyчeнии oрфoгpaфии yчaщихcя c нoрмaльным рeчeвым рaзвитиeм, в пpeдyпpeждeнии и кoрpeкции дизoрфoгpaфии y их cвepcтникoв c OНP пpeдпoлaгaeт нe фoрмиpoвaниe языкoвoй личнocти c зaдaнными cвoйcтвaми, a cтвoрeниe ycлoвий для пoлнoцeннoгo пpoявлeния и рaзвития индивидyaльных личнocтнo-пcихoлoгичecких фyнкций cубьeктa oбpaзoвaтeльнoгo, в тoм числe и кoрpeкциoннoгo, пpoцecca. Лoгoпeд пoмoгaeт yчaщeмycя ocoзнaть ceбя кaк языкoвyю личнocть, выявить, рaскpыть вoзмoжнocти ycвoeния oрфoгpaфии кaждым yчeникoм, рaзвить cаmooпpeдeлeниe, cаmoрeaлизaцию, cаmoyтвepждeниe. В игpoвых и yчeбных зaнятиях y рeбeнкa нaкaпливaeтcя пpeдcтaвлeниe o cвoих вoзмoжнocтях, кoтoрыe дoпoлняютcя oтнoшeниeм дpyгих к ceбe, oцeнкoй взpocлoгo. Имeннo в гpaммaтикo-oрфoгpaфичecкoй дeятeльнocти шкoльник пpoявляeт cвoй пoтeнциaл, пepeживaeт cocтoяниe ycпeхa или дискoмфoртa при диaлoгoвoм вoзмoдeйcтвии.

Личностно-ориентированное коррекционно-развивающее воздействие позволяет ребенку реализовать себя в познании, учебной и игровой деятельности с опорой на его интересы и склонности, возможности и способности, его субъективный опыт. Ребенок учится пополнять знания из всех разделов русского языка самостоятельно, обращаться к логопеду и сверстникам за помощью при затруднениях. У него формируется готовность оказать помощь другим при выполнении предметно-практических, грамматико-орфографических и речевых действий. Постепенно складываются позитивные изменения личности, формируется индивидуальная потребностно-мотивационная, ориентировочно-содержательная и операционально-исполнительская системы, контроль всех видов, самопроверка, оценка орфографической грамотности, мотивы достижения успеха, чувство долга, развитие воли (первичное сознательное управление поведением).

В ходе логопедической работы изменяется личность ребенка, преодолеваются или минимизируются ее негативные качества. Задача логопеда — не сформировать какие-либо заданные качества, а помочь ребенку познать себя и самосовершенствоваться. Определяя организацию и содержание индивидуального или фронтального занятия, логопед дает ребенку (детям) возможность самим выбрать форму выполнения задания (например, назвать слова с безударными гласными/приставками *рас-*, *раз-* словами из словаря на определенный звук по теме «Весна» или показать предметы на сюжет картинки, назвать первый и последний звук слова, слушать сказку или отгадывать загадки и т. д.). Используются разные виды моделирования (схемные, знаковые и др.), информационные технологии [3, 6].

Опыт работы по предупреждению и коррекции дизорфографии показывает, что ее эффективность повышается, если учитывать латеральный сенсорный профиль учащегося (право-леворукий, амбидекстр, визуал, аудиал, кинестетик), его стратегическую направленность при усвоении орфографии (стиль кодирования, тип реагирования на неречевой и речевой материал, память разной модальности, потребность в проверке орфограмм до написания, уровень их обобщения и др.).

При определении индивидуального коррекционно-развивающего маршрута учитываются психофизиологические особенности ребенка, влияние окружающей социальной среды, воспитания.

При подготовке занятия следует учитывать опыт предыдущего обучения, постепенно усложняя материал. Важно повторять его многопланово, многократно, несколько изменяя содержание и форму с опорой на усвоенные, закрепленные знания и умения, развитие внимания, памяти, сенсорного опыта. Задания должны соответствовать желаниям, потребности и возможностям ребенка, при этом необходимо избегать завышенных или заниженных требований, обеспечивая развитие и саморазвитие его личности. Использование проблемных заданий и частично-поисковых задач позволяет ученику самому определить содержательный и операциональный

состав орфографических действий, вид и форму работы, проявляя творчество.

Среди личностно-ориентированных технологий в логопедической работе рационально использовать арттерапию всех видов (изотерапию, сказкотерапию, кинезиотерапию, песочную и акватерапию, логопедическую ритмику, мелотерапию и др.). Так, традиционно арттерапия применяется для коррекции личностных расстройств. Она обеспечивает гармонизацию развития личности через развитие самопознания и самовыражения, позитивные изменения психологического нервного состояния. С этой целью на занятиях ребенку предлагается занимать позицию ученика или позицию учителя. В процессе игровой и учебной деятельности следует предоставлять ребенку отдых до наступления пресыщения, утомления, потери интереса к работе. Для этого используются физкультминутки, минуты шалости, динамические изменения рабочей позы. Содержание таких этапов связано с орфографическим материалом, его опознаванием и воспроизведением в устной форме.

При подведении итогов занятия целесообразно спросить, что понравилось, как можно было сделать что-то по-другому, чем хотелось бы заниматься в следующий раз, что узнал ребенок нового, чему научился. Так динамически отслеживается характер и направленность развития личности ребенка в сравнении с ним самим. Важно оценивать не результат отдельного занятия, а проводить поэтапный контроль, учитывая состояние и настроение ребенка на каждом отрезке работы, радуясь вместе с ним его успехам, подчеркивая, что малыми шагами (дозами) он идет к большим победам.

Логопед не столько обучает, исправляет, сколько создает условия для самодвижения в орфографической, учебной деятельности. Решая цепочки задач, ребенок развивает способность к творчеству.

В работе над личностью ребенка важно систематически отслеживать, как он ставит цель орфографически правильного письма, как программирует грамматико-орфографическую деятельность, как понимает орфографическую задачу, правильно ли ориентируется в задании, находит ли результат, сравнивает (сличает) ли его с целью, какой вид мотивации и уровень активности проявляет в разных видах деятельности, как использует помощь, как относится к похвале и порицанию. Оценка указанных показателей позволит сделать вывод о динамике личностного развития, о его поступательном и позитивном изменении.

Следует почаще вспоминать слова Л. С. Выготского о том, что нет таких затруднений, нарушений, которые нельзя было бы преодолеть, и нет такого ребенка, которого нельзя было бы перевоспитать. Это в полной мере относится и к особенностям личности ребенка, к управлению всеми его психическими процессами. В этом залог успешности развития речевой и речемыслительной (в том числе грамматико-орфографической) деятельно-

сти ребенка с данной патологией, повышения уровня его личностного развития.

Несмотря на то что по проблеме личности накоплено много психолого-педагогических материалов, технологии коррекционного воздействия по формированию личности при нарушениях устной речи, письма, в том числе и грамматико-орфографической деятельности, раскрыты недостаточно, поэтому методический поиск может и должен быть продолжен.

### Список литературы

1. *Акулова О. В.* Изменения школьного процесса обучения в условиях перехода к информативному обществу: монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 200 с.
2. *Калягин В. А., Овчинникова Т. С.* Логопсихология: учеб. пособие для высш. учебн. завед. — М.: Академия, 2006. — 320 с.
3. *Ларских З. П.* Теоретические основы использования новых информационных технологий в процессе адаптивного обучения младших школьников орфографии: автореф. дис. .... д-ра пед. наук. — М., 2000. — 43 с.
4. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской — М.: ВЛАДОС, 2011. — 462 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Академия, 2005. — 352 с.
6. *Прищепова И. В.* Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. — М.: Практика, 2013. — 256 с.

*Т. И. Юрченко, А. В. Ушакова, В. В. Русина, М. Г. Филиппова  
(ГБДОУ д/с № 83 Фрунзенского р-на, Санкт-Петербург, Россия)*

## ПУТИ РЕЧЕВОГО И СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В современном обществе активно дискутируется вопрос о целесообразности образовательной интеграции типично развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями, обогащающей коммуникативный и социальный опыт дошкольников. Идея создания благоприятной образовательной среды для каждого ребенка в ДОУ направлена на предоставление равных возможностей детям с особыми образовательными потребностями, а в случае пограничных нарушений развития и на обеспечение «единого старта» перед началом школьного обучения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, О. И. Кукушкина, Л. Б. Баряева, Е. А. Екжанова, Н. Н. Малофеев и др.).

В практической работе в группах комбинированной направленности актуальным является динамический характер психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ. Стратегия и тактика сопровождения детей с разными образовательными потребностями в группах комбиниро-

ванной направленности предполагают использование мониторинга, гибкой «подстройки» развивающих педагогических технологий под потребности и возможности каждого ребенка, внедрение здоровьесберегающих технологий, полифункционального оборудования, доступного при любых особенностях сенсомоторного развития [2].

В ходе педагогической и углубленной психолого-педагогической диагностики специалистов службы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ было отмечено своеобразие словаря детей с ограниченными возможностями здоровья (прежде всего с ЗПР различного генеза, с ТНР), которое проявляется в ограниченности словарного запаса, неточности употребления слов, недифференцированности значений слов, нарушении обобщения слов и их тематического отбора и др. Мы обратили внимание на то, что дети не используют доступный им «инвентарь» лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что свидетельствует о необходимости поиска таких практико-ориентированных технологий работы, которые бы способствовали формированию упорядоченной структуры языковых средств, спонтанному выбору языковых знаков и их использованию в самостоятельной речевой деятельности [1].

Нами была поставлена задача разработать и апробировать практико-ориентированную технологию социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников в группах комбинированной направленности. Согласно ФГОС ДО технологии, применяемые в дошкольном образовании, должны учитывать индивидуальные потребности детей, связанные с их жизненными ситуациями и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения ими образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ОВЗ [3].

Наш практический опыт работы в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, показывает, что технологии социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников в условиях совместного дошкольного образования должны обеспечивать следующие условия: возможность проектирования с учетом актуального содержания образовательной работы для всех категорий детей (в том числе для детей с ОВЗ); «открытость» для внесения изменений в содержание технологии на основе учета программных требований (ООП и АОП); положительного или отрицательного локального опыта при апробировании технологии; реализацию коммуникативно-деятельностного подхода в условиях совместного образования на основе положительного взаимодействия всех участников образовательного процесса, их позитивного отношения друг к другу, возможности обмена информацией с использованием доступных средств общения; обеспечение интеграции задач коррекционно-развивающей и образовательной работы. С учетом вышеизложенных условий мы проектируем и апробируем технологию социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников «Речевой калейдоскоп» [2].

