

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

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Сборник научно-методических трудов
с международным участием*

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2019

ББК 74.3 я43
Т 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)

Теория и практика специального и инклюзивного образования: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 234 с.
ISBN 978-5-8064-2735-0

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. В сборнике 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.

ББК 74.3 я43

ISBN 978-5-8064-2735-0

© Коллектив авторов, 2019

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретико-методологические основы современного специального образования	6
<i>Абрамова К. В., Литвинова А. С.</i> Подходы к исследованию нарушений лексического развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	6
<i>Липакова В. И.</i> Теоретические предпосылки формирования устной речи у детей с умеренной умственной отсталостью.....	10
<i>Лопатина Л. В.</i> Теоретические положения и принципы логопедической работы по преодолению нарушений фонологической системы языка у дошкольников со стертой дизартрией.....	14
<i>Пиотровская Л. А.</i> Смысл текста и интонационная выразительность устной речи... ..	18
Подготовка и переподготовка кадров для инклюзивного образования	23
<i>Антропов А. П., Войлокова Е. Ф.</i> Роль ресурсного учебно-методического центра РГПУ им. А. И. Герцена в развитии высшего инклюзивного образования.....	23
<i>Богачек И. С., Михайлова Т. А.</i> Влияние общественных запретов на формирование гендерных установок и аттитюдов у современных студентов.....	28
<i>Богачек И. С., Соловьева Е. Е.</i> Уровень тревожности и его связь с академической успеваемостью студентов	31
<i>Богачек И. С., Шагакова А. И.</i> О роли психопрофилактики акцентуаций у будущих работников специального образования	33
<i>Даргевичене Л. И.</i> Особенности профессионального становления студентов-первокурсников	36
Актуальные проблемы коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации, абилитации и реабилитации лиц с ОВЗ	41
<i>Величенкова О. А.</i> Обучение грамоте детей с предрасположенностью к дислексии: визуальная организация материала для чтения.....	41
<i>Дацкевич О. А.</i> Использование визуально-графических средств альтернативной и дополнительной коммуникации для формирования социально-бытовых навыков у детей и взрослых с аутизмом.....	46
<i>Замашнюк Е. В., Демура Ю. И.</i> Макетирование как средство развития зрительно-пространственного восприятия детей с нарушением зрения.....	50
<i>Калягин В. А.</i> Тревога о тревоге	54
<i>Кораблева Л. В.</i> Педагогические условия использования изобразительного искусства как средства художественно-эстетического воспитания школьников с нарушением слуха	58
<i>Круглова Ю. А.</i> Ситуация успеха как средство развития мотивов учебной деятельности младших школьников с ЗПР.....	61
<i>Морозова И. А., Чижова А. С.</i> Гражданско-патриотическое воспитание на уроках внеклассного чтения у старших школьников с недоразвитием интеллекта	65
<i>Николаева И. А.</i> Профилактика дискалькулии у младших школьников с задержкой психического развития	67
<i>Сыс Л. А.</i> Личностный подход в реабилитации взрослых с дизартрией как фактор их успешной социализации	70

<i>Шатурская А., Шапкина Г. Р.</i> Особенности фонематических процессов у детей с ринолалией.....	73
<i>Шаховская С. Н., Прищепова И. В.</i> Социальное развитие как фактор преодоления дизорфографии у младших школьников.....	76
<i>Яковлев С. Б., Кузь Н. А.</i> Культурные практики художественно-эстетической направленности как основа единства образовательного пространства для детей дошкольного возраста с нарушениями речи.....	80
Речевое развитие ребенка в норме и при патологии	86
<i>Абросова Е. В.</i> К вопросу об овладении синтаксисом в условиях общего недоразвития речи.....	86
<i>Борякова Н. Ю., Дмитриева Е. И.</i> Особенности просодической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра.....	88
<i>Галактионова Л. Н.</i> Эволюция коммуникативных неудач в диалоге взрослого с ребенком дошкольного возраста.....	93
<i>Герасименко Ю. В.</i> К вопросу о периодизации речевого развития.....	97
<i>Голубева Г. Г., Чабан Ю. С.</i> Особенности коммуникации детей с различными формами интеллектуальной недостаточности.....	99
<i>Еливанова М. А.</i> Глаголы со значением движения и перемещения в речи детей раннего возраста.....	103
<i>Ивановская О. Г.</i> Роль установления сходства в формировании синонимических рядов.....	108
<i>Ковалева М. В.</i> Особенности эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией.....	110
<i>Маишталяр А. П.</i> Причины трудностей в усвоении грамматических категорий дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	114
<i>Медникова Л. С., Пекишева Е. В.</i> Нравственные нормы и чувства в сознании дошкольников с задержкой психического развития.....	117
<i>Пронина Е. Н.</i> Сравнительный анализ нарушений связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.....	123
<i>Семушина В. А.</i> Особенности порождения речи на этапе двукомпонентных высказываний.....	127
<i>Яковлев С. Б., Фур Е. П.</i> Нарушение синтаксической структуры языка у детей с тяжелыми нарушениями речи.....	131
Технологии диагностики, предупреждения и коррекции (компенсации) нарушений речевого развития детей, подростков и взрослых	136
<i>Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю.</i> Изучение особенностей репродуктивной и творческой деятельности детей с общим недоразвитием речи на материале детской художественной литературы.....	136
<i>Бойков Д. И., Бойкова С. В.</i> Развитие речи и общения детей с использованием дополнительных средств и технологий коммуникации.....	139
<i>Бочкарева Т. О., Энс О. А.</i> Логопедический массаж в системе логопедической работы.....	143
<i>Войлокова Е. Ф., Мясникова И. Ю.</i> Развитие музыкально-ритмических движений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в совместной деятельности с родителями.....	146
<i>Дудьев В. П.</i> Стимуляция развития моторики у детей младенческого возраста с ППЦНС в процессе комплексного сопровождения.....	150
<i>Елецкая О. В., Щукина Д. А.</i> Логопедическая работа по коррекции диспрактической дисграфии.....	155

<i>Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.</i> Использование макартуровского опросника для оценки речи детей с речевыми нарушениями	160
<i>Кондратьева С. Ю.</i> «Математическая» речь и вопросы профилактики вербальной дискалькулии.....	163
<i>Лазаревич М. А., Ивлева М. Г.</i> Развитие лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с помощью приемов ТРИЗ	167
<i>Лосева И. М., Гарбузова Л. В.</i> Метод проектов в реализации коррекционного курса «Развитие речи» для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.....	171
<i>Максимова К. Ю., Макаренко С. В., Калищун А. А.</i> Мобильное приложение как дополнительная форма самостоятельных занятий пациентов с выраженной афазией	173
<i>Моисеенко Е. М.</i> Дифференциальная диагностика нарушений импресивной речи у детей	178
<i>Пайлозян Ж. А., Лободич А. И.</i> Исследование мотивации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи к обучению в школе.....	183
<i>Парашуткина Е. А.</i> Изучение особенностей лексического строя речи у обучающихся с умеренной умственной отсталостью	187
<i>Попова Е. Ф.</i> Активизация речи у детей дошкольного возраста с органическим поражением головного мозга с помощью нейростимуляции	190
<i>Прищепова И. В.</i> К вопросу о дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности	193
<i>Прищепова И. В., Беглярова Е. О., Зубанкова С. С.</i> Формирование словесно-логического мышления и монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	197
<i>Прищепова П. А.</i> Методические аспекты диагностики текстовой компетенции младших школьников с общим недоразвитием речи	203
<i>Самойлова В. С.</i> Исследование предрасположенности к дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи	205
<i>Талавера Ю. А.</i> Исследование состояния чувства языка у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	209
<i>Энс О. А.</i> Использование альтернативных методов коммуникации в работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра	212
Вопросы интеграции и инклюзии	215
<i>Крюковская Н. В., Сидорко Т. В.</i> Социализация учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования	215
<i>Лебедева И. Н., Ушакова А. В., Юрченко Т. И.</i> Социально-коммуникативное и речевое развитие дошкольников с ОВЗ в инклюзивном дошкольном образовании	219
<i>Матасов Ю. Т.</i> Судьба инклюзивного проекта	222
<i>Сунько Т. Ю.</i> Показатели инклюзии как система ценностей в развитии инклюзивного образования	227
<i>Федорова С. В.</i> Организация специальных образовательных условий в дошкольном образовательном учреждении для ребенка с расстройством аутистического спектра.....	230

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*К. В. Абрамова, А. С. Литвинова,
(ФГБОУ ВО НГПУ, Новосибирск, Россия)*

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Становление лексической системы, осознание значений слов родного языка начинаются в дошкольном возрасте и тесно связаны с психическими процессами, так как мышление и речь развиваются параллельно и взаимосвязанно. Поэтому развитие лексики можно рассматривать как один из главных компонентов формирования личности ребенка в дошкольном возрасте.

В процессе развития логопедии многие исследователи (Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова, Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева и др.) отмечали значимость влияния всех компонентов языковой системы, включая и лексический запас, на психическое развитие ребенка, а именно на темпы формирования познавательных процессов.

Л. А. Боровцова, Л. Ф. Козодаева, опираясь на исследования Н. Х. Швачкина, А. Н. Гвоздева, отмечают, что развитие словаря тесно связано с формированием всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи [2].

М. Б. Елисеева считает, что «лексический взрыв» тесно связан с морфологией — слова начинают изменяться: существительные по падежам и числам; глаголы по родам, временам, лицам, числам [5].

Анализ специальной литературы о лексических нарушениях у детей старшего дошкольного возраста показал, что степень изученности проблемы достаточно высокая. Логопедическая работа, ее эффективность, направленная на преодоление нарушений лексического развития у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), зависит от того насколько правильно и грамотно проведена диагностика речевого недоразвития. Для адекватной оценки структуры дефекта необходимо комплексное и всестороннее психолого-педагогическое обследование. Однако именно комплексный и всесторонний подход выявляет пробелы в методиках диагностики лексических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Поэтому мы бы хотели проанализировать существующие диагностические методики.

В рамках нашей работы мы рассмотрели диагностические методики исследования пассивного и активного словаря у детей старшего дошкольного возраста, предложенные О. Е. Грибовой, Т. П. Бессонова, Н. В. Серебряковой, М. А. Поваляевой, Г. А. Волковой, И. А. Смирновой, Е. М. Косиновой, Е. А. Стребелевой, Э. Д. Гейци.

Изначально рассмотрена методика Н. В. Серебряковой, по которой исследуется объем пассивного и активного словаря. Материалом исследования для работы с детьми служат предметные и сюжетные картинки, слова. Эта методика предполагает количественный анализ словарного запаса и включает большой объем исследования: имена существительные на разнообразные лексические темы, глаголы, прилагательные, наречия. Предлагается назвать одним словом группу предметов, цвет и форму. Предполагается, что лексический запас исследуется на протяжении всех этапов обследования, являясь сопутствующей задачей. Методика включает исследование вербальных ассоциаций, группировку слов семантически далеких и близких. Интересны тестовые задания на подбор синонимов к разным частям речи, подбор антонимов к словам и в контексте словосочетаний. Есть материал для исследования валентности глагола. В основе данной методики лежит психолингвистический подход, что позволяет использовать ее в работе с детьми с речевой патологией разного происхождения.

Таким образом, исследование по методике Н. В. Серебряковой представляет собой количественный и качественный анализ развития лексики, благодаря которому можно наиболее полно судить о степени развития словарного запаса [6].

Методика М. А. Поваляевой, в сравнении с методикой Н. В. Серебряковой, имеет общие параметры и включает в себя обследование номинативного словаря, выявление способности детей быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова, подбирать антонимы, синонимы, определения. Эта методика предполагает количественную оценку результатов. Однако она не предусматривает обследование пассивного словаря и использует небольшое количество материала для исследования (30 картинок). М. А. Поваляева предлагает задания на изучение уровня связной речи детей с использованием пересказа текста, что тоже может служить определению лексического запаса и правильности употребления значений слов.

Таким образом, мы пришли к выводу, что методика М. А. Поваляевой позволяет судить о степени развития лексического строя у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [8].

Методика А. Г. Волковой в отличие от двух предыдущих не предусматривает количественной оценки. Она содержит задания для исследования номинативного словаря, позволяющие выяснить знание ребенком слов из групп, умение называть предмет по его описанию, подбирать синонимы, антонимы, относительные прилагательные. Методика также включает задания на подбор определения к словам, родственных однокоренных слов,

употребление относительных прилагательных. При исследовании предикативного словаря логопед побуждает ребенка называть движения, характерные для объектов, изображенных на картинках, действия людей различных профессий.

Описание конкретных методик обследования и анализ полученных данных представлены с учетом психолого-педагогического анализа структуры речевого дефекта. Материалы, содержащиеся в пособии для обследования детей с ОНР, также будут способствовать качественному улучшению диагностики речевых расстройств у детей старшего дошкольного возраста [3].

Методика О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой предполагает качественную оценку словаря по уровням (А, Б, В), которые соотносятся с уровнем развития словарного запаса. Так, уровень А включает в себя слова конкретной повседневной лексики, уровень Б — редко употребляемая конкретная лексика, а уровень В — редко употребляемая лексика с конкретным значением. Следует отметить, что эти уровни не соответствуют напрямую уровням развития речи детей с общим недоразвитием речи по Р. Е. Левиной, а означают уровни сложности вербального материала [1].

Наглядный материал представлен предметными и сюжетными картинками и позволяет исследовать широкий круг лексических средств посредством таких заданий, как составление рассказа по сюжетным картинкам.

Методика О. Е. Грибовой и Т. П. Бессоновой во многом дублирует методики Н. В. Серебряковой, М. А. Поваляевой, А. Г. Волковой и предполагает обследование активного и пассивного словарного запаса, выявление умения называть предмет по описанию, подбирать обобщающие понятия, антонимы, синонимы. Отличительной чертой этой методики является наличие заданий для обследования понимания сходных по звучанию слов, лексической сочетаемости и многозначности слов, понимание употребления предлогов и союзов. Речевой материал в этой методике более сложный и насыщенный, чем у предыдущих авторов. Эта методика позволяет достичь поставленной цели: исследование словарного запаса. Однако в ней не представлена количественная оценка [1].

Обследование словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по методике И. А. Смирновой предполагает определение активного словаря и не имеет количественной оценки результатов. В данной методике приводятся задания, которые также используются в предыдущих методиках, однако в нее привнесены и новые задания: это проверка наличия в активном словаре простых количественных и порядковых числительных; качественных, относительных, притяжательных прилагательных; определение части и целого.

Представленная методика также может быть использована для обследования всех компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста [9].

Методика Е. М. Косиновой предполагает обследование как активного, так и пассивного словаря. Она не предусматривает количественной оценки.

В этой методике мы обнаружили как повторяющиеся, так и новые параметры исследования. К общим для всех рассмотренных нами методик можно отнести проверку словарного запаса — соотнесение с картинкой, глаголы действия, прилагательные качественные, относительные притяжательные, подбор синонимов, антонимов, обобщающих слов, профессии, различие сходных по звучанию слов, понимание и правильное употребление предлогов, словообразование и родственные слова, составление рассказа по картинкам. Новым в этой методике является наличие возрастных рекомендаций для заданий, а также большое количество заданий для исследования связной речи и словесно-логического мышления. Речевой материал более насыщен лексическими и синтаксическими единицами по сравнению с предыдущими методиками. Данная методика также дает возможность в полной мере оценить степень развития речи у дошкольников старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [7].

Методика Е. А. Стребелевой направлена на выявление особенностей овладения ребенком лексикой. Она не предусматривает количественной оценки, включает в себя обследование умения строить связное высказывание трех типов (описание, повествование, рассуждение). Особое внимание при обследовании этот автор уделяет пониманию смысловой стороны слова, умению применять слово в контексте, подбирать антонимы. Отличия от других методик являются задания на определение умения подбирать слова, означающие качество действия, а также умения подбирать слова к существительным, обозначающим одушевленные и неодушевленные предметы, явления природы, выявление понимания смысловых оттенков значений глаголов. Эта методика позволяет делать вывод о степени сформированности всех сторон речи в количественном и качественном отношении [4].

В книге Э. Д. Гейци, в разделе, посвященном исследованию экспрессивной речи, представлена методика исследования возможности речевого общения в ситуации обследования. Она предусматривает количественную оценку. Никаких инструкций не дается, обследование происходит как бы в естественной беседе с ребенком. Предлагается лишь стимуляция в ходе диалога на развернутые ответы с помощью уточняющих вопросов [4].

Подводя итоги анализа диагностических методик для обследования лексического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, мы выяснили, что, во-первых, оптимальной диагностической методики нет, так как одни методики имеют достаточно объемный материал для обследования, что может существенно утомить дошкольника, другие не имеют качественной оценки, во-вторых, некоторый картинный материал устарел и не соответствует современным реалиям, что затрудняет его узнавание дошкольником. Поэтому мы пришли к выводу, что комбинация различных методик приведет к более эффективной диагностике лексического строя речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. *Бессонова Т. П.* Дидактический материал по обследованию речи детей / Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова. — М.: АРКТИ, 1997. — 34 с.
2. *Боровцова Л. А.* Профилактика речевых нарушений у детей раннего возраста / Л. А. Боровцова, Л. Ф. Козолаева // Психолого-педагогический журнал. — 2015. — № 1. — С. 111–120.
3. *Волкова Г. А.* Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 144 с.
4. *Гейци Э. Д.* Диагностика детей среднего и старшего возраста. — Новосибирск: Бора-Пресс, 2006. — 567 с.
5. *Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы: монография. — М.: Языки славянской культуры, 2015 — 344 с.
6. *Лалаева Р. И.* Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. — СПб.: Наука-Питер, 2006. — 102 с.
7. *Косинова Е. М.* Уроки логопеда: тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет. — М.: Эксмо, 2017. — 64 с.
8. *Поваляева М. А.* Справочник логопеда. — Ростов н/Д: Феникс, 2002 — 448 с.
9. *Смирнова И. А.* Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи: наглядно-методическое пособие. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. — 52 с.

В. И. Лунакова

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Одним из характерных признаков интеллектуальной недостаточности является недоразвитие высших психических функций, а следовательно, недоразвитие речи как одной из наиболее сложно организованных функций. Речь является наиболее молодой функцией, которая бурно развивается в первые годы жизни ребенка и оказывается очень ранимой. Поэтому при раннем органическом поражении головного мозга различные речевые расстройства встречаются наиболее часто.

Среди умственно отсталых детей группа детей с глубокой умственной отсталостью занимает относительно большое место (по данным литературы 15%). Типичное для этих детей позднее появление речи и патологическое состояние всех ее сторон ограничивают их общение с окружающими, значительно задерживают рост познавательных процессов, возможности приобретать сведения, опосредованные словом.

Формирование устной речи у детей с умеренной умственной отсталостью — процесс сложный и трудоемкий, что объясняется многими причинами и прежде всего тем, что нарушения речи у них выступают одним из

проявлений общего недоразвития психической деятельности. Это объясняется тем, что все стороны речи психики человека теснейшим образом связаны между собой, их развитие взаимообусловлено.

Для формирования речи детей с умеренной умственной отсталостью огромное значение имеет их сенсорное развитие, которое включает в себя развитие ощущений, восприятий, представлений, т. е. всю сложную систему работы анализаторов от физиологического приема внешних сигналов периферическими органами чувств до сложной переработки всей поступающей информации головным мозгом. Полноценное функционирование моторики и органов чувств является базой для организованного умственного труда; развитие моторики, ощущений и восприятий ребенка — необходимая предпосылка формирования у него сложных психических процессов. Наличие достаточно богатого материала, полученного путем восприятия — необходимое условие развития представлений, а развитие способности оперировать представлениями опережает формирование способности оперировать понятиями. Таким образом, определенный уровень развития сенсорных и моторных процессов у ребенка в тесной связи с развитием речи является фундаментом для формирования его познавательной деятельности. Исходя из положения о том, что нарушение познавательной деятельности при олигофрении неразрывно связано с нарушениями речевой деятельности, при коррекции речевых нарушений у детей с умеренной умственной отсталостью следует учитывать наличие основного интеллектуального дефекта.

Поскольку развитие аномального ребенка при всей своей ущербности совершается по основным общим с нормой закономерностям, то развитие психической деятельности ребенка с умеренной умственной отсталостью должно идти по тому же пути, что и в норме: через восприятие и представление к наглядно-действенному, наглядно-образному и элементам понятийного мышления, причем во всех этих процессах важнейшую роль играет речь.

Анализируя ход развития ребенка с умеренной умственной отсталостью начиная с раннего возраста, необходимо отметить, что у него нередко понижена активность и ориентировочная деятельность, нарушена моторика, смещена система потребностей в сторону примитивных, физиологических в связи со слабостью потребностей более высокого уровня. Низкая активность, моторная недостаточность обуславливают резкие нарушения в овладении этими детьми предметными действиями. Почти полное отсутствие стадии предметных действий у глубоко умственно отсталого ребенка приводит к бедности сенсорной информации, к глубокой ущербности чувственного познания, которое является базой умственного развития.

Для детей с умеренной умственной отсталостью характерно поверхностное, глобальное восприятие, т. е. восприятие предмета в целом, без анализа воспринимаемого материала. Это проявляется в резком контрасте между восприятием простого и несколько усложненного материала. Мышление глубоко умственно отсталых детей отмечается слабостью смысловых связей, трудностью их установления, беспорядочностью, бессистемностью

имеющихся представлений и понятий, вследствие чего наблюдается конкретность мышления и чрезмерная затрудненность обобщений. Устная речь детей с умеренной умственной отсталостью чрезвычайно примитивна и бедна как по содержанию, так и по своему внешнему выражению. Грубое недоразвитие познавательной деятельности детей определяет, прежде всего, глубокое нарушение смысловой стороны, семантики речевой деятельности. Собственные речевые высказывания детей отличаются крайней бедностью. В общении они ограничиваются выражением своих элементарных нужд и ощущений. Низкий уровень аналитико-синтетических процессов проявляется и в нарушении деятельности анализаторов, участвующих в речевом акте, что обуславливает огромные трудности в усвоении языковых обобщений. Для устной речи детей с умеренной умственной отсталостью характерны нарушения формирования всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематической и лексико-грамматической.

В связи с вышесказанным при определении предпосылок формирования речи у детей с умеренной умственной отсталостью следует учитывать взаимообусловленность формирования познавательной и речевой деятельности, так как нельзя рассматривать дефекты речевого развития в отрыве от дефекта интеллектуального. Поэтому организация коррекционной работы с такими детьми предполагает неразрывную связь логопедического воздействия с формированием познавательной деятельности в целом, учитывая при этом компенсаторные возможности мозга ребенка.

При раннем органическом поражении мозга различные речевые расстройства встречаются наиболее часто. Известно, что особенности нарушений речи при органических поражениях головного мозга зависят прежде всего от локализации и распространенности мозгового поражения. Наиболее выраженные речевые нарушения часто возникают при поражении корковых отделов мозга, особенно лобных, височных и теменных долей левого полушария. Качественная характеристика речевых нарушений при повреждении различных отделов головного мозга является неодинаковой. Поэтому анализируя речевые нарушения в зависимости от преимущественной локализации мозгового поражения, необходимо учитывать большие компенсаторные возможности развивающегося детского мозга, так как у ребенка сохранные участки мозговой коры могут брать на себя функцию пораженных областей в большей степени, чем у взрослых. Таким образом, возможности компенсации и развития речевой деятельности во многом зависят от времени начала направленных логопедических мероприятий. Многие авторы утверждают, что логопедические занятия, начатые в период, когда происходит наиболее интенсивное развитие головного мозга, являются наиболее эффективными. Это объясняется тем, что логопедические занятия включают в активную деятельность различные мозговые системы и тем самым ускоряют их созревание и способствуют компенсации тех или иных речевых нарушений. Можно предположить, что чем раньше начинается обучение умственно отсталых детей, тем лучших результатов можно ожидать.

Раннее начало занятий по формированию устной речи у детей данной категории, по нашему мнению, имеет большое значение и во многом должно определить прогноз каждого случая.

Процесс развития детской речи является сложным и многогранным процессом. Формирование каждого из его компонентов (фонетико-фонематической системы, лексики, грамматического строя) характеризуется своими специфическими закономерностями. Вместе с тем в процессе речевого развития отмечается тесная взаимосвязь и взаимообусловленность всех сторон речевой деятельности. В связи с этим логопедическое воздействие должно включать одновременно формирование произношения, обогащение и уточнение словаря, развитие грамматического строя речи. Устная речь детей с умеренной умственной отсталостью имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при формировании ее предпосылок в импрессивной и экспрессивной речи.

Низкий уровень аналитико-синтетических процессов проявляется в нарушении деятельности анализаторов, участвующих в речи, что обуславливает огромные трудности в усвоении языковых обобщений. Кроме основного фактора снижения познавательной деятельности, свойственного всем умственно отсталым детям, на формирование речи у детей с умеренной умственной отсталостью оказывают влияние и другие патологические факторы: нарушение общей и речевой моторики, разнообразные хронические заболевания, вызывающие общую соматическую ослабленность, а также различного рода социальные вредности, обуславливающие недостаточность речевого общения в раннем возрасте.

В сенсомоторном развитии большое значение имеет практическая деятельность, которая служит одной из важнейших основ формирования речевой функции. Наблюдения показывают, что активизация речи ребенка часто возникает в ходе интересной и понятной для него деятельности. Поэтому есть все основания утверждать, что одним из решающих факторов умственного и речевого развития умеренно умственно отсталых детей является их практическая деятельность. Практические действия, доступные ребенку, могут служить развитию его интеллекта и речи.

Проявления и механизмы речевых нарушений у детей с умеренной умственной отсталостью чрезвычайно разнообразны и сложны по своей структуре. В каждом отдельном случае они представляют комплекс речевых расстройств. Поэтому в каждом конкретном случае необходимо учитывать как уровень интеллектуальных возможностей ребенка, состояние его речевой функции, так и потенциальные возможности его развития.

Комплексность логопедического, психолого-педагогического и медицинского воздействия является необходимым условием формирования предпосылок интеллектуального и речевого развития детей с умеренной умственной отсталостью. Необходимость такого комплексного подхода вытекает из вышеизложенных теоретических положений о неразрывной связи

развития речевой и познавательной деятельности ребенка. Только при условии совместных усилий в работе логопеда, психолога, педагога, воспитателя, врача, при взаимопроникновении методов специального коррекционно-логопедического воздействия в общевоспитательную педагогическую работу, при постоянном использовании медицинских рекомендаций можно создать оптимально благоприятные условия для построения эффективной системы формирования устной речи у детей с умеренной умственной отсталостью.

Список литературы

1. *Липакова В. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 252 с.
2. *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: материалы литературной научно-практической конференции. — СПб., 2013 — С. 47–52.
3. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова и др.; под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. — 480 с.

Л. В. Лопатина

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

В симптомокомплексе нарушений речевого развития детей со стертой формой дизартрии наблюдаются разнообразные расстройства фонематических процессов, свидетельствующие о недостаточном уровне сформированности функций фонологической системы языка.

У детей с данным видом речевого дизонтогенеза отмечается недоразвитие фонематического восприятия (дифференциации звуков) по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие. Нарушения формирования слуховой дифференциации звуков проявляются по большинству дифференциальных признаков (особенно в тех случаях, когда различительные признаки между фонемами оказываются наиболее тонкими). При существовании у части детей адекватной фонемной модели слова сбои наблюдаются лишь при ее реализации. Однако в большинстве случаев у дошкольников со стертой дизартрией отмечается несформированность таковой модели вследствие тормозящего влияния первично нарушенного речедвигательного анализатора. Нарушения фонематического восприятия обусловлены сложным взаимодействием сенсорно-перцептивных и моторных операций. Недостаточная сформированность смыслоразличительной функции фонем,

позволяющей осуществлять соотнесение сочетания фонем в произносимом слове с его семантикой, проявляется в трудности определения правильности слова.

Таким образом, в основе недифференцированности фонематического восприятия, с одной стороны, лежит несформированность операций выбора фонем по их артикуляторным параметрам вследствие недостаточности кинестетических обобщений, с другой — несформированность фонемной модели слова как результат недостаточности акустических обобщений.

Нарушения взаимодействия и взаимосвязи акустических и артикуляторных представлений о звуке, обеспечивающих последовательность развития фонематического анализа в норме, препятствуют полноценному формированию фонематических процессов.

Дошкольники со стертой дизартрией лишены опоры на артикуляцию, четкое проговаривание, которые помогают расчленивать звуковой образ слова, точно воспринимать и точно определять его звуковой состав. У детей со стертой дизартрией отмечаются неточности в проведении простых форм фонематического анализа и трудности в осуществлении его сложных форм.

В качестве факторов, затрудняющих ориентировку в звуковой действительности, выступают трудности выделения составляющих слово звуковых единиц, определения порядка их следования, существующие, но еще нечеткие и недостаточно дифференцированные представления об элементах речи, недостаточный уровень сформированности фонематического анализа как умственного действия.