Научно-теоретическим обоснованием технологии «Речевой калейдоскоп» стали психолингвистические и педагогические исследования функционирования лексикона человека, которые доказали, что в языковом сознании все языковые единицы строго упорядочены в единую систему взаимосвязанных структур (Л. А. Новиков, А. М. Шахнарович, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Собонович, Н. М. Юрьева и др.). Формирование лексической системности — длительный процесс. У детей в норме он формируется в ходе спонтанного речевого развития и не требует особых образовательных условий. У дошкольников с ОВЗ этот процесс требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы. Вместе с тем в исследованиях (А. М. Шахнарович, Е. Ф. Собонович и др.) обращается внимание на то, что необходимый этап усвоения лексической семантики обеспечивается умственными операциями с языковыми единицами, такими как структурирование наглядной ситуации, обобщение разных значений одного и того же слова, классификация и обобщение слов по семантическим признакам, сравнение предметов (определение сходства и различия), установление смысловых отношений между словами [3].

Практико-ориентированная технология «Речевой калейдоскоп» способна к «гибкой» подстройке под образовательные потребности каждого ребенка. Она апробируется в условиях групп комбинированной направленности в образовательной деятельности, в свободной и совместной деятельности детей со взрослыми, а также в консультационной деятельности с педагогами и родителями с целью социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников. Технология «Речевой калейдоскоп» включает: конспекты занятий для воспитателей групп комбинированной направленности, структурированные по трем тематическим блокам «Человек и природа», «Человек и рукотворный мир», «Человек среди людей»; содержательную основу для взаимодействия педагогов с родителями по вопросам социально-коммуникативного и речевого развития детей (в рамках семинаров-практикумов, совместных проектов с детьми и родителями — «Педагогических гостиных», где в естественной форме проявляется динамика социально-коммуникативного и речевого развития детей); рекомендации по закреплению лексических тем и материалы для свободной деятельности детей; материалы для проведения «Педагогических мастерских» с целью апробации технологии в условиях взаимодействия педагогов и родителей (информационные листы для педагогов с разъяснениями по практическому применению технологии, еженедельные тематические буклеты для родителей «Учение с увлечением»).

При организации образовательной деятельности с детьми мы предлагаем придерживаться следующих условий: 1) позитивный стиль взаимодействия педагогов с детьми; 2) поощрение инициативы, свободного общения детей; 3) активизация интеллектуальной, речевой и двигательной активности дошкольников (на основе применения образно-двигательного,

образно-графического и вербального знака); 4) использование современных технических средств обучения (компьютер, проектор, большой сенсорный экран для мультимедийных презентаций и др.). Практико-ориентированная технология «Речевой калейдоскоп» должна решать следующие задачи: развивать процессы речемыслительной деятельности; обогащать словарный запас дошкольников; расширять представления об окружающей действительности; формировать лексико-грамматические категории; развивать многозначность, синонимию и антонимию; способствовать развитию всех видов восприятия; развивать самостоятельность, инициативность, доброжелательное, уважительное отношение детей друг к другу и окружающему миру. Нами разработана и апробируется серия конспектов для занятий в средней, старшей и подготовительной к школе группах комбинированной направленности, предлагаются такие развивающие упражнения, которые позволяют уточнить, запомнить, актуализировать на занятии богатый лексический материал. При этом происходит систематизация значений слов, между словами возникают связи, запускающие механизмы развития связного высказывания. При планировании содержания занятий рекомендуются разные формы активности детей в малых группах и в целом в группе. В процессе проведения занятий используется большое количество наглядности, аудио- и видеопособия, что делает процесс восприятия более доступным для детей с ОВЗ. Интерактивные технологии создают условия для самостоятельного и совместного поиска решения проблемных задач детьми. Вспомогательным фактором служит использование в совместной образовательной деятельности мультимедийных презентаций по каждой новой теме. На занятиях планируется выполнение различных по сложности заданий, направленных на повышение уровня речевого и социально-коммуникативного развития в совместной деятельности со взрослым и сверстниками. Рекомендуется безоценочная деятельность педагога, недирективная помощь детям, поддержка детской инициативы и самостоятельности.

#### Список литературы

1. Лебедева И. Н., Митрачкова М. В., Юрченко Т. И., Голуб Я. В. Педагогическая диагностика достижений (с компьютерной программой «Елочка») / под общ. ред. Л. Б. Баряевой, И. Н. Лебедевой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. — 304 с.
2. Лебедева И. Н., Никитина В. В., Сидорова М. В. Педагогическое проектирование психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ // Матер. XXIV Междунар. конф. «Праздник и повседневность в жизни особого ребенка». 19–21 апреля 2017. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 74–76.
3. Новиков Л. А. Лексикология // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. — М.: Азбуковник, 1999. — С. 190–286.
4. Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования от 17 октября 2013 г. // Сайт ФИРО [http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR\\_1155.pdf](http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/11/PR_1155.pdf), дата обращения: 22.02.18 г.

**С. Б. Яковлев**

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

**Н. А. Кузь**

*(НГПУ, Новосибирск, Россия)*

## **НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ, РЕГУЛЯЦИИ И КОНТРОЛЯ В ПИСЬМЕ УЧАЩИХСЯ 5-го КЛАССА С ЗПР**

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.

Во многих исследованиях (И. Ю. Борякова, Ю. А. Костенкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Е. В. Мальцева, И. Ф. Марковская, И. А. Смирнова Р. Д. Тригер, Т. А. Фотекова, С. Г. Шевченко и др.) описание специфических нарушений письма сочетается с рассмотрением специфики развития устной речи, познавательным развитием и сформированностью регуляторной сферы, однако при проектировании коррекционно-логопедических программ для учащихся с ЗПР данный аспект представлен незначительно.

Проблема нашего 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.

В контексте деятельностного подхода была разработана методика изучения программирования, регуляции и контроля в письме, познавательной и двигательной деятельности, которая состояла из трех этапов диагностики:

I. Исследование программирования, регуляции и контроля в письме (при обнаружении специфических ошибок письма на данном этапе дополнительно исследуется устная речь по традиционной схеме логопедического обследования, без подробного описания). Виды заданий: слуховой диктант, изложение (запись изложения прослушанного текста с опорой на серию из четырех сюжетных картинок; запись изложения прослушанного текста; запись изложения текста, прочитанного самостоятельно), сочинение по серии сюжетных картинок (последовательные серии из трех, четырех и пяти сюжетных картинок), сочинение по сюжетной картинке (простая сюжетная картинка и сложная сюжетная картинка, требующая эмоционально-личностной оценки происходящего), сочинение на заданную тему и выявление продуктивности проверочного чтения.

II. Исследование программирования, регуляции и контроля в познавательной деятельности при работе с вербальным и невербальным материалом. Виды заданий: вербальные задания (опосредованные речевой активностью учащихся: классификация понятий по мыслительному или художественному типу, составление плана к рассказу и пересказ, вставка пропущенных слов), невербальные задания (опосредованные низкой речевой активностью учащихся — на уровне понимания инструкции: кубики К. Коса, проба на совмещение признаков).

III. Исследование программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности. Виды заданий: исследование условной реакции выбора, исследование реципрокной координации рук, исследование динамического праксиса, выполнение графической пробы с чередованием двигательных программ, понимание инструкций (пробы Хэда).

Исследование программирования, регуляции и контроля в письме, а также изучение речевого развития на первом этапе проводилось с использованием традиционных приемов логопедического обследования и методических рекомендаций по обработке и интерпретации результатов, предложенных Т. В. Ахутиной, О. Е. Грибовой, О. Б. Иншаковой, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой, А. В. Семенович, Е. Н. Российской, С. Б. Яковлевым и др.

При разработке заданий II–III этапов использовались в адаптированном виде задания, предложенные А. П. Бизюком, А. Р. Лурией, К. Коосом, В. М. Коганом, Н. И. Озерецким, Н. Н. Полонской, Е. А. Рушкевич, А. В. Семенович, Хэдом, Л. С. Цветковой, Л. М. Чупровым и Л. В. Яблоковой.

В ходе исследования в сравнительном плане изучались своеобразие и характер взаимовлияния нарушений программирования, регуляции и контроля в двигательной деятельности, познавательной деятельности и в письме как сложном виде психической деятельности.

Экспериментальное исследование выявило следующее.

Недостатки программирования, регуляции и контроля в письме учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза имеют комплексный и системный характер, что проявляется в качественном своеобразии и взаимосвязи нарушений программирования, регуляции и контроля в двигательной, познавательной и письменной деятельности, и в целом влияет на эффективность учебной деятельности, планирующей и регулирующей функций речи.

С учетом качественного своеобразия исследуемых функций были выделены три группы учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

Первая группа — учащиеся с достаточным уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме, которые продемонстрировали стабильные результаты выполнения заданий I раздела диагностической методики на уровнях среднем, выше среднего и высоком. Это самая малочисленная группа детей (9% от общего количества учащихся с ЗПР

церебрально-органического генеза), принявших участие в исследовании. Следует отметить, что в письменных работах учеников этой группы стойких специфических ошибок не было обнаружено. Учащиеся допускали в среднем 3–4 ошибки в одной работе, преимущественно орфографические и пунктуационные. При усложнении заданий (различные уровни сложности изложений и сочинений) возрастало количество ошибок, кроме того, добавлялись грамматические и синтаксические ошибки, но они были немногочисленны и носили неустойчивый характер.

Вторая группа — учащиеся с недостаточным уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме, которые продемонстрировали нестабильные результаты выполнения письменных заданий на уровнях среднем и ниже среднего. Эта группа составила 44,8% от общего количества учащихся с ЗПР, принявших участие в исследовании. В письменных работах этих детей 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 предварительно прочитанного текста, учащиеся могли допустить большее количество ошибок, чем в сочинениях, относящихся к более сложному виду 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, которые, так же как и учащиеся второй группы, продемонстрировали нестабильные результаты выполнения заданий, но преимущественно на уровнях ниже среднего и низком. Эта группа детей примерно равна по количественному составу предыдущей (46,3%). В их 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 диспраксическими и орфографическими ошибками. Причем распространенность данных затруднений и нарушений увеличивалась прямо пропорционально возрастанию 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 типа несформированности психических функций были определены типологические особенности письма учащихся с ЗПР церебрально-органического генеза.

В подгруппах учащихся с преобладанием несформированности программирования письма как сложного вида психической деятельности были обнаружены следующие особенности: неумение выделить, осознать и принять цели заданий (инструкций); механическое чтение текстов (инструкций); неумение планировать написание изложений и сочинений во времени и по содержанию; хаотичность, непоследовательность работы; отсутствие предварительной подготовки к выполнению задания; неадекватное или неполное раскрытие темы при составлении плана, написании сочинений и изложений; повторы в описании, нарушение композиционной структуры (отсутствие какой-либо структуры текста или нарушение последовательности: зачин, основная часть, заключение); однотипность использования синтаксических конструкций; множественные зачеркивания, самоисправления. В группе учащихся с крайне низким уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме наблюдалась также бедность лексико-морфологического состава текста, нарушения смысловой целостности текстов и последовательности описания событий, что связано с низким уровнем их речевого и языкового развития.

В подгруппах учащихся с преобладанием несформированности регуляции и контроля в письме были обнаружены следующие затруднения: неумение контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу выполнения письменного задания, низкая степень полноты сохранения задания до конца работы или полная его потеря; низкое качество упреждающего, текущего (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами) и итогового контроля; невозможность отказаться от побочных действий и ассоциаций; зависимость от помощи взрослого; колебания и низкая работоспособность; нарушения каллиграфии и низкое качество проверочного чтения.

В подгруппах учащихся с несформированностью смешанного типа был выявлен весь спектр затруднений, характерных для детей первой и второй подгрупп.

У детей с ЗПР церебрально-органического генеза с крайне низким уровнем развития программирования, регуляции и контроля в письме, в отличие от остальных групп учащихся с ЗПР, данные нарушения были более стойкие, повторяющиеся, проявляющиеся в большем объеме и связанные не только с несформированностью письма как деятельности, но и с их речевым и языковым недоразвитием.

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 невер-

бальным материалом) и двигательной деятельности. Анализ результатов показал, что в большинстве заданий имеет место положительная значимая корреляция между всеми исследуемыми признаками.

В результате исследования мы пришли к выводу, что логопедическая работа с учащимися 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 их интериоризацией и автоматизацией. Это не только создаст базу для формирования и автоматизации письма, 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.

Таким образом, использование категории деятельности как объяснительного принципа в данном исследовании позволило совершенствовать подход к анализу результатов диагностики, уточнить некоторые аспекты механизма нарушения письма у учащихся 5-го класса с ЗПР церебрально-органического генеза и определить направления дифференцированной логопедической работы.

***С. Б. Яковлев***

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

***Е. П. Фур***

*(НГПУ, г. Новосибирск, Россия)*

**НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ  
ИССЛЕДОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА  
ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
3–4-х КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Проблема несформированности языковой способности у учащихся 3–4-х классов с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) рассматривалась в работах таких авторов, как Б. М. Гриншпун [2], В. А. Ковшиков [5], С. Н. Шаховская [9], С. Б. Яковлев [11]. Наиболее изученными являются вопросы, связанные с нарушениями морфологического компонента языко-

вой способности. Однако в настоящее время все большее значение приобретает описание нарушений синтаксического компонента языковой способности у детей с ТНР, что объясняется недостаточной изученностью этой проблемы, а также особой ролью синтаксиса в процессе речепроизводства. Поэтому изучение особенностей синтаксического компонента языковой способности учащихся 3–4-х классов с тяжелыми нарушениями речи и разработка эффективных методов их преодоления являются актуальными проблемами логопедии.

В современной науке параллельно существуют множество моделей речеобразования, разработанных Т. В. Ахутиной [1], И. А. Зимней [4], А. А. Леонтьевым [6], Н. Хомским [8], J. Bar-Hillel [12], J. J. Katz, P. M. Postal [14], F. Lounsbury [15] и др. Проблема исследования продуцирования речевого высказывания рассматривается с позиций различных подходов: психолингвистического [4, 8, 13], лингвистического [3, 10] и нейролингвистического [1, 7].

А. А. Леонтьевым и Т. В. Ахутиной выполнен обзор и научный анализ данных моделей. Т. В. Ахутина исследовала механизм синтаксиса с позиций нейролингвистического подхода и обобщила их в современной психолингвистической модели порождения речи [1].

Для выявления особенностей несформированности синтаксического компонента языковой способности учащихся 3–4-х классов с ТНР возможно использование нейролингвистического подхода [1], который позволяет проанализировать специфику сформированности синтаксического компонента языковой способности на разных уровнях (смысловом, семантическом, уровне формально-грамматического структурирования).

В соответствии с данным подходом процесс речепроизводства имеет сложную организацию, состоящую из трех уровней, каждому из них соответствует свой синтаксис: смысловой, семантический и формально-грамматический.

Первый, смысловой, уровень синтаксиса — это первая ступень внутреннего программирования. Он является первым этапом построения «большой» и «малой» программы. Здесь осуществляется отбор наиболее существенной с точки зрения говорящего информации не одного предложения, а целого высказывания (смысловое синтаксирование) и выбор смыслов во внутренней речи. Он связан с ориентировочной реакцией и отражает перемещение фокуса внимания. В поле внимания выделяется фокус и обозначается внутренним словом. Это слово становится представителем всего невыраженного поля внимания. Кроме этого, смысловой уровень синтаксиса решает задачу организации отобранного содержания с позиций слушающего. Самоконтроль с позиций слушающего — это двигатель смыслового развертывания.

Синтаксис второго уровня — семантический. Он является второй ступенью внутреннего программирования высказывания. При создании внутренней речевой, семантической, программы высказывания субъективные

смыслы, заданные на первом уровне, замещаются объективными языковыми значениями. На этом уровне выделяются значимые компоненты высказывания: агент (субъект), действие (предикат), объект. Происходит «объективизация» их отношений за счет наложения общей для говорящего и слушающего «сетки» семантически значимых грамматических категорий. В ходе семантического программирования связного высказывания между смысловыми блоками, центрами которых являются предикаты, устанавливаются логические отношения. На уровне семантической структуры предложения происходит семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов, на уровне грамматической структуры предложения происходит структурирование и выбор лексем по форме.

Синтаксис третьего уровня — уровень формально-грамматического структурирования. Здесь используются синтаксические структуры, свойственные данному языку, ячейки в которых заполняются лексическими единицами. Формально-грамматический синтаксис реализуется через языковое оформление семантических отношений с помощью лексических и грамматических средств языка.

Уровень формально-грамматического структурирования страдает при поражении нижних отделов премоторной зоны левого полушария мозга [1], что влечет за собой отсутствие или обеднение репертуара синтаксических структур, пропуск или сдвиг к концу предложения глагола, ослабление его структурных функций, ошибки в использовании грамматических форм слова, пропуск служебных слов, нарушения формо- и словообразования, трудности в осознании грамматических явлений. Иными словами, он затрагивает как поверхностный синтаксис, так и морфологию и метаязыковые операции.

Согласно описанию механизмов синтаксиса, данному Т. В. Ахутиной, нарушения синтаксического компонента языковой способности могут быть связаны с нарушениями механизма синтаксиса на разных его уровнях. Синтаксические нарушения у детей с тяжелыми нарушениями речи различного патогенеза могут иметь разную степень выраженности и неоднородную структуру.

Разработанная с учетом данного подхода методика предполагает исследование каждого из трех уровней синтаксиса.

Исследование уровня сформированности смыслового синтаксирования предусматривает оценку способности построения «малой» и «большой» программ высказывания.

Создание «малой» программы высказывания предусматривает выделение участников (частей) ситуации с последующим переводом этих структурных компонентов в единицы универсально-предметного кода. Возможность построения «малой» программы зависит от сформированности симультанного анализа и синтеза, обеспечивающего первичный анализ неречевой ситуации. Для оценки способности детей анализировать ситуа-

цию, являющуюся значением отдельного высказывания, им предлагалось подобрать предметные картинки к сюжетным.

Построение «большой» программы предполагает осознание говорящим целой системы смысловых связей, отражающих сложную структуру многокомпонентной, развернутой во времени и пространстве неречевой ситуации. Это обеспечивается сложной аналитико-синтетической деятельностью, использованием операций симультанного и сукцессивного анализа и синтеза. Для исследования умения создавать смысловую программу в методику констатирующего исследования были включены задания на подбор недостающей сюжетной картинки к серии сюжетных картин и определение последовательности в серии из четырех сюжетных картин.

Выполнение всех вышеперечисленных заданий позволяет выявить особенности доязыкового уровня формирования высказывания.

Чтобы оценить сформированность семантического синтаксирования, исследование проводилось в двух направлениях: изучение особенностей семантического синтаксирования *связных* и *отдельных* высказываний.

Правильность построения внутренней программы отдельного высказывания определялась сохранностью всех семантических компонентов высказывания: субъект, предикат, объект, локатив. Отсутствие одного из элементов семантической структуры давало основание предполагать существование расстройств операции продуцирования, проявляющегося в нарушении атрибуции некоторых признаков предметно-схемного кода и неспособности установления отношений между актантами (участниками ситуации). Выявление особенностей семантического синтаксирования отдельных высказываний осуществлялось в результате конструирования предложений заданной структуры по сюжетным картинкам.

В процессе исследования связных высказываний в качестве анализируемой речевой продукции выступали связные высказывания, конструируемые детьми в ходе составления различных типов рассказов: рассказ по серии сюжетных картинок, по сюжетной картинке, по представлению.

При исследовании уровня формально-грамматического структурирования выявлялись нарушения синтаксических операций. С этой целью детям предлагались задания, позволяющие оценить сформированность и способность применения данных операций: задания на составление предложений по сюжетным картинкам, повторение за экспериментатором фраз различных грамматических типов, верификацию предложений, добавление пропущенных слов предложениям, составление предложений из отдельных слов.

### Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М.: Изд-во МГУ, 1989 — 215 с.
2. Гриншпун Б. М. О принципах логопедической работы в начальных этапах формирования речи у моторных алаликов. // Нарушения речи и голоса у детей / под

- ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. — М.: Просвещение, 1975. — С. 71–80.
3. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 378 с.
  4. *Зимняя И. А.* Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — С. 5–16.
  5. *Ковшиков В. А.* Экспрессивная алалия. — М., 2001. — 96 с.
  6. *Леонтьев А. А.* Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974. — 368 с.
  7. *Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 253 с.
  8. *Хомский Н.* Аспекты теории синтаксиса. — М.: Изд-во МГУ, 1972. — 129 с.
  9. *Шаховская С. Н.* Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией // Патология речи / под ред. С. С. Ляпидевского: уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина, 1971. — Т. 406. — С. 30–62.
  10. *Якобсон Р. О.* Избранные работы. — М.: Прогресс, 1985. — 460 с.
  11. *Яковлев С. Б.* К вопросу об аграмматизме на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. — Л., 1985. — С. 52–55.
  12. *Bar-Hillel J.* Language and information. Selected essays on their theory and application Reading (Mass.) — Jerusalem, 1964.
  13. *Garrett M., Bever T. G., Fodor J. A.* The active use of grammar in speech perception // Terception and Psycholinguistics. — 1966. — № 1.
  14. *Katz J. J., Postal P. M.* An integrated theory of linguistic descriptions. — Cambridge, 1964.
  15. *Lounsbury F.* Transitional probability linguistic structure and systems of habit-family hierarchies. «Psycholinguistics». — Bloomington, 1954.