Таким образом, имея предметом деятельности звуковую оболочку слова, правильно понимая задачу, состоящую в произвольном вычленении ее элементов, дети часто подменяют один элемент другим, называя в процессе фонематического анализа наряду со звуками и части слова (слоги), демонстрируя незначительный уровень развития ориентировки в звуковой действительности. На формирование фонематического анализа отрицательное влияние оказывают и трудности слуховой дифференциации звуков, проявляющиеся в сложности выделения в звучащих словах фонологических различий, которые служат основой дифференциации слов.

Недостаточная сформированность функций фонологической системы, доминирование субъективно воспринимаемых признаков над объективными отношениями в языковой действительности препятствуют формированию четких фонематических представлений о звуковом составе языка [6].

При определении содержания логопедической работы по преодолению нарушений фонологической системы языка у дошкольников со стертой дизартрией следует учитывать роль фонетического компонента в становлении языковой способности ребенка и главной функции звуковых единиц в формировании языковой системы.

При формировании фонематического восприятия необходимо опираться на существующее в психологии и психолингвистике положение об осмысленности восприятия [4, 5, 8 и др.] и при проведении логопедической

работы формировать понимание как положительный результат процесса осмысления, органически включающегося в процесс речевого восприятия. Поэтому логопедическая работа должна быть направлена как на распознавание звуков, входящих в состав слов (слогов), так и на установление смысла воспринимаемых слов.

Наряду с вышесказанным необходимо учитывать положение о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка [1]. При построении сложных иерархически организованных психических функций «высшее», внося новое в принцип работы, не повторяет «низшего», а «низшее» перестраивается под влиянием «высшего», становится зависимым от него. В коррекционно-логопедическом воздействии основное внимание уделяется развитию высших психических функций (в частности, фонематических), развитие которых является основой процесса компенсации.

Логопедическая работа по преодолению нарушений фонологической системы языка у дошкольников со стертой дизартрией должна строиться с учетом ряда принципов.

1. Онтогенетический принцип.

При определении последовательности и содержания логопедической работы учитываются данные об этапах развития фонематических функций в онтогенезе [3, 7]. Закономерности появления фонематических функций в онтогенезе определяют последовательность работы: выделение звука на фоне слога и слова; выделение первого и последнего звука; выделение звука в середине слова; определение последовательности и количества звуков; определение местоположения звука в слове по отношению к другим.

2. Принцип поэтапного формирования умственных действий.

Реализация данного принципа предполагает проведение логопедической работы с учетом поэтапного формирования речевых навыков путем постепенного усложнения характера речевого материала и заданий. При этом логопедическая работа осуществляется в следующей последовательности [2]: формирование действий фонематического анализа и синтеза с опорой на материализацию действия, с использованием вспомогательных средств и действий, т. е. во внешнем плане; формирование действий фонематического анализа и синтеза в плане громкой речи с опорой на внешнее проговаривание; формирование действий фонематического анализа и синтеза в умственном плане, осуществление действий во внутреннем плане.

3. Принцип развития.

Коррекционно-логопедическое воздействие осуществляется с учетом зоны актуального развития ребенка и ориентируется на зону ближайшего развития дошкольников со стертой дизартрией с целью обеспечения коррекционно-развивающего характера обучения.

С позиций обозначенных теоретических положений и принципов логопедическая работа предусматривает формирование механизма сравнения

слов на основе дифференциальных признаков фонем в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза, что способствует совершенствованию слухопроизносительных дифференцировок. Чем точнее представляет ребенок звуковую структуру слова, место каждого звука в нем, тем правильнее он дифференцирует звуки речи.

При формировании фонематического анализа и синтеза учитывается не только сложность и онтогенетическая последовательность становления различных его форм, но и позиция звука в слове, характер звука, а также произносительные особенности звукового ряда. В связи с этим при отборе речевого материала необходимо учитывать, что ударные гласные выделяются из слова гораздо легче, чем безударные, подвергающиеся редукции. Легче выделяются ударные гласные из начала слова, чем из середины или конца, особенно если гласный находится в составе прямого открытого слога. Это объясняется особенностями восприятия слога детьми, трудностями расчленения слога на составляющие звуки, поскольку произносительным стержнем слога является согласный. Гласный же звук часто воспринимается детьми не как самостоятельный звук, а как оттенок согласного.

Согласные звуки легче распознаются, если они находятся в прямом слоге в начале или середине слова, в обратном слоге в конце слова, труднее — в обратном слоге в середине слова, а также в стечении с согласными звуками. Щелевые и сонорные звуки, как более длительные, выделяются лучше, чем смычные, причем щелевые звуки легче выделяются в начале слова, чем в его конце. Выделение смычных звуков осуществляется успешнее в тех случаях, когда звук находится в конце слова. Трудность выделения звука в слове нарастает с увеличением звукового ряда.

Целесообразными при проведении работы по формированию фонематического анализа и синтеза являются предшествующие ей упражнения по уточнению пространственных отношений и закреплению понятий: *слева, справа, перед, за, между, начало, конец, середина*. Такие упражнения проводятся на невербальном материале (палочки, кубики, фишки и т. п.) и способствуют формированию понятий *ряд, место в ряду, последовательность, количество*. Анализ состава предметного ряда на материализованном уровне действия создает благоприятные предпосылки для осуществления сложных умственных действий, какими являются языковые операции фонематического анализа и синтеза.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь: собр.соч. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — 361с.
2. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1966. — С. 236–277.

3. *Журова Л. Е.* Развитие звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1963 — № 3. — С. 21–32.
4. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. — М., 1999. — С. 382.
5. *Леонтьев А. А.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — С. 304.
6. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по коррекции стертой дизартрии у дошкольников: монография. — М.: Добрый мир, 2015. — С. 302.
7. *Орфинская В. К.* О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // Труды ЛГПИ им. А. И. Герцена. — 1946. — Т. 3. — С. 44–52.
8. *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / под ред. И. А. Зимней.* — М.: Наука, 1976. — 263 с.

Л. А. Пиотровская

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

СМЫСЛ ТЕКСТА И ИНТОНАЦИОННАЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТЬ УСТНОЙ РЕЧИ

Одним из признаков, отличающих устную речь от письменной, является ее интонационная оформленность. В настоящей статье на основе обобщения многочисленных исследований по интонации русского языка ставится задача сформулировать основные правила интонационного оформления устной речи, которые, во-первых, позволяют удерживать внимание слушающего, во-вторых, существенно облегчают понимание смысла текста.

Начнем с понятия **синтагмы**. Одной из функций интонации является членение устной речи на синтагмы и фразы [4, с. 9; 8, с. 18]. Основы учения о синтагме, были заложены Л. В. Щербой, определившим синтагму как «фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли» [9, с. 8]. Важно помнить, что и синтагма, и предложение-высказывание приобретают смысл только в тексте. А это значит, что синтагматическое членение фраз субъективно и зависит от смысловых связей в тексте, выражаемых говорящим. В процессе восприятия устной речи слушающий в некоторой степени является «заложником» говорящего, который задает смысловое квантование внешней речи: если устная речь говорящего расчленена на синтагмы неадекватно, процесс формирования текстового смысла слушающим по объективным причинам будет затруднен.

Адекватное **синтагматическое членение** фразы должно одновременно учитывать два фактора: место возможной синтагматической границы и максимальную длину синтагмы

Поскольку синтагма выражает единое смысловое целое, в одну синтагму объединяются только те слова, которые наиболее тесно связаны по смыслу. Но смысл — субъективное содержание, а значит, одно и то же предложение в зависимости от его осмысления может по-разному члениться на синтагмы. Ср.:

(1) *Я зн"аю, / что он прид"ет //*;

(2) *Я зн"аю, что он придет //*.

В варианте (1) говорящий руководствуется тем, что данное предложение сложное, а потому членит его на две синтагмы, при этом в каждой синтагме реализуется нейтральное синтагматическое ударение. В варианте же (2) говорящий хочет подчеркнуть смысл слова *знаю*, используя логическое ударение, при этом вся фраза становится односинтагменной.

Правило 1: для адекватного понимания слушающим смысла текста следует членить фразы на синтагмы с учетом степени смысловой связи соседних слов.

Но синтагматическое членение зависит также от синтаксической связи слов в предложении, что ярче всего проявляется в предложениях с одинаковым звуковым составом слов, но с разными синтаксическими связями. Ср.:

(3) *Очень удивили его / слова брата //*;

(4) *Очень удивили его слова / брата;*

Именно синтаксические связи слов ограничивают возможности вариантного синтагматического членения. Как отмечал еще А. М. Пешковский, синтагматическое членение «может происходить не в любом месте, а только там, где это разрешают синтаксические связи» [6, с. 187]. И далее А. М. Пешковский приводит примеры недопустимого синтагматического членения, противоречащего грамматическим связям: *С этими / деньгами ты пойдешь в булочную; Мой двоюродный / брат уехал в деревню* [Там же].

Правило 2: синтагматическое членение фраз не должно противоречить синтаксическим связям слов в предложении.

Нарушение этого правила, по нашим наблюдениям, характерно для ответов студентов в случае механического воспроизведения заученного фрагмента, которое не является осмысленным (см., например: [2, с. 79–80]).

Ограничение на длину синтагм обусловлено тем, что восприятие устной речи, в отличие от восприятия речи письменной, осуществляется в режиме реального времени, следовательно, слушающий не имеет возможности ни вернуться назад, ни «забежать» вперед. Поэтому понимание смысла устного текста в значительной степени зависит от объема оперативной памяти, составляющего 7 ± 2 единицы [10]. Однако предельные возможности своей памяти человек использует крайне редко. Для обеспечения более комфортных условий восприятия устной речи длина интонационных единиц должна быть не $7 + 2$, а, скорее, $7 - 2$, т. е. большинство фраз должно состоять не более чем из пяти синтагм, а синтагма — не более чем из пяти фонетических слов. По данным фонетических исследований устной речи лекторов, средняя длина синтагм составляет три фонетических слова. Однако это не значит, что большинство синтагм состоит именно из трех слов; напротив, одинаковый размер большого количества синтагм может создать у слушающего эффект монотонной речи. На это обратила внимание Е. А. Брызгунова: «Наилучшее восприятие звучащего текста возникает при чередовании синтагм разной длины...» [1, с. 43].

Длина синтагм зависит также от эмоционального состояния говорящего. Для эмоциональной речи характерно более дробное синтагматическое членение. В то же время слишком большой процент синтагм, состоящих из одного-двух фонетических слов, может разрушить смысловые связи между словами. По данным специальных исследований, дробное синтагматическое членение характерно для речи человека, находящегося в «состоянии эмоциональной напряженности», в котором говорящий оказывается не в состоянии осуществлять полноценный контроль за своей речью [5, с. 49–117].

Правило 3: следует избегать очень больших, очень маленьких синтагм и нескольких синтагм подряд с одинаковым количеством фонетических слов.

Оценивая роль *мелодики*, надо знать, что в интонационной системе русского языка существует три типа повышения тона (ИК-3, ИК-4, ИК-6) и три типа понижения тона (ИК-1, ИК-2, ИК-5) (по классификации Е. А. Брызгуновой [7, с. 96–122]). Если во всех или в большинстве неконечных и конечных синтагм говорящий использует соответственно лишь один тип повышения и один тип понижения тона, такую речь оценивают как монотонную. Это существенно снижает внимание слушающего, а в некоторых случаях может произвести усыпляющее действие.

Правило 4: чтобы речь не была монотонной, для выражения смысловой незавершенности в неконечных синтагмах следует использовать разные типы повышения тона с учетом их семантико-стилистических характеристик; при выражении смысловой завершенности надо выбирать тип понижения тона в зависимости от соотношения рациональной и эмоциональной оценки, выражаемой говорящим.

При характеристике выразительных возможностей мелодики следует также учитывать *диапазон*, т. е. расстояние между самым высоким и самым низким значением частоты основного тона. Устную речь, для которой характерно сужение диапазона, слушающий оценивает как монотонную, поскольку в этом случае ослабляется противопоставление отдельных типов понижения (прежде всего ИК-1 и ИК-2) и/или повышения тона (прежде всего ИК-3 и ИК-6). Вследствие этого говорящий не может выразить мелодическими средствами соответствующие семантико-стилистические различия [1]. Для такой речи характерно оформление большинства неконечных синтагм повествовательных высказываний с помощью ИК-6, а конечных — с помощью ИК-1 с неглубоким понижением тона; в этом случае слушающему трудно понять, какие фрагменты выражают законченный смысл.

Правило 5: во избежание монотонности следует максимально использовать возможности индивидуального частотного диапазона.

Роль *интенсивности* как компонента интонации связана с акцентным выделением, а также с изменением уровня интенсивности во фразе.

Т. М. Николаева выделяет два основных вида смысловой нагрузки акцентного выделения: 1) контрастное значение, например: *Приходите завтра!* (а не послезавтра); 2) подчеркивание смысла определенного слова, например: *Я абсолютно с ним не согласен; Ключи не забудь!* [3, с. 66].

Широкое использование акцентного выделения существенно повышает выразительность устной речи, поскольку фонетическими средствами говорящий создает условия для более адекватного понимания слушающим смысла своего высказывания.

Правило 6: для управления вниманием слушающего и обеспечения максимально полного и адекватного понимания им смысла текста надо выделять ключевые слова с помощью акцентного выделения.

Второй аспект интенсивности связан с изменением уровня интенсивности на протяжении одной фразы. Общей закономерностью является снижение уровня интенсивности к концу фразы. Однако в устной речи некоторых людей эта закономерность выражена утрированно: слишком низкий уровень интенсивности не позволяет расслышать последние слова.

Правило 7: для обеспечения полноценного восприятия устной речи слушающим надо следить за уровнем понижения интенсивности в конце фраз.

Темп речи конкретного человека, как правило, связан с особенностями его темперамента, а значит, не всегда поддается контролю. Однако очень быстрый темп нежелателен, поскольку он может затруднить понимание смысла текста слушающим. Кроме того, при очень быстром темпе, как правило, «проглатывается» большое количество звуков и слогов.

Другой аспект роли темпа связан с разной смысловой нагрузкой отдельных фраз или синтагм в составе одной фразы. Замедление темпа свидетельствует о большей смысловой нагрузке соответствующей фразы или синтагмы для слушающего с точки зрения говорящего и наоборот. Этим, в частности, обусловлено увеличение темпа при реализации различных пояснительных конструкций, например:

(5) *В детстве / (мне тогда было лет десять) / больше всего я любил зиму, / потому что можно было прыгать с крыши в сугробы //.*

Увеличивая или наоборот замедляя темп отдельных синтагм (создавая для слушающего более комфортные условия), говорящий дает слушающему понять, что он считает более важным, а что — менее важным.

Правило 8: чтобы создать более комфортные условия для слушающего, надо следить за средним темпом, а также варьировать темп отдельных синтагм в зависимости от их смысловой значимости для адресата.

Одной из основных функций **пауз** является членение устной речи на синтагмы и фразы (вместе с мелодикой, синтагматическим и фразовым ударением). В этой связи необходимо различать физиологическое и речевое дыхание. Речевое дыхание, в отличие от физиологического, подчинено смысловому членению устной речи. Поэтому пауза как компонент интонации называется смысловой, и она может находиться только между синтагмами

и фразами. Поскольку синтагма выражает единое смысловое целое, то смысловые паузы внутри синтагмы не допустимы.

Протяженность паузы зависит от степени смысловой связи соседних синтагм и фраз. В среднем пауза между фразами больше, чем между синтагмами внутри фразы. Однако в некоторых случаях говорящий намеренно сокращает паузу между фразами, чтобы дать слушающему понять, что следующая фраза тесно связана по смыслу с предыдущей. Если же пауза возникает внутри синтагмы, то она вызвана каким-либо сбоем в процессе порождения речи (такие паузы называются паузами хезитации).

Правило 9: надо следить за тем, чтобы одна синтагма произносилась на одном выдохе, а также осознанно варьировать протяженность пауз между синтагмами и фразами в зависимости от степени их смысловой связи.

Обобщим главное. Чтобы обеспечить адекватное выражение смысла текста интонационными средствами, в разных синтагмах следует варьировать количество фонетических слов, а также тип повышения и понижения тона, особенно в пределах одной фразы, при этом важно задействовать весь индивидуальный диапазон. Чтобы слушающий лучше понимал смысл текста, следует членить фразы на синтагмы с учетом грамматических и смысловых связей слов в предложении и выделять ключевые слова средствами акцентного выделения. Необходимо также обращать внимание на общий темп речи и варьировать темп в разных синтагмах в зависимости от их смысловой нагрузки. Недопустимо резкое падение интенсивности к концу фразы. Наконец, желательно свести к минимуму паузы колебания внутри синтагм.

Список литературы

1. Брызгунова Е. А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 116 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М.: Наука, 1982. — 158 с.
3. Николаева Т. М. От звука к тексту. — М.: Языки русской культуры, 2000. — 680 с.
4. Николаева Т. М. Фразовая интонация славянских языков. — М.: Наука, 1977. — 278 с.
5. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь. — Киев; Одесса: Вища школа, 1981. — 195 с.
6. Пешковский А. М. Интонация и грамматика // Избр. труды / А. М. Пешковский. — М.: Госучпедгиз, 1959. — С. 177–191.
7. Русская грамматика / гл. ред. Н. Ю. Шведова. — М.: Наука, 1980. — Т. 1. — 784 с.
8. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. — 175 с.
9. Щерба Л. В. Фонетика французского языка. — М.: Высшая школа, 1963. — 380 с.
10. Miller George A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information / George A. Miller // Psychological Review. — 1956. — Vol. 101. — № 2. — P. 343–353.

ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

РОЛЬ РЕСУРСНОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ЦЕНТРА РГПУ им. А. И. ГЕРЦЕНА В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ) был создан на базе РГПУ им. А. И. Герцена приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1021 от 20 октября 2017 г. Свою деятельность РУМЦ осуществляет в соответствии с государственным заданием, предусматривающим проведение работы по следующим направлениям:

- консалтинг образовательных организаций высшего образования на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области;
- создание и обеспечение функционирования центра коллективного пользования специальными техническими средствами обучения;
- создание и обеспечение функционирования call-центра;
- проведение курсов повышения квалификации сотрудников образовательных организаций высшего образования, расположенных на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области;
- разработка адаптированных учебно-методических материалов;
- мониторинг социально-психологического благополучия студентов;
- создание «Атласа профессий»;
- проведение на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области мероприятий по профориентации;
- проведение на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области мероприятий по содействию трудоустройству;
- проведение на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области мероприятий по развитию инклюзивного высшего образования;
- развитие волонтерского движения для работы со студентами с инвалидностью;
- мониторинг состояния высшего инклюзивного образования на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области;
- мониторинг образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью;

- мониторинг регионального рынка труда (квотированных рабочих мест);
- мониторинг трудоустройства выпускников с инвалидностью;
- информационное сопровождение работы РУМЦ (разработка и реализация медиаплана).

Консалтинговая деятельность осуществлялась на сетевой основе, в рамках взаимодействия с 17 вузами-партнерами Санкт-Петербурга и Ленинградской области. В число вузов, заключивших в 2017 и 2018 гг. с РГПУ им. А. И. Герцена соглашения, направленные на повышение доступности и качества высшего образования для инвалидов в регионе, вошли:

- государственные и негосударственные вузы (ЧОУ ВО «Русская христианская гуманитарная академия», Санкт-Петербургский институт экономики и управления и др.);
- вузы технического (ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)» и др.), экономического (ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет», АНО ВО «Международный банковский институт»), гуманитарного и психолого-педагогического профиля (Санкт-Петербургское ГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы»);
- вузы, уже имеющие определенный опыт в области инклюзивного обучения инвалидов (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики», ЧОУ ВО «Институт специальной педагогики и психологии»), а также вузы, только начинающие работу в этом направлении.

Кроме того, заключено соглашение о социальном партнерстве с Санкт-Петербургской региональной организацией Всероссийского общества слепых, а также соглашение о сотрудничестве по линии РУМЦ с Жетысуским государственным университетом им. И. Жансугурова (Казахстан), что ознаменовало выход на международный уровень сотрудничества в области инклюзивного высшего образования.

В контексте консалтинговой деятельности реализован цикл обучающих вебинаров: «Инклюзивное высшее образование: европейский и российский опыт» (21.05.2018 г.); «Особенности ассистивной поддержки абитуриентов из числа инвалидов по зрению и по слуху» (25.06.2018 г.); «Инклюзия в физической культуре студентов» (17.09.2018 г.); «Адаптированные образовательные программы для студентов-инвалидов: опыт и проблемы разработки и реализации» (29.10.2018 г.). При участии вузов, с которыми заключено соглашение, проведена серия рабочих совещаний по вопросам повышения доступности и качества высшего образования для инвалидов.

Благодаря приобретенному и введенному в эксплуатацию современному оборудованию создан и функционирует Центр коллективного пользо-

вания специальными техническими средствами обучения (ЦКП СТО), в котором активно востребованы рабочие места 3 типов для незрячих обучающихся; 2 рабочих места для обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата; система видеоконференцсвязи; мобильная система перемещения инвалида-колясочника с беспроводным вызовом помощника. В 2018 г. заложены основы создания в ЦКП СТО рабочей зоны для инвалидов по слуху с организацией ее использования по распределенному принципу, что обеспечено приобретением современного специального оборудования. В 2018 г. было зарегистрировано 118 посещений ЦКП СТО обучающимися из вузов-партнеров — инвалидами по зрению, инвалидами вследствие нарушений опорно-двигательного аппарата и др. (за год техника была востребована в общей сложности 426 раз).

В РУМЦ РГПУ им. А. И. Герцена создан call-центр, на базе которого только в 2018 г. проведено 615 консультаций различных категорий вузовских работников, студентов-инвалидов, их родителей, а также представителей общественных организаций инвалидов.

Была разработана и реализована дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного высшего образования» для сотрудников образовательных организаций высшего образования, расположенных в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. За 2 года обучение по этой программе прошли более 450 вузовских работников разных категорий, представляющих 12 вузов региона.

Важной составной частью деятельности РУМЦ является разработка адаптированных учебно-методических материалов. В 2018 г. разработаны 3 учебно-методических комплекса (УМК) по дисциплинам «Корпоративное право», «Экология», «Менеджмент», а также адаптационный модуль «Саморазвитие и общение в условиях зрительной недостаточности».

На основании анализа востребованных на региональном рынке труда профессий, с учетом нозологии созданы медиапаспорта по 6 перспективным профессиям: артист-вокалист (солист), педагог-психолог (коррекционный психолог), учитель-дефектолог (сурдопедагог), учитель-дефектолог (тифлопедагог), тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре, специалист по финансовой работе.

В рамках профориентационной деятельности проведен цикл мероприятий в школах-интернатах Санкт-Петербурга и Ленинградской области для детей с нарушениями в развитии: «Университетские дни». «Университетский день» подразумевает выезд группы представителей РГПУ им. А. И. Герцена и вузов-партнеров непосредственно в специальные (коррекционные) школы для участия во встречах со старшеклассниками, в рамках которых их вниманию предлагаются профориентационные презентации вузов, после чего в неформальном режиме проходят групповые и индивидуальные беседы, в ходе которых учащиеся получают подробные ответы на свои вопросы.

Составной частью работы РУМЦ стала организация мероприятий по содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью. Были проведены интерактивные мероприятия различного формата (онлайн-семинар «Молодые специалисты и выпускники вузов с инвалидностью и ОВЗ: региональные программы содействия трудоустройству», мастер-класс «Технологии безбарьерного трудоустройства», круглый стол «Трудоустройство молодежи из числа инвалидов с высшим образованием в Санкт-Петербурге и Ленинградской области: проблемы и возможности»). Участниками этих мероприятий стали представители Комитета по труду и занятости населения Санкт-Петербурга, Центра занятости населения Санкт-Петербурга, ООО «Языки без границ», HeadHunter Северо-Запад, ИКЕА, Центра «Работа-и», «Медиа Пресс», социальные предприниматели и др.

С целью содействия трудоустройству был также разработан адаптационный онлайн-курс «Технология трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ», а также сняты видеоролики из серии «История успеха»: «Востребованный адвокат» (об адвокате адвокатской консультации объединенной коллегии адвокатов Санкт-Петербурга В. А. Васильеве — инвалиде I группы по зрению); «Уникальный учитель» (об учителе-сурдопедагоге Юкковской школы-интерната (Ленинградская область) Д. В. Королеве — инвалиде по слуху); «С уверенностью по жизни» (об инструкторе-методисте спортивной школы Красногвардейского района Санкт-Петербурга, многократном призере Паралимпийских игр Ю. С. Шишкиной — инвалиде вследствие нарушения опорно-двигательного аппарата).

Кроме того, среди вузов Санкт-Петербурга и Ленинградской области была проведена работа по организации участия студентов-инвалидов во всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов «Профессиональное завтра» (Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, 5–7 декабря 2018 г.). На конкурс по линии РУМЦ было подано 2 групповых и 2 индивидуальных заявки от 10 студентов, представляющих РГПУ им. А. И. Герцена и Санкт-Петербургский государственный экономический университет. Для участия во втором этапе конкурса были отобраны 2 групповых заявки, поданные студентами РГПУ им. А. И. Герцена, причем обе группы были представлены на конкурсе в очном формате, и одна из них заняла 2 место в номинации «Мое полезное изобретение».

В 2018 г. мероприятия по развитию инклюзивного высшего образования на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области проходили с участием представителей вузов, школ, колледжей и техникумов, общественных организаций инвалидов, региональных органов управления образованием и включали: общественные слушания «Высшее образование без барьеров» (совместно с Санкт-Петербургской региональной организацией ВОС), инклюзивную молодежную дискуссионную площадку «Студенческое самоуправление и инклюзивное высшее образование», круглый стол

«Непрерывное профессиональное образование инвалидов: право и его реализация — региональный опыт» (совместно с Уполномоченным по правам человека в Санкт-Петербурге).

В рамках деятельности по развитию волонтерского движения в сфере инклюзивного высшего образования разработана и реализована дополнительная общеразвивающая программа «Подготовка волонтеров по формированию навыков сопровождения лиц с инвалидностью», которая предусматривает проведение занятий в дистанционном (online) и в очном формате. Обучение по этой программе прошли 35 студентов из 14 вузов-партнеров Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Сотрудниками РУМЦ РГПУ им. А. И. Герцена реализован комплекс мониторинговых исследований:

- мониторинг социально-психологического благополучия студентов, обучающихся в инклюзивных группах Санкт-Петербурга и Ленинградской области (опрошены более 800 студентов из 13 вузов);
- мониторинг состояния инклюзивного высшего образования на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области (15 вузов);
- мониторинг образовательных потребностей абитуриентов с инвалидностью (опрошены 185 юношей и девушек с инвалидностью, обучающихся в 12 образовательных учреждениях);
- мониторинг регионального рынка труда (проанализирован региональный рынок труда на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области в целях составления карты востребованных профессий на территории и формирования базы данных «потенциальных рабочих мест» для инвалидов);
- мониторинг трудоустройства выпускников с инвалидностью (проведен опрос выпускников 2017 г. и 2018 г. РГПУ им. А. И. Герцена, а также вузов, с которыми заключены соглашения о взаимодействии).

Деятельность РУМЦ РГПУ им. А. И. Герцена систематически освещалась в СМИ (в различных форматах — интервью, статьи и т. д.): на телеканале «Санкт-Петербург», радио «Россия», радио «Петербург», в «Учительской газете», в «Санкт-Петербургском вестнике высшей школы», в журнале ВОС «Диалог», на радио ВОС и др. Созданная в социальной сети «ВКонтакте» группа РУМЦ охватывает более 2000 человек. Также деятельность РУМЦ отражена в социальной сети Инстаграм. Кроме того, заключено соглашение с издательством «Медиа Пресс» об информационной поддержке деятельности РУМЦ.

Таким образом, в результате деятельности РУМЦ РГПУ им. А. И. Герцена на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области были достигнуты следующие результаты:

- апробирована модель региональной системы многоуровневого сетевого взаимодействия в сфере инклюзивного высшего образования (РУМЦ, вузы, школы, общественные организации инвалидов, работодатели, службы занятости и др.);

- расширена региональная платформа профессионально-общественной коммуникации в сфере инклюзивного высшего образования;
- повышен уровень кадровой и учебно-методической готовности вузов региона к реализации инклюзивного высшего образования;
- повышен уровень инфраструктурного, в том числе ресурсно-технологического, обеспечения региональной системы инклюзивного высшего образования.

И. С. Богачек, Т. А. Михайлова

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

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЗАПРЕТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК И АТТИТЮДОВ У СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

В современном социуме возможности сексуальной культуры часто бывают ограничены моральными нормами и культурными ценностями, выступающими в роли цензора. И. С. Кон отмечает, что «в современном обществе не принято, чтобы дети и родители (и шире — подростки и взрослые) открыто обсуждали друг с другом свои сексуальные проблемы, со сверстниками же это вполне допустимо». Под «современным обществом» автор подразумевает советское общество конца 80-х годов двадцатого века [2]. До сих пор эти тенденции существенно не изменились и преобладают в культуре стран СНГ. На протяжении длительного времени обсуждение сексуальных отношений находится под строгим табу, несмотря на подъем интереса к этой теме. Отсутствие примера здоровых отношений между мужчиной и женщиной и невозможность прояснить эти вопросы могут приводить к «блокировке» чувства сексуальности у современных подростков.