**С. Б. Яковлев**

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

**О. Н. Шипилина**

(ДРЦ «А-КЛАСС», Санкт-Петербург, Россия)

## **ПУТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР**

В основе нарушения грамматического строя речи у дошкольников с ОНР лежит несформированность языковых обобщений (установление стереотипов, их генерализация и последующая дифференциация), что связано с недостаточным ориентированием в звуковой форме слова, нарушением соотношения языкового знака и значения. Процесс соотношения грамматического (формального) и семантического значения реализуется посредством операций вычленения морфем, осознания их значения, связи значения с определенной формой, выбора и комбинирования морфем. Несформированность данных операций и является основным патогенетическим фактором нарушения грамматического строя речи у дошкольников с ОНР.

Экспериментальное исследование показало, что нарушения грамматического строя речи у дошкольников с ОНР проявляются и при восприятии и при порождении речевого высказывания. При этом выявлена зависимость между развитием словоизменения и словообразованием в импрессивной и экспрессивной речи. Дети, показавшие высокий уровень сформированности грамматического строя в импрессивной речи (т. е. они ни разу не ошиблись при понимании грамматических форм), в экспрессивной речи допускали ошибки, обусловленные сложностью выбора нормативного окончания (это связано с явлением «гипергенерализации», которое присутствует и у детей с нормальным речевым развитием, но в более раннем возрасте). Эти дети составили первую подгруппу. Во вторую подгруппу вошли дети, которые допускали ошибки и в понимании грамматических форм. Их ошибки связаны с нечеткими представлениями о соотношении значения грамматической формы и ее звукового оформления и с нарушением дифференциации фонем, что вызывало трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова, в особенности флексий.

Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у дошкольников с ОНР основывается на положении о тесной связи развития речи и познавательной деятельности ребенка (процессов мышления, восприятия, памяти, внимания). На начальных этапах овладения словоизменением и словообразованием логопедическая работа строится на более простых мыслительных операциях (анализа, синтеза, сравнения) с опорой на наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, поскольку в процессе предметно-манипулятивной, игровой деятельности ребенок начинает выделять производителя действия, объект, адресат, орудие действия и т. д. На более поздних этапах обучения в работу включаются более сложные мыслительные операции, такие как обобщение, абстрагирование, умозаключение, с опорой как на наглядно-образное, так и на вербально-логическое мышление. Таким образом, дети учатся сравнивать, сопоставлять, классифицировать, обобщать семантические и формально-грамматические признаки языковых единиц.

Формирование словоизменения и словообразования должно осуществляться с учетом закономерностей и последовательности становления различных навыков и форм речи в онтогенезе (от усвоения семантического значения к усвоению формально-грамматического, от общего к дифференцированному, от простого к сложному, от продуктивных моделей к менее продуктивным, от ситуативной речи к контекстной) [3]. Таким образом, с учетом нормального онтогенеза на логопедических занятиях вначале должны быть отработаны модели с наиболее продуктивными и регулярными реляционными и деривационными аффиксами, уточнены те модели словообразования и формообразования, которые рано усваиваются в онтогенезе речевого развития. На последующих этапах необходимо закреплять

модели, которые в онтогенезе речевого развития появляются в более поздние сроки.

Работа по формированию словоизменения у дошкольников с ОНР должна учитывать его становление в онтогенезе, доступность грамматического значения и грамматической формы. Поскольку для выражения одного и того же грамматического значения в русском языке используются различные грамматические средства, то в процессе коррекционно-логопедической работы над каждой грамматической формой внимание обращается на следующие моменты: последовательность появления флексий в онтогенезе; ударная флексия или безударная; тип ударения (подвижное или постоянное); наличие или отсутствие изменений в основе слова при словоизменении (чередование, беглые гласные и др.). Сначала отрабатываются формы с флексиями, которые первыми появляются в онтогенезе, находятся под ударением и не меняют звукослоговую структуру основы слова [1].

Формирование словообразования осуществляется с учетом семантики, частотности употребления и времени появления в онтогенезе различных грамматических форм. Что касается категории имен существительных, то вначале проводится работа по образованию форм с продуктивными суффиксами, без изменения звуковой структуры корня мотивирующего и производного слова, затем с ее изменением (рассматриваются случаи чередования, оглушения, смягчения согласных звуков корня, явления супплетивизма) [1]. Определение семантического различия словообразовательных форм глагола является более сложным, поскольку не опирается на конкретные образы предметов, поэтому логопедическая работа с дошкольниками с ОНР заключается в обучении простым словообразовательным моделям с использованием продуктивных аффиксов. Наиболее трудным для детей является словообразование имен прилагательных вследствие сложности семантических значений и большого количества словообразовательных аффиксов, используемых для выражения одного значения. Экспериментальные данные показали, что с дошкольниками с ОНР необходимо отрабатывать образование притяжательных, качественных, относительных прилагательных, а также учить детей образовывать сравнительную степень качественных прилагательных, учитывая при этом последовательность появления суффиксов в онтогенезе и частотность употребления тех или иных форм в повседневной жизни.

Отработка формы каждого грамматического значения осуществляется на основе определенной модели. Чтобы в реальных условиях речевого общения использовать навыки словоизменения и словообразования, ребенок должен иметь мотивацию к этому, находиться в такой ситуации, которая требует применения данных умений и навыков, и соотносить процесс образования необходимой грамматической формы с предметом (действием, признаком) в действительности [2]. В соответствии с этим были определе-

ны критерии, которым должна соответствовать данная модель, чтобы обеспечивалась ее функциональность:

1. Обеспечение мотивации использования грамматически правильной формы.

2. Организация речевой ситуации, требующей применения определенной грамматической формы.

3. Обеспечение предметной соотнесенности формируемой грамматической формы.

Структура модели определяется теми операциями, работа над формированием которых необходима для овладения словоизменением и словообразованием, а также задачами, которые необходимо решить в ходе логопедической работы, и целями, которые необходимо достигнуть. Модель включает в себя четыре этапа:

*I этап* — сравнение ряда словоформ или производных слов.

Формируется понимание значений слов с одинаковыми аффиксами, уточняется общее значение и выделяется характерный признак грамматической формы.

*II этап* — вычленение в предъявленной группе слов одинаковой морфемы, соотнесение звуковой формы и грамматического значения.

Формируется связь значения и звучания слов, развивается ориентировка на звуковую форму слова.

*III этап* — выбор словообразовательных или формообразовательных средств, комбинирование корневых и аффиксальных морфем по аналогии и подобию.

Формируются морфологические обобщения, реализуется генерализация грамматических форм, вырабатывается динамический стереотип (образование по аналогии).

*IV этап* — образование слов одного грамматического значения при помощи различных языковых средств.

Формируются умения правильно выбирать грамматические средства в условиях, имитирующих реальные речевые ситуации, различать грамматические формы, выражающие одно грамматическое значение различными грамматическими средствами, вырабатывается мотивация к правильному использованию грамматической формы.

Дифференцированный подход, необходимость которого обусловлена разными уровнями сформированности словообразования и словоизменения у дошкольников с ОНР, может быть реализован следующим образом: с детьми первой подгруппы, у которых достаточно хорошо сформированы операции соотнесения языкового знака и значения, работу можно начинать с третьего этапа представленной модели, уделяя основное внимание комбинированию морфем, образованию грамматических форм по аналогии и закреплению использования изученных форм в ситуациях, имитирующих ситуации реального речевого общения. С теми же детьми (вторая подгруппа), уровень сформированности словоизменительных и словообразова-

тельных умений которых ниже (недостаточно хорошо развиты такие операции, как сравнение ряда слов (словоформ), вычленение морфемы, соотнесение звуковой формы и грамматического значения), работу следует начинать с первого этапа модели.

Таким образом, в ходе логопедической работы предполагается формирование осознания значения слова как единства значения составляющих его морфем, т. е. постепенный переход от сукцессивного анализа и синтеза к симультанному.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

– необходимым условием для формирования словообразования и словоизменения является обеспечение ориентированного речевого поведения (создание условий для решения определенной грамматической задачи и получение очевидного для ребенка результата);

– задачей работы над словоизменением и словообразованием, которая представляет собой последовательность действий, является не только формирование соответствующих навыков, стереотипов, но и выработка умения самостоятельно подбирать грамматические средства в соответствии с коммуникативной целью и правилами, существующими в русском языке, осуществлять правильный выбор этих средств в процессе общения;

– для успешного овладения грамматическими формами в экспрессивной речи необходима сформированность способности выделения их на слух, узнавания и понимания.

Результатом логопедической работы должен стать переход операций реализации морфологических обобщений в процессе порождения речевого высказывания из осознаваемых, осуществляющихся при произвольном внимании, в бессознательные, автоматические.

### Список литературы

1. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 160 с.

2. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для студентов / под ред. А. А. Алмазовой, В. И. Селиверстова. — М.: ВЛАДОС, 2010. — 374 с.

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

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ИННОВАЦИОННЫХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

---

*Ю. А. Вальковская, М. А. Орлова, Е. А. Афанасьева  
(ГБОУ школа № 3 Красногвардейского района,  
Санкт-Петербург, Россия)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ТОМАТИС В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

В рамках реализации программы городской опытно-экспериментальной площадки по теме «Создание программно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», школа разрабатывает программы и методические материалы по курсам коррекционно-развивающей направленности для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) [1, 5]. Кроме традиционных методов коррекционной работы рассматриваются возможности применения аппаратных и компьютерных технологий в работе учителя-логопеда и учителя-дефектолога [1, 4].

Одним из таких является «Метод ТОМАТИС» (The TOMATIS Method), разработанный Альфредом Томатисом — французским отоларингологом. Это система слуховых тренировок, направленная на улучшение восприятия и переработки мозгом аудиоинформации. Ее суть в том, что человек заново учится слушать, его мозг работает с полученными звуками совершенно по-другому, и информация усваивается лучше. По мнению разработчиков, метод может быть полезен в коррекции таких нарушений, как алалия, афазия, фонетические нарушения, дизартрия, нарушения письма и чтения, заикание. Применение метода ТОМАТИС улучшает внимание, реакцию, скорость мышления, повышает интерес к учебе. Метод рекомендуется при задержке психического развития (ЗПР), общем недоразвитии речи (ОНР), умственной отсталости, синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) и др. [3].

Предметом нашего исследования была апробация применения данного метода как дополнительного средства в коррекции нарушений речи обучающихся начальных классов. Следует отметить, что в соответствии с АООП НОО с детьми проводятся занятия по коррекции речевых нарушений в рамках программ коррекционных курсов (логопедии, произношения, логопедической ритмики, развития речи), занятия психолога и дефектолога по преодолению связанных с речевым недоразвитием особенностей психи-

ческого развития: внимания (слухового в большей степени и зрительного), памяти, вербального мышления, восприятия.

Как проходит сеанс по методу ТОМАТИС? Ребенок надевает наушники, так называемые «электронные уши», в которых звучат специально обработанные музыкальные композиции. В основном это музыка Моцарта или песнопения григорианского хора, так как в них много высоких частот. Пока звучит мелодия, учащиеся играют, рисуют, занимаются рукоделием и т. д. Занятие длится 1,5–2 часа. Звуковой сигнал заранее обработан по методу ТОМАТИС, для него характерна ритмичная смена звуковой частоты и интенсивности, которые активируют моторные и слуховые функции. Характеристики звукового сигнала подбираются индивидуально для каждого ребенка в зависимости от нарушения, которое нужно скорректировать.

Представленные результаты получены после сравнительного анализа речевого развития двух групп учащихся с тяжелыми нарушениями речи ГБОУ школы № 3 с сентября 2016 по сентябрь 2017 г.

Первая группа детей из 10 человек принимала участие в занятиях с использованием метода ТОМАТИС в апреле — июне 2017 г. (экспериментальная группа). Учащиеся второй группы (контрольной) посещали только коррекционные занятия. У одного ребенка экспериментальной группы отмечалось ОНР (II уровень речевого развития, моторная алалия). У остальных учащихся выявлено ОНР III уровня речевого развития (два ребенка со стертой формой дизартрии; один школьник — с сенсомоторной алалией, смешанной формой дисграфии и дислексии; шесть человек — со стертой формой дизартрии, а также смешанными формами нарушений письменной речи).

Данные получены в результате анализа речевых карт (сентябрь 2016 г., май 2017 г.), а также экспресс-диагностики развития речевых функций, проведенной в сентябре 2017 г. [2]. Обследованы следующие стороны речевого развития обучающихся:

- состояние восприятия и понимания речи;
- фонематические процессы (восприятие, анализ, синтез и представления);
- грамматический строй речи (словоизменение и словообразование);
- связная речь (содержание пересказа и его речевое оформление).

Состояние развития речевых функций выражено в баллах:

3 балла — правильное, самостоятельное выполнение задания без помощи логопеда;

2 балла — единичные ошибки в ходе самопроверки исправляются;

1 балл — систематические и многочисленные ошибки, которые без обучающей помощи логопеда ребенок не находит и не исправляет;

0 баллов — самостоятельное выполнение задания, а также при направляющей помощи педагога недоступно.

Проведенный анализ показал определенную динамику речевого развития обеих групп учащихся в период с сентября 2016 по сентябрь 2017 г., поскольку коррекционная работа велась со всеми учащимися. Результаты наглядно демонстрируют положительную динамику развития ряда речевых функций после проведения курса занятий по методу ТОМАТИС с мая 2017 по сентябрь 2017 г. у отдельных учащихся.

Например, учащийся 4-го класса Никита С. (ОНР, III уровень речевого развития, сенсомоторная алалия, смешанные дисграфия, дислексия) показал улучшение понимания воспринимаемой речи. В начале учебного года Никите С. было свойственно ограниченное понимание обращенной речи, поэтому он зачастую отказывался от ответа. В конце года мальчик стал понимать простые инструкции, у него появилось внимание к речи педагога, сверстников, увеличилась речевая активность. Несмотря на то что Никита С. не всегда верно анализировал логико-грамматические отношения, большинство недочетов он самостоятельно находил и исправлял. Возросший средний балл характеризовал положительную динамику в области понимания обращенной к школьнику речи (с 0 до 2-х баллов), а также резкое увеличение его речевой активности. По заключению специалистов в предыдущие годы такой динамики не наблюдалось. Результаты экспресс-диагностики развития речевых функций Никиты С. представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

	Сент. 2016 г.	Май 2017 г.	Сент. 2017 г.
Понимание воспринимаемой речи	0	1	2
Языковой анализ и синтез	1	1,4	1,5
Фонематические процессы	1	1,5	1,8
Словоизменение	0,7	1	1,3
Словообразование	1,2	1,6	1,6
Связная речь	1	1,5	2

Приведем еще один пример. Учащийся 4-го класса Даниил Е. (ОНР, III уровень речевого развития, стертая форма дизартрии, смешанные дисграфия и дислексия) продемонстрировал положительную динамику в развитии связной речи, восприятия и понимания устной речи. После проведения коррекционной работы Даниил Е. пересказывает текст, не нарушает последовательность событий, в речи использует простые и сложные предложения. Отмечается значительное уменьшение количества ошибок в про-

цессе словоизменения и словообразования. Положительная динамика также выявлена в состоянии фонематических процессов. Результаты экспресс-диагностики развития речевых функций Даниила Е. представлены в таблице 2.

Таблица 2

	Сент. 2016 г.	Май 2017 г.	Сент. 2017 г.
Понимание воспринимаемой речи	1	2	3
Языковой анализ и синтез	1	1,5	2
Фонематические процессы	1	1,5	2
Словоизменение	1	2	2,3
Словообразование	1	1,8	2
Связная речь	0,5	1	2

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что метод ТОМАТИС оказывает положительное и стимулирующее воздействие на все стороны речи школьников с ОНР. Разная динамика результативности выполнения контрольных заданий определяется степенью выраженности и структурой дефекта, соматическим состоянием учащихся. Определение оптимальности применения данного метода требует дальнейшего детального и более длительного исследования.

### Список литературы

1. Афанасьева Е. А., Смирнова Ю. А., Уткина В. А., Иоффе В. Д. Метод проектов в работе по развитию речи младших школьников с ТНР в условиях реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ // Специальное образование: методология, теория, практика: сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — С. 77–80.
2. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: учеб. пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. — М., 2001. — С.7–20.
3. Ефимов О. И., Ефимова В. Л., Рожков В. П. Нарушение скорости проведения слуховой информации в структурах ствола мозга у детей с расстройствами развития речи и трудностями в обучении // Сенсорные системы. — 2014. — № 3. — Т 28. — С. 36–44.
4. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. — М.: АРКТИ. — 136 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден Приказом МОиН № 1598 от 19.12.2014) — <https://минобрнауки.рф/документы/5132/>

*И. Н. Лебедева, М. В. Сидорова, Н. В. Третьякова*  
(ГАДОУ д/с 53, Санкт-Петербург, Россия)

## **К ВОПРОСУ О КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ГРУППАХ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Идея создания благоприятной среды для развития каждого ребенка (в том числе с расстройствами аутистического спектра — РАС) находит свое выражение в различных моделях коррекционно-развивающей работы [1, 3, 4].

Реализация любой модели предполагает обязательное руководство процессом обучения и воспитания на основе психолого-педагогического сопровождения воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, разработки индивидуальных педагогических стратегий. Принципы психолого-педагогического сопровождения, на основании которых выстраивается дошкольная педагогическая система инклюзивного обучения и воспитания детей с РАС, отражают фундаментальные положения отечественной коррекционной педагогики и психологии и обеспечивают практическую реализацию инновационных идей в современном образовании [2, 4].

Коррекционно-развивающая работа с дошкольниками с РАС в группах комбинированной направленности включает следующие структурные компоненты: алгоритм зачисления ребенка с РАС в группу комбинированной направленности; проведение мониторинга (педагогической и психолого-педагогической диагностики) различными специалистами и воспитателями; определение и утверждение содержания адаптированной образовательной программы для дошкольника с РАС на медико-психолого-педагогическом консилиуме специалистов (совместно с родителями/лицами их заменяющими); реализация содержания адаптированной образовательной программы. Проведение педагогической и психолого-педагогической диагностики в ДОУ и разработка содержания адаптированной образовательной программы осуществляется при соблюдении принципа динамического характера психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС. Стратегия и тактика сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями предполагает гибкую «подстройку» педагогических технологий под потребности и возможности каждого ребенка, внедрение здоровьесберегающих технологий, полифункционального оборудования, доступного при любых особенностях сенсорного и коммуникативного развития, использование различных технологий мониторинга, современной методической и материально-технической базы. Психолого-педагогическая диагностика ведется по трем основным направлениям: 1. Сбор данных об особенностях поведения ребенка и определение уровня его социальной адаптации (используется количественный

и качественный анализ результатов наблюдения за поведением ребенка (АВС-наблюдение), опрос родителей, семейные супервизии. 2. Диагностика уровня развития коммуникации и речевых навыков, для которой используется интерактивная матрица общения ([www.communicationmatrix.org](http://www.communicationmatrix.org)). 3. Диагностика уровня развития функциональных навыков (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program — VB-MAPP).

Содержание работы по адаптированной образовательной программе и комплексное сопровождение ребенка с РАС основаны на предварительной подготовке членов педагогического коллектива. В нашем учреждении такая подготовка осуществляется при соблюдении принципа профессионально-делового партнерства взрослых участников системы инклюзивного образования (педагогов, администрации, родителей). Адаптированная образовательная программа предполагает индивидуальное сопровождение воспитанников с РАС в группах комбинированной направленности. Часть детей может находиться на полном тьюторском сопровождении. В обязанности тьютора входят сопровождение ребенка в режимных моментах и на занятиях, поддержка «обратной связи» между всеми участниками образовательного процесса, воспитание толерантного отношения других детей к ребенку с РАС, формирование навыков взаимопомощи, оказание помощи ребенку РАС в осуществлении коммуникации.

Индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку, к программе его развития, воспитания и обучения — приоритетная ценность процесса образования. На основании признания этой ценности происходит подготовка среды в группе (оборудование кабинок для индивидуальных занятий, подготовка визуальной поддержки, подбор стимулов, подбор системы альтернативной коммуникации и др.). В группах ДОУ, реализующих инклюзивное образование, созданы необходимые условия, включающие модификацию среды в соответствии с индивидуальными потребностями детей с РАС. Это четкая структуризация пространства группы с выделением различных зон активности для совместных и индивидуальных игр, отдыха, групповых и индивидуальных занятий. Для индивидуальных занятий в группах организованы отдельные кабинки. Специфическими потребностями детей с РАС обусловлено наличие в группах большого количества визуальной поддержки в виде схем, условных обозначений, надписей, расписаний и т. д.

Адаптированная образовательная программа для дошкольника с РАС реализуется по двум взаимосвязанным и взаимообусловленным направлениям: по плану поддержки поведения и по программе развития навыков. План поддержки поведения основан на коррекции поведения и социальной интеграции дошкольника с РАС. В рамках данного направления проводится работа по коррекции нежелательного поведения, развитию замещающего поведения, по организации участия ребенка в занятиях, в играх, в сво-

бодной деятельности, в режимных моментах. Это направление включает в себя сбор данных об особенностях поведения ребенка и разработку индивидуального плана поддержки поведения, которого строго придерживаются все участники образовательного процесса. Методика модификации поведения основывается на следующей идее: любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет. При таком подходе все сложные навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза и др., разбиваются на мелкие блоки — действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. Программа развития навыков нацелена на введение систем альтернативной коммуникации (пекс, коммуникативные доски, скрипты), развитие коммуникативных навыков (просьба, комментирование, диалог, слушание), навыков визуального восприятия и имитации, игровых и социальных навыков, навыков самостоятельной деятельности, «академических» навыков и др. Определение направлений работы и подбор ее содержания осуществляется на основе соблюдения принципа целенаправленности и целесообразности используемой стратегии психолого-педагогического сопровождения дошкольников с РАС.