Сексуальность, с точки зрения И. С. Кона, является характеристикой сексуального влечения, сексуальных реакций, сексуальной активности и т. д. [2]. Одними из аспектов сексуальности являются гендерные установки и гендерные аттитюды. Под гендерными установками подразумевается расположенность человека к определенному типу межполовых взаимодействий, решающими факторами в становлении которых являются опыт общения в детстве со значимым взрослым противоположного пола и родительские предписания. К гендерным установкам также можно отнести негативный или позитивный настрой к своему и противоположному полу. Гендерные аттитюды — это доминирующая позиция в отношении полов, точка зрения субъекта на предназначение того или иного пола и эмоциональное отношение к нему [1]. Отличие между ними заключается в том, что установки — это мысли и действия человека относительно противоположного пола, в то время как аттитюды отражают эмоциональный аспект взаимодействия полов.

Идея нашего исследования состоит в изучении специфики гендерных установок и аттитюдов девушек-студенток вуза посредством методики Н. М. Романовой «Рисунок мужчины и женщины» [4]. Традиционно выделяются такие гендерные установки, как:

- опора — позитивные представления о взаимоотношениях людей разного или одинакового пола, эмоциональное принятие;
- изоляция — наличие отвержения, конфликта, фрустраций в гендерных отношениях;
- сотрудничество — субъекты противоположного пола рассматриваются не столько в эмоциональном, сколько в социальном плане, как субъекты деятельности;
- независимость — эмоциональная сдержанность, возможно наличие проблем, связанных с реализацией заинтересованности в отношениях;
- притяжение — присутствует значительная сексуальная мотивация и психологическая заинтересованность;
- индифферентность — признак интровертированных личностей, шизоидов, встречается у подростков и взрослых с несформированной гендерной установкой;
- агрессия — признак неприкрытой враждебности, агрессии — противоположный пол представляется как несущий угрозу.

В качестве гендерных аттитюдов рассматривались: сверхценный объект, осуждаемый объект, романтический объект, функциональный объект, отвергаемый объект, сексуальный объект, угрожающий объект, непонятный объект [4].

Обратившись к уже имеющимся исследованиям [3], удалось выяснить, каковы ведущие гендерные установки и гендерные аттитюды у женщин в 1999–2002 гг. Приоритетной гендерной установкой стала независимость между мужчиной и женщиной (36%), являющаяся индикатором эмоциональной сдержанности, пассивности, возможных проблем, связанных с реализацией своей заинтересованности. Наименьшее число женщин на своих рисунках демонстрировали установку «индифферентность» (7%), что может интерпретироваться как показатель несформированности гендерной идентичности.

Наше исследование было проведено на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Институт дефектологического образования и реабилитации). В нем приняли участие студентки III–V курсов. Посредством методики «Рисунок мужчины и женщины» у большинства обследуемых выявляются такие гендерные установки, как «независимость» (36%), выражающая отсутствие четкого эмоционального отклика, и «опора» (36%), демонстрирующая эмоциональное принятие партнера. Данные показатели весьма неоднозначны: «независимость» и «опора» являются противоположными по уровню эмоционального

отклика установками. У 11% студентов выявляется установка «индифферентность», являющаяся признаком несформированности гендерной идентичности [5].

Сравнивая полученные результаты с показателями прошлых лет, следует отметить, что процент работ с установкой «независимость» остался неизменным. Это может являться показателем воздействия табу на разговоры о межполовых отношениях, которое сохраняется и по сей день в современном обществе и приводит к эмоциональной сдержанности и проблемам в выстраивании отношений с противоположным полом. При этом в два раза возросло количество репрезентаций, отражающих установку «опора» (с 18% до 36%), что говорит о позитивном представлении о взаимоотношениях полов и эмоциональном принятии. Возможно, увеличение данного показателя является последствием внедрения в жизнь современных подростков и молодежи сети Интернет, где можно обнаружить необходимую информацию, ответы на вопросы, касающиеся межполовых отношений. Однако отсутствие системной информации, наличие недостоверных источников может также являться и причиной увеличения показателя по проявлению установки «индифферентность» (с 7% до 11%). Необходимо отметить, что наиболее распространенным женским гендерным отношением среди студентов является «романтический объект» (53%), что может свидетельствовать о романтизации и превознесении женского образа, а самым распространенным мужским отношением — «отвергаемый объект» (20%), что говорит о негативном восприятии образа мужчины [5]. Это свидетельствует о несформированности сексуальной культуры, являющейся парадоксом: СМИ и рекламные агентства активно используют тему сексуальности для привлечения общественного внимания, в то время как молодые люди, находясь в возрасте расцвета своей сексуальной энергии, в 11% случаев оказываются не готовы к ее реализации, а в 20% случаев воспринимают партнера противоположного пола как врага.

В заключение хотелось бы отметить, что табу на обсуждение проблем во взаимоотношениях мужчины и женщины родителями с детьми, несомненно, играет значительную роль в формировании культуры и системы нравственных ценностей, однако необходимо уделять внимание созданию представления о сексуальной культуре не «вульгарно», а в научно-популярном формате. Подобные мероприятия могут проводиться в виде мастер-классов, тренингов, бесед, которые помогут создать среди молодых людей и подростков представление о здоровых межполовых взаимоотношениях.

Список литературы

1. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов / под ред. С. Н. Бокова: В 2 т. — Ростов н/Д: Феникс, 1996. — Т. 1. — 476 с.
2. Кон И. С. Введение в сексологию. — М.: Медицина, 1990. — 336 с.
3. Куприянова И. С. Графические репрезентации гендерных отношений // Московский психологический журнал. — 2004. — №2. — С. 45–48.

4. Романова Н. М. Тест «Рисунок мужчины и женщины» // Журнал прикладной психологии. — 2004. — № 3. — С. 38–43.

5. Снегирева Т. В. Смысл и символ в проективном рисунке // Вопросы психологии. — 1995. — № 6. — С. 20–22.

И. С. Богачек, Е. Е. Соловьева

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

УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЕГО СВЯЗЬ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

Тревога и тревожность сопровождают современного человека везде: на работе, в учебе, дома, при общении с коллегами, близкими и друзьями. Уровень тревожности может повыситься даже от беглого пролистывания ленты новостей в социальной сети, когда чужое благосостояние заставит задуматься о собственном финансовом положении или далекая трагедия покажется слишком трогательной за душу.

Под тревожностью понимается эмоциональное переживание личности, формирующееся в ситуации неопределенной опасности, проявляющееся в ожиданиях неблагоприятного развития какой-либо ситуации [2]. В современной психологии принято разделять тревожность на личностную, являющуюся свойством характера, и ситуативную, связанную с конкретной стрессовой ситуацией, в которой человек находится.

Тревожность — одна из наиболее актуальных проблем современных студентов, так как имеет прямое влияние на успешность их социальной адаптации и академические результаты. Высокий уровень тревожности, как и чрезмерно низкий, может отражать неблагоприятное развитие студента, его личностного развития, отрицательно влиять на успешность *в учебе* [3]. В процессе обучения студенты постоянно сталкиваются с различными трудностями и испытывают интеллектуальные, эмоциональные, информационные нагрузки. Роль тревожности высока при овладении студентом новыми знаниями, при подготовке его к трудностям, которые могут встретиться на пути профессионального становления. Исследования показывают, что студенты с повышенным уровнем тревожности намного хуже адаптируются к изменившимся условиям обучения при переходе из среднего звена в высшее и в дальнейшем менее успешны в учебе. Кроме того, студенты с высокой личностной тревожностью хуже воспринимают усложняющуюся от курса к курсу программу обучения [6].

Существует и обратная зависимость — академическая успеваемость студентов оказывает влияние на их уровень тревожности. Исследования показывают, что с приближением экзаменационной сессии уровень ситуативной тревоги у студентов резко возрастает и остается достаточно высоким даже после сдачи последнего экзамена [4].

В ряде исследований также изучается феномен, названный «синдромом отличника», суть которого в том, что у студентов, стремящихся к идеальным академическим результатам, уровень тревожности намного выше, чем у остальных [5].

Целью нашего исследования было проверить гипотезу о том, что наиболее высокий уровень тревожности, по сравнению с другими учащимися, в том числе неуспевающими, испытывают отличники. Исследование было проведено на базе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (институт дефектологического образования и реабилитации), среди студентов первого курса, сразу после окончания зимней сессии. Всего в исследовании приняло участие 168 человек.

В исследовании использовались модифицированный опросник Дж. Тейлора и анкета, в которой студентам предлагалось отметить свои академические результаты по итогам зимней сессии (группы по преобладанию отметок «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно») и удовлетворенность этими результатами. Модифицированный опросник, состоящий из 30 вопросов, сохранил систему подсчета изначальной методики. Были выделены следующие уровни тревожности — очень низкий, низкий, умеренный, высокий, очень высокий.

По результатам исследования у 48,8% респондентов уровень тревожности находится в рамках нормы (у 35,7% — умеренный; у 11,9% — низкий; у 1,2% — очень низкий). У 51,2% студентов уровень тревожности оказался повышенным: 47% респондентов обнаружили высокий уровень и 4,2% — очень высокий.

По группам в зависимости от успеваемости наиболее тревожными оказались студенты с преобладающей отметкой «удовлетворительно»: 54,5% из них имеют высокий уровень тревожности, 27,3% — очень высокий, и только 18,2% — умеренный. В этой группе не оказалось студентов с низким и очень низким уровнем тревожности.

Респонденты с преобладающими отметками «хорошо» и «отлично» при этом показали сходные результаты. У них преобладал высокий уровень (47% и 45% соответственно) и умеренный (35% и 42,5% соответственно). Низкий уровень показали 13,7% и 10% студентов, а очень высокий — 2,6% и 2,5%.

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что изначальная гипотеза не подтвердилась: студенты-отличники показали не самый высокий уровень тревожности. Тем не менее во всех трех группах уровень тревожности студентов первого курса достаточно высок, что может быть связано с еще не завершившейся адаптацией к новым условиям обучения.

В заключение хотелось бы порекомендовать для снижения уровня тревожности у студентов первого курса проведение профилактической работы в виде семинаров, посвященных данной проблеме, тренингов и бесед.

Список литературы

1. *Березин Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. — 270 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко. — М.: АСТ, 2014. — 816 с.
3. *Гориков Е. А., Коротина Л. Д.* Исследование эмоциональной тревожности студентов на разных этапах обучения в педагогическом вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 23.2. — С. 46–51. — URL <https://moluch.ru/archive/103/24325/>
4. *Демидова Л. И., Кашиник О. И., Брызгалина А. А.* Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12(35). Ч. II. — Новосибирск, 2013. — С. 88–92.
5. *Коцуба А. Е., Курьшикина Т. Ю.* Особенности проявления «Синдрома отличника» // Социальные явления. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-sindroma-otlichnika> (дата обращения: 11.03.2019 г.).
6. *Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2. — С. 21–29.
7. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. — СПб.: Питер, 2002. — 224 с.

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

О РОЛИ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ АКЦЕНТУАЦИЙ У БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Все чаще в новостях можно встретить пугающие заголовки о происшествиях в школах. Немалый процент этих статей занимают сообщения об учителях, в той или иной степени не сумевших сдержать эмоции. Вопрос о причинах такого положения дел сложный и многоструктурный, но очевидно, что немалую роль при этом играет современный мир, а точнее, его темп и стрессы, с которыми может справиться не всякий человек. Каждый год педагогические вузы принимают множество заявлений от желающих получить образование в этой области. Часто люди хотят реализовать себя в роли преподавателя, однако абитуриенты за редким исключением могут представить себе объем нагрузки, который ляжет на его плечи после окончания вуза. Следствием такой неосведомленности становится невозможность рассчитать свои силы и психологическую готовность.

Работа в структуре коррекционного образования, частная или государственная, — это такие же сложности и риски, которые встречаются на пути педагогов общеобразовательной системы, хотя и имеют свою специфику. Вопросом психологии профессий занимались такие видные отечественные ученые, как Э. Ф. Зеер, Е. И. Рогов, Э. Э. Сыманюк и др. Их исследования затрагивают важную тему профессиональной деструкции — формирующи-

еся в процессе педагогической деятельности негативные качества, меняющие личность и приводящие к дезинтеграции ее профессионального развития, снижению продуктивности труда и эффективности взаимодействия с участниками педагогического процесса [7].

Оттеночную особенность к чертам характера педагога добавляет акцентуированность личности, так как профессионализация сама по себе является фактором развития акцентуаций. Согласно концепции Карла Леонгарда об акцентуациях, основные черты, являющиеся стержнем личности, определяют ее развитие и психическое здоровье. При высокой степени выраженности основные черты накладывают отпечаток на личность, тем самым делая ее акцентуированной [5]. Леонгард отмечал, что в акцентуированных личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд [5]. Это означает, что, несмотря на тенденции акцентуаций к переходу в патологические состояния, сами по себе акцентуации не являются патологическими.

В работах П. Б. Ганнушкина, К. Леонгарда, А. Е. Личко, Э. Фромма и других исследователей этого вопроса отмечается, что акцентуации могут меняться — возрастать или сглаживаться. Наличие определенных акцентуаций зависит и от профессиональной деятельности [3]. Так, согласно исследованиям, педагоги с большим стажем работы сильнее подвержены негативному влиянию акцентуированных черт, поскольку те совмещаются с профессиональными деструкциями или становятся их частью. Акцентуации характера могут развиваться под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют свойства нервной системы, особенности семейного воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности, физического здоровья [2]. Однако нужно заметить, что утверждения, высказанные И. П. Павловым с позиции учения о высшей нервной деятельности, раскрывающие патофизиологические закономерности, которые важны для формирования разного рода акцентуаций, не дают в полной мере возможности для исследования по причине нечеткой границы между акцентуациями черт характера и психогенными заболеваниями. Поэтому вопрос о природе акцентуаций остается недостаточно раскрытым.

Говоря о специальном образовании, стоит принять во внимание такие его особенности, как повышенный стресс и довольно длительный путь к достижению результата. В большей степени это касается работы с детьми, имеющими нарушения интеллекта, но также прослеживается и в других областях. Эти причины являются дополнительным стимулом для развития патологического состояния. Профессиональные акцентуации — это чрезмерное усиление некоторых черт характера, а также отдельных профессионально обусловленных свойств и качеств личности.

Изменение отношения общества к детям, имеющим отклонения в развитии, связанное с гуманистической направленностью и стремлением

создать условия для их максимально возможного личностного и субъектного развития, социализации и профессионализации [10], повышает интерес абитуриентов к профессиям, связанным со специальным образованием. Но молодые люди часто не знакомы с рисками, которые могут встретиться на их профессиональном пути. Любой педагог должен знать свои индивидуально-психологические особенности, особенности учащихся и учитывать их для предотвращения трудностей в общении, нарушающих структуру продуктивного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса [2]. Это означает, что молодым специалистам, которые видят свое будущее связанным с работой в специальном образовании, еще в студенчестве стоит выяснить особенности своей личности. Им, как и уже работающим педагогам, необходима психологическая поддержка, помогающая ориентироваться в своих сильных и слабых сторонах, а также психопрофилактика профессиональных деструкций, в том числе акцентуаций черт характера.

Оптимальным решением этой проблемы нам видится разработка психопрофилактических мер: лекций в рамках психологического просвещения, тренингов, позволяющих раскрыть потенциал личности, бесед и индивидуальных консультаций. Разработка психотехнологий преодоления акцентуаций создает условия для прогрессивного целенаправленного профессионального становления, способствует профессиональной самоактуализации педагогов [8].

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1980. — 232 с.
2. *Вакарина С. Ф.* Психологические особенности профессионально обусловленных акцентуаций черт характера педагога: автореф. дис. ... канд. псих. наук. — Казань, 2002. — 20 с.
3. *Ганеева Э. Р.* Синдром выгорания на фоне проявлений акцентуаций черт характера школьного учителя. автореф. дис. ... канд. псих. наук. — Казань, 2005. — 18 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учеб. пос. для студ. вузов. — 2-е изд., перераб., доп. — М.: Академический проект; ЕКБ: Деловая книга, 2003. — 336 с.
5. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 544 с.
6. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — 2-е изд. перераб. и доп. — Л.: Медицина, 1983. — 256 с.
7. *Рогов Е. И.* Выбор профессии: становление профессионала. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 152 с.
8. *Сыманюк Э. Э.* Психология профессионально-обусловленных кризисов. — М., 2004. — 320 с.
9. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — СПб, 2003. — 608 с.
10. *Шеметкова Е. В.* Профессиональный стресс в деятельности педагогов, работающих с умственно отсталыми детьми в условиях коррекционной школы-интерната: автореф. дис. ... канд. псих. наук. — Ярославль, 2009. — 24 с.

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Успех процесса становления будущего педагога в вузе зависит от многих факторов и условий: реализуемой в стране общей концепции профессионального педагогического образования, особенностей образовательной среды конкретного вуза, содержания образования и технологий его реализации, профессиональной компетентности преподавателей, позиции самого студента в образовательной среде вуза. Немаловажное место среди этих факторов, как показывают результаты исследований, а также анализ личных наблюдений автора статьи, длительное время работающего со студентами-первокурсниками, занимает адаптация их к новым условиям вузовского образования. От нее зачастую зависит весь период обучения в вузе, его успешность, психологический комфорт, удовлетворенность профессиональным выбором, дальнейшее профессиональное становление. Стихийный характер возникновения, протекания и преодоления адаптационных кризисов чреват выбором молодыми людьми неадекватных средств их разрешения, деструктивными вариантами поведения, немотивированным уходом из вуза [1].

В данной статье предпринята попытка проследить особенности профессионального становления первокурсников через призму адаптации к условиям (среде) высшего профессионального педагогического образования, выявить трудности, с которыми они сталкиваются на начальных этапах обучения. (Под процессом адаптации мы понимаем процесс взаимодействия первокурсника с новой для него образовательной средой, в результате которого формируются ценности и смыслы деятельности, характерные для данной среды, модели и стратегии поведения, адекватные меняющимся средовым условиям).

Особенности адаптации первокурсника к новой для него образовательной среде мы рассматривали через призму его *отношения к новой для него среде*. Л. С. Выготский писал, что недостатком при изучении среды, в которой находится человек, является то, «что мы изучаем ее в абсолютных показателях», изучать среду следует прежде всего с точки зрения того, что она означает для него [ребенка], каково отношение его к различным ее сторонам... *среда определяет развитие через переживание этой среды... отношение к ней* [2]. В статье приводятся данные исследования, проведенного в 2018 г. в середине первого семестра. В нем приняло участие 105 студентов первого курса Института дефектологического образования и реабилитации (РГПУ им. А. И. Герцена). Основные методы исследования: анкетирование, метод незаконченных предложений, сочинение-эссе «Я и мой университет», личные наблюдения автора статьи. В качестве одного из параметров, по которому можно судить о характере адаптации, были приняты субъективные

мнения студентов, отраженные в ответах на вопрос: «Испытываете ли трудности обучения в вузе?». Ответы распределились следующим образом: «Трудностей не испытываю» (28%); «Испытываю некоторые трудности» (55%); «Испытываю значительные затруднения» (16%); «Затрудняюсь ответить» (6%).

Для большинства первокурсников основные трудности адаптации на начальном этапе профессионального становления обусловлены противоречиями, возникающими между объективными требованиями, которые ему предъявляет новая для него вузовская образовательная среда, с одной стороны, и особенностями бывшего выпускника школы — с другой.

Одним из основных противоречий на этапе начального вузовского обучения является противоречие между наличным «капиталом», с которым первокурсник приходит после школы, и качественно новыми требованиями образовательного учреждения. На вопрос «Считаете ли вы, что школа Вас полностью подготовила к продолжению образования в вузе?» больше половины первокурсников (62%) отметили, что не в полной мере, 12% опрошенных считают, что они оказались совсем не готовыми к обучению в условиях вуза.

Основными причинами недостаточной готовности к обучению в высшей школе первокурсники считают несформированность общеучебных умений и навыков («умение работать самостоятельно», «учиться систематически», «умение слушать и фиксировать главное», «находить нужную литературу и умело использовать ее», «находить ответ на нужный вопрос в большом потоке информации») — 48%. Часть студентов (24%) отметили, что в вузе им не хватает знаний по ряду предметов, еще одна часть, правда, небольшая, — что «школа не сформировала желания учиться».

Отметим, что среди других причин, обусловивших их недостаточную подготовленность к вузовскому образованию, чаще всего выделяли несогласованность школьных и вузовских учебных программ. Низкое качество знаний часть студентов (15%) объясняли профессиональной некомпетентностью некоторых учителей, в собственном безответственном отношении к учению признались лишь пять студентов («мало работал сам»).

Указанные выше проблемы, осложняющие в первую очередь дидактическую адаптацию, были отмечены и большинством преподавателей. Они констатировали, что для значительной части первокурсников характерен низкий уровень сформированности интеллектуальных и общеучебных умений, что примерно у каждого третьего студента превалирует репродуктивный характер познавательной активности, они испытывают значительные трудности в осмыслении предложенного им текстового материала, часть студентов слабо мотивирована в учебе, явно недостаточно владеет приемами самостоятельной познавательной деятельности.

Известно, что успешность обучения в вузе требует высокой профессиональной мотивации. Студентам задавали вопрос: «Что явилось для Вас основным мотивом выбора вуза, факультета?». Наряду с профессионально

значимым мотивом «любовь к детям», «желание работать с детьми», «желание оказать помощь больным», «смогу реализовать свои способности» достаточно большая часть студентов (18% опрошенных) свой выбор вуза мотивировала желанием получить высшее образование, т. е. некое абстрактное высшее образование, позволяющее после его окончания занять определенную нишу в обществе. Таким образом, почти у пятой части студентов в основе обучения лежат не социально-профессиональные, а социально-материальные и социально-экономические мотивы и установки. Половина данной группы студентов хотела бы поменять вуз, если представилась бы такая возможность.

Обращает на себя внимание и то, что свой профессиональный выбор основная часть выпускников (61%) сделала лишь после окончания школы, что позволяет предположить, что выбор будущей сферы профессиональной деятельности для части студентов в значительной мере является случайным, не в полной мере осмысленным.

Таким образом, можно говорить о двух крайних, качественно разных по содержанию, продолжительности, результату возможных вариантах адаптации студентов к вузовскому педагогическому образованию, их профессиональному становлению. Для одних — это процесс активного вхождения в новую для него образовательную среду, начало успешного профессионального становления, который в шкале их ценностей занимает значимое место. Процесс адаптации данной группы первокурсников сопровождается актуализацией внутренних ресурсов, активным поиском и осознанным формированием новых моделей и стратегий деятельности, поведения, характерных для вузовской образовательной среды, осознанным принятием и освоением новой социальной роли студента — будущего педагога. Большинство из них отмечали, что профессию педагога они избрали давно, свое будущее связывают с учительской деятельностью. Другие продолжают поиск себя в новых условиях, т. е. отмечается продолжающийся процесс профессионального самоопределения.

Следующее противоречие лежит в плоскости взаимоотношений студент — преподаватель, студент — студент. Если в школе взаимоотношения строились с ориентацией на конкретного ученика с учетом его индивидуальных особенностей, то в вузе они ориентированы на абстрактного студента, особенно в первые месяцы обучения, когда преподаватель не знает своих студентов, их потенциальных возможностей, учебной и профессиональной мотивации, их субъективного опыта. Результаты исследования показали, что каждый шестой не удовлетворен характером общения с преподавателями в процессе обучения, считая, что они достаточно жестко регламентируют их деятельность, что их отношения со студентами подчеркивают заранее заданную дистанцию, которая, по их мнению, сковывает их активность, выражение собственного мнения, актуализирует проявления неуверенности.

Материалы исследования убеждают, что студент-первокурсник нуждается в более открытых, доверительных отношениях с преподавателями, видимо по этой причине большинство первокурсников считают необходимым введение института кураторства. Его роль студенты видят в следующем: чтобы «можно было обращаться по всем вопросам», «помог разобраться в новых для нас формах организации учебы, видах и особенностях вузовского контроля», «в нужный момент мог обратиться и получить совет, поддержку», «помог быстрее познакомиться с университетом, его жизнью, возможностями», «больше узнали о специфике вузовского образования, будущей профессии», «чаще всего встречающихся трудностях и студенческих ошибках» и др.

О потребности первокурсников в более тесных контактах с преподавателями свидетельствуют и следующие высказывания: «нравятся семинарские занятия, на них есть возможность напрямую пообщаться с преподавателями», «привлекают формы обучения, на которых преподаватель ведет диалог с нами», «хотелось, чтобы на факультетских мероприятиях вместе с нами присутствовали и преподаватели» и др.

Наряду с проблемой общения преподаватель — студент как значимая осознается и переживается проблема внутригруппового общения. В новой среде по-новому происходит ролевое распределение, и в условиях другой системы отношений студенту приходится самостоятельно отстаивать то положение, к которому он привык в школе. Порой это болезненный процесс, оказывающий влияние на его эмоциональное самочувствие, успешность обучения в первые месяцы.

Обучение в вузе у первокурсников совпадает с новым этапом их возрастного развития, связанным с активным формированием социальной зрелости, интенсивным формированием мировоззрения, отношения к своему будущему, моделированием профессионального жизненного пути, рефлексивным отношением к собственной жизнедеятельности. Полноценное развитие возрастных новообразований актуализирует задачу расширения социально-образовательного пространства, создания условий для включения юношей и девушек в разнообразные виды научной и практической деятельности, в которой они могли бы занять субъектную позицию, обогащая себя опытом нравственного поведения, продуктивного взаимодействия с другими людьми, могли бы реализовать свои способности и интересы, сформированные в школе, приобрести опыт, который позволил бы «приблизиться» к выбранной профессии, увидеть «элементы» предстоящей профессиональной деятельности. К сожалению, система организации подобной работы в вузе только складывается.

Начальный этап обучения в вузе значительно сужает по сравнению со школой образовательно-воспитательную среду студента. Обучение, его технологии на начальных этапах мало способствуют становлению субъектности студента. Учебные дисциплины, их содержание, методы преподавания

на этом этапе мало ориентированы на укрепление и развитие его профессиональной направленности, студенческая жизнь практически замыкается в образовательном пространстве данного вуза. Каждый шестой первокурсник отметил, что в университете отсутствуют условия для самореализации. Неудовлетворенность организацией досуговой деятельности отметили большинство первокурсников (85%).

Отметим, что часть студентов воспринимают дисциплины общекультурного цикла как мало значимые в их профессиональной подготовке, подчеркивая важность более раннего и более полного изучения профильных дисциплин, введения уже на первом курсе педагогической практики.

Эти и другие противоречия, лежащие в основе жизнедеятельности первокурсника в условиях начального этапа его профессионального вузовского образования, подчеркивают значимость и необходимость теоретической разработки и практической реализации системы мер, способных сократить время адаптации студента в вузе, позволяющих создать условия, при которых уже в начале обучения он чувствовал бы себя комфортно, мог полностью раскрыть и реализовать свои потенциальные возможности, утвердиться в своем профессиональном выборе.

Опыт работы со студентами-первокурсниками привел нас к убеждению о целесообразности возрождения института кураторства, основными функциями которого могли бы быть психолого-педагогическая поддержка и сопровождение. Несмотря на то что на ряде факультетов и в институтах университета кураторы уже работают, однако механизм их деятельности, ее нормативно-правовая сторона, к сожалению, до сих пор не разработаны. Внедряемая практика менторства, когда помощь в адаптации оказывает студент-старшекурсник, пока не в полной мере оправдала ожидания.

Список литературы

1. *Савельева Н. Н.* Проектирование системы адаптации первокурсников к обучению в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Владивосток, 2007. — 25 с.
2. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 143 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ, АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ

О. А. Величенкова
(МГПУ, Москва, Россия)

ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ: ВИЗУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ МАТЕРИАЛА ДЛЯ ЧТЕНИЯ

Проблема школьных трудностей не нова для педагогики. Изучению и коррекции дислексии у детей посвящено большое количество работ [9, 10, 12, 14, 20]. Появились междисциплинарные исследования зрительных и зрительно-моторных проблем у плохо читающих детей [2, 11, 14].

Доказано, что для учащихся с дислексией характерны нарушения офтальмокинеза [8, 11], инверсии при прочтении [8, 13], нарушения бинокулярных механизмов [2], отсутствие константности восприятия, трудности выделения изображения из фона [21]. Особенно ярко эти трудности проявляются в условиях общей интенсификации образования.

Современные школьные буквари существенно изменились за последние 15 лет. Во-первых, они включают до 40% заданий для читающих детей: сложные художественные тексты, пословицы, скороговорки. Во-вторых, учебники изобилуют дополнительным материалом орфографического, познавательного, воспитательного характера. Большое внимание уделяется формированию теоретических знаний по фонетике: присутствуют звуковые и слоговые схемы разной сложности. Буквари увеличились в объеме вдвое (теперь это два тома по 100–150 страниц) и «подросли» до формата А4. При этом программное количество часов, отведенное на букварный период, не изменилось. Надо выполнять разноплановые, порой довольно сложные задания, быстро ориентируясь на странице учебника.

Чтобы понять, какие трудности испытывает ребенок с предрасположенностью к дислексии, проанализируем несколько страниц «Азбуки» В. Г. Горещкого [1] с точки зрения визуальной организации материала.