Психофизиологические и поведенческие проявления как главные индикаторы благополучия ребенка в среде дошкольного образовательного учреждения требуют от педагогов постоянной «руки на пульсе» возникающих изменений, готовности к оказанию своевременной адекватной коррекционно-развивающей поддержки и к педагогическому проектированию образовательной среды, создающей пространство для ребенка, а не приспособливающей его к имеющимся условиям.

### Список литературы

1. *Афанасьева Е. А., Ивлева М. Г., Иванова Т. А.* Актуальные вопросы организации дистанционного обучения детей-инвалидов и обучающихся с ОВЗ в Санкт-Петербурге // Технологии работы с детьми, имеющими речевую патологию: матер. межрегион. науч.-практ. конф. — СПб: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2016. — С. 19–23.

2. *Кондратьева С. Ю., Федотова Л. В.* Особенности формирования социального поведения у детей с нарушениями аутистического спектра в рамках педагогического процесса / Дошкольная педагогика. — 2011. — № 4. — С. 38–40.

3. *Зигле Л. А., Микшина Е. П.* Технологии организации сопровождения детей дошкольного возраста в условиях совместного обучения и воспитания // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: матер. XVIII Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». — СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. — С. 332–334.

4. *Лебедева И. Н., Третьякова Н. В., Юрченко Т. И.* Принципы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях групп комбинированной направленности в ДООУ // Учу детей с проблемами в

развитии: мой опыт: сб. матер. заочн. науч.-практ. конф. в режиме вебинара: Санкт-Петербург, 19 февраля 2017 г. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. — С. 60–64.

**Г. Р. Шапкина**  
(ИСОиКР ГАОУ ВПО МГПУ, Москва, Россия)

## **ПАРАДОКСАЛЬНАЯ ДЫХАТЕЛЬНАЯ ГИМНАСТИКА А. Н. СТРЕЛЬНИКОВОЙ В РАБОТЕ С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДОШКОЛЬНИКАМИ**

Феномен парадоксальной дыхательной гимнастики Александры Николаевны Стрельниковой известен не только в нашей стране, но и за рубежом. Простые дыхательные упражнения, ежедневные регулярные занятия помогают заикающимся дошкольникам закрепить правильный диафрагмальный тип дыхания, сформировать длительный речевой выдох, преодолеть дыхательные судороги.

На протяжении многих лет нарушение дыхательного ритма являлось ведущим симптомом заикания. Наблюдались случаи проявления заикания и без дыхательных судорог, у детей отмечались лишь судороги голосовые и артикуляторные. Однако нарушение дыхания проявлялось в коротком фонационном выдохе, речь могла звучать на вдохе взхлеб, дыхание в состоянии речевого покоя было неритмичным. Лидия Ивановна Белякова в учебном пособии «Заикание» отмечает, что в настоящее время нарушение фонационного дыхания при заикании является одним из неречевых симптомов наряду с логофобией, вегетативными реакциями, эмболофразией и сопутствующими движениями [1].

Дыхательные судороги у дошкольников проявляются по-разному. Инспираторная дыхательная судорога проявляется на вдохе: воздух проникает в легкие, дыхательные мышцы сжимаются, закрывая подачу воздуха на голосовые складки. Ребенок при этом напряжен, ему трудно дышать и начать говорить. Экспираторная судорога проявляется на выдохе: воздух выходит отдельными порциями, речь рваная, прерывистая. Ребенок в такт выдыхаемой порции воздуха выполняет кивательные движения, напоминающие поклоны. В некоторых случаях дыхательные судороги вдоха и выдоха могут сочетаться, что значительно отягощает состояние ребенка, ему трудно и начать говорить, и говорить плавно.

Помимо медикаментозного лечения нервной системы, существуют специальные дыхательные технологии, которыми владеет логопед. Одной из таких технологий является методика постановки диафрагмального дыхания. Воспитание правильного диафрагмального дыхания логопед проводит по подражанию, лежа на спине, располагая на животе игрушку или ладонь ребенка. Под счет или ритмичную спокойную музыку ребенок под контролем взрослого выполняет ритмичные вдохи и выдохи. Этот стиль дыхания постепенно автоматизируется.

Другая дыхательная техника предполагает обучение дифференциации выдыхаемой воздушной струи. С детьми проводятся упражнения по дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха. Эти упражнения способствуют тренировке ритма речевого дыхания. Речевой выдох формируется постепенно, он становится более длительным и плавным. Упражнения усложняются введением речевого материала: сначала отрабатываются отдельные слова, затем переходят к произнесению на выдохе коротких фраз, фразы постепенно увеличиваются. В учебном пособии «Фонетическая ритмика» Татьяна Михайловна Власова приводит пример наращивания речевого материала на выдохе: «Падает снег — медленно падает снег — медленно и тихо падает снег — медленно и тихо падает белый снег — медленно и тихо падает белый пушистый снег — медленно и тихо падает белый пушистый снег на землю» [2].

Метод А. Н. Стрельниковой помогает добиться правильного стереотипа дыхания и речи. Комплекс для дошкольников состоит из шести основных базовых упражнений: «Ладочки», «Обними плечи», «Кошка», «Насос», «Наклоны» и «Пружинка». Для обучения навыкам активного носового вдоха обычно берут два упражнения: «Ладочки» и «Обними плечи». Для формирования правильной техники носового вдоха с детьми дошкольного возраста упражнения выполняют ежедневно по 2–3 минуты.

Упражнение «Ладочки» дети выполняют стоя, ноги на расстоянии стопы, руки подняты и сжаты в кулаки. При активном вдохе носом с зализанием крыльев носа надо одновременно сжимать кулаки, как бы захватывая ладонями воздух, при этом необходимо следить, чтобы плечи ребенка не поднимались. Упражнение «Обними плечи» выполняется стоя, согнув руки в локтях полукругом, руки подняты на уровне плеч. Одновременно с коротким шумным вдохом через нос руки необходимо свести на груди, как бы обнимая себя. В процессе выполнения упражнения не надо менять положение рук, одна из рук всегда располагается над другой. В исходное положение руки возвращаются произвольно, воздух во время выдоха уходит пассивно.

При выполнении упражнения «Насос» надо встать прямо, опустить руки вниз в положении «ладонь на ладонь» и слегка наклониться, имитируя движения накачивания шины насосом. При этом следует округлить спину, опустить голову и руки вниз. Затем, сделав шумный короткий вдох, слегка приподняться (в этот момент выдох пассивно уходит через рот или нос). Каждое упражнение выполняют по 8 раз, под счет или под ритмичную музыку. Сделав подряд 8 движений-вдохов, надо остановиться, отдохнуть 2–3 секунды и снова выполнить 8 движений-вдохов.

При коротком шумном вдохе носом на поклоне воздух заполняет весь объем легких, их широкие основания, которые у заикающихся плохо вентилируются. Выбатывается предельно глубокое дыхание, так называемое «дыхание в спину» (термин А. Н. Стрельниковой) [3].

Постепенно к дыхательным упражнениям добавляют голосовые. Например, «Поем песенку», «Топор», «Немое кино».

При выполнении упражнения «Поем песенку» необходимо, вдохнув через рот воздух, выдыхать воздух постепенно и медленно, произнося звук «а» (или сочетания звуков «ау», «ауи»). Упражнение «Топор» выполняется следующим образом: ребенок, поставив ноги на ширину плеч, должен сцепить пальцы рук в замок и опустить их вниз. Затем нужно вдохнуть, быстро подняв руки, и, медленно опуская руки, наклониться вперед с произнесением на длительном выдохе сочетания «ух!». В упражнении «Немое кино» ребенок озвучивает беззвучную артикуляцию гласного звука, показанного логопедом (либо сочетаний двух-трех гласных звуков). Следует произносить звуки на длительном выдохе.

Постепенно переходят к звукоподражаниям. Упражнение «Зоопарк» формирует умение произносить на длительном выдохе соответствующие определенному животному звуки. Желательно контролировать выдох ладонью.

Обучение произнесению коротких фраз на выдохе проводят с помощью упражнения «В лесу». Надо представить, что дети потерялись в лесу, а логопед их ищет, называя каждого по имени. Услышав свое имя, ребенок должен сложить рупором руки и медленно и долго произносить сочетание звуков «аааууу». Постепенно дети переходят к произнесению фраз «Оля, ау!», «Катя, где ты?», «Я здесь!» и т. д. Фразы произносят на одном выдохе.

Два-три месяца ежедневных дыхательных тренировок формируют правильный стереотип дыхания, которое становится более свободным, а голос — более естественным. Происходит тренировка и массаж диафрагмы, внутренних органов, воздух проходит через связки легко и свободно, исчезают мышечные зажимы, вдох становится максимально глубоким. Все это способствует более быстрой и эффективной коррекции заикания, в самых тяжелых случаях ослаблению его симптомов.

Таким образом, дыхательные упражнения в системе комплексной работы помогают дошкольникам с заиканием избавиться от судорожного состояния мышц, способствуют нормализации плавной речи и позволяют детям полноценно общаться со сверстниками и взрослыми.

### Список литературы

1. *Белякова Л. И., Дьякова Е. А.* Заикание: учеб. пособие для студ. пед. институтов по спец. «Логопедия» — М.: В. Секачев, 1998. — 304 с.
2. *Власова Т. М., Пфафенродт А. Н.* Фонетическая ритмика: пособие для учителя. — М.: ВЛАДОС, 1996. — 240 с.
3. *Щетинин М. Н.* Дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой. — М.: Метафора, 2016. — 128 с.

# СЕМЬЯ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

---

*Д. И. Бойков*

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

*С. В. Бойкова*

*(ГБДОУ д/с № 49 Красносельского района, Санкт-Петербург, Россия)*

## ОТНОШЕНИЕ К СЕМЬЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Среди актуальных проблем современной коррекционной педагогики существенное внимание уделяется последовательной реализации комплексного подхода при выявлении и коррекции нарушений развития и обеспечению преемственности в работе дошкольных, школьных и медицинских учреждений. Роль семьи в развитии ребенка с ОВЗ приобретает решающее значение. Исследование В. В. Ткачевой (2014) убеждает нас в том, что семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, — это реабилитационная структура, обладающая обширными потенциальными возможностями создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. В семьях, воспитывающих детей с нарушениями в развитии, обычно доминируют две модели воспитания:

- «сотрудничество», означающее контакт и помощь родителя ребенку; может включать неправильные типы воспитания: гиперопеку, авторитарную гиперсоциализацию, симбиоз;
- «отказ от взаимодействия», свидетельствующий об отвержении ребенка самыми близкими людьми; может отягощаться неправильными типами воспитания: гипоопекой, «эмоциональным отвержением» или типом взаимодействия «маленький неудачник» [2].

Неадекватные типы семейных отношений характеризуются рядом отличительных особенностей: низким уровнем сплоченности родителей и наличием разногласий в семье по вопросам воспитания ребенка; высокой степенью противоречивости, непоследовательности в отношениях с детьми; ярко выраженной опекой и ограничительством в различных сферах жизнедеятельности детей — вне дома, в отношениях со сверстниками; повышенной стимуляцией возможностей детей, сопровождаемой завышением уровня требований к ребенку, частыми осуждениями, выговорами и угрозами.

Экспериментальное исследование эмоционального статуса в системе внутрисемейных отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, было нацелено на определение позиции ребенка по отношению к семье. Оказалось, что большинство исходящих от ребенка положительных реакций и приходящие к ребенку взаимны от мамы (26) или папы (11) к ребенку (20) и наоборот (13). Что, с одной стороны, свидетельствует о взаимной любви, а с другой, отражает высокую значимость и напряженность во внутрисемейных отношениях ребенка с тяжелыми нарушениями речи. И существенно меньшее количество положительных реакций, исходящих от ребенка (слева от черты) и приходящих к ребенку (справа от черты), распределились между братьями/сестрами (8/3), бабушками (8/6) и дедушками (2/2).

В пользу значимости, а потому высокой напряженности отношений с родителями свидетельствует то обстоятельство, что отрицательных исходящих (слева от черты) и приходящих (справа от черты) реакций также больше всего между ребенком, мамой (9/7) и папой (13/11). Очевидно, что именно отношения с отцом на фоне высокой значимости обладают наиболее выраженной отрицательной модальностью. Отрицательные послы выражаются в попытках проявления физической агрессии: «Иногда мне хочется побить этого человека». Но это лишь реакция на приходящие от отцов: «Этот человек слишком часто наказывает меня» или даже «Этот человек часто бьет меня».

Мы установили, что до 70% семей, воспитывающих детей с ОВЗ, имели нарушения стилей семейного воспитания. Среди них наиболее распространенное нарушение — гиперпротекция, когда родители уделяют ребенку крайне много времени, сил и внимания, воспитание является центральным делом для родителей. Это нарушение оказалось доминирующим (50–78%) [1].

Современные реалии открывают для тревожных родителей ранее невиданные способы гиперпротекции. Стал доступен широкий спектр технических средств: от видеонаблюдения, дающего лишь общую картину происходящего в помещении или на игровой площадке, до устройств, позволяющих осуществлять постоянный контроль над местоположением ребенка, а также слышать и даже видеть его. Речь идет о часах с GPS-трекером и связью. Устройство позиционируется на рынке в качестве средства повышения безопасности, а значит, и собственного спокойствия. Однако уверенность в том, что наблюдение за своим ребенком даст спокойствие, оказалась иллюзией. В помещении используемый канал GSM-связи не всегда устойчив. Можно только догадываться о том, что успеет подумать родитель, когда устройство на руке его ребенка неожиданно «пропадет» из поля его зрения.

Новые возможности, действительно, могут быть удобными и полезными, если понимать несколько простых, но очень важных вещей, о которых часто не задумываются родители. Покупка гаджета не снимает ответ-

ственности с родителей! Увы, такой перекося почему-то случается. Посмотрел родитель на экран — ребенок, кажется, под присмотром. Можно вернуться к своим делам. Ничего подобного! Гаджет слежения — это «тревожная кнопка», она совершенно не заменяет собой родительское участие в судьбе ребенка и интерес к событиям его жизни. Более того, этот гаджет повышает уровень ответственности взрослого. Теперь надо десять раз подумать, увидев, что ребенок оказался в незнакомом для родителя месте или на незнакомом маршруте, спрашивать ли его об этом «в лоб» или искать более тонкие варианты. Вместо «я о тебе беспокоюсь» ребенок может услышать «я не верю, что ты можешь справиться сам, я не доверяю тебе, поэтому буду за тобой следить». Родитель рискует получить либо отторжение, либо затяжной инфантилизм. В одном случае ребенок будет просто избавляться от «подзорной трубы», в другом — так и не научится нести ответственность и решать проблемы взаимоотношений самостоятельно, поскольку будет всегда знать, что мама с папой следят за ним круглосуточно.

Следует иметь в виду, что ребенок находится не в вакууме, вокруг него присутствуют другие дети и взрослые. Используя подобные способы взаимодействия с собственным ребенком, нужно помнить о неприкосновенности частной жизни, на страже которой стоит статья 137 Уголовного кодекса РФ. По письменному согласию родителей всех остальных детей класса или группы, а также сотрудников образовательного учреждения максимум, чего можно добиться, это установки камер наблюдения для охраны. Тогда, в случае чрезвычайного происшествия, можно просмотреть видеозаписи. Проблема организации видеонаблюдения широко обсуждается в средствах массовой информации и в интернет-сообществах [3]. Проблема состоит в том, что 5–6 лет назад подавляющее большинство родителей ратовало за видеонаблюдение, а сотрудники детских учреждений категорически возражали. Записи в блогах годичной давности оказываются куда более взвешенными и осторожными со стороны как родителей, так и педагогов.

Родители сегодня высказывают опасения, что под эгидой заботы о безопасности детей безопасность может оказаться под угрозой: получить доступ к системам наблюдения может посторонний человек. Об истинных его целях и мотивах можно будет только догадываться. Вуайеризм (от французского видеть) и эксаудиризм (от латинского слова слышать) означают навязчивое, непреодолимое желание подглядывать и подслушивать за жизнью других людей. Благо, если подобное подглядывание и подслушивание останется лишь чьей-то психологической проблемой. Но человек, если хоть раз был пойман за этим делом, уже навсегда теряет доверие окружающих, а пойманный во второй и последующие разы рискует считаться злоумышленником или параноиком. Это далеко не безобидное занятие.

Сегодня проблемы психологического климата внутри семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, требуют дальнейшего изучения. Необходимо осуществлять сравнительный анализ социальной ситуации развития ребенка в зависимости от характера ОВЗ, ситуации в семье, наличия братьев и сестер, старших родственников. Широкое поле для исследовательской работы открывают новые инклюзивные формы организации образования и воспитания детей с ОВЗ. Несомненно, диагностика поможет найти эффективные методики гармонизации отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, а также поможет успешной социализации данной категории детей.

#### Список литературы

1. *Бойков Д. И., Тестоедова П. М.* Экология отношений в семьях детей с задержкой психического развития // Ребенок в современном мире. Экология детства: матер. XXV Междунар. конф. — СПб.: СПбГПУ, 2018.
2. *Ткачева В. В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. — М., 2014. — 160 с.
3. <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/2785748-kakaja-cel-podgljadyvanija-i-podslushivanija.html>

***Е. Ф. Войлокова, Н. С. Белова***

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

***Е. Е. Суханова***

*(ГБДОУ д/с № 19 Центрального района, Санкт-Петербург, Россия)*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы определяется возрастающим количеством детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющими сложную структуру дефекта (сочетание двух и более нарушений развития), а также законодательным закреплением их права на получение образования в разных формах, в том числе совместно с нормально развивающимися сверстниками. В этой связи особое значение приобретает организация взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Можно найти немало работ, касающихся этой проблемы. Отдельные вопросы освещены в работах О. Л. Зверевой, Т. В. Кротовой, И. Ю. Левченко, В. В. Ткачевой, Е. М. Мастюковой, А. Г. Московкиной, Ю. А. Кругловой и др. [1, 2, 4, 7].

Семья, в которой есть ребенок со сложными нарушениями развития, — это особый объект для внимания всех специалистов, оказывающих ей помощь. Это обусловлено тем, что семья является микросоциумом, в кото-

ром формируются нравственные качества ребенка. При этом чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития ребенка [6].

Особенности взаимодействия с семьями воспитанников со сложной структурой дефекта определяются рядом факторов. Одним из них является наличие специфических проблем в этих семьях. Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья становится проблемой для семьи. Родители такого ребенка находятся в состоянии психофизического и эмоционального напряжения, испытывают чувство страха и неуверенности за свое будущее и будущее малыша. Как правило, нарушаются внутрисемейные отношения, семья старается скрыть от родственников и знакомых сам факт наличия ребенка с проблемами в развитии. Это приводит к ограничению круга внешних контактов, снижению социального статуса семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Кроме того, родители как правило не обладают достаточными представлениями о возможностях ребенка. Эти возможности чаще всего не соответствуют родительским ожиданиям, вследствие этого возникает раздражительность, неудовлетворенность. В целом у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, своему ребенку, к людям, к жизни [2].

Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, постоянно сталкивается со многими проблемами: медицинскими, экономическими, проблемами воспитания, обучения и ухода за ребенком, социально-профессиональными и психологическими проблемами [3, 5].

Вместе с тем семья, воспитывающая ребенка ОВЗ, рассматривается как реабилитационная структура, которая имеет колоссальные возможности для создания благоприятных условий для развития и воспитания ребенка со сложными нарушениями в развитии. Такая семья способна выполнять коррекционно-развивающую, компенсирующую и реабилитационную функции. Эти функции могут быть нарушены под влиянием ряда факторов (например, особенностей взаимоотношений между членами семьи, условий жизни семьи, нарушения ее структуры и др.) [3, 6].

Исследователи выделяют основные периоды жизненного цикла семьи, в которой воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Первый цикл начинается с рождением ребенка, получением информации о наличии патологии, эмоциональным принятием и привыканием к данной проблеме. Второй цикл охватывает дошкольный возраст ребенка и связан с организацией медицинской, психологической и педагогической реабилитации, обучением и воспитанием ребенка. Далее следует выработка и принятие решения о форме школьного обучения, решение проблем общения с ребенком. На этапе подростковости от родителей требуется привыкание к хронической природе нарушений в развитии ребенка, решение проблем изоляции от сверстников. Период «выпуска» сопряжен с необходимостью принятия решения о месте проживания ребенка [6].

Мы остановимся на периоде, который охватывает дошкольный возраст ребенка и связан с медицинской, психологической и педагогической реабилитацией, обучением и воспитанием ребенка, т. е. с тесным взаимодействием с дошкольной образовательной организацией. В этот период основными задачами взаимодействия образовательной организации с родителями детей со сложным дефектом выступают:

- установление партнерских отношений с родителями;
- поддержание оптимизма родителей, формирование уверенности в собственных педагогических возможностях;
- объединение усилий для коррекции недостатков развития и для воспитания детей;
- определение стратегии и выработка тактики коррекционно-развивающего воздействия;
- активизация и обогащение коррекционно-воспитательных умений родителей.