Все страницы имеют рамку со сложным цветным фоном и отдельное цветовое оформление номеров страниц. Присутствует графический эффект тени. Иллюстрации, принадлежащие трем разным художникам, есть на каждой странице. Используются цветные рамки, слоговые и звуковые схемы.

Отдельную смысловую нагрузку имеют 7 символических элементов обозначения типа задания или текста (есть тексты для учителя, для читающих детей и для обучающихся грамоте). Все эти многочисленные элементы создают визуально сложное, насыщенное поле. На одной странице может быть до 18 иллюстративно-текстовых блоков, которые требуют сканирования в разном направлении (слева направо, сверху вниз) и с разной горизонтальной длительностью. Есть трудности визуального разделения заданий.

Отдельного обсуждения заслуживает шрифтовое оформление азбуки. Тексты напечатаны гарнитурой *Pragmatica*. Она относится к группе рубленых гарнитур без засечек на концах букв («гротеск», или гротескный шрифт, шрифт семейства *sans-serif*). Именно такие простые по начертанию шрифты рекомендованы для учебников и детской литературы [5]. Мнение о лучшей разборчивости гротеска является устоявшимся [19]. Однако пока экспериментальные данные указывают либо на преимущества рубленых гарнитур только для компьютерных текстов [3, 6], либо на отсутствие значимых различий в удобстве чтения шрифтов с засечками и без [16], в том числе и детьми [23]. Схожие результаты были получены R. Luz и R. Baeza-Yates [22] в отношении детей с дислексией. Отметим, однако, что во всех экспериментах испытуемые (включая школьников с дислексией) имели разный читательский опыт. Данных о качестве распознавания шрифтов у обучающихся грамоте детей с предрасположенностью к нарушениям чтения нет.

В анализируемом нами издании количество размеров шрифта на одной странице доходит до четырех. Используется обычный и жирный варианты написания. В «Азбуке» первоначальный материал для обучения грамоте имеет высоту прописных букв 6 мм, строчных букв без выносных элементов — 4 мм.

Величина апроша (пробела между словами) — 7 мм. Междустрочный интервал (интерлиньяж) увеличен на 2 типографских пункта (0,376 мм). Фактическое же расстояние между строчными буквами соседних строк без учета выносных элементов — 5 мм, т. е. междустрочный интервал больше высоты букв, но меньше апроша.

Известно, что зрительное впечатление от текста, легкости прослеживания строки и опознания букв не определяется простым соотношением кегля к междустрочному пространству [6]. Для каждой гарнитуры междустрочный интервал подбирается индивидуально, так чтобы текст «дышал» [17].

Важно также отношение междустрочного интервала к межсловному. Расстояние между строками должно быть больше, чем расстояние между словами. Иначе не формируется гештальт строки. В поле зрения элементы объединяются на основе их близости. Если апрош конкурирует с междустрочным интервалом, создается «оптический мост» между строками, вертикальные пробельные коридоры, которые провоцируют эффект соскальзывания на чтение «в столбик», особенно на короткой строке [16].

Что касается длины строки в текстах для обучения грамоте, здесь имеется несоответствие санитарно-гигиеническим требованиям, которые регламентируют строку от 117 до 140 мм в букварный период. В «Азбуке» есть строки от 50 до 155 мм. По всей видимости, использование короткой строки обусловлено желанием расположить на одной строке одно предложение. Предложения в текстах в начале «Азбуки» располагаются построчно. Это облегчает понимание: нет паузы, связанной с переходом на другую строку, и ребенок не забывает уже прочитанное. Однако укорочение строки увеличивает удобочитаемость не при любом размере шрифта и интерлиньяже [7, 16, 17]. В данном случае гармоничное соотношение между кеглем, интерлиньяжем, апрошем и длиной строки отсутствует.

В условиях, когда их сверстники уже используют азбуку как книгу для чтения, дети с предрасположенностью к дислексии вынуждены учиться по ней читать. Оставив в стороне другие методические аспекты, констатируем, что компоновка материала, уровень зашумленности, особенности типографики не соответствуют их образовательным потребностям.

В рамках психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ согласно ФГОС должна быть организована логопедическая помощь школьникам с дислексией. Она невозможна без создания корпуса текстов, с одной стороны, соответствующих программе и возрастным особенностям детей, а с другой стороны, учитывающих особые потребности детей.

Рассмотрим основные методические аспекты разработки такого корпуса материалов для чтения с позиции их визуальной организации.

Прежде всего необходим подбор удобной для чтения гарнитуры, кегля, кернинга (расстояния между буквами), апроша, междустрочного интервала, длины строки. Эти параметры должны учитываться совокупно. Причем укорочение строки, на наш взгляд, оправдано методической целесообразностью расположения предложения на отдельной строке. Это создает дополнительные сложности при выборе шрифта. Использование современных технологий в области графического дизайна [7, 16] может помочь разработке гармоничного шрифтового оформления текстов. Требуется также экспериментального сравнения скорости распознавания и устойчивости прослеживания строки детьми с предрасположенностью к дислексии при использовании шрифта с засечками и без них.

Формирование навыков офтальмокинеза у таких школьников невозможно без специальной организации материала для чтения.

Упражнения необходимо располагать преимущественно построчно. Это касается и чтения слогов и слов. На начальных этапах в текстах должен соблюдаться принцип: одно предложение — одна строка. По мере развития техники чтения происходит переход к чтению предложений, продолжающихся на следующей строке, а затем к чтению предложений с переносами слов.

Длина строки должна увеличиваться постепенно с учетом не только ее емкости (количества слов в строке), но и шрифтового оформления.

Требует специального внимания целый ряд аспектов графического дизайна и компоновки страницы пособия, которое предлагается детям с трудностями в чтении.

Во-первых, она должна содержать текст, предназначенный только для обучающегося грамоте. Конкуренция шрифтов и обилие текста на начальных этапах создает значительные трудности для ребенка с особыми образовательными потребностями. Все тексты для учителя можно вынести в методическое пособие в полном соответствии с педагогической традицией.

Во-вторых, необходимо четко отделять одно упражнение от другого. Поле между заданиями должно быть свободным, без линий разбивки и картинок. Должен создаваться гештальт, легко воспринимаемый ребенком.

Третьим важным моментом является минимизация вспомогательных графических символов — значков, схем, условных обозначений. Направлять ребенка на странице может и учитель. Графическое обозначение типа задания излишне, поскольку для школьника с дислексией создает дополнительный визуальный «шум». Что касается сложных схем, используемых для звукового анализа, то целесообразность их при формировании чтения сомнительна [15]. Скорее, они готовят ребенка к овладению орфографией. Во всяком случае, в пособиях по развитию навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии можно было бы рекомендовать сокращение доли звукобуквенных упражнений, требующих сложной графической символизации.

В целом работа по оптимизации материала на страницах пособий должна вестись в направлении уменьшения визуального «шума». Не обязательно выносить весь дидактический материал урока в учебник. Ребенку с предрасположенностью к дислексии требуется пособие, в котором он будет легко ориентироваться, прежде всего — книга для чтения. Конечно в ней нужны красочные, хорошие иллюстрации. Но картинки, слоговые упражнения, слова и тексты должны составлять гармоническое целое при условии удобства поиска каждого задания. Перегруженность страницы недопустима.

Нам кажется, что решение проблемы визуализации материала для чтения при обучении грамоте детей с предрасположенностью к дислексии возможно только при условии междисциплинарного подхода. И организация экспериментальной работы в этой сфере, и разработка пособий требуют привлечения специалистов в области физиологии зрительного восприятия, графического дизайна и печати.

Список литературы

1. Азбука. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: В 2 ч. — Ч. 1 / [В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина]. — 3-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2012. — 127 с.
2. *Васильева Н. И., Рожкова Г. И.* Тренировка бинокулярных зрительных функций у младших школьников с трудностями в чтении как фактор коррекционной работы // Новые исследования. — М., 2011. — № 3 (28). — С. 5–17.

3. *Васюта С. П., Хамула О. Г.* Влияние скорости чтения шрифта на удобство восприятия текста в электронных изданиях // *Науковедение: интернет-журнал.* — 2013. — № 3. — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/30tvn313.pdf>, вход свободный. — Загл. с экрана. — Яз. рус.
4. *Величенкова О. А.* О невариативной технологии развития навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии // *МИР специальной педагогики и психологии: научно-практический альманах.* — 3-й вып. — М.: ЛОГОМАГ, 2015. — 198 с.
5. Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования. СанПиН 2.4.7.П66-02 с изменениями от 02.12.2014 г.
6. *Григорьева Е. И., Ситдииков И. М.* Отличие электронного издания от печатного: цикл статей / Институт социологии РАН // *Официальный сайт ИС РАН* — 2013. 76 стр. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2801>
7. *Евсеев И. В.* Нормализация параметров верстки книжных изданий для взрослых читателей // *Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела.* — 2011. — № 3. — С. 46–53.
8. *Иншакова О. Б.* Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1995. — 169 с.
9. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. — СПб.: МиМ, 1997. — 286 с. (Серия «Психология детства»).
10. *Лалаева Р. И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие. — СПб.: СОЮЗ, 1998. — 224 с.
11. *Левашов О. В.* Нарушение зрительно-моторных функций при дислексии: Обзор новых экспериментальных данных // *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой.* — М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. — С. 107–115.
12. *Левина Р. Е.* Нарушения речи и письма у детей: избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М.: АРКТИ, 2005. — 224 с.
13. *Немцова Н. Л.* Зеркальные ошибки письма: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999. — 153 с.
14. *Русецкая М. Н.* Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография. — СПб.: КАРО, 2007. — 192 с.
15. *Сильченкова Л. С.* Обучение русской грамоте: традиции и новации: монография. — М., 2006. — 100 с.
16. *Тарасов Д. А.* Зрение и чтение. — Екатеринбург, 2015. — 76 с.
17. *Тарасов Д. А., Сергеев А. П., Корнилов Ю. И.* Интерлиньяж как фактор скорости чтения на примере бумажных и веб-текстов // *Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела.* — 2013. — № 2. — С. 81–88.
18. *Токарева О. А.* Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // *Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского.* — М.: Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1969. — С. 39–45.
19. *Харитоновна С. В.* Шрифтовая концепция периодических изданий для детей // *Вестн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4. Філалогія. Журналістыка. Педагогіка.* — 2011. — № 3. — С. 93–96.
20. *Хватцев М. Е.* Логопедия: пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. школ. — М.: Учпедгиз, 1959. — 476 с.
21. *Irlen H. L.* Reading by the Colors: Overcoming Dyslexia and Other Reading Disabilities through the Irlen Method. — New York: Aveolury Publishing, 1991.

22. Luz R., Baeza-Yates R. Good Fonts for Dyslexia. // Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility? 22 Oct. 2013. Article No. 14. — ACM New York, NY, USA. — 2013.

23. Walker, S. and Reynolds, L. (2002). Serifs, sans serifs and infant characters in children's reading books. University of Reading Information Design Journal, 11(3): 106-122. Retrieved from http://www.researchgate.net/researcher/79987637_Sue_Walker

О. А. Дацкевич

*(СПб ГБУ СОН «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга»,
Санкт-Петербург, Россия)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНО-ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ С АУТИЗМОМ

В настоящее время в области коррекционно-развивающего обучения большое внимание уделяется проблеме абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое значение имеет развитие навыков общения и приобщение их к бытовой, предметно-практической и трудовой деятельности, что решает проблему адаптации данной категории воспитанников в социуме. Одними из важнейших аспектов в процессах социализации являются передача социального опыта через систему обучения и воспитания и взаимное влияние людей в ходе общения и совместной деятельности [1].

Социальный опыт приобретается в повседневной жизни. Разнообразная деятельность, которая осуществляется во время режимных моментов, гигиенических процедур, работы в творческих мастерских может быть направленно использована для развития речи и ознакомления с предметами и явлениями окружающего мира [6].

Потребность в общении — одна из главных человеческих потребностей. В процессе общения человек выражает свои чувства и желания, реализует свои нужды, именно в общении человек познает окружающий мир и влияет на процессы, происходящие в нем [5]. Коммуникация — основа жизни человека. В ходе коммуникации люди передают и получают различные сообщения. Коммуникация — это желание вступить в контакт с другими людьми, с окружающим миром и проявление интереса к нему, а также обмен сообщениями между двумя и более собеседниками [4]. Альтернативной коммуникацией, согласно одной из традиционных трактовок [3], является любая форма языка, помимо речи, которая облегчает социальную коммуникацию. Такой тип коммуникации используется людьми, которым по каким-то причинам недоступна экспрессивная вербальная речь, а также

людьми, имеющими трудности в восприятии речи. По другому определению [2], альтернативная дополнительная (аугментативная, поддерживающая, расширяющая) коммуникация (АДК) — это термин, который включает методы, используемые для понимания вербальных сообщений людьми с отсутствием устной речи или ее существенными ограничениями.

Среди детей и взрослых СПб ГБУ СОН «Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Кронштадтского района Санкт-Петербурга» выделяется целевая группа лиц, которые оказываются неспособны не только общаться общепринятым способом, но и испытывают трудности в освоении социально-бытовых навыков. Это дети и взрослые с аутизмом. Их объединяет глубокое нарушение развития, включающее проблемы социального взаимодействия, коммуникации и стереотипного поведения. Особую трудность представляет активная коммуникация. Кроме того, большинство детей и взрослых с аутизмом испытывают трудности в организации своего поведения в быту. Они с трудом осваивают навыки самообслуживания, а привычные повседневные ситуации (например, одевание на прогулку, поход в магазин) повергают их в растерянность, из-за чего нередко их родители отказываются от выхода в общественные места и резко ограничивают круг своего общения.

В соответствии с Международной классификацией функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) этой группе людей требуется систематическая помощь, которая позволит им участвовать в жизни общества и повысит качество их жизни. С целью оказания такой помощи для воспитанников Центра были разработаны следующие визуально-графические средства альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК):

- вспомогательное средство для коммуникации кнопка «привет/пока»;
- визуальные карты-инструкции;
- коммуникативные карты для бытовых ситуаций, индивидуальная коммуникативная таблица, двусторонний коммуникативный планшет.

Подбор средств альтернативной и дополнительной коммуникации осуществлялся с опорой на сильные стороны группы людей с аутизмом — хорошо развитое зрительное восприятие. Использование средств АДК для визуализации действий и их последовательности позволяет лучше понять происходящее и сделать алгоритм действий при формировании социальных навыков лучше запоминаемым. Визуально-графические средства АДК выступают инструментом, позволяющим детям и взрослым инвалидам вступать в коммуникацию, обучаться, становиться более автономными.

Для изготовления пособий необходимы листы формата А4, ламинатор, цветной принтер, пиктограммы (программа Picto-Selector из сети Интернет), картинки из сети Интернет, готовые карточки, кнопка. Формы работы: беседы, индивидуальные занятия, совместные занятия ученик — логопед — родитель, консультирование родителей. В работе с материалами использовались различные методы: *наглядные* (наблюдение, демонстрация), *словесные*

(указание, объяснение), *практические* (игровые упражнения, моделирование ситуации, физическое руководство); широко применялись поощрения.

Методы работы с вспомогательным средством для коммуникации кнопкой «привет/пока»: показать жест «привет» или «пока», озвучить его и нажать на кнопку (ученик выполняет по подражанию). Систематическое использование кнопки помогает детям и взрослым с аутизмом выдерживать структуру занятия и регулировать свое поведение, воспитывает навык самостоятельного приветствия и прощания.

Методы работы с визуальными картами-инструкциями: словесные указания, которые помогают ученику выполнить определенное действие; демонстрация (показать ученику, чего мы от него хотим). Важно моделировать каждый шаг, последовательно и постепенно укорачивая словесные указания, доводя их до подсказок (например, «а теперь налей воды», «выключи чайник»); физическое руководство (выполнять задание вместе с учеником): объяснить, показать, взять своими руками его руки и проделать вместе с ним все действия, постепенно уменьшая физическую помощь. При формировании навыка ученика необходимо поощрять. Выбор приемов поощрения зависит от уровня его владения навыком и индивидуальных особенностей. Были разработаны и введены визуальные карты-инструкции «Алгоритм покупки» и «Как заварить чай». Визуальные инструкции помогают в структурировании бытовых процессов, повышают самостоятельность и создают упорядоченную предсказуемую жизнь детям и взрослым с аутизмом.

Методы работы с коммуникативными картами, двусторонним коммуникативным планшетом и индивидуальной коммуникативной таблицей. Разработаны коммуникативные карты «В магазине», «Чаепитие». В эти карты вошли только те символы, которые актуальны для высказывания именно в этой ситуации. Коммуникативные карты составлены таким образом, что позволяют попросить помощи, прокомментировать ситуацию или привлечь внимание («смотри»), обратиться с просьбой. Первые верхние строчки включают местоимения, пиктограммы «ДА», «НЕТ/НЕ», «НЕ ЗНАЮ», «ХОЧУ», «СПАСИБО», «ПОЖАЛУЙСТА», «ДАЙ», «ПОМОГИ», «ЕЩЕ», «НРАВИТСЯ» и другие, которые необходимы практически в любой коммуникативной ситуации. В середине и в нижней части коммуникативной карты располагаются существительные и глаголы, непосредственно относящиеся к теме карты и используемые только в данной ситуации («НАЛИТЬ», «ПИТЬ», «ЧАЙ В ЧАЙНИКЕ», «СТОЯТЬ В ОЧЕРЕДИ», «ВЗВЕСИТЬ», «ВЗЯТЬ СДАЧУ» и др.). Коммуникативные карты отрабатываются на учебных занятиях в конкретных ситуациях общения (совместные выходы в магазин, чаепития), далее работа продолжается дома. В зависимости от потребностей конкретного ученика и его семьи в дополнение к коммуникативным картам разрабатываются коммуникативные таблицы. Индивидуальная коммуникативная таблица «Свойства» содержит необходимый и часто используемый набор свойств. Она может быть использована как дополнение к коммуникативной карте «Чаепитие» для расширения словаря.

Коммуникативные карты и таблицы облегчают социальное взаимодействие в конкретной ситуации. Они компактны, их легко можно брать с собой туда, где они могут быть полезными. Тем самым повысится качество жизни людей с ОВЗ и их семей.

Двусторонний коммуникативный планшет подходит для совместной работы инструктора по адаптивной физкультуре и ученика. С одной стороны планшета расположена коммуникативная таблица с наиболее часто употребляемыми на занятии пиктограммами («ДА», «НЕТ/НЕ», «ХОЧУ», «ДАЙ», «ЭТО/ЭТОТ» и др.) и местоимениями. Дополнительно внизу есть поле для карточек с основными действиями, выполняемыми на занятии: «ХОДИТЬ НА ЦЫПОЧКАХ», «КАТАТЬ МЯЧ» и др. С другой стороны планшета расположено визуальное подкрепление «СНАЧАЛА/ПОТОМ» или «ДЕЛАЮ/СДЕЛАНО». Оно позволяет организовать последовательность работы на занятии и дополнить его поощрениями при отработке наиболее сложных для ученика элементов. Планшет является универсальным и может быть использован специалистами в смежных областях (дефектологами, психологами), так как наборы карточек можно легко менять.

Двусторонний коммуникативный планшет обеспечивает взаимосвязь между работой различных отделений и специалистов Центра и помогает лицам с ограниченными возможностями здоровья использовать методы и приемы альтернативной коммуникации.

Отработанные на занятиях социально-бытовые навыки и навыки социального взаимодействия переносятся и в обычную жизнь воспитанников нашего Центра и их семей. Это способствует устойчивости результатов и в конечном итоге обеспечивает социально значимый результат в виде улучшения качества жизни семей с детьми и взрослыми с аутизмом.

Таким образом, процессы социализации, адаптации и реабилитации детей в современном обществе приобретают все большую актуальность и значимость. Использование визуально-графических средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в повседневной жизни специалистами и родителями помогает детям и взрослым с аутизмом взаимодействовать с окружающими людьми и облегчает формирование социальных навыков. Сформированные социальные навыки позволяют воспитанникам с аутизмом участвовать в жизни общества и успешно взаимодействовать с факторами окружающей среды на общественном и индивидуальном уровне.

Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация. Опыт работы: сборник материалов ГБУЗ «Городская больница № 4», г. Улан-Удэ. — Улан-Удэ, 2015. — 75 с.
2. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации: информационно-методические материалы / под ред. В. Л. Рыскиной. — СПб., 2018. — 28 с.
3. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.
4. *Назарова Н. М., Пенин Г. Н.* Специальная педагогика: хрестоматия. — М., 2008. — 346 с.

5. Особые образовательные потребности детей с нарушениями в развитии / под ред. В. А. Никитина. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 396 с.
6. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. — М.: АСАДЕМА, 2000. — 507 с.

Е. В. Замашнюк, Ю. И. Демура
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

МАКЕТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В последние годы в специальной педагогике в целом и в тифлопедагогике в частности проводятся исследования, посвященные изучению особенностей восприятия пространства, в том числе зрительно-пространственного восприятия, у детей при нормальном и нарушенном зрении.

В основе восприятия пространства лежат сложные психофизические процессы, обусловленные состоянием зрительного восприятия. Они включают разные операции: восприятие, кодирование и анализ свойств объекта, его мультимодальную конвергенцию, идентификацию (опознание), оценку его значимости, принятие решения в соответствии с мотивом и целью перцептивной деятельности [4].

Функционирование системы зрительного восприятия отражается в таких ее компонентах, как зрительно-пространственное восприятие, помехоустойчивость, константность, зрительно-моторная интеграция, обеспечивающих адекватное отражение предметов и явлений окружающего мира.

Зрительное восприятие является основой познавательной деятельности ребенка, ориентирует и регулирует его поведение, поэтому его развитие — одна из основных задач дошкольного образования, так как на его основе формируются базовые школьные навыки письма и чтения. Несформированность зрительного восприятия в целом, как отмечают Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева, создает специфические проблемы в жизнедеятельности ребенка [1]. Показано, что скорость письма зависит от степени сформированности зрительно-моторной интеграции, обработки зрительной информации, включая память. С дефицитом зрительного восприятия связывают трудности чтения. Имеются также данные о том, что недостаточная эффективность зрительно-пространственной обработки определяет языковые трудности, что может быть связано с дефицитом зрительного внимания.

Реализация зрительного восприятия как системного акта осуществляется при участии различных структур головного мозга, которые вовлекаются в акт восприятия, созревают не одновременно и достигают определенного уровня зрелости, характерного для взрослых, на разных этапах онтогенеза. В старшем дошкольном возрасте можно наблюдать различную динамику созревания компонентов зрительно-пространственного восприятия. В возрасте 5–6 лет все компоненты зрительно-пространственного восприятия

развиваются у детей наиболее быстрыми темпами, в период 6–7 лет отмечается значимое повышение показателей развития зрительно-моторной деятельности и ориентирования в пространстве.

Зрительно-пространственный анализ представляет собой особое высшее проявление аналитико-синтетической деятельности мозга, которая включает в себя определение формы, размера, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга, а также анализ положения собственного тела относительно окружающих предметов, что объединяется понятием «бессознательная схема тела». Ребенок, по выражению И. М. Сеченова, «выучивается смотреть», различать пространственные отношения между видимыми предметами по мере накопления его индивидуального опыта.

В исследованиях Е. В. Замашнюк, Г. В. Никулиной, И. Н. Никулиной, Л. В. Фомичевой систематизированы и обобщены научные данные, описывающие характер нарушений зрительного восприятия у детей с нарушением зрения. Авторы отмечают, что зрительно-пространственное восприятие у данной категории детей имеет особенности, проявляющиеся в неструктурированности деталей, фрагментарности, хаотичности, что проявляется в графических изображениях, в ориентировке на плоскости и в большом пространстве уже в дошкольном возрасте [3].

Л. И. Плаксина и Е. Н. Подколзина установили, что выполнение движений и действий, требующих точности, выверенности и синхронности движений, недостаточно развитые двигательные функции рук и отсутствие скоординированных действий зрительного и двигательного аппаратов вызывают у детей дошкольного возраста с нарушением зрения сложности, которые заставляют их отступать перед любой задачей, связанной с выполнением действий.

Нарушения бинокулярного зрения приводят к «пространственной слепоте», нарушению восприятия перспективы и глубины пространства при этом образы восприятия искажаются и неадекватны действительности. Таким образом, нарушение зрительной системы в разных ее отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия.

Поэтому работа по преодолению нарушений зрительно-пространственного восприятия должна осуществляться на протяжении всего дошкольного возраста с основным акцентом на старшем дошкольном возрасте.

В основу проведенного нами исследования было положено содержание педагогической диагностики зрительного восприятия дошкольников с нарушением зрения, разработанной Е. В. Замашнюк [2].

Проведенное сравнительное изучение уровня развития зрительно-пространственного восприятия у дошкольников с нормальным и нарушенным зрением позволило выделить общие трудности, характерные для двух групп детей, и специфические, обусловленные зрительной патологией.

Общими для всех детей являются трудности определения взаимного расположения предметов в пространстве, а также использование в речи пространственных предлогов и наречий. Ошибки допускались не только при

употреблении пространственных терминов, но и при выполнении практических действий с предметами. Меньше ошибок отмечалось при употреблении детьми более простых и часто употребляемых пространственных терминов, таких как *за, под, перед, сверху, внизу*, и больше — при использовании более сложных и реже употребляемых (*между, по середине, слева/справа от, направо, налево, в правом верхнем углу, в правом нижнем углу, в левом верхнем углу, в левом нижнем углу*). Дети обеих групп затруднялись сравнивать изображения на предметных и сюжетных картинках, представленных в зеркальном отображении. Трудности возникали и при осуществлении поисковой деятельности в большом пространстве при одновременном соотнесении объектов по цвету и форме. Полученные результаты доказывают актуальность организации коррекционно-развивающей работы как по обогащению словаря детей пространственными предлогами и наречиями, так и по развитию навыков соотнесения объектов в большом пространстве.

Специфичными для детей с нарушением зрения являются трудности при выполнении заданий, направленных на умение оценивать расстояния в большом пространстве относительно себя и предмета. Например, дети допускали ошибки при использовании в речи и понимании таких пространственных терминов, как «ближе — дальше». Это в свою очередь обуславливает необходимость проведения коррекционно-развивающей работы по ознакомлению с понятиями «ближе — дальше» и обучению пользоваться нестереоскопическими способами восприятия пространства (перекрытый контур, цветовая насыщенность, линия горизонта и др.), а также развивать зрительно-пространственное восприятие посредством специальной ортоптической деятельности. Дети с нарушением зрения испытывали больше трудностей, чем нормально видящие, при выполнении заданий на ориентировку в микропространстве на листе бумаги, на соотнесение движений руки и глаза и прослеживающую функцию зрения. Это вызвано неумением переносить имеющийся опыт выполнения заданий данного вида в новые условия.

У детей со сниженной остротой зрения наблюдалась ограниченность различительных возможностей на расстоянии, так как нарушение бинокулярного видения (из-за косоглазия) нарушает стереоскопическое зрение. Монокулярный характер зрения осложняет формирование представлений об объеме, величине предметов. Один глаз не может дифференцировать глубину, удаленность, протяженность пространства, т. е. нарушена стереоскопическая информация, что осложняет создание синтезированного зрительного образа. Также замечено, что при зрительной патологии вторичным нарушением является недоразвитие навыков преобразования трехмерного пространства в двухмерное, а также осложнена ориентировка на микроплоскости, а это основа подготовки ребенка к последующей ступени образования.

Результаты исследования вызвали необходимость наряду с традиционными средствами развития зрительно-пространственного восприятия использовать инновационные, например, макетирование пространства.

Макетированием в общем смысле называется одна из разновидностей проектно-исследовательского моделирования. Задачей такого исследования является возможность наглядного изучения свойств проектируемого предмета, сооружения или изделия. Макетирование — это процесс создания объемного изображения, позволяющего определить параметры пространственной структуры, размеров, пластики и пропорций поверхностей.

При макетировании пространства у детей развивается предметно-практическая деятельность, бинокулярное зрение, глазомер, мелкая моторика рук, обогащается словарь.

Так как основным средством управления развитием зрительного восприятия ребенка с нарушениями зрения является обучение его способам видения, то деятельность должна быть направлена на развитие зрительных функций цвето- и форморазличения, бинокулярного и глубинного зрения путем использования специальной наглядности. Для этого лучше всего подходит работа с макетами на специальном столе и на приборе «Ориентир».

Для макетирования на столе использовались специально изготовленные или подобранные игрушки (предметы неживой природы, люди, животные, птицы) и объекты, созданные руками человека. Макетирование проводилось по различным дидактическим темам и позволяло смоделировать любую бытовую или игровую ситуацию. Использование макета играет важную роль при обучении рассматриванию сюжетной картины с целью объяснения ее многоплановости, установления причинно-следственных связей. Действуя с предметами, дети учились на практике переносить имеющиеся представления о пространстве в реальную ситуацию, использовали в речи пространственные термины, убеждаясь в их целесообразности. Именно практические действия позволили дошкольникам с нарушением зрения развивать навыки зрительно-пространственного восприятия.

Использование этой формы работы требовало от педагога большой подготовки. Вначале проводилась серия занятий, направленных на обогащение социального опыта детей с применением различных методов обучения (беседы, экскурсии, рассматривание картин, наблюдения). При этом большое внимание уделялось обследованию предметов, объектов, оцениванию их взаиморасположения в пространстве, формированию пространственных представлений с точкой отсчета «от себя» и «от предмета», словесному обозначению пространственных отношений.

Затем совместно с родителями и детьми осуществлялась подготовка и сбор материала для создания макета. В процессе изготовления предметов из подсобного материала (спичечных коробков, картона, бумаги, ткани различной фактуры, поролон, пенопласта и др.) у детей развивались конструктивные способности, закреплялись предметные и пространственные представления. Этот этап работы являлся не менее важным, чем следующий, на котором происходило создание игровой ситуации с макетом. Допускалось постепенное дополнение игрового пространства новыми атрибутами.

Не менее эффективно макетирование с помощью прибора «Ориентир». Преимуществом его использования перед макетированием на столе является то, что в его наборе имеются готовые детали, которые используются исходя из ситуации (кирпичики с различной фактурой и цветом покрытия, фигуры домов, кустов, деревьев). Все эти детали с внутренней стороны имеют магниты и поэтому легко закрепляются на металлической доске. Это важно, в связи с недоразвитием мелкой моторики у детей и недостаточностью координации движений. Имеющиеся детали можно дополнить новыми, специально изготовленными.

Таким образом, выявленные у детей трудности в развитии зрительно-пространственного восприятия требуют организации коррекционно-развивающей работы для предупреждения возможных проблем, связанных с дальнейшим обучением в школе. Одним из средств педагогической деятельности в данном направлении может являться макетирование.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — М.: Академия, 2003. — 64 с.
2. Мигунова И. Н., Якимова Л. В., Замашнюк Е. В. Педагогическая диагностика развития зрительного восприятия дошкольников. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. — 80 с.
3. Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Замашнюк Е. В., Никулина И. Н., Быкова Е. Б. Зрительное восприятие. Диагностика и развитие: учеб.-метод. пособие. — Киров, 2013. — 230 с.
4. Фарбер Д. А., Бетелева Т. Г. Формирование системы зрительного восприятия в онтогенезе // Физиология человека. — 2005. — Т. 31. — № 5. — С. 26.

В. А. Калягин

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

ТРЕВОГА О ТРЕВОГЕ

Бледный, бледный луг цветущий,
Мрак ночной, по нем ползущий,
Отдыхает, спит.
Жутко выйти на дорогу:
Непонятная тревога
Под луной царит.

Александр Блок

Существует традиция обозначать век по ведущей проблеме, стоящей перед человечеством. На самом деле это обычно комплекс проблем, которые находятся, образно говоря, в постоянной борьбе за первое место. Одной из таких проблем, унаследованной нынешним веком от предыдущего, является тревога [11, 13, 15, 16]. Объективным свидетельством этого служат доходы фармацевтов от продажи средств ее подавления. Чаще всего тревогу относят к негативным явлениям и обсуждают способы борьбы с ней [6,10,

14]. Это отношение к тревоге, по крайней мере в общественном сознании, можно обозначать модным словом мейнстрим. Особое и в определенной степени близкое значение тревога имеет для медицины и педагогики. В медицине более, а в педагогике часто менее явное.

Рассмотрим отношение к тревоге в медицине как более разработанную тему. Непосредственным объектом тревога является в психиатрии [1, 12]. В более широком плане в клинике психосоматических заболеваний и в еще более широком мейнстрим — во всей медицине. В психиатрии тревога может рассматриваться в качестве самостоятельного расстройства и часто в составе синдрома, например, тревожно-депрессивного. В психосоматических расстройствах тревога выступает в качестве их пускового механизма. В медицине в целом как деструктивный элемент психосоматических отношений, например, провоцирующий, инфаркт миокарда. Такое однозначно отрицательное отношение к тревоге, преобладающее среди специалистов, порождает многочисленные, чаще всего популярные публикации, посвященные тому, как бороться с тревогой. Вышла даже серия книг, предлагающих приемы обучения безразличию [5, 7, 8]. Они ассоциируются с замечательной мудростью, согласно которой каждый человек имеет право на безделье, которое на первый взгляд уравнивает библейский категорический императив «Кто не трудится, тот не ест». На самом деле это право не для всех, а преимущественно для трудолюбивых. Более адекватное отношение к людям предлагал Диоген Лаэртский, писавший: «Кому нужны шпоры, а кому узда». Поэтому стоит обратить внимание на противоположный тревоге вариант отношения к жизни, получивший в медицине название «анозогнозия» и заключающийся в том, что при явных объективных признаках заболевания человек его отрицает. Значительную, даже гиперболизированную роль отрицанию своих проблем придает психоанализ. В качестве одного из вариантов такого отрицания является феномен алекситимии (обеднение эмотивной лексики), который впервые описал Р. Е. Sifneos (1973), предложивший также методику для оценки степени ее выраженности. По-видимому, не представляется возможным объективно определить соотношение распространенности тревоги как реакции на возможные проблемы и отсутствия такой реакции на явную проблему, но однозначно можно утверждать, что оба вида поведения в крайних своих проявлениях деструктивны.

Яркой иллюстрацией значимости переживаний по поводу качества своей коммуникации стали доклады на фониатрической секции VIII Петербургского форума оториноларингологов России, в том числе посвященные профессиональным певцам. Ранее нами было показано, что у ряда больных с нарушениями голоса наблюдаются явления алекситимии [4], которые можно трактовать двояко и в двух планах. Автор термина, описавший это явление, Р. Е. Sifneos рассматривал его с психоаналитических позиций как фактор болезни, но опыт применения батареи психодиагностических методик позволяет его рассматривать как следствие негативного опыта проявления тревоги в значении аларма (побудителя), не приводящего к преодолению проблемы и в силу этого подавляемого.

По-видимому, возможны оба варианта, но второй встречается чаще. При этом слово является по отношению к реакции тревоги высшим управляющим фактором. Другая двойственность связана с соединением в феномене тревоги собственно психических и физиологических черт, что хорошо известно, как из многочисленных исследований, так и из личного, можно сказать, каждодневного нашего опыта. Достаточно часто в качестве физиологической стороны тревоги рассматриваются такие вегетативные явления, как изменение частоты дыхания и сердцебиения. Критики взглядов Уильяма Джеймса на природу эмоций категорически отвергали первичность физиологических проявлений эмоций и считали их вторичными. Представляется, что противоречие обусловлено упрощенным пониманием взаимоотношения психики и физиологии (души и тела).

Аналогичное упрощение возникло при выборе между двумя одинаково односторонними терминами для обозначения взаимоотношений души и тела при разных заболеваниях, из которых распространение получил термин И. Х. А. Хейнрота «психосоматика», победивший термин К. Якоби «соматопсихика». Это произошло в силу несовершенства нашего языка. В результате вместо взаимоотношений чаще рассматривают только влияние психики на тело и соответствующую этому представлению группу заболеваний.

Стоит обратить внимание на то, что, например, Г. Селье, открывший и подробно описавший адаптационный синдром или механизм стресса, в качестве первой его стадии выделил реакцию тревоги, под которой подразумевал вовсе не переживания человека, а выделение клетками коры надпочечников секреторных гранул в ток крови (Селье).

Традиционно вслед за З. Фрейдом тревогу рассматривают как безадресный страх [2], но возможно более точное ее определение, если использовать для раскрытия ее природы введенный И. П. Павловым термин «ориентировочно-исследовательский рефлекс», который возникает в случае значимых изменений во внешней среде или в организме. Позднее В. С. Ротенберг и В. В. Аршавский использовали для ее обозначения несколько иную формулировку, но с тем же смыслом «поисковая активность» [12]. Очевидно, что такая реакция является произвольной и физиологической, но сопровождается определенной психической реакцией или, пользуясь термином павловской физиологии, имеет корковое представительство, обеспечивающее более качественное управление в широком смысле слова поведением, обеспечивающим наше выживание.

Сама эта психическая надстройка над физиологическим механизмом, обеспечивающим выживание в меняющихся условиях, не является однородной, а имеет определенную структуру. Впервые ее определил Т. А. Немчин, адаптировавший методику оценки тревоги Дж. Тейлор [9]. В ней он с помощью факторного анализа выделил три субшкалы — физическую, эмоциональную и рациональную. В процессе адаптации шкалы Р. Эриксона для оценки коммуникативных возможностей речи нами по аналогии также с помощью факторного анализа были выделены три субшкалы, направленные

на оценку качества самой речи, уверенности в своей речи и ее функциональных возможностей [3], которые по сути соответствуют субшкалам, выделенным Т. А. Немчиным. В настоящее время нами проводится адаптация методики оценки голосовых проблем — Voice Handicap Index (Clinical), в которой авторами выделены три субшкалы, соответствующие описанным выше, — физическая, эмоциональная и функциональная. Выявленное сходство позволяет считать, что тревога, возникающая на первоначально неясную внешнюю угрозу, проявляется в запуске всего арсенала внутренних механизмов, соответствующих трем аспектам психики: содержательному (интеллектуальному), ценностному (эмоциональному) и поведенческому. Эффективность работы этих механизмов обеспечивается наличием у нас, по сравнению с другими живыми существами, способности смотреть на себя со стороны или тревожиться по поводу тревоги.

Список литературы

1. Гельгорн Э., Луфборроу Дж. Эмоции и эмоциональные расстройства. Нейрофизиологическое исследование. — М.: МИР, 1966. — 672 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
3. 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, 2018. — С. 176–430.
4. Калягин В. А., Степанова Ю. Е., Мохотаева М. В. Алекситимия у взрослых больных с нарушениями голоса // Российская оториноларингология. — 2014. — № 6. — С. 50–56.
5. Коллинс Т. Живи как ленивец. Уроки целительного пофигизма от самых счастливых созданий на Земле. — М.: Бомбора, 2019. — 128 с.
6. Колпакова М. Преодоление тревоги. Как рождается мир в душе. — М.: Никая, 2015. — 160 с.
7. Мэнсон М. Тонкое искусство пофигизма: Парадоксальный способ жить счастливо. — М.: Альпина Паблишер, 2019. — 191 с.
8. Найт С. Магический пофигизм. Как перестать париться обо всем на свете и стать счастливым прямо сейчас. — М.: Эксмо, 2018. — 208 с.
9. Немчин Т. А. Изучение состояний тревоги у больных неврозами при помощи опросников // Тр. ин-та Бехтерева. — Т. 38. Вопросы современной психоневрологии. — Л., 1966. — С. 235–246.
10. Орсильо С. М., Ремер Л. Осознанность или тревога. Перестань беспокоиться и верни себе свою жизнь. — М., 2016. — 362 с.
11. Рикрофт Ч. Тревога и неврозы. — М.: Пер Сэ, 2008. — 142 с.
12. Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. — М.: Наука, 1984. — 193 с.
13. Селье Г. На уровне целого организма / пер. с англ. И. А. Доброхотовой, А. В. Парина. — М.: Наука, 1972. — С. 35–36.
14. Уайлд Д. Терапия гнева, тревоги и депрессии у детей и подростков: когнитивно-бихевиоральный подход. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального ун-та ; Воронеж: МОДЭК, 2013. — 191 с.
15. Clinical Voice Disorders / Arnold E. Aronson, Diane M. Bless. — 4-th ed. — New York • Stuttgart, 2009. — 301 p.

16. *Sifneos P. E.* The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients // *Psychotherapy and psychosomatics.* — 1973. — № 22 (2). — P. 255–262.

Л. В. Кораблева

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Важнейшим средством художественно-эстетического воспитания является искусство. Важно научить детей с нарушением слуха видеть, чувствовать и любить прекрасное в этом мире — в самом широком понимании этого слова. В процессе художественно-эстетического воспитания ребенка необходимо развивать у него умение воспринимать и понимать искусство, хороший вкус, художественные способности, потребность самому создавать прекрасное.

Многие ученые отмечают, что необходимость приобщения к искусству проистекает из внутренней потребности человека в высших духовных ценностях. Созерцание красоты в природе и в произведениях искусства в течение всей истории человечества было одной из глобальных ценностей такого рода. Учить ребенка этому необходимо с детства.

Искусство способствует художественно-эстетическому, умственному, а также духовному воспитанию. Трудно переоценить значение воспитания средствами искусства. В основе воспитывающей функции искусства лежат:

- эмоциональное воздействие на ребенка, основанное на эффекте сопереживания;
- диалогический характер художественного восприятия;
- творческие возможности воображения ребенка, его художественная интуиция;
- коллективная форма восприятия, ее «соборность»;
- обобщенное, целостное, образное и проблемное отражение действительности;
- оценка действительности с точки зрения ее прогрессивного развития, критерием чего является эстетический идеал художника [1].

Искусство способно приобщить ребенка к творчеству как художественно-образному мышлению на основе двух форм развития: деятельности и восприятия. Деятельность и восприятие как основные формы художественного воспитания взаимодействуют друг с другом, развитие у детей художественного восприятия вызывает необходимость обогащать их соответствующими впечатлениями, знакомить с доступными детскому пониманию произведениями искусства [2, с. 14].

Искусство как одно из средств художественно-эстетического развития связано с образным познанием жизни. Художественные образы оказывают особое воздействие на эмоции ребенка с нарушенным слухом, вызывая нравственно-эстетические переживания и активизируя познавательные интересы.

У детей с нарушением слуха преобладает зрительное восприятие. Это обуславливает значительные возможности использования изобразительного искусства как средства художественно-эстетического воспитания младших школьников с нарушением слуха.

В наших ранних работах мы отмечали важную роль изобразительной деятельности в познании детьми с недостатками слуха окружающего мира [3, с. 25]. Отсутствие слуха и речи ограничивает возможности детей в восприятии действительности и тем самым обедняет их эстетические чувства. Занимаясь изобразительной деятельностью, дети с нарушенным слухом начинают лучше воспринимать окружающий мир, глубже познают его, они учатся выделять предметы и их свойства, передавать свои представления и впечатления.

Изобразительное искусство формирует любовь к окружающему, развивает интерес к творческому труду, к окружающей жизни, способствует расширению жизненного опыта. Художественные образы воспринимаются детьми ярко, живо, всесторонне действуют на их сознание и чувства. Они способствуют тому, что у детей совершенствуется внимание, интерес к прекрасному, развиваются эстетические чувства.

В связи с особенностями художественного восприятия младших школьников с нарушением слуха выделяются определенные требования к отбору художественных произведений, с которыми знакомят учащихся: учет возрастных особенностей, опыта, интересов, актуальность изображенных событий; отбор высокохудожественных произведений по содержанию и средствам выразительности; разнообразие произведений по жанрам, манере исполнения, стилю; идейность, гуманистичность, нравственная направленность; реалистичность изображения [4].

Практически все авторы исследований проблемы использования изобразительного искусства как средства художественно-эстетического воспитания считают, что такую работу нужно начинать как можно раньше. Художественно-эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства неизбежно связано с восприятием искусства, с развитием психических процессов, таких как анализ, синтез, развитием внимания, наблюдательности и т. д. В то же время важнейшим условием художественно-эстетического воспитания школьников с нарушением слуха является учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей.

Механизм приобщения ребенка к культуре, искусству, позволяет, согласно мнению Д. Б. Лихачева, выявить роль основных объективных и субъективных факторов формирования эстетических ценностей в онтогенезе. Объективные факторы включают в себя, прежде всего:

а) природную предрасположенность ребенка к усвоению тех или иных элементов, формируемых у него ориентаций и установок на взаимодействие с окружающим миром;

б) те малые и большие общности, которые осуществляют сам процесс приобщения ребенка к культуре; родители и другие родственники, сверстники, педагоги дошкольных и школьных учреждений, преподаватели системы дополнительных образований, а также средства массовой информации, учреждения культуры и т. п.;

в) материальные и организационные возможности для осуществления эффективного эстетического развития личности.

К числу субъективных факторов относятся:

а) само содержание тех конкретных эстетических ориентаций и установок, которые пытаются сформировать различные субъекты развития ребенка;

б) знание субъектами эстетического развития индивида наиболее эффективных форм, методов организации воспитательного и образовательного процесса;

в) представление о способах действенного решения той или иной конкретной воспитательной ситуации, в которой оказался ребенок и субъект его развития.

В исследовании Е. С. Масловой подчеркивается, что педагогическими условиями успешного формирования изобразительной деятельности детей с нарушениями слуха являются:

- обеспечение межпредметных связей;
- сочетание различных видов изобразительной деятельности,
- создание развивающей среды,
- взаимодействие специалистов и родителей, направленное на систематизацию и расширение жизненного опыта детей.

Обобщенный анализ исследований (А. А. Венгер, Л. А. Головчиц, Л. В. Кораблева, Б. Т. Лихачев, М. Ю. Рау и др.) позволяет выделить следующие педагогические условия художественно-эстетического воспитания школьников с нарушением слуха средствами изобразительного искусства:

- необходимость последовательной и системной работы по приобщению детей к изобразительному искусству;
- единство развития художественного восприятия и художественной деятельности детей;
- знание и использование педагогами наиболее эффективных форм, методов организации процесса художественно-эстетического воспитания детей с нарушениями слуха;
- создание эстетически оформленной пространственно-развивающей среды, соответствующей задачам художественно-эстетического воспитания и особенностям развития детей с нарушениями слуха;

- отбор произведений, оптимально соответствующих возрастным возможностям и задачам развития детей;
- взаимодействие с родителями в процессе приобщения школьников к искусству.

Список литературы

1. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: курс лекций: учеб. пособие. — 4-е изд.; перераб. и доп. — М.: Юрайт, 2000. — 464 с.
2. *Ильина Е.* Воспитание искусством // Искусство в школе. — 2009. — № 1. — С. 13–15.
3. *Кораблева Л. В.* Роль изобразительной деятельности в познании окружающего мира дошкольниками с недостатками слуха // Тезисы международной конференции «Ребенок в современном мире», Т. II «Здоровье ребенка». — СПб., 1993. — С. 25–26.
4. *Савенкова А. И.* Детская одаренность: развитие средствами искусства: учеб. пособие. — М., 2007. — 220 с.

Ю. А. Круглова

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

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Важной задачей теории и практики обучения младших школьников с ЗПР является определение психолого-педагогических условий и разработка путей формирования и развития мотивов их учебной деятельности с целью повышения эффективности образовательно-коррекционной работы. В исследованиях Н. В. Бабкиной, Н. Л. Белопольской, Л. Н. Блиновой, В. Н. Брайтфельд, Л. В. Кузнецовой, И. Ю. Кулагиной, У. В. Ульенковой отмечается специфика мотивационной сферы детей с ЗПР, которая проявляется в неадекватной сформированности мотивов учения, отсутствии баланса между познавательными и социальными мотивами, преобладании игровых мотивов над учебными. У них доминирует мотивация, связанная с избеганием неудач в учении, отрицательных оценок и отметок, наказаний за неуспехи и получением положительных оценок со стороны учителя за успешную деятельность. В свою очередь, наличие мотивации избегания неудач свидетельствует о неуверенности в своих силах, повышенном уровне тревожности, отрицательных эмоциональных переживаниях, связанных с учебной деятельностью. При этом отмечается, что под влиянием неудач у ребенка с задержкой психического развития проявляется чувство неполноценности, неуверенность в своих силах, отсутствие готовности преодолевать трудности, развивается отрицательное отношение к учебной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о низком уровне интереса к содержанию учебной деятельности, преобладании внешних по отношению к учебной деятельности мотивов. Эффективность же учебной деятельности определяется единством процессуальной и результативной сторон мотивации, познавательных и социальных ее сторон, развитием мотива достижения (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Д. Б. Эльконин).

В специальной литературе неоднократно отмечалось, что успешность формирования адекватной учебной мотивации зависит от создания условий в учебно-воспитательном процессе, способствующих появлению у учащихся с ЗПР положительных эмоций, чувства удовлетворенности, уверенности в себе, состоятельности в учебной деятельности.

Важным условием формирования позитивной мотивации учащихся с ЗПР, развития и реализации их потенциальных познавательных возможностей является организация учителем ситуаций успеха в учебной деятельности. В работах А. С. Белкина, В. Ю. Питюкова, В. А. Слостенина, Т. И. Шаповой, Н. Е. Щурковой и др. рассматриваются вопросы создания ситуации успеха для учащихся младших классов, поскольку в этом возрасте формируются социальные мотивы личности и проявляется мотив достижения успеха. Ситуация успеха — разновидность педагогической ситуации, которая формирует у учащихся субъективное состояние готовности включиться в учебный процесс на уровне своих возможностей. Ситуация успеха является средством воспитания положительного отношения к учению, одновременно условием трансформации положительного отношения в активное, сознательное, творческое отношение к деятельности в целом. При этом качественное преобразование и реструктурирование мотивов выражаются в обогащении содержания учебных интересов, повышении значимости мотивации достижения успеха, усилении взаимосвязей между отдельными мотивами (А. С. Белкин).

По мнению Н. Е. Щурковой, ситуацию успеха можно охарактеризовать как субъективное проживание человеком своих личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития. Переживание учеником радости достижения успеха позволяет почувствовать удовлетворение от учебной деятельности, способствует развитию мотива достижения, познавательной активности и интереса, снижению тревожности, проявлению уверенности, формированию адекватной самооценки и самоуважения. Стимулирующее значение успешности определяется реальным результатом деятельности учащихся, достигнутым путем приложения усилий для преодоления трудностей, субъективным состоянием удовлетворенности результатом деятельности, который оправдал ожидания, либо превзошел их (А. С. Белкин).

Поскольку без переживания радости успеха невозможно рассчитывать на преодоление учебных затруднений, педагогу необходимо моделировать

цепочку ситуаций, которые обеспечивают субъективное восприятие успешности собственной деятельности учащимися с ЗПР. С педагогической точки зрения (А. С. Белкин, И. М. Дичковская) ситуация успеха — целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

Таким образом, создание ситуации успеха становится для педагога способом оказания помощи учащимся с ЗПР в организации субъективного переживания удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной деятельности. Построение специальных ситуаций учебного процесса, обеспечивающих успех деятельности, предполагает предварительное планирование психолого-педагогических условий, которые способствуют включению каждого учащегося в активную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и адекватное восприятие результатов своей деятельности. Создавая условия для успешной деятельности младших школьников с ЗПР, педагог обеспечивает возможность развития мотивов их учебной деятельности и внешнее стимулирование детей, используя систему поощрений и разных видов помощи.

Технология создания различных педагогических ситуаций успеха представлена в работах А. С. Белкина, В. Ю. Питюкова, В. А. Сластенина, Т. И. Шамовой, Н. Е. Щурковой и др. В структуре ситуации успеха можно выделить три этапа: установка на деятельность (эмоциональная подготовка учащегося к решению учебной задачи); обеспечение деятельности, операций (создание условий для успешного решения); сравнение полученных результатов с предполагаемыми (осознанное отношение к результату своего учебного труда). Моделируя условия для успешной деятельности младших школьников с ЗПР, педагог на каждом этапе определяет сочетание педагогических приемов, обеспечивающих эмоциональную поддержку и помощь в решении поставленной задачи, активное поощрение достигнутого учеником успеха путем сравнения с предыдущими результатами, с учетом зоны ближайшего развития. Значительный эффект в повышении мотивации у младших школьников с ЗПР достигается на основе реализации дифференцированного подхода к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении в сочетании с мотивирующими вознаграждениями за результат деятельности. В связи с этим необходимо подбирать задания разного уровня и нарастающей сложности с учетом потенциальных возможностей учащихся, оказывать дифференцированную помощь с использованием карточек-помощниц, примеров-ана-логий, планов ответов, алгоритмов выполнения задания, подсказок и др.

Проектируя деятельность, обеспечивающую успех, необходимо учитывать возрастные, индивидуальные, личностные особенности учащихся, характер сложившихся отношений в классном коллективе, что определяет выбор типа и методов создания ситуации успеха. К основным типам ситуаций успеха (А. С. Белкин) можно отнести: ситуацию неожиданной радости (чувство удовлетворения ученика, поскольку результаты деятельности превзошли его ожидания); ситуацию общей радости (успех ребенка поддерживается позитивной эмоциональной реакцией учащихся класса); ситуацию радости познания (удовлетворение результатом деятельности). Алгоритм создания ситуации успеха любого типа представлен совокупностью операций (Н. Е. Щуркова), направленных на снижение страха, позитивное подкрепление усилий ребенка, оказание скрытой помощи, высокую оценку полученного результата. Важную роль играет детализированная оценка, поскольку позволяет гарантировано обеспечить чувство успешности, соблюдая требование объективности и справедливости оценивания путем акцентирования внимания на «малых» достижениях, даже в случае неудачного выполнения задания. Следует подчеркнуть, что оценка повышает мотивацию, если, оценивая деятельность ученика, учитель обращает внимание на степень его старательности, затраченные усилия при выполнении задания.

В качестве важнейших условий реализации ситуации успеха отметим необходимость создания комфортной атмосферы на уроке, организации сотрудничества между учителем и учащимися, отношений доверия и взаимопонимания, поскольку от этого в значительной мере зависит снижение вероятности возникновения эмоционального дискомфорта, чувства тревожности у младших школьников с ЗПР, отказа от выполнения заданий.

Таким образом, в процессе обучения необходимо настраивать учащихся на положительный результат их деятельности, т. е. создавать ситуации успеха. Ситуация успеха создает благоприятный эмоциональный фон для развития познавательного интереса, что в свою очередь стимулирует развитие учебной мотивации, формирование мотива достижения успеха у школьников с ЗПР.

Список литературы

1. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана // Образование и наука. — 2012. — № 4. — С. 39–50.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
3. Дичковская И. М. Инновационные педагогические технологии. — К.: Академвидав, 2004. — 127с.
4. Макеева Е. А. Формирование мотивации учения у младших школьников с ЗПР // Коррекционная педагогика. — 2004. — № 2. — С. 50–56.

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

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОРАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

В настоящее время с каждым годом количество молодых патриотов в нашей стране снижается. Это связано, во-первых, с политической обстановкой в стране и в мире и, во-вторых, с забыванием подвигов наших предков. Поэтому важнейшим средством формирования справедливого общества и укрепления единства страны является гражданско-патриотическое воспитание.

Чувство патриотизма многогранно по содержанию: это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение себя частью окружающего мира, и желание сохранять и преумножать богатство нашей страны.

В образовании военно-патриотическое направление отвечает за формирование у школьников патриотического сознания, идей служения Отечеству, изучение русской военной истории, воинских традиций, пропаганду героических профессий и знаменательных для нашей страны исторических дат, а также воспитание чувства гордости подвигами наших предков.

У детей с недоразвитием интеллекта с опозданием и со значительными трудностями формируются такие высшие духовные ценности, как совесть, чувство долга, ответственность, сострадание, сопереживание и др. Поэтому основной целью гражданско-патриотического воспитания является формирование у школьников этих нравственных категорий, значимых качеств личности и готовности к их активной реализации в различных сферах жизни. Данная цель охватывает весь педагогический процесс, пронизывает все его структуры, интегрируя учебные занятия и внеурочную жизнь обучающихся, а также разнообразные виды деятельности.

Сложность процесса гражданско-патриотического воспитания в специальной (коррекционной) школе для детей с интеллектуальным недоразвитием заключается в том, что результат не так выражен, как в школе для детей с нормативным развитием. Но наличие у ребенка умственной отсталости не может изменить общей идейной направленности воспитательной работы с ним [2]. Данное направление в воспитании учащихся остается таким же, как и в школе для детей в норме, однако при решении задач в специальной (коррекционной) школе особое внимание обращается на особенности развития учащихся, их личный опыт. Работая с детьми, необходимо учитывать их интересы с целью развития эмоциональной сферы личности и их творческих способностей.

Большую роль в гражданско-патриотическом воспитании учащихся с недоразвитием интеллекта в старших классах играют произведения художе-

ственной литературы, с которыми дети знакомятся не только на уроках объяснительного и литературного чтения, но и в рамках внеклассного чтения, что требует продумывания дополнительных видов работы с текстами и по материалам текстов в урочное и внеурочное время. Организация книжных выставок, дней памяти, подготовка периодических изданий, экскурсий, походов, просмотр кинофильмов и пр. помогает не только познакомить старшеклассников с некоторыми страницами родной истории, но и дает возможность прочувствовать их.

Литература о войне 1941–1945 гг., несомненно, является одной из главных составляющих всей отечественной литературы. Проникнутые болью, гневом и скорбью, радостью победы и горечью потерь, ее произведения заставляют гордиться своей страной, своим народом, помогают осознать значение каждого человека и с добротой относиться к окружающим людям.

Изучая героическое прошлое нашей страны на уроках внеклассного чтения, учащиеся познают мысли и чувства простых людей, защищавших родину от врагов, размышляют о значении победы в Великой Отечественной войне и роли всего народа, и о том, какую цену имеют свобода и слава нашей страны. Для петербуржцев особое значение имеет память о трагических днях блокады, поэтому при планировании работы необходимо учитывать традиционные, муниципальные, региональные и всероссийские мероприятия, связанные с юбилейными и государственными датами.

В старших классах коррекционной школы в рамках организации уроков внеклассного чтения учащихся можно познакомить с произведениями (целиком или частями) таких авторов, как Е. Верейская, Т. Цинберг, Л. Воронкова и др., повествующими о жизни детей и подростков в тылу в дни войны.

В ходе разбора и анализа текстов произведений важно обратить внимание учащихся на детские образы, являющиеся главными героями повествований, не только на беззащитность и хрупкость сироты Валентинки из повести «Девочка из города» Л. Воронковой, но и на силу и мужество Груни, Стеньки и других ребятишек, наравне со взрослыми работающими в разоренной врагами деревне («Село Городище» Л. Воронковой).

С большим интересом воспринимают учащиеся личное знакомство с местами, которые описываются или упоминаются в уже знакомых им литературных произведениях. Например, целесообразно организовать очную или заочную экскурсии «Жизнь в блокадном Ленинграде» (по произведениям Т. Цинберг «Седьмая симфония» и Е. Верейской «Три девочки»), познакомив учащихся с местом «блокадная полынья», булочными, работающими в те трагические дни, школами, в которых не прекращались занятия и др.

Необходимо помнить о том, что для успешной реализации гражданско-патриотического воспитания необходимо систематическое проведение запланированных мероприятий на протяжении всего учебного года, тщательный отбор материала, вовлечение не только учащихся, но и родителей. Каждая встреча, беседа, мероприятие должны оказывать эмоционально-нравственное воздействие на учащихся с недоразвитием интеллекта.

Литература, возможно, не в силах изменить мир, но все же книги о войне могут тронуть сердце человека и добавить хоть каплю доброты в нашу жизнь. С их помощью к ребенку приходит осознание катастрофичности войны и ценности мирной жизни [1].

Список литературы

1. Бузмакова Л. В. Художественная литература о ВОВ как средство патриотического воспитания на уроках литературы // <https://infourok.ru>. — 2018 (дата обращения 20.11.2018).

2. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Науч.-иссл. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 128 с.

И. А. Николаева

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

ПРОФИЛАКТИКА ДИСКАЛЬКУЛИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Повышенный интерес к вопросу раннего выявления, предупреждения и коррекции дискалькулии обусловлен огромным значением счетной деятельности не только в учебной, но и в повседневной жизни детей: ребенку постоянно требуется проводить какие-либо подсчеты или другие операции с числовыми величинами. Также известно, что успешное обучение математике в начальной школе может стать благоприятной почвой для развития необходимых знаний, умений и навыков, необходимых в других школьных предметах, таких как физика, химия, информатика, география и др.

У детей встречаются различные нарушения в формировании счетной деятельности. Среди них выделяют дискалькулию. По определению С. Ю. Кондратьевой, «*дискалькулия* — это частичное нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, обусловленных недостаточной сформированностью, с одной стороны, интеллектуальной деятельности и сенсорно-перцептивных функций, и с другой — "математической речи", приводящие к снижению уровня культуры познания математики». [3, с. 83].

По мнению ряда исследователей, основными причинами дискалькулии являются специфические особенности формирования ряда высших психических функций (произвольного внимания, логической памяти, абстрактно-логического мышления), участвующих в процессе овладения навыками счета, а также развития пространственной ориентации и эмоционально-волевых реакций [2].

На сегодняшний день существует несколько классификаций дискалькулии, однако наиболее распространенной и практико-ориентированной является классификация словацкого ученого Л. Косч, который выделяет:

- 1) практогностическую (расстройства системы счисления конкретных и наглядных предметов и их символов);
- 2) вербальную (нарушение словесного обозначения математических понятий и/или невозможность определить количество по предъявленному на слух числу);
- 3) графическую (нарушение записи математических символов и правильного воспроизведения геометрических фигур);
- 4) дислексическую (нарушение чтения написанных математических знаков);
- 5) операциональную (неумение выполнять математические операции вследствие недостаточной сформированности различных нейропсихологических составляющих) [1].

Учет данной классификации будет важен при анализе результатов проведенного эксперимента.

Одна из методик, направленных на исследование особенностей счета и счетных операций у младших школьников с ЗПР, была предложена Л. Б. Баряевой и С. Ю. Кондратьевой. Ее целью является выявление факторов риска возникновения дискалькулии, определение значимых механизмов нарушений, характера соотношения вербальных и невербальных функций для возникновения того или иного вида дискалькулии.

В качестве задач проводимого обследования можно назвать следующие:

1. Выявить особенности развития математических представлений у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.
2. Выявить наиболее характерные ошибки младших школьников с ЗПР в процессе овладения навыками счетной деятельности.

Констатирующий эксперимент включает в себя 6 блоков, состоящих из 16 заданий.

Необходимость проведения столь глубокого обследования определяется тем, что для детей с ЗПР характерны специфические особенности развития когнитивной и эмоционально-волевой сфер, некоторая недостаточность процессов внимания, памяти, мышления и работоспособности, а также недоразвитие речи, которое играет важную роль в формировании математических способностей.

Исследование проводилось на базе ГБОУ школы № 370 Московского района Санкт-Петербурга.

В экспериментальную группу вошли 10 обучающихся 2 класса с ЗПР.

Контрольную группу составили 10 обучающихся 2 класса общеобразовательной школы, без речевых и интеллектуальных нарушений.

Результаты выполнения предложенных заданий анализируются в количественном и качественном плане на основе пятиуровневой шкалы. Использование такой системы оценивания позволяет определить не только уровень развития каждой отдельной когнитивной функции, но и уровень развития ребенка в целом, его психических и речевых функций.

Все задания использованной методики сгруппированы в несколько блоков:

1. Изучение аналитико-синтетической деятельности.
2. Изучение состояния активной математической лексики.
3. Изучение наглядной геометрии.
4. Исследование состояния логического мышления.
5. Исследование умения ориентироваться в пространстве и уровня самостоятельности.
6. Исследование временных представлений.

Наиболее сложными для выполнения детьми с ЗПР оказались задания, направленные на изучение наглядной геометрии и временных представлений. В большинстве случаев дети либо не понимали смысла задания, либо предлагали варианты ответов, не соответствующие логике заданий.

На основе полученных результатов всех детей, составляющих экспериментальную группу, можно разделить на подгруппы в соответствии с преобладающими у них нарушениями счетной деятельности.

Трудности словесного обозначения математических понятий и определения количества по предъявленному на слух числу у одного ребенка из экспериментальной группы позволяет выявить у него предрасположенность к вербальной дискалькулии. Он долгое время не мог подобрать подходящий термин для обозначения математического понятия, не различал эти понятия на слух, испытывал значительные трудности в выполнении заданий без наглядного материала.

Также предрасположенность к вербальной дискалькулии отмечается у троих детей, которые не выполняли или выполняли недостаточно успешно задания на изучение вербальной логики и испытывали трудности при словесном обозначении терминов и понятий.

Предрасположенность к дислексической дискалькулии отмечается у одного ребенка. У него выявлены нарушения чтения написанных математических знаков и символов, трудности восприятия текстовых задач и заданий. При этом задания на изучение аналитико-синтетической деятельности и активной математической лексики он выполнял довольно успешно.

Также у одного ребенка отмечаются некоторые проявления операциональной дискалькулии: сложности в выполнении счетных операций в уме, снижение функций внимания и памяти, необходимость предоставления наглядного материала для выполнения заданий.

У двоих детей зафиксирована склонность к наличию смешанной дискалькулии. Они испытывали трудности при словесном обозначении терминов, при выполнении заданий на изучение состояния логического мышления, неверно записывали математические символы и обозначали геометрические фигуры.

Двое детей справились со всеми заданиями довольно успешно, хотя при выполнении некоторых требовалось повторение инструкции или разъяснение. Однако эти сложности оказывались незначительными.

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю., Лопатина Л. В. Профилактика и коррекция дискалькулии у детей: учеб. пособие. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2015. — 127 с.
2. Давыдова Д. А., Трущелева А. В. Механизмы и анализ нарушений счетной деятельности у детей // Общество и экономика постсоветского пространства: междунар. сб. науч. статей. Вып. XIX (Липецк, 1 апреля 2017 г.) / отв. ред. А. В. Горбенко. — Липецк, 2017. — С. 41–43.
3. Кондратьева С. Ю., Елизарова Ю. Г. Диагностика и профилактика дискалькулии у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) // Проблемы современного педагогического образования: научный журнал. — Ялта, 2017. — № 56-3. — С. 82–90.

Л. А. Сыс

(Учреждение здравоохранения «17-я городская клиническая
поликлиника», Минск, Беларусь)

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД В РЕАБИЛИТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ С ДИЗАРТРИЕЙ КАК ФАКТОР ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

В современном мире преодоление речевого нарушения у взрослых лиц, страдающих дизартрией, представляет серьезную проблему. В результате длительного течения расстройства речи и связанного с ним состояния переживания взрослые лица с дизартрией приобретают ряд вторичных психологических наслоений, расстройств эмоционально-волевой сферы. Длительные переживания по поводу речевого расстройства, ощущение себя «человеком особенным», а иногда и довольно часто «неполноценным из-за речи» являются причиной нарушенного 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 проблемных речевых ситуаций, сужение круга профессиональных, деловых, личностных контактов.

В своей практической деятельности при коррекции дизартрии мы обратили внимание на жалобы взрослых лиц на некоторые трудности коммуникации в семье, например, наблюдались стеснение и трудности предъявления информации о занятиях с логопедом своим близким (матери, отцу, мужу или жене, сестрам и братьям и т. д.), отмечались поиски возможности «незаметно перейти» к использованию новой, исправленной у специалиста речи, «спрятать и скрыть все это» от семьи и близких. Наблюдалась боязнь перехода к использованию здоровой речи в социуме, что часто являлось причиной «недостаточности» жизненных планов, снижения личностной планки в гендерных отношениях, вследствие чего снижалась мотивация к достиже-

нию жизненно важных целей, принятие неверных решений, изменение поведения человека с длительно нарушенной речью в обществе нормально говорящих.

В настоящее время достаточно хорошо разработаны принципы диагностики, медикаментозного воздействия и коррекции дизартрии. Вместе с тем в современных лечебно-реабилитационных технологиях актуальным представляется наиболее полная социальная адаптация больных, формирование таких коммуникативных навыков, при которых человек мог бы не только полноценно трудиться, но и не испытывал бы психологические трудности в коммуникации.

Расстройство речи в течение долгого времени и как следствие нарушение коммуникации отчасти становятся причиной снижения качества деловой коммуникации в профессиональной сфере, что серьезно мотивирует взрослого исправить дизартричную речь, однако длительный поиск логопеда или невозможность обратиться к специалисту по речи часто вызывают еще более сильные эмоциональные переживания. Омечены случаи, когда взрослые с дизартрией называли речевое расстройство основной причиной их увольнения с места работы, когда выбор руководителя успешной фирмы исходил из того, что «лицом компании» должен быть человек с нормальной речью. И у сотрудника фирмы с дизартрией, который видел причину своих «несчастий на работе» в нарушенной речи, в состоянии депрессии появлялись суицидальные мысли. В данном случае занятия с логопедом у взрослых имеют еще и мощный психотерапевтический эффект, улучшающий общее эмоциональное состояние индивида, нормализующий его мотивацию, отношение к собственной личности, профессиональным удачам, усиливающий стремление к достижению своих жизненных целей. У взрослых с дизартрией отмечается заниженная самооценка, часто приостанавливается личностный, профессиональный рост, у молодых людей (от 20 до 40 лет) выявляются трудности в создании семьи. Это нарушение проявляется в дефектах не только внешних форм коммуникации, но и внутренних — нарушается общение человека с самим собой.

Исходя из выше сказанного, мы пришли к выводу о том, что в рамках коммуникативной компетенции необходима поэтапная, систематическая работа по нормализации и выравниванию коммуникативного поведения [2, с. 15] у взрослых лиц с дизартрией в фрустрирующих речевых ситуациях с обязательным предварительным изучением трудностей их коммуникации, особенностей пребывания в социуме.

Поскольку человек является единой «синергитической системой», нельзя рассматривать такое речевое нарушение, как дизартрия / переживание по поводу речи, как исключительно нарушение речевой техники или артикуляторных процессов в системе речи. Необходима комплексная коррекционная психолого-педагогическая работа не только по исправлению артикуляторного расстройства или нормализации иннервации рече-

вого аппарата, но и восстановление нарушенной вербальной коммуникативной деятельности. Исходить нужно из мысли о моделировании упражнений в речи с постепенным нарастанием фрустрационного компонента в ситуациях делового, гендерного, социального, бытового общения лиц с дизартрией.

Практика показывает, что одна и та же форма дизартрии проявляется у разных людей по-разному в зависимости от их образовательного и культурного уровня, знания языков, особенностей личности. Нередко у лиц с дизартрией отмечаются на первый взгляд совершенно одинаковые речевые симптомы. Но, как показывает наш опыт, механизмы этих симптомов отличаются друг от друга. В подобных случаях несмотря на схожесть речевых расстройств должны применяться различные методы логотерапии и психокоррекционного воздействия. Частные и индивидуальные задачи заключительного этапа коррекционной работы по автоматизации речевых навыков при дизартрии у взрослых определяются для каждого индивидуально, исходя из степени тяжести и формы их речевого расстройства. На всех этапах речевой реабилитации важнейшее значение имеет эмоциональный фактор. Взрослые, страдающие дизартрией, нуждаются в ободряющих беседах, в поддержке положительной мотивации к занятиям и правильном отношении к себе.

Часто подспорьем и колоссальной поддержкой логопедической работы являются медикаментозное лечение и консультации психотерапевта.

Хороший психотерапевтический эффект отмечен на логопедических занятиях со взрослыми при использовании упражнений по автоматизации речи с применением арттерапии — чтение стихов Б. Ахмадулиной, М. Цветаевой, И. Бродского, А. Дементьева, Э. Асадова, Б. Пастернака, а также плавное проговаривание («пропевание» речью без музыки), мелодекламация тестов песен поэтов Н. Добронравова, М. Матусовского, М. Исаковского, Р. Рождественского и др. Тексты стихов и песен не только нормализуют мелодико-темпо-ритмическую сторону речи при дизартрии, коррегируют речевое дыхание, но и вызывают приятные эмоциональные переживания, способствуют созданию спокойного эмоционального фона при адаптации к новой, здоровой речи в профессиональном, бытовом, семейном окружении. Лицам с дизартрией, как и заикающимся взрослым, обязательно необходимо некоторое время для нормализации собственного восприятия «себя с новой, хорошей речью».

Логопедическая работа при дизартрии — длительный и трудоемкий процесс, требующий сотрудничества логопеда, врача, пациента и его ближайшего окружения, причем восстановление речи должно проходить квалифицированно, на серьезном профессиональном уровне. Следует учитывать важное значение отдельных факторов, влияющих на эффективность восстановления: возраст пациента, особенности его личности, мотивации, настроенности на успех и веру в выздоровление. Вместе с тем в современ-

ных технологиях актуальным является наиболее полная социальная адаптация лиц с дизартрией, формирование таких коммуникативных навыков, при которых человек мог бы не только полноценно пользоваться исправленной речью, но и не испытывал бы психологического дискомфорта, обусловленного изменившимся речевым стереотипом. Специалист в области логопедии для взрослых должен, во-первых, владеть специальными методами работы и коррекционными методиками для взрослых и использовать их, во-вторых, знать психологические особенности взрослых с нарушениями речи и уметь учитывать их в своей работе.

Исходя из опыта длительной многолетней практики коррекционной работы со взрослыми, страдающими дизартрией, мы пришли к выводу о том, что необходимо их комплексное сопровождение специалистом-логопедом (часто при поддержке психотерапевта, невролога), контроль не только речевой динамики на протяжении всех этапов логопедической работы, но и коррекция нарушенной коммуникации, формирование коммуникативного поведения и адаптация в социуме взрослого человека, избавившегося не только от речевого расстройства, но и от переживаний по поводу своей «неполноценности» в обществе.

Список литературы

1. *Калягин В. А.* Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи // Практическая психология и логопедия. — 2005. — № 1. — С. 52–53.
2. *Сыс Л. А.* Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы: учеб.-метод. пособие / БГПУ им. М. Танка ; авт.-сост. Л. А. Сыс. — Минск, 2010. — 74 с.

А. Шатурская, Г. Р. Шапкина
(ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ

Фонематические процессы являются необходимым базисом для дальнейшего успешного становления звукопроизношения и обучения грамоте детей с ринолалией. Поэтому при коррекции фонематических процессов у детей с ринолалией логопеду необходимо учитывать развитие фонематического слуха и восприятия в онтогенезе [3].

Проблема развития фонематических процессов у детей с речевой патологией освещалась в работах М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н. А. Никашиной, В. И. Бельтюкова,

В. А. Ковшикова, Р. И. Лалаевой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. Д. Салаховой, В. В. Тищенко, И. И. Ермаковой и др.

Целью нашего констатирующего эксперимента явилось выявление особенностей формирования фонематических процессов у детей дошкольного возраста с ринолалией. При проведении исследования мы использовали методические рекомендации Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, М. Ф. Фомичевой, Г. А. Каше, Т. В. Волосовец.

Констатирующее исследование осуществлялось в Институте врожденных заболеваний челюстно-лицевой области г. Москвы в сентябре 2018 г. В нем приняли участие 17 детей с ринолалией от 5 до 14 лет. В анамнезе у детей наблюдались следующие виды расщелин:

- изолированные и сквозные (полные) расщелины губы, альвеолярного отростка, неба;
- двусторонние сквозные (полные) расщелины губы, альвеолярного отростка, твердого и мягкого неба.

В ходе диагностического исследования мы предложили задания, направленные на изучение состояния: фонематического слуха; фонематического анализа; фонематического синтеза; фонематических представлений. Все задания были сгруппированы с учетом возраста детей.

Для исследования дифференциации слогов мы предлагали дошкольникам повторить за логопедом серию слогов, отличающихся одним звуком (например, детей 5 лет мы просили повторить слоги «па-па-ба»). Для изучения дифференциации фонем предлагали выполнить практическое действие (разложить предметные картинки на две группы — справа на звук «с», слева на звук «з»). Навыки звукового анализа и синтеза мы также исследовали в соответствии с возрастом ребенка. Детям 5 лет мы предлагали назвать первый звук в слове, детям 10 лет — составить слово из отдельных звуков, детям 14 лет — сосчитать количество звуков в слове, определить местоположение звука в слове. Фонематические представления мы изучали у детей старше 7 лет. Для этого мы предлагали назвать слова с заданным звуком по сюжетной картинке или назвать количество слов и слогов в простом предложении.

Результаты мы оценивали по трехбалльной шкале: 2 балла — ребенок полностью справился с заданием с первого раза самостоятельно; 1 балл — выполнил задание со второго раза или с помощью взрослого; 0 — не выполнил задание с третьего раза с помощью взрослого.

В ходе исследования состояния фонематических процессов мы выявили следующие особенности.

1) задания, направленные на исследование фонематического слуха, были выполнены с ошибками как дошкольниками, так и младшими школьниками. Наблюдались следующие группы ошибок: дифференциация твер-

дых и мягких звуков изолированно, различение фонем по звонкости и глухости в слогах, распознавание фонем в закрытых слогах, слогах со стечением согласных;

2) задания, направленные на изучение фонематического анализа и синтеза, оказались наиболее трудными для всех исследуемых детей, которые допускали следующие ошибки: подсчет слогов вместо звуков, неправильный подсчет звуков, трудности воссоздания слова при предъявлении звуков в нарушенном порядке;

3) фонематические представления у детей младшего школьного возраста и старше сформированы, однако в предложенных заданиях чаще всего наблюдаются следующие особенности: трудности актуализации слов на заданный звук, инертность на старте выполнения задания и просьбы о помощи у логопеда.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что у детей с ринолалией имеют место нарушения фонематических процессов на разных уровнях: первичный уровень — фонематическое восприятие нарушено первично, предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень звукового анализа сформированы недостаточно; вторичный уровень — фонематическое восприятие нарушено вторично, как следствие нарушения артикуляторных ощущений из-за расщелины твердого или мягкого неба.

Важно подчеркнуть, что в зависимости от возраста некоторые компоненты фонематического восприятия частично компенсируются в процессе логопедической работы, однако в целом фонематические процессы у детей с ринолалией сформированы недостаточно.

Мы не выявили детей, у которых фонематические представления были бы сформированы в соответствии с возрастом.

По нашим данным, у детей с ринолалией в структуре дефекта наблюдаются как первичные, так и вторичные нарушения фонематических процессов. В содержание логопедической работы необходимо включать игры и упражнения, тестовые задания для детей, как в периоде дошкольного и младшего школьного возраста, так и в подростковом возрасте.

Список литературы

1. *Волосовец Т. В.* Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. — М.: Академия, 2002. — 200 с.
2. *Каше Г. А.* Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1985. — 207 с.
3. *Нищева Н. В.* Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. ФГОС. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2018. — 64 с.
4. *Филичева Т. Б.* и др. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.

С. Н. Шаховская
(МПГУ, Москва, Россия)

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

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИЗОРФОГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Целью образовательного процесса является развитие языковой личности. Особую значимость при этом приобретает формирование ее внутреннего мира, духовных потребностей и качеств [6]. Современный человек должен быть не только разумным, но и эмоциональным, ответственным, коммуникативным, должен уметь взаимодействовать со средой.

К сожалению, из системы коррекционно-образовательного воздействия в последние десятилетия многое утеряно, утрачено. Это в полной мере осознает психолого-педагогическая общественность, подчеркивая необходимость сохранять, развивать, усиливать позитивные потенциальные возможности ребенка с речевой патологией, формировать его социальную и познавательную активность, способность принимать, использовать и оказывать помощь, переносить усвоенные школьные навыки во внеучебную ситуацию, усваивать социальные нормы и правила.

Л. С. Выготский рассматривал социализацию как преобразование интрапсихического в интрапсихическое в ходе совместной деятельности и общения людей. Ученый считал, что социализация — это «процесс вращивания в человеческую культуру» благодаря овладению знаковыми системами: вербальной (устной речью и письмом), графической (в том числе и образно-графической), жестовой (образно-жестовой), математическими знаками, нотной грамотой и т. д. [1]. В широком понимании социализация рассматривается как процесс и результат усвоения и воспроизведения личностью социального и культурного опыта, присущего данному обществу, социальной группе (т. е. усвоения и воспроизводства ценностей, норм, образцов поведения) [4]. В начальном образовании под социализацией понимается процесс развития личности. В ходе такого становления происходит усвоение ребенком языка, социальных сущностей, опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, воспроизводство им социальных связей и социального опыта [8]. Сущностный смысл социализации раскрывается на пересечении таких процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация.

Семья, школа и общественные институты являются мощнейшим инструментом социализации ребенка, благодаря которому общество получает образованного и умеющего жить в социуме члена общества [4].

Социализация осуществляется на всех этапах развития личности (в игре, учении, общении, профессиональной деятельности). Со временем у ребенка формируются в разных формах, с постепенным усложнением представления об обществе, человеке, отношениях между людьми, о красоте.

Расширяется кругозор ребенка, активизируются его познавательные интересы и возможности, идет развитие социальных контактов, вырабатываются позитивные стереотипы поведения, что во многом определяет весь ход психического развития.

Основы социализации личности закладываются в семье, на самых ранних этапах становления малыша, когда умственное развитие происходит особенно бурно. Близкие, организуя и используя убедительную, логичную, точную, яркую и понятную для ребенка диалогическую речь, приучают его к поддержанию порядка в комнате, к опрятности в одежде, выполнению определенных требований и домашних поручений. Широко используется анализ и сопоставление привычек и поведения сказочных героев (мальчик-грязнуля и умывальник Мойдодыр и др.). Ошибочными являются представления о том, что социализация формируется благодаря социальному принуждению. Именно совместное выполнение домашних обязанностей, сотрудничество, взаимодействие ребенка со взрослыми, братьями и сестрами в семье позволяют ему усвоить в дальнейшем опыт взаимодействия со сверстниками и персоналом детского сада. Малыш овладевает орфоэпическими нормами, присущими данному возрасту словарным запасом, грамматико-морфологическими и стилистическими закономерностями, которые представлены в разговорной (диалогах и монологах) и литературной (потешках, прибаутках, пословицах, песнях, сказках, небольших рассказах и стихотворениях) речи.

В младшем школьном возрасте ребенок обретает новое положение в обществе: он становится учеником. Возникают новые обязанности. Ребенок становится участником учебной деятельности, общественно значимой и общественно контролируемой. Школьник обязан подчиняться системе ее правил и нести ответственность при ее нарушении (например, при низкой успеваемости из-за небрежного отношения к учебе). В случае риска возникновения дизорфографии (у первоклассников и второклассников) и ее проявления (у третьеклассников и четвероклассников) учитель-логопед в условиях школьного логопедического пункта (и при поддержке родителей — в семье) создает оптимальную коррекционно-развивающую среду. Такая среда направлена на предупреждение и преодоление данного нарушения письма. С учетом взаимосвязи и взаимообусловленности развития и обучения (по Л. С. Выготскому) становится очевидной значимость логопедического воздействия как в становлении у детей орфографической деятельности, письма в целом, так и в их социальном развитии.

Новая школьная ситуация вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, что предполагает наличие произвольности, ответственности и дисциплинированности. К новым правам относятся право на рабочее место, на учебные принадлежности, на уважительное отношение взрослых к урокам и занятиям с учителем-логопедом, так как успешность или неуспешность освоения образовательной программы во многом определяет его отношения со взрослыми и сверстниками.

Совместное выполнение ребенком и родителями (бабушками, дедушками, братьями и сестрами) домашних заданий являются важной формой общения, средством поддержания семейных традиций, социализации и преодоления трудностей усвоения языковых норм. Формированию потребностно-мотивационной основы орфографической деятельности способствуют беседы (рассказы) близких о приемах и средствах, которые помогли им в начальной школе запомнить орфограммы. К таким приемам относятся: громкое орфографическое проговаривание во время письма слов из словаря, целенаправленное запечатление орфограмм, расположенных на страницах учебника (обведенных в рамочку или представленных в виде примеров под формулировками орфографических правил), на страницах самостоятельно изготовленных детьми орфографических словарей, карточек, таблиц, памяток и др. Позитивный опыт использования таких приемов вселяет в ребенка уверенность в успехе овладения орфографией.

Если школьник занимается с учителем-логопедом на логопедическом пункте при общеобразовательном учреждении, у родителей есть возможность в ходе общения с ребенком уточнить и обсудить динамику преодоления нарушения письма в связи состоянием психологических и языковых компонентов орфографической деятельности. Как правило, дети охотно делятся позитивными изменениями в характеристике их внимания и памяти разной модальности (например, при написании орфограмм морфологического принципа: *ожог* и *ожег*), а также в умении применять тот или иной алгоритм орфографического правила (например, при написании приставок *при-*, *пре-*). Важно, чтобы и при выполнении домашних заданий ученик опирался не только на те способы проверки орфограмм, которые отвечают его возможностям (стиль кодирования материала, тип реагирования и др.), но и на усвоенные на логопедических занятиях приемы и способы актуализации и запоминания орфограмм. Комментирование и громкое/тихое проговаривание речевого материала во время выполнения домашних заданий в начальной школе позволяют предупредить/сократить значительное количество ошибок.

Коррекция (предупреждение) каждого вида и степени выраженности дизорфографии имеет свою направленность и свой арсенал применения дидактических средств и форм организации учебной деятельности. Основным видом логопедического воздействия по преодолению недостатков фонематической, морфологической и графической основ орфографической деятельности является технология работы с текстом. Согласно тематическому принципу отбора речевого материала учитель-логопед использует все разнообразие видов устных и письменных заданий [2, 3, 5, 7 и др.]. В каждой группе учащихся с данной патологией такой отбор текстов может быть конкретизирован в связи с поставленными задачами по социализации учащихся. Отбор определяется необходимостью достижения национального воспитательного идеала, учетом национальных и региональных условий,

особенностей организации образовательного процесса, потребностей детей и их родителей.

Так, использование макетов по разным лексическим темам позволяет смоделировать игровую/бытовую/учебную ситуацию (например, по созданию проекта о написании иноязычных слов). При работе с сюжетной картинкой макет позволяет уточнить многоплановость ее композиции (в том числе с помощью предлогов и наречий), причинно-следственную обусловленность событий и отношений между изображенными на картине героями («Опять двойка» Ф. П. Решетникова). В устных и письменных ответах актуализируются, уточняются, систематизируются и закрепляются знания и умения в области грамматико-орфографических закономерностей в связи с написанием имеющих в словах орфограмм разных принципов орфографии (*ученик, портфель, искоса* (смотрит сестра) и др.).

Содержание и организационные формы (индивидуальная, коллективная, дифференцированная) работы положительно влияют на становление основных компонентов социализации современных школьников: целеполагания, проектирования, конструирования, организационно-деятельностного и контрольно-реализующего компонентов.

Преодоление дизорфографии обеспечивает психическое здоровье детей и стимулирует их социально-коммуникативную активность, создает эмоционально комфортную атмосферу в группе и, безусловно, в классе, обеспечивает тесное взаимодействие педагогов и родителей, служит показателем воспитания и развития детей, их умения строить отношения партнерского сотрудничества и быть готовым к участию в социально-ориентированном процессе.

Результаты формирования социализации в рамках логопедического воздействия могут рассматриваться с учетом следующих аспектов.

Первый аспект связан с приобретением ребенком социальных знаний (об общественных нормах, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п.), с первичным пониманием социальной реальности и повседневной жизни, с формированием у него медиаграмотности (в том числе и орфографической грамотности) для вхождения в информационно-телекоммуникационное пространство. Во взаимодействии ученика с логопедом педагог является носителем положительного социального знания и повседневного опыта.

Второй аспект выражается в опыте переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (знания, культура, труд, человек, семья, Отечество, природа, мир) при взаимодействии учащихся между собой. Благодаря такой близкой социальной среде ребенок получает (или не получает) практическое подтверждение приобретаемых социальных знаний. Школьник начинает либо их ценить, либо отвергать.

Таким образом, преодоление дизорфографии способствует усвоению родного языка, формированию личностной, социальной и семейной культуры. Учащиеся начальных классов получают позитивный социальный опыт — опыт взаимодействия, общения и совместной деятельности.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; авт. коммент. М. А. Степанова. — М.: Просвещение. 1995. — 524 с.
2. *Ивановская О. Г.* Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: метод. пособие / Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко. — СПб.: КАРО, 2008. — 554 с.
3. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учебно-метод. пособие / авт.-сост. О. И. Азова; под ред. Т. В. Волосовец. — М.: РУДН, 2007. — 158 с.
4. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика: учебник для студ. учрежд. высш. проф. образования. — 8-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2013. — 240 с.
5. *Назарова А. А.* Диагностика и коррекция дизорфографии у учащихся начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: МПГУ, 2017. — 25 с.
6. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года» от 04 октября 2000 года № 751 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения 2.08.2015).
7. *Прищепова И. В.* Логопедия: дизорфография у детей: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета, магистратуры. — М.: Юрайт, 2019. — 201 с.
8. *Хуторской А. В.* Современная дидактика: учеб. для вузов. — СПб: Питер, 2001. — 544 с.

С. Б. Яковлев

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

Н. А. Кузь

(НГПУ, Новосибирск, Россия)

КУЛЬТУРНЫЕ ПРАКТИКИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ОСНОВА ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Проблема организации единства образовательного пространства рассматривается на государственном уровне и на наш взгляд является одним из неперенных условий обеспечения единства России.

Понятие «образовательное пространство» стало обсуждаемой категорией педагогики не только среди ученых (М. Я. Виленский, В. И. Гинецианский, В. Я. Конев, Е. В. Мещерякова, В. И. Панов, В. И. Слободчиков, И. Г. Шендрик, И. Д. Фрумин, Д. Б. Эльконин и др.), но и среди педагогов общеобразовательных школ и дошкольных учреждений. В научных исследованиях термин «образовательное пространство» наполняется различным содержанием.

Образовательное пространство — это то место (условия), где (или при которых) могут произойти развитие человека или качественные изменения с ним. А в том случае если «пространство» может трактоваться как определенный перечень элементов, характеризующий ту или иную сферу человеческой деятельности, появляются термины «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «культурно-образовательное пространство», «пространство детства» и т. д.

Дошкольное образовательное учреждение является первым в жизни ребенка формальным институтом его развития. Именно в детском саду дошкольник приобретает начальный опыт взаимодействия с другими людьми — педагогами, родителями сверстников, наконец, с ровесниками. В качестве одного из серьезных факторов приобретения ребенком социального опыта выступает образовательное пространство дошкольного учреждения, формирование которого является ведущим направлением деятельности современного детского сада [3, с.15].

Понятие «образовательное пространство» тесно связано с понятиями «открытость образования» и «социальное партнерство» как некими социокультурными феноменами, предусматривающими интеграцию образовательного учреждения и социума.

В контексте социально-педагогической деятельности социальное партнерство рассматривается как взаимодействие специалистов, воспитателей и семьи, использование потенциальных возможностей социума для интеграции детей дошкольного возраста в образовательную среду ДОУ, развития у них социальных потребностей и способностей, а также повышения компетентности родителей в вопросах образования детей дошкольного возраста.

В настоящее время актуальной проблемой является взаимодействие педагогического коллектива, воспитанников ДОУ и их семьей. Организация социального партнерства поможет решить задачи создания единого образовательного пространства для детей дошкольного возраста.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» одной из основных задач является «взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития личности ребенка» [7]. Разработан федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), который отвечает новым социальным запросам и в котором большое внимание уделяется работе с родителями. Во ФГОС ДО говорится, что в основе работы с родителями должен лежать дифференцированный подход, учет социального статуса, микроклимата семьи, родительских запросов и степени заинтересованности родителей деятельностью ДОУ, повышение культуры педагогической грамотности семьи. Основным условием реализации ФГОС ДО является взаимодействие педагогического коллектива с семьями воспитанников, а одним из принципов — принцип партнерства с семьей [1].

Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельно-

сти (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации, и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения культурными практиками. Культурные практики ребенка обеспечивают его активную и продуктивную образовательную деятельность [6, п. 2.3].

Художественно-эстетическое развитие предполагает: развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.) [1].

Долгосрочный проект «Культурные практики художественно-эстетической направленности, как основа единства образовательного пространства для детей старшего дошкольного возраста» встроено в основную образовательную программу дошкольного образования (образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» — рисование, лепка и аппликация). Стержневой основой проекта является система культурных практик художественно-эстетической направленности в контексте единства образовательного пространства для детей, родителей и педагогов. Системная работа проводится в рамках обязательной части основной образовательной программы дошкольного образования и части, формируемой участниками образовательных отношений, и предполагает интеграцию пяти образовательных областей в соответствии с основными положениями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Цель проекта — создание условий для развития единства образовательного пространства для детей старшего дошкольного возраста через систему культурных практик художественно-эстетической направленности.

Задачи проекта:

- разработка и внедрение новых форм работы с педагогическим коллективом и родителями через культурные практики художественно-эстетической направленности;
- привлечение внимания родителей к ребенку через культурные практики художественно-эстетической направленности для успешной социализации детей старшего дошкольного возраста;
- создание условий для формирования уважительного отношения к результатам культурных практик художественно-эстетической направленности через оформление альбома культурных практик;
- содействие развитию духовно-нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста через систему культурных практик художественно-эстетической направленности;

– содействие развитию эстетического вкуса, творческого потенциала, общей культуры воспитанников через изобразительную деятельность на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям;

– сплочение участников образовательного процесса, создание условий для овладения ими коммуникативными компетенциями.

Результатом проекта является создание альбома культурных практик. Культурные практики организует не только воспитатель, но и родители вместе со своими детьми. Каждую неделю родителям сообщается тема и предлагается дома совместно с ребенком создать «продукт» художественно-эстетической направленности (поделку, подборку фотографий из семейного альбома, рассказ о совместной деятельности детей и родителей в формате рисунков или пиктограмм, творческий номер, фотоотчет и др.).

За период реализации данного проекта были проведены мастер-классы для родителей: «Сказка из пластилина», «Волшебные рисунки солью», «Необычными вещами рисовать умеем сами» и др. Также родителям предлагалось участие в творческих выставках: «Кукла в национальном костюме», «Игрушки, в которые играли мои бабушки и дедушки», «Белоснежная зима», «Мой город — Новосибирск», «Весенние фантазии» и др.

Проект предполагает, что культурные практики являются естественной частью повседневной жизни деятельности ребенка. Процесс их освоения связан с возможностью ребенка самостоятельно и активно реализовывать свои интересы, замыслы, осуществлять свободный выбор в образовательной среде. Условием осуществления культурных практик является свобода дошкольника в выборе средств реализации своей активности. Предпосылкой реализации свободы является психологическая готовность осуществить выбор, поэтому актуальной педагогической задачей становится обеспечение возможностей каждого ребенка осуществлять самостоятельный выбор и «открывать себя» в различных видах деятельности [6].

Данная программа решает как более конкретные задачи обучению рисованию, лепке, аппликации, так и общие, которые реализуются во всех видах деятельности.

Работа с различными художественными материалами расширяет представления детей об их художественных возможностях, у детей развивается чувство цвета.

Важным аспектом программы является развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, с другими детьми, взрослыми и миром.

Программа основана на принципе культуросообразности, реализация которого обеспечит учет национальных ценностей и традиций в образовании, восполнит недостатки духовно-нравственного и эмоционального воспитания детей. Образование рассматривается как процесс приобщения ребенка к основным компонентам человеческой культуры (представление, знание, мораль, искусство, труд) [2, 4, 5].

Главный критерий отбора программного материала — его воспитательная ценность, высокий художественный уровень используемых произведений культуры (классической и народной — как отечественной, так и зарубежной), возможность развития всесторонних способностей ребенка на каждом этапе дошкольного детства (Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, Н. С. Карпинская).

Художественно-эстетическое воспитание в программе реализуется в процесс ознакомления с природой, разными видами искусства и художественно-эстетической деятельности. Оно направлено на развитие у ребенка любви к прекрасному, обогащение его духовного мира, развитие воображения, эстетических чувств, эстетического отношения к окружающей действительности, приобщение к искусству как неотъемлемой части духовной и материальной культуры, эстетического средства формирования и развития личности ребенка [2, 3, 4, 5].

Большое значение в программе придается развитию самостоятельной художественной деятельности; формированию стремления проявить себя в разнообразной деятельности: в рисовании, лепке, аппликации и пр.

Календарно-тематическое планирование построено по принципу единства тем во всех образовательных ситуациях и видах деятельности, а также ориентируется на традиции и календарь событий детского сада. Каждую неделю тема сообщается родителям для продолжения работы с детьми дома.

Перечень примерных тем для организации культурных практик детей старшего дошкольного возраста: «Путешествие в хлебную страну», «Лесные ягоды и грибы», «Дикие и домашние животные нашего края», «Морские и речные обитатели», «Зима. Зимующие птицы», «Зимние забавы. Спортивные зимние игры», «Новый год в разных странах», «Моя планета Земля», «Моя страна — Россия», «Мой город — Новосибирск», «Транспорт, ПДД, профессии на транспорте», «Наша армия родная», «Мамин праздник», «Родословная и традиции семьи», «Посуда. Продукты питания», «Весна. Перелетные птицы», «Космическое путешествие», «Народная игрушка», «И помнит мир спасенный», «Лето. Летние забавы. Спортивные летние игры» и др.

Проект обеспечивает развитие личности детей в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей, учитывает общечеловеческие ценности и культурные традиции страны, ценностно-смысловые ориентиры каждой семьи, региональные особенности места проживания детей.

Культурные практики художественно-эстетической направленности нацелены на создание условий, открывающих возможности для позитивной социализации ребенка, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видов деятельности.

Построение программы, ориентированной на уровень развития, проявляющийся у ребенка в совместной деятельности со взрослым и более опытными сверстниками, но не актуализирующийся в его индивидуальной деятельности (зона ближайшего развития каждого ребенка), способствует развитию мышления, речи, общения, воображения и детского творчества, личностного, художественно-эстетического развития.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155.
2. *Бабаева Т. И., Солнцева О. В.* Проектирование культурных практик дошкольников в образовательном процессе детского сада // *Детский сад: теория и практика*. — 2015. — № 5. — С. 38–47.
3. *Белкина В. Н., Захарова Т. Н.* Образовательное пространство детского сада как фактор социализации дошкольника // *Ярославский педагогический вестник*. — 2016. — № 1. — С. 14–19.
4. *Крылова Н. Б.* Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // *Самобытность детства*. — М., 2007. — С. 79–102. (Новые ценности образования. Вып. 3 (33).
5. *Крылова Н. Б.* Развитие культурологического подхода в современной педагогике // *Личность в социокультурном измерении: история и современность*. — М.: Индик, 2007. — С. 132–138.
6. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20.05.2015 № 2/15) (URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282154/5573ef815c2f0cbfaecfe0648025f16139702de8/, Дата обращения 2.03.2019)
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

Е. В. Абросова

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

К ВОПРОСУ ОБ ОВЛАДЕНИИ СИНТАКСИСОМ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Многие исследователи, изучавшие специфику грамматического компонента языковой способности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), отмечают не только более позднее по сравнению с нормальным онтогенезом формирование грамматики и замедление темпов ее развития, но и ее качественное своеобразие. Качественное нарушение развития синтаксической стороны речи проявляется в отсутствии грамматических связей между словами на начальном этапе ее формирования, позже — в нарушении грамматических связей слов и стойких аграмматизмах, пропусках слов во фразе (в первую очередь слов-предикатов) [4, с. 50–51].

Материалом настоящего исследования стали магнитофонные записи (приблизительно по 1 часу 2 раза в неделю) диалогов с Ваней Л. (в возрасте 4,2–4,4 года), речь которого стала развиваться с большим отставанием от нормы. По свидетельству родителей первые двухсловные фразы появились в возрасте 3,10–3,11 года. В соответствии с психолого-педагогической классификацией речевое развитие Вани Л. соответствует II уровню речевого недоразвития, который характеризуется «начатками фразовой речи» [3]. Сопоставление речевой продукции Вани за указанный период и периодизации развития грамматической стороны речи при нормальном онтогенезе (основы периодизации заложены еще в 40-е годы А. Н. Гвоздевым) позволяет предположить, что ребенок преодолел период предложений из двух аморфных слов-корней и перешел к усвоению грамматической структуры предложения, которая начинается с подготовительной фазы — формирования первых форм слов [2].

Целью исследования было установить специфику формирования синтаксической стороны речи в конкретном случае речевого недоразвития.

Яркой особенностью временной языковой системы Вани, сложившейся в описываемый период, выступает достаточно богатый номинативный словарь (88 существительных, 14 прилагательных, 12 местоимений) на фоне небольшого количества глаголов (13) и звукоподражаний-действий (7).

В литературе по детской речи хорошо известен факт более позднего появления глаголов по сравнению с существительными у русскоговорящих детей [1]. Тем не менее активное усвоение словоизменения после двух лет

связывается в исследованиях онтогенеза речи с «лексическим взрывом» в целом и в усвоении глагольных лексем в частности [1, с. 93–95].

Известно, что в условиях нормального онтогенеза речи первые оппозиции глагольных форм образует инфинитив, противопоставляемый императиву или формам 3-го лица настоящего времени для несовершенного вида (НСВ) или формами прошедшего времени для совершенного вида (СВ) глаголов [1, с. 94]. Интересно, что в речи Вани зафиксирована только одна глагольная лексема в форме инфинитива (*спать*): *Катя, стой! Спать* [положи игрушки спать]! *Ночь. Тися* [тихо]! (4,4,16). При этом первые ряды противопоставлений образуются финитными формами 1-го лица настоящего времени НСВ/1-го лица будущего времени СВ/формой прошедшего времени СВ глагола. В речи Вани встретились только 2 ряда противопоставленных форм: *ищу/найду/нашел*, например: *А я сю, сю* [ищу] *мой клей!* (4,4,23); *А я ту* [найду]! (4,4,16); *Один я ташел* [нашел] (4,4,16) и *ем/съем*, например: *Такой я ем* (4,4,20); *А паук: зям* [съем]! [изображает, как говорит паук, понижая голос] (4,4,23).

Еще одной своеобразной чертой временной языковой системы Вани является регулярное использование некоторых форм настоящего времени глаголов НСВ в 1-м лице при почти полном отсутствии самостоятельного активного употребления форм 3-го лица, появляющихся при нормальном онтогенезе раньше, например: *А я хочу как цыпа* [как цыпленок летать]! (4,4,9); *Я не буду!* (4,4,23).

Формы глаголов НСВ настоящего времени в 3-м лице встречаются в речи Вани редко и как результат «отраженного» повторения глагольной формы, произнесенной взрослым (*спит, летит, плывет, едет*), например: [взрослый:] *Зомби что делают? Спят?* [Ваня:] *Спать*. [взрослый:] *А солдат не спит?* [Ваня:] *Не спить* [не спит] (4,4,16). Исключение составляет активно используемый глагол *есть*: *А самолет еще сесь* [есть]? (4,4,16); *А паук зуб сесь* [есть] (4,4,20).

Известно, что формирование словоизменения после двух лет происходит с параллельным освоением структуры предложения, средняя длина которого начинает регулярно превышать 2 слова.

Необычной особенностью временной языковой системы Вани, контрастирующей с ранними этапами нормального онтогенеза, является ограниченное число глаголов и их форм при регулярном употреблении предложений из 3–4 слов. В то же время в конвенциональном языке взрослых именно глаголу принадлежит центральное место в структуре предложения, и именно глагол играет роль «катализатора» в усвоении предложения и грамматической системы в целом [1, с. 86].

Трудности в усвоении глаголов и их финитных форм приводят к их регулярному пропуску при построении фразы: *Мама, папа. А мяч вода* [«В воде играют в мяч» — Ваня отвечает на вопрос, кто в семье умеет плавать] (4,4,13); *Ой! Мой! Моя! А мама сюда*. [Мама положила машинку в мешок с кубиками] (4,4,20); *Нет. Я футбол!* [«играю» — отвечает на вопрос, делает ли он зарядку] (4,4,16); *А такой долго!* [«растет» — про растущую игрушку-

дерево] (4,4,20). Глагол всегда отсутствует в конструкциях с предикативным наречием *нельзя*: *А туда нельзя клей!* [Там нельзя мазать клеем]; *Рука нельзя такой! А упал!* [Нельзя трогать руками фигурку. Упадет] (4,4,20); *Туда нельзя крыша дом* [Нельзя залезать на крышу дома] (4,4,13); *Такой нельзя сюда. Упал машина мои!* [Нельзя сюда ставить кубики. Упадут на мои машины] (4.4.6). Отсутствие глагола во фразе описано и при нормальном онтогенезе речи, но только в самый ранний период построения предложений из нескольких аморфных слов-корней [2, с. 33]. В педагогических исследованиях пропуск глаголов квалифицируется как одно из стойких и типичных проявлений ОНР.

Из-за недостаточного числа глагольных форм значение предикативности часто передается в речи Вани другими доступными ему способами, например, именем в предикативной функции: *А ты шум* [шумишь]! *Нельзя шум* [шуметь]! *Тихо!* (4,4,13). Часто встречаются фразы с предикативным наречием *нет* на месте глагола с отрицанием: *Нельзя!* [трогать хрупкую поделку-дерево] *А большой нету!* [Не будет большого дерева, оно сломается] (4,4,20); *А жук нет* [не убирай]! [отвечает на вопрос: «Куда мы все уберем? В коробку?»] (4,4,20).

Таким образом, формирование синтаксической стороны речи при ее общем недоразвитии характеризуется качественным своеобразием, которое проявляется в выраженных трудностях освоения системы глагольных форм, что приводит к пропуску глаголов при построении фразы и их замещении неглагольными предикатами.

Список литературы

1. Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб.: Наука, 2008. — 275 с.
2. Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 1. — М.: АПН РСФСР, 1949. — 268 с.
3. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда. — Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. — 320 с.
4. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

Н. Ю. Борякова, Е. И. Дмитриева
(ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

На сегодняшний день психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) описаны достаточно подробно, с характеристикой специфических речевых нарушений. Научные исследования

и практический опыт специалистов разных стран позволяют назвать одной из ключевых проблем искаженного развития при аутизме нарушение формирования навыков общения. При этом недостаточно изучены особенности формирования просодии как важнейшего уровня языкового развития, которому отводится значимое место в структуре речи, так как он, взаимодействуя с семантикой, синтаксисом и грамматикой, создает основу для успешной коммуникации.

Проблема диагностики нарушений просодической стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра, определения критериев прогноза психоречевого развития таких детей разработана недостаточно.

Почти у всех детей с РАС страдает произносительная сторона речи, как звукопроизношение, так и просодические компоненты: интонация, фразовые и логические ударения, паузы, темп речи. В исследованиях особенностей речевого развития при аутизме не случайно определенное внимание уделяется нарушениям просодической стороны.

Уже в самых ранних исследованиях (Л. Каннера) была отмечена стойкость просодических нарушений как одна наиболее специфических особенностей речи при аутистических расстройствах, даже при благополучном развитии других компонентов языковой системы. По данным исследований Т. И. Морозовой [2], просодические нарушения отмечаются с частотой от 67% до 100% случаев и зависят от степени выраженности аутистических расстройств. Они проявляются в виде скандированности, нарушений темпа речи (как тахи-, так и брадилалии), специфических нарушений интонационного рисунка фразы и ее эмоциональной окраски. Страдает интонационная выразительность голосовых реакций, а также интонационно-мелодическая имитация простой фразы. Дети с аутистическими расстройствами обычно не прислушиваются и не подчиняются речевым инструкциям, зачастую создается впечатление, что ребенок не слышит обращенной речи. Как правило, по этой причине почти всем детям с аутизмом рекомендуется диагностическое исследование слуха (аудиограмма).

Таким образом, проблема преодоления просодических нарушений у детей, имеющих расстройства аутистического спектра, относится к числу теоретически и практически значимых, но мало разработанных. Изучение симптоматики нарушений просодических компонентов языка, а также разработка методов и приемов их коррекции, обусловлены необходимостью поиска эффективных методов коррекционного воздействия.

Принимая во внимание важнейшее влияние интонации на формирование речи детей с расстройствами аутистического спектра, их эмоциональное и коммуникативное развитие, можно рассматривать исследование особенностей формирования у них просодической стороны речи как определение направлений и технологий коррекционно-логопедической работы.

Цель исследования — экспериментальное изучение процесса развития речи и ее просодических компонентов у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Для реализации цели исследования ставились следующие задачи:

- разработать программу обследования просодической стороны речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра.
- исследовать уровень и описать специфические особенности просодической стороны речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра.
- проанализировать результаты полученных данных.

Основные методы исследования:

- наблюдение за детьми, их речевой коммуникацией;
- беседа с родителями;
- анализ анамнестических данных;
- экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГБОУ СКОШ № 418 г. Москвы. В нем участвовали две группы школьников. Экспериментальную (ЭГ) группу составили младшие школьники в возрасте от 8 до 10 лет с расстройствами аутистического спектра с легкой степенью умственной отсталости (50% детей), а в группу сопоставительного анализа (ГСА) вошли младшие школьники с легкой степенью выраженности умственной отсталости также в возрасте от 8 до 10 лет (50% детей). Обследование речи детей проводилось индивидуально.

В качестве основы исследования использовалась методика «Диагностики интонационной стороны речи у детей», предложенная Е. Ф. Архиповой. Методика включает несколько блоков и позволяет получить наиболее полное представление о специфических особенностях просодических компонентов речи: интенсивности, темпе, чувстве ритма, логическом и словесном ударении, паузировании, голосовых характеристиках. Осуществлялась количественный и качественный анализ полученных результатов, а также их графическая обработка. С учетом качественных характеристик выполнения каждой пробы применялась балльная оценка, на основе которой определялся уровень успешности выполнения диагностических заданий. Первый блок экспериментальной методики включает задания, направленные на исследование особенностей восприятия компонентов просодии у детей двух групп.

Уровень успешности при восприятии компонентов просодии у детей ЭГ и ГСА

Уровень восприятия компонентов просодии	Количество баллов (в %)	Число участников ЭГ (в %)	Число участников ГСА (в %)
Высокий	100–67	–	50
Средний	66–33	40	50
Низкий	32–0	60	–

У 60% детей с РАС (ЭГ) выявлен низкий уровень восприятия просодии, это проявлялось при изучении всех параметров. Чаще всего встречались мелодические ошибки при восприятии и дифференциации интонационных компонентов (ИК). У детей с РАС снижена способность воспринимать звуковысотные изменения, лежащие в основе оформления мелодического контура — понижение и повышение голоса, соответствующие мелодическому контрасту голоса экспериментатора или собственного голоса. Нарушено слуховое различение ритмов. Отмечаются стойкие сложности в определении логического ударения, недостатки понимания смысла слова. Грубо нарушена перцепция паузальной выделенности, акцентно-ритмического и фразового членения. Все названные недостатки приводят к невозможности восприятия и осознания эмоциональной окрашенности речевого материала.

У 50% детей с легкой степенью выраженности умственной отсталости тоже наблюдались ошибки в восприятии просодических компонентов речи. Однако эти ошибки не имели стойкого патологического характера, как у школьников с РАС. При условии сопровождения устного материала выразительными движениями руки, акцентирования за счет усиления голоса экспериментатора задания выполнялись успешнее. Дети с РАС подобную помощь не принимали и не улучшали результаты. Во второй блок методики включены задания, направленные на исследование особенностей воспроизведения просодических компонентов речи у детей двух групп.

Уровень успешности при воспроизведении компонентов просодии у детей ЭГ и ГСА

Уровень восприятия компонентов просодии	Количество баллов (в %)	Число участников ЭГ (в %)	Число участников ГСА (в %)
Высокий	100–67	–	30
Средний	66–33	30	70
Низкий	32–0	70	–

Результаты 70% школьников с РАС отнесены к низкому уровню успешности воспроизведения просодических компонентов речи. Выявлены: отсутствие умения использовать звуковысотные изменения, лежащие в основе мелодического контура; нарушения дифференциации и имитации основных типов интонации, невозможность различения и преднамеренного изменения силы голоса. Даже при сохранной способности к слуховому различению неречевых и речевых ритмических структур страдает процесс воспроизведения. Отмечены стойкие нарушения выбора ударного слога в слове. Речь насыщена монотонными повторами, характерны трудности речевого подражания. Важно отметить нарушения тембральных качеств голоса: голос

чаще резкий с излишней звонкостью, иссекающий; несоответствие мимики и жестикуляции ситуации общения.

У 70% школьников с легкой степенью выраженности умственной отсталости определен средний уровень успешности при воспроизведении просодических компонентов. Возникали трудности понимания речевой инструкции к заданию, требовалась стимулирующая помощь в виде наглядности и дополнительного разъяснения. Патологически стойких нарушений качеств голоса (темпа, тембра) у детей ГСА не было обнаружено.

В результате исследования выявлено, что у школьников с РАС имеются более значительные трудности, связанные как с восприятием, так и с воспроизведением просодических компонентов речи, специфические особенности просодии, обусловленные своеобразием развития эмоционально-коммуникативной сферы детей. Одной из причин является несформированность фонематического слуха и недоразвитие слухового внимания.

Сложности, возникавшие во время обследования аутичного ребенка, были связаны не только с трудностями установления эмоционального контакта, но и с частой невозможностью произвольно сосредоточить ребенка на задании. На диагностическом этапе наблюдалась избирательность в принятии заданий детьми с РАС. Речевая активность чаще всего снижена, побуждений к речи у большинства детей не возникало.

У детей ЭГ страдает интонационно-выразительная окраска речи, при этом нарушаются голосовые характеристики: громкость, модуляции по высоте силе голоса становятся недоступны, ребенок не может подражательно воспроизводить звуки речи. Речь школьников с РАС монотонна, маловыразительна и смазана, темп речи чаще ускорен. Основные виды интонации воспринимаются и передаются с ошибками.

С учетом результатов обследования были сформированы подгруппы детей с РАС для проведения коррекционно-логопедической работы по развитию навыков восприятия и воспроизведения компонентов просодии.

Формирование просодической стороны речи у обучающихся с РАС является одним из важнейших разделов коррекционно-развивающей работы. В процессе занятий важно установить эмоциональный контакт с ребенком, настроить его на совместную работу, способствовать развитию коммуникативной функции речи.

Список литературы

1. *Архитова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей. — М.: АСТ; Астрель, 2007. — 331 с.
2. *Морозова Т. И.* Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С. А. Морозова. — М., 2002. — С. 88–109.
3. *Kanner L.* *Nervous Child* 1943; 2: 217–250. (Reprinted in *Acta Paedopsychiat.* 1968).

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

ЭВОЛЮЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ В ДИАЛОГЕ ВЗРОСЛОГО С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Коммуникативные неудачи — ситуации, когда инициатор общения по тем или иным причинам не реализует свои коммуникативные намерения — неизбежно возникают в диалогах с детьми. Причины, их вызывающие, не только отличаются от причин «взрослых» коммуникативных неудач, но и имеют особенности, связанные с возрастом ребенка. Мы рассмотрим факторы, влияющие на возникновение коммуникативных неудач в диалогах с детьми раннего дошкольного возраста, и проанализируем, будут ли эти факторы влиять на успешность коммуникации с детьми среднего и старшего дошкольного возраста.

Коммуникация с детьми раннего дошкольного возраста подробно описана В. В. Казаковской [2, 3 и др.]. Для анализа диалогов с детьми среднего и старшего дошкольного возраста мы используем результаты проведенного нами эксперимента. В эксперименте принимали участие 45 детей в возрасте от 3,1,21 до 7,0,17. В ходе беседы по сюжетным картинкам Н. Э. Радлова, В. Г. Сутеева мы старались использовать стандартный набор вопросов к каждой картинке.

Коммуникативные неудачи в детской речи можно условно разделить на полные (отсутствие ответа) и частичные (ситуации, когда ответ дан, но он неадекватен по определенным параметрам) [2, 3]. Мы взяли за основу классификацию причин возникновения *полных коммуникативных неудач* в диалогах с детьми раннего возраста, предложенную В. В. Казаковской [2, с. 412–415], и сравнили ее с результатами нашего эксперимента.

Невольным виновником «провалов» в коммуникации с дошкольником может выступать как сам ребенок, так и взрослый. Ребенок дошкольного возраста обладает недостаточным уровнем развития коммуникативной компетенции, как системно-языкового (владения фонетическим, лексическим, морфологическим и другими компонентами языковой системы), так и прагматического ее аспекта (умения выстраивать диалог). Взрослый не всегда может учитывать картину мира ребенка и формировать положительную установку на общение [2, 4, 5].

Полные коммуникативные неудачи в диалоге с ребенком раннего возраста могут быть вызваны следующими причинами:

¹ Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).

1. Неосвоенность ребенком диалогической тактики. Ребенок раннего возраста может не знать, что согласно логике общения на вопрос необходимо отвечать. Естественно, что детьми старше трех лет основные правила ведения диалога уже освоены. Даже при возникавших проблемах с пониманием вопроса либо с построением ответного высказывания дети, участвовавшие в нашем эксперименте, в основном предпочитали поддерживать коммуникацию любыми доступными способами, как вербальными, так и невербальными — мимикой, жестами:

Взрослый: Как ворона несет зонтик? Никита (3,2,4): Вот так, м. (*сжимает губы*) В.: В клювике, правда? Никита: Да.

2. Невозможность одновременно воспринимать реплику взрослого, планировать и продуцировать собственное высказывание.

Хотя названная причина вряд ли способна спровоцировать полную коммуникативную неудачу в диалоге с ребенком старше 3 лет, можно предположить, что некоторые трудности, связанные с одновременным восприятием, планированием и продуцированием речи в диалоге, все-таки существуют.

Так, анализируя результаты эксперимента, мы заметили излишнюю подробность ответа, встречающуюся чаще у детей до 5 лет:

1. В.: А утят сколько? (*На картинке три утенка*) Влад (3,10,10): Один, два, три.

2. В.: А что осталось от снеговика? (*На картинке изображены морковь, метла и горшок*) Агата (4,6,3): Одна морковь, одна метла, один стакан.

Мы предполагаем, что такая подробность помогала детям сконцентрироваться на ответе. Подобным образом мы объясняем и следующую обнаруженную нами особенность «детских» ответов — повторение синтаксической структуры вопроса.

1. В.: А здесь, смотри, что ворона делает? (*Ворона несет червяка*) Костя (3,6,4): Делает ворона... В.: Что это у вороны? Костя: У вороны это... кряка.

2. В.: А какое тут время года? Таисия (4,10,15): Время года — весна.

3. Когнитивная недоступность вопроса взрослому.

Типы вопросов осваиваются детьми постепенно, в зависимости от семантической сложности [2]. Легкими для усвоения являются вопросы, на которые ребенок может ответить действием, например, локативные вопросы (где?). Некоторые типы вопросов представляют особую сложность для ребенка раннего возраста (к примеру, количественные вопросы (сколько?), каузативные вопросы (почему? зачем?)).

Наш эксперимент показал, что некоторые категории вопросов представляют сложность и для детей постарше. В первую очередь это вопросы, требующие развернутого описания ситуации в ответе (ситуативные вопросы). В их числе вопросы с медиативной семантикой (как? каким образом?) и вопросы с каузативной семантикой (почему? зачем? для чего?):

1. В.: Пугало дети сделали. Как они его сделали? Ваня (3,4,3): Вот там.

2. В.: А для чего пугало нужно на огороде? Варя (3,5,9): Это, это, это, это (*показывает на картинки*). В.: Для чего пугало нужно? Варя: Горшок... В.: Это из чего оно сделано. А для чего? Зачем пугало? Варя: ...

В основном семантические категории вопросов детьми среднего и старшего дошкольного возраста уже освоены, но встречаются ошибки в рамках одной категории. Мы обнаружили большое количество коммуникативных неудач, связанных с буквальным пониманием детьми вопросов экспериментатора. Так, вопрос «Куда делся снеговик?» многими детьми был воспринят как директивный, являясь по сути каузативным: вопрос предполагает в ответном высказывании объяснение причины, по которой снеговик исчез (выглянуло солнышко, и снеговик растаял).

1. В.: А снеговик куда делся? Лиза (3,1,21): Вот сюда.

2. В.: А вот здесь вот посмотри, куда делся снеговик? Соня (3,6,27): Вот сюда.

Следующий пример показывает буквальное понимание ребенком синтаксемы «как»:

В.: Как он ей пригодился? (*Как червяк пригодился вороне?*) Костя (3,6,4): Хорошо.

Отвечая на вопрос «Откуда тут вода?» (на картинке растаял снеговик), часть детей всех возрастных групп, опираясь на форму вопроса, использовала предлог «от»:

1. В.: Откуда вот эта вода? Владик (3,10,10): От снеговика.

2. В.: А посмотри-ка, откуда тут столько воды? Миша А. (4,9,1): Мм... Ну, это от дождя.

3. В.: Откуда тут вода? Дима И. (5,3,15): От снеговика.

4. В.: Откуда тут вода? Костя (7,0,15): Это от него осталась.

В следующем примере мальчику задан вопрос к предикату. Сложно понять, что имеет в виду Костя (возможно, он пытается сказать, что снег убирают метлой), но очевидно, что его сбивает буквальное понимание формы вопроса:

В.: Снег от солнца что делает? Костя (3,6,4): Снег делает метлой.

4. Отсутствие нужной лексики в лексиконе ребенка.

Ребенок раннего возраста может понимать вопрос взрослого и знать на него ответ, но недостаточный уровень лексического развития зачастую является причиной полной коммуникативной неудачи.

Ребенок постарше как более опытный собеседник в случае отсутствия в лексиконе нужной номинации пытается ее заменить, не прерывая коммуникацию.

Нехваткой языковых средств было вызвано активное использование детьми среднего и старшего дошкольного возраста местоимений в непонятной для собеседника позиции и звукоподражательных междометий. Местоимения чаще всего использовались при ответах на локативный (где?) и директивный (куда?) вопросы (1. В.: А где гнездышко находится? Вика (3,9,1): Вот тут. В.: На дереве, да? Вика: Да. Вот. 2. В.: Посмотри, куда идут эти

птички? Куда? Лиза (3,1,21): Вот сюда), а также в ответах на вопросы медитивной семантики (как?): В.: А как она его несет? (*как ворона несет червяка*) Варя (3,5,9): Вот так.

С помощью местоимений дети могли описывать целую ситуацию — в следующем примере Варя рассказывает, как дети делают пугало:

В.: Что они делают? Дальше посмотри на картинки. Варя (3,5,9): Они деят эт, эт, эт и вот здесь горшок, и вот здесь. В.: Что они сделали? Варя: Вот такой.

В сложных, развернутых высказываниях местоимения в непонятной собеседнику позиции использовали и дети старше 4 лет:

В.: А что это у вороны? Даня (4,8,24): Ээ.. Это такое... это такая цепь. В.: Цепь? А куда она ее несет? Даня: Куда-куда, вот сюда, чтоб к дереву вот этот, а к зонтику вот этот. В.: Прицепить? Зонтик? Цепью? Даня: Да.

В условиях дефицита языковых средств маленькие дети могли полностью заменить высказывание звукоподражательными междометиями:

1. В.: А почему они остановились возле речки? Почему они остановились, Денис? Денис (3,4,24): Пык-пык. (= *будут прыгать в речку*)

2. В.: А погода какая? Никита (3,2,4): Кап-кап (= *идет дождь*).

Дети старшего дошкольного возраста демонстрировали достаточное владение диалогическим мастерством для предотвращения коммуникативных неудач. Забыв номинацию, Дима не прерывает коммуникацию, а озвучивает свою проблему:

В.: А почему они остановились? Дима (5,3,15): Они остановились, чтоб посадить этих ... Я всегда забываю вечно. Цыплят?

Если семилетние дети чувствовали неуверенность, они использовали вопросительные ответы:

1. В.: Ага. Какое тут время года, Дашенька? Даша (7,0,17): Лето?

2. В.: А почему ворона сделала гнездо из зонтика? Как ты думаешь? Саид (7,0,8): Потому что... большое?

Таким образом, мы сопоставили причины возникновения коммуникативных неудач при общении с дошкольниками разных возрастных периодов и обнаружили, что факторы, способные вызвать полную коммуникативную неудачу в диалоге с ребенком раннего возраста, в диалоге с ребенком старшего и среднего дошкольного возраста зачастую теряют актуальность, либо вызывают частичную коммуникативную неудачу, либо становятся особенностью «детского» ответа [1]. Такая эволюция коммуникативных неудач показывает развитие коммуникативной компетенции ребенка и его стремительный рост как партнера в диалоге.

Список литературы

1. Галактионова Л. Н. Некоторые особенности детского ответа в диалоге «взрослый — ребенок» // Проблемы онтолингвистики – 2018: матер. междунар. научной конференции 20–23 марта 2018. — Иваново, 2018. — С. 397–401.

2. Казаковская В. В. Коммуникативные неудачи в зеркале детской речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: труды междунар. конференции «ДИАЛОГ 2003». — М.: Наука, 2003. — С. 254–259.
3. Казаковская В. В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». — СПб.: Наука, 2006. — 456 с.
4. Петрова А. А. Квазикоммуникация ребенка в раннем возрасте // Возрастное коммуникативное поведение. — 2003. — Вып. 1. — С. 17–30.
5. Садовская Ю. В. Коммуникативные помехи в детской речи // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. — 2010. — Вып.1 (9). — С. 132–138.

Ю. В. Герасименко

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

К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Языковая способность имеет сложную иерархическую структуру и предполагает взаимодействие различных компонентов. Организация структурных единиц речезыковой системы (звуков, морфем, слов, предложений) имеет двоякий характер: линейный (непрерывный) и расчлененный (дискретный) (В. И. Бельтюков). Речь представляет собой непрерывную структуру, а язык дискретную. «На всех уровнях образованные при этом структуры связаны друг с другом при помощи триады, которая лежит в основе единства анализа и синтеза. Однако <...> единицы сравнительно высоких уровней строятся на основе единиц (элементов) более низких уровней. Принцип построения тот же самый, основанный на единстве целого и частей, что соответствует общему принципу перехода от элементов низших уровней к высшим применительно к эволюционному процессу» [1, с. 74]. Таким образом, процесс формирования речезыковой системы нельзя рассматривать только как последовательное формирование структурных единиц, компонентов и включение различных уровней в работу системы. Невозможно также оценить речезыковое развитие с позиции целостного синтетического восприятия. Необходимо говорить о концентрическом принципе развития речезыковой системы, постепенном усложнении структуры и функционирования каждого входящего в систему компонента и деятельности всей системы в целом.

Аналитико-синтетический подход к исследованию становления речезыковой системы создает существенные трудности для периодизации речевого развития. Сроки формирования различных языковых компонентов не совпадают во времени, что обуславливает неодновременное их включение в работу речезыковой системы. Данная гетерохронность выражается в скачкообразном характере развития всей системы в целом. В литературе существует большое количество различных вариантов периодизации речевого развития, составленных в разные годы (В. А. Богородицкий, Н. Х. Швачкин, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Е. Н. Винарская, А. А. Леонтьев и др.). Анализ данных периодизаций обнаруживает, что под-

ходы к выделению важнейших этапов (периодов) речевого развития у разных авторов не совпадают. Кроме того, в настоящее время не существует единой и единственно возможной периодизации речевого развития, что еще раз доказывает сложность и неоднозначность его оценки. Несмотря на это, при всей условности периодизация нужна и для учета меняющихся качеств психики в онтогенезе, и для разработки дифференцированных приемов воспитания и обучения ребенка, и для создания системы профилактики (К. Г. Ушаков).

Периодизация речевого развития детей раннего возраста осложнена целым рядом причин. Сложность оценки количественно-качественных изменений, происходящих на протяжении первых лет жизни, заключается в том, что речезыковая система детей этого возраста находится в стадии формирования. Под воздействием внешних и внутренних факторов она непрерывно и интенсивно развивается.

Опираясь на общие закономерности формирования речезыковой системы, невозможно игнорировать и индивидуальные стратегии овладения языком, не учитывать многообразие вариантов онтогенеза речи. Так, общей закономерностью речевого развития является формирование речи детей на основе подражания речи взрослых. «Имитирование языковых структур оказывается способом их ввода в собственную языковую систему, способом усвоения, или, как иногда говорят, "присвоения" языка» [3, с. 39]. Однако в ряде исследований (К. Нельсон, Е. Бейтс) отмечается различие в использовании имитации детьми экспрессивного и референциального типов. Дети первого типа при овладении языком активно используют тактику имитации, дети второго типа избирательно относятся к объекту имитации (предпочитают существительные) и в целом меньше имитируют речь взрослого. Особенности использования имитации детьми разных типов отражаются также и на своеобразии их начального лексикона. Так, у референциальных детей в словаре преобладают существительные, тогда как у экспрессивных детей такой избирательности не наблюдается. Различия между двумя типами детей отмечаются также в области грамматики, фонетики не только экспрессивной, но и импрессивной речи. Хотя, как отмечает К. Нельсон (1973), некоторых детей невозможно однозначно отнести к одному из двух типов, «максимально референциальные и максимально экспрессивные так различительно отличаются друг от друга, что это дает основание думать о двух принципиально разных тактиках усвоения языка» [Там же, с. 47]. Подробное освещение различий референциальных и экспрессивных детей представлено в монографии Г. Р. Добровой [2]. Результаты многолетних исследований позволили автору с уверенностью говорить о вариативности речевых стратегий освоения родного языка.

Одной из закономерностей речевого развития является более раннее освоение интонационно-ритмического рисунка слова по сравнению с звуковым. Однако существуют различные тактики усвоения структуры слов: «звуковая» (или аналитическая) и «слоговая» (или холистическая) (И. А. Сикорский, Е. Н. Винарская, А. А. Леонтьев, С. Н. Цейтлин и др.). Дети «слогового»

типа стремятся прежде всего к воспроизведению целостного ритмо-мелодического контура слова, пренебрегая качеством звуков, его составляющих. Дети другой группы используют аналитическую тактику постижения языка и не расширяют слоговой цепочки до тех пор, пока не добьются определенной точности артикуляции звуков. Холистическая и аналитическая тактики освоения языка распространяются также на область грамматики [1, 3].

Возрастная периодизация представляет собой линейную последовательность и преемственность стадий, перекрывающих одна другую. Знание сроков появления тех или иных умений в области языка, последовательности их формирования в онтогенезе позволяет осуществить адекватную возрастную оценку уровня развития речи, а также предпосылок ее становления. При этом, опираясь на возрастные закономерности, нельзя не учитывать и вариативность темпов речевого развития разных детей. Смещение возрастных границ формирования того или иного речевого умения может быть обусловлено различными биологическими и социальными факторами (половыми различиями, типом функциональной межполушарной асимметрии мозга, особенностями среды развития, качеством общения детей со взрослыми и др.). Учитывая вышесказанное, исследователи детской речи не рекомендуют жестко связывать определенные умения в области языка с конкретным возрастным интервалом. Корректно оценить уровень речевого развития возможно при сравнении особенностей развития речи данного ребенка с особенностями развития речи детей того же возраста, а также с его собственными языковыми умениями в более раннем возрасте.

Список литературы

1. *Бельтюков В. И.* Системный процесс саморазвития живой природы. — М.; СПб.: СОЮЗ, 2003. — 255 с.
2. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. — М.: Языки славянской культуры, 2018. — 264 с.
3. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М.: ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

Г. Г. Голубева

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

Ю. С. Чабан

*(ГБОУ школа № 4 Василеостровского района,
Санкт-Петербург, Россия)*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Одним из главных условий включения детей с интеллектуальной недостаточностью в образовательное пространство является максимальный учет их особых образовательных возможностей и потребностей с опорой на различные организационные формы их обучения и воспитания. При этом эффективность коррекционной работы с такими детьми во многом зависит от

уровня сформированности у них вербальных и невербальных средств общения, так как именно они определяют возможности ребенка в коммуникативной и когнитивной деятельности.

Исследования навыков общения у детей с интеллектуальной недостаточностью школьного возраста в большинстве случаев основаны на изучении высших психических функций, участвующих в обеспечении процесса общения и анализе особенностей коммуникативных умений учащихся [1, 2, 3, 4, 5, 6 и др.]. В то же время недостаточно изучены особенности общения школьников с интеллектуальной недостаточностью в аспекте специфики актуализации вербальных и невербальных средств коммуникации в учебной и внеучебной деятельности. Таким образом, проблема сравнительного изучения навыков общения у учащихся с умственной отсталостью и задержкой психического развития с позиций коммуникативно-прагматического подхода, учитывающего совокупность лингвистических и психологических исследовательских данных, является недостаточно разработанной.

Предпринятое нами исследование коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальным недоразвитием и задержкой психического развития позволило опеределить характерные для данных категорий детей особенности коммуникации. Проанализировав речевое и неречевое поведение обучающихся с различными формами интеллектуальной недостаточности в разных ситуациях общения, мы выделили следующие общие для них особенности владения средствами коммуникации.

Прежде всего, стоит отметить определяющее значение заинтересованности ребенка в контакте. В отличие от детей с нормальным интеллектом, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью почти не могут сознательно контролировать степень своей вовлеченности в коммуникацию: ребенок активно общается, только если ему это интересно. В обратном случае дети замыкаются на собственной деятельности и перестают воспринимать собеседника.

При оценке характера использования детьми различных коммуникативных действий мы отметили следующие особенности. Большинство обучающихся владеют универсальными коммуникативными действиями на среднем уровне. Их взаимодействие со взрослыми и сверстниками сопровождается использованием большого количества нежелательных средств общения. Среди организационных коммуникативных навыков дети этой группы чаще всего забывают о необходимости использования в речи вежливых слов и выражений, обращаясь к одноклассникам, они не называют их имени, или вовсе пропускают его, или заменяя личными местоимениями и междометиями («Эй!», «Ну ты»). В ситуации незаинтересованности в диалоге дети только изредка смотрят в глаза тому, с кем говорят, часто поворачиваются боком к собеседнику, опускают голову, держат руки в карманах. Не используются ими и многие перцептивные навыки общения. Не желая контакта, дети не реагируют на обращения, молчат вместо ответа на вопрос; часто не

слушают собеседника, перебивают, высказывая свое мнение. Для детей характерно нечеткое выражение своей мысли, отсутствие ясного плана будущего высказывания. Это проявляется в остановках речи, сбоях, медленном подборе необходимых лексико-грамматических средств. Наибольшее количество нежелательных средств общения отмечается в совместной продуктивной деятельности детей; наименьшее — в ситуации организованной беседы со взрослым.

Констатирующий эксперимент позволил нам сделать выводы и об уровне речевой активности детей в различных ситуациях общения. Большинство младших школьников с интеллектуальной недостаточностью заинтересованы в общении. Изредка требуется незначительная стимуляция в виде вопросов, привлечения внимания к предмету разговора, чтобы избежать перехода детей к самостоятельной деятельности и поддержать совместную активность. Большинство детей часто являются инициаторами общения, легко начинают диалог и умеют его поддерживать.

Если ребенок не заинтересован в общении, но при этом его состояние не осложнено отклонениями в поведении или трудностью удержания внимания, то он следит за речью собеседника, но сам инициативу не проявляет. Для поддержания активной коммуникации требуется стимуляция, на которую школьники быстро и адекватно реагируют. В ином случае дети не проявляют инициативу в общении, так как сосредоточены на самостоятельной деятельности, они невнимательны к речевому и неречевому поведению партнера, зачастую не отвечают с первого раза на обращения собеседника, диалог поддерживают вяло и неохотно.

Оценка уровня сформированности речевой системы детей проводилась по трем показателям: грамматическое оформление, лексическое оформление высказывания и произносительная сторона речи. Здесь также стоит отметить сильное влияние отношения ребенка к ситуации общения и его личностных особенностей на качество речевой продукции. Повышенный эмоциональный фон увеличивает количество аграмматизмов в речи: нарушается согласование слов, отмечается пропуск главных и второстепенных членов предложения, что может привести к потере смысла высказывания.

В высказываниях младших школьников с интеллектуальной недостаточностью фиксируется наличие инверсий. Для их речи характерны междометия, указательные местоимения, которые не несут смысловой нагрузки, а лишь заполняют и маскируют паузы, давая ребенку время на выбор необходимых лексико-грамматических средств. Предложения в основном простые, однотипные; часто высказывания представляют собой единичные синтаксические конструкции. Словарный запас детей с интеллектуальной недостаточностью значительно беднее, чем у их сверстников с нормальным интеллектом. Выбор нужного слова зачастую происходит очень медленно, отмечаются замены по семантическому и функциональному сходству. При отсутствии заинтересованности в общении лексика резко ограничена деятельностным контекстом и не имеет никакой «внеситуативной» соотнесенности.

Произносительная сторона речи тоже зависит от желания ребенка идти на контакт. В большинстве случаев все же речь четкая, хорошо понятна окружающим, эмоциональна. Отмечаются единичные незначительные случаи нарушения звукопроизношения; встречаются также ошибки в звукослоговой структуре слов, но дети слышат их и быстро самостоятельно исправляют.

Исследование использования вербальных средств общения в учебной деятельности показали, что дети с интеллектуальной недостаточностью активнее использовали высказывания-объяснения, высказывания-повествования и высказывания-описания на занятиях, чем во внеучебной деятельности.

Значимых различий в показателях использования невербальных средств общения в учебной и внеучебной деятельности детьми с интеллектуальной недостаточностью выявлено не было.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам, наряду с общими особенностями владения коммуникативными средствами общения, выделить специфические, характерные для детей с интеллектуальным недоразвитием и задержкой психического развития.

Так, оценка речевой активности детей показала, что для младших школьников с умственной отсталостью характерен более высокий уровень речевой активности, в отличие от детей с задержкой психического развития.

Анализ особенностей общения детей с разными формами интеллектуальной недостаточности в различных коммуникативных ситуациях выявил разницу в предпочтениях партнеров по общению. Младшие школьники с задержкой психического развития предпочитают в качестве партнера по общению своих сверстников. Напротив, для детей с умственной отсталостью более значимую роль в общении играет взрослый.

Изучение уровня сформированности вербальных и невербальных средств общения показало, что дети с умственной отсталостью значительно чаще чем дети с задержкой психического развития используют невербальные средства общения. Последняя категория младших школьников применяла невербальные средства общения только во внеучебной деятельности и только в единичных случаях. Также следует отметить, что уровень сформированности вербальных средств общения у детей с умственной отсталостью намного ниже, чем у детей с задержкой психического развития. Это во многом объясняет их неполноценное использование в процессе диалога.

Таким образом, подводя итоги констатирующего эксперимента, можно сказать, что особенности общения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью во многом зависят от ситуации взаимодействия, а также от личностных особенностей и особенностей клинической картины, которые откладывают большой отпечаток на речевое и неречевое поведение учащихся. Все это обуславливает необходимость дифференцированного подхода к коррекционной работе по развитию у детей навыков владения средствами общения.

Список литературы

1. *Альраххаль Д. И.* Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М., 1992. — 16 с.
2. *Дмитриева Е. Е.* Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Н. Новгород, 2005. — 54 с.
3. *Задумова Н. П.* Логопедическая работа по формированию вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 21 с.
4. *Сагидова А. С.* Специфика эмоциональных отношений к ближайшему окружению учащихся с задержкой психического развития, осложненной астеническими и психопатоподобными проявлениями: автореф. дис. ... канд. псих. наук. — М., 2003. — 28 с.
5. *Степина О. С.* Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 17 с.
6. *Унковская Е. С.* Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида // Дефектология. — 2009. — № 4. — С. 19–27.

М. А. Еливанова

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

ГЛАГОЛЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ДВИЖЕНИЯ И ПЕРЕМЕЩЕНИЯ В РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Движение считается одним из важных факторов восприятия объекта. Мы слышим усиливающийся звук приближающихся предметов и ощущаем их запах как более интенсивный. Наше зрение в первую очередь улавливает движущиеся предметы, а глаза должны находиться в постоянном движении, чтобы воспринять статичный объект. Неудивительно, что ребенок в грудном возрасте осваивает окружающее пространство главным образом через движения, как свои, так и окружающих объектов. Первые представления о дифференциации пространства в трехмерном измерении ребенок получает от координированных движений собственных глаз, рук и т. д.: «Конкретные представления о направлении вперед-назад, вверх-вниз являются главным образом результатом активного моторного опыта ребенка — движений его глаз, рук, головы, всего тела в направлении воспринимаемых объектов» [2, с. 124].

В языковых единицах, значение которых отражает пространственные отношения, фиксируются семы положения локализуемого объекта относительно другого (локализатора), а также активность самого локализуемого объекта (движется он или нет, если движется, то направленное ли это движение или нет, если движение направленное, то связано оно с приближением или с удалением). Параметры пространства, связанные с активностью

локализуемого объекта, В. Г. Гак предложил назвать общими пространственными отношениями [9].

Учитывая одновременно и активность объекта, и изменение координат локализуемого объекта, некоторые исследователи предпочитают оперировать терминами «местонахождение» и «перемещение». Разницу концептов перемещение и движение хорошо описал Л. Теньер, отметив, что перемещение является целью, а движение — средством достижения этой цели. Он описал возможные ситуации движения без перемещения (белка в колесе) и перемещения без движения (пассажир автомобиля, который сохраняет неподвижность в течение всего пути) [8]. Противопоставляя перемещение и движение, первое исследователь рассматривал как внешнюю по отношению к локализуемому объекту характеристику, а второе — как внутреннюю.

Значения движения, перемещения и смены положения предметов в пространстве отражаются в различных лексико-грамматических и лексических единицах. В речи детей эти параметры фиксируются прежде всего в глаголах.

Настоящее исследование основано на анализе записей речи 12 детей раннего возраста (фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена).

Существуют различные классификации глаголов движения и перемещения. Глаголы движения как отдельную лексическую группу рассматривали классики отечественного языкознания (А. А. Шахматов, Ф. И. Буслаев, В. В. Виноградов и др.).

М. В. Всеволодова, Али Мадаени [3, с. 17] выделяют три группы глаголов движения, обозначающие: 1) направление движения: *прибывать, доставлять, удаляться*; 2) способ передвижения: *бежать*; 3) одновременно направление и способ: *прибежать, уплыть*.

К собственно глаголам движения традиционно относят замкнутую группу: пары типа *идти — ходить, бежать — бегать* (в представленной выше классификации 2 группа). Они характеризуют: 1) среду и способ (включая механизм движения, использования/неиспользования транспортных средств) передвижения (*идти, ехать, лететь, плыть* и т. п.), а также скорость движения в оценке говорящего (*нестись, тащиться*); 2) самостоятельный и несамостоятельный характер движения (ср. *идти, ехать и вести, везти, нести*) [3].

Список этих глаголов конечен. Однако в определении количества таких парных глаголов нет согласия: В. В. Виноградов [1] выделяет 15 пар, М. В. Всеволодова — 17, В. А. Плотникова [7] — 18 пар глаголов. Практически во всех списках присутствуют следующие пары: *бежать — бегать, везти — возить, вести — водить, ехать — ездить, идти — ходить, лезть — лазить, лететь — летать, нести — носить, плыть — плавать, ползти — ползать*. Различие глаголов внутри пары связано с наличием/отсутствием в значении указания на вектор движения. Ученые сходятся во мнении, что

глаголы направленного движения обозначают отдельный акт движения, совершаемый в одном направлении в конкретный промежуток времени.

Основным носителем значения перемещения по отношению к конкретному ориентиру (локализатору) является глагольная приставка. Многие ученые [1, 3, 6] отмечали соответствие значений (а нередко и фонетической оболочки) глагольных приставок и предлогов (*вошел в дом, съехал с горы* и т. д.). Таким образом, в глагольных словосочетаниях с пространственным значением в русском языке один и тот же тип отношений маркируется дважды. В. Г. Гак [9] приводит примеры соответствия значений приставочных глаголов и предлогов: *подниматься — на, спускаться — с, удаляться — от, миновать — мимо*. Переходные пространственные глаголы требуют прямого объекта, который в языке выражается существительным в В. п. без предлога, следовательно, в словосочетаниях подобного рода пространственные отношения маркируются только глаголом: *пересекать = через; окружать = вокруг; разделять = между* и пр.

К глаголам перемещения можно отнести и те, которые обозначают смену положения в пространстве (*сесть — садиться, встать — вставать* и т. п.).

Глаголы с пространственным значением в речи детей появляются довольно рано. Они занимают важное место в лексиконе ребенка раннего возраста наряду с обозначением действий, отражающих естественные потребности малыша. При этом в речи некоторых детей движение первоначально может выражаться ономотопеями. Например: Витя О. (1,11,19) *Брра* (*уехали*; чуть ранее *брра* — ломать, ронять и т. п., либо (после двух лет) едет, скрылась из вида); *Итя* — *бах!* (мама интерпретирует: *Что у тебя — листик упал?*).

У других детей движение передается словами нормативного языка. Например, у Вари П. уже в 13 мес. появились близкие по звучанию к нормативным словам «взрослого» языка: *нася* (*пошла*), *паси* (*пошли*), *паekali* (*поехали*), причем последнее употреблялось, когда «начинал двигаться любой предмет (по аналогии со "взрослым" употреблением, когда на Варю надевают рукав