Выделяют традиционные и инновационные формы взаимодействия с семьей ребенка с ОВЗ. К традиционным формам относят родительские собрания, конференции, «круглые столы» и др. (так называемые коллективные формы), педагогические беседы с родителями и консультации родителей (индивидуальные формы), использование магнитофонных записей бесед с детьми, фотографий, видеофрагментов различных видов деятельности, режимных моментов, занятий, организация выставок детских работ, представление информации на стендах, ширмах, папках-передвижках (т. е. наглядно-информационные формы).

Т. В. Кротова предложила классификацию нетрадиционных форм взаимодействия с родителями [1]. Она выделила информационно-аналитические, досуговые, познавательные, наглядно-информационные формы. При этом информационно-аналитические формы нацелены на выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической компетентности. Досуговые мероприятия направлены на установление эмоционального контакта между субъектами педагогического процесса. Познавательные формы предполагают ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей с ограниченными возможностями здоровья, формирование у родителей практических навыков воспитания детей. Наглядно-информационные формы взаимодействия нацелены на ознакомление родителей с работой ДОУ, особенностями организации и содержания образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Широкое применение нетрадиционных методов взаимодействия позволит расширить работу с семьями воспитанников, изменить ее содержание. Одной из наиболее перспективных и хорошо зарекомендовавших себя форм работы является родительский клуб. Его цель — повышение педаго-

гической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития ребенка со сложной структурой дефекта.

Безусловно, использование этой формы имеет свою специфику. Так, основными задачами родительского клуба являются:

- оказание квалифицированной консультативной и практической помощи родителям по проблемам коррекционно-развивающего обучения и воспитания ребенка;
- повышение степени осознанности родителями своих прав и обязанностей по отношению к своему ребенку;
- повышение общепедагогической и дефектологической культуры родителей;
- активизация и обогащение воспитательных умений родителей, формирование и поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях;
- содействие установлению доверительных отношений между родителями и коллективом дошкольной образовательной организации;
- выработка единого стиля общения с ребенком в дошкольной образовательной организации и семье;
- выявление и трансляция положительного семейного опыта по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста со сложным дефектом.

Критериями эффективности деятельности родительских клубов могут выступать:

- стабильность количественного состава участников клуба и потребности в общении со специалистами дошкольного образовательного учреждения;
- инициативность и активность родителей в работе клуба;
- способность рефлексии родителями своего педагогического опыта.

Таким образом, родительский клуб может стать социальной площадкой для решения проблем семейного воспитания детей со сложными нарушениями в развитии, укрепления детско-родительских отношений.

Изучение родительских запросов выявило необходимость деятельности клуба в трех направлениях.

Направление 1. Обучение родителей, проводимое в форме беседы, деловых игр, консультаций, тренингов.

Направление 2. Обучение детей с использованием игры, игровых упражнений, развлекательных мероприятий, праздников, развлечений, занятий.

Направление 3. Консультирование родителей по вопросам освоения программы, индивидуального образовательного маршрута ребенка, возможностей включения в систему дополнительного образования ребенка с ОВЗ, его образовательных перспектив и др.

Можно выделить несколько основных принципов взаимодействия образовательной организации с родителями дошкольников с ОВЗ:

- целенаправленность — привлечение всех участников образовательного процесса к непосредственному и сознательному осуществлению целенаправленной деятельности по коррекции имеющихся у детей нарушений развития;
- системность — последовательное усложнение содержания, связь нового с уже усвоенным;
- индивидуальный и дифференцированный подходы — взаимодействие с родителями с учетом многоаспектной специфики каждой семьи, индивидуальных и типологических особенностей детей со сложными нарушениями в развитии;
- сознательность — определяет отношение родителей и детей к предлагаемым занятиям, получаемой информации;
- стимулирование внутренних ресурсов семьи — настрой семьи на самопомощь путем изменения образа жизни, перестройки отношений с детьми, с микро- и макросоциальным окружением;
- доброжелательность, открытость и партнерство — объединение усилий специалистов дошкольной образовательной организации и семьи для наиболее эффективного взаимодействия.

Методы и приемы, используемые в работе клуба можно разделить на две группы. Первую группу составляют методы, направленные «на ребенка»: организационные, наглядные (показ педагога, пример, наблюдение, рассматривание), словесные (убеждение, поощрение, беседа, объяснение, художественное слово), практические (разъяснение, повторение, показ действий, совместное и самостоятельное выполнение заданий), логические (преимущественно индуктивный), мотивационные (убеждение, поощрение, похвала).

Вторую группу составляют методы, направленные «на родителя»: метод проблемной постановки вопроса; метод педагогической рефлексии (анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, анализ собственной воспитательной деятельности, применение домашних заданий); метод игрового моделирования (в игровой обстановке родители получают возможность обогащать арсенал своих воспитательных методов общения с ребенком); метод беседы (беседа за чашкой чая, легкий музыкальный фон, атмосфера игр — все это способствует эмоциональному раскрепощению родителей, позволяет открыто высказывать собственное мнение, делиться успехами и трудностями семейного воспитания).

Организация работы клуба строится на основе ведущих видов детской деятельности, определяемых не путем традиционной ориентировки на паспортный возраст воспитанников, а на основании результатов комплексной психолого-медико-педагогической диагностики с учетом индивидуальных, личностных особенностей, возможностей и интересов каждого ребенка.

Программа клуба формируется на 9 месяцев (с сентября по май). Ежегодно определяется единая годовая тема («Путешествие по сказкам», «Че-

тыре сестры», «Праздники нашего детства» и др.). Встречи проводятся один раз в два месяца и длятся 50–60 минут. Такие временные рамки связаны со спецификой организации работы в группе. Так, в группах для детей со сложными нарушениями в развитии предусмотрена наполняемость до 5 человек, при этом дети чрезвычайно ослаблены, имеют крайне низкую продуктивность деятельности и истощаемое внимание, быстро устают. Кроме того, помимо родительских клубов в течение года проводится 4 больших праздника (осенний, новогодний, мамин день, выпускной), в которых родители никогда не являются пассивными зрителями, а всегда принимают активное участие. Каждый праздник проходит по сценарию, близкому к тому, который используется в родительском клубе.

Предусмотренные программой клуба занятия состоят из нескольких постоянно присутствующих блоков: познавательного, творческого, консультационного. Каждый блок содержит сменяющие друг друга виды деятельности, что не дает детям почувствовать усталость. Все виды деятельности на каждом занятии объединены одной темой. Встречи в клубе проводятся учителями-дефектологами, воспитателями, музыкальным педагогом детского сада.

Перед каждым заседанием родительского клуба в группе создается обогащенная предметно-развивающая среда, которая включает как традиционные центры детской деятельности, так и дополнительные пособия и материалы для детей и родителей по теме очередного заседания клуба, атрибутику для театрализованной игры, материалы для изготовления поделок и пр.

В ходе подготовки и проведения заседаний родительских клубов в группах для детей со сложным дефектом можно выделить ряд особенностей по сравнению с группами общеразвивающей направленности. Так, подготовительный этап предполагает проведение анкетирования (опроса) родителей, выявление проблемных и наиболее значимых тем для каждой семьи (наблюдение во время игр, режимных моментов, бесед, выполнения продуктивной деятельности), обобщение результатов и выдвижение задач.

На основном этапе работы разрабатывается сценарий заседания клуба, собирается интересующая родителей информация по определенной теме, подбираются материалы для родителей, согласуются дата и время проведения заседания (группа малой наполняемости, поэтому важно присутствие представителей каждой семьи; на заседаниях часто присутствуют семьи в полном составе: мамы, папы, бабушки, младшие дети). На этом же этапе изготавливаются приглашения с указанием темы и программы заседания, подбирается информационный и продуктивный материал для стендов и выставок. Особенно скрупулезно проводится работа с детьми: знакомство со сказками, подбор материала для изготовления поделок, подготовка к драматизации сказок, заучивание стихотворений, обыгрывание ситуаций и пр. Это позволяет сделать заседания клуба непринужденными, живыми и интересными. В течение нескольких лет разработан своеобраз-

ный алгоритм: проблемная постановка вопроса, выполнение творческих заданий совместно с детьми, изготовление поделок и сувениров, просмотр презентаций и видеоматериалов, разыгрывание ситуаций, конкурсы и викторины, беседа, обсуждение различных точек зрения, рефлексия, психогимнастика.

Главным результатом родительского клуба является удовлетворение запросов родителей, развитие и коррекция детско-родительских отношений, продуктивное общение в триаде «педагог — родитель — ребенок».

Об эффективности работы клуба можно судить по численности посещения, активности родителей на заседании клуба, разнообразию тематик выставок.

В целом ожидаемый результат такой формы взаимодействия образовательной организации с родителями можно определить следующими положениями:

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей со сложными нарушениями в развитии;
- формирование социальных навыков по эффективному взаимодействию с ребенком на разных этапах его развития;
- овладение некоторыми приемами коррекционной работы с ребенком со сложным дефектом;
- оптимизация детско-родительских отношений;
- создание и сохранение семейных ценностей и традиций;
- развитие представлений ребенка об окружающем социальном и предметном мире, накопление сенсорного опыта, становление речи, развитие мелкой и крупной моторики;
- возрастание интереса родителей к работе дошкольной образовательной организации, воспитанию детей, улучшению детско-родительских отношений;
- рост удовлетворенности родителей педагогами, специалистами и образовательной организацией в целом.

Таким образом, каждый участник родительского клуба приобретает бесценный опыт. Дошкольники со сложными нарушениями в развитии получают опыт продуктивного взаимодействия с разными людьми. Родители, благодаря взаимодействию с педагогами приобретают опыт конструктивного сотрудничества со своим ребенком, с другими детьми и родителями, со специалистами. Педагоги в процессе общения получают необходимую (подчас неочевидную) информацию о семье, которая позволяет предотвратить или устранить многие детские проблемы.

#### Список литературы

1. *Зверева О. Л., Кротова Т. В.* Общение педагога с родителями в ДОУ. — М.: Сфера, 2005. — 80 с.

2. *Круглова Ю. А.* Психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания учащихся с недоразвитием интеллекта — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 155 с.
3. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. — М.: Просвещение, 2008. — 239 с.
4. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 510 с.
5. *Семаго М. М., Семаго Н. Я.* Организация и содержание деятельности психолога специального образования: метод. пособие. — М.: АРКТИ, 2005. — 336 с.
6. *Силяева Е. Г.* Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. — М.: Академия, 2002. — 192 с.
7. *Ткачева В. В.* Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. — М.: АСТ, 2007. — 318 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Сборник научно-методических трудов  
с международным участием*

Напечатано с оригинал-макета, представленного авторами

Редактор Г. Н. Петрова

---

Подписано в печать 10.07. 2018 г. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

13,5 уч.-изд. 13,5 усл. печ. л. Тираж 300 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Заказ № 384(к)

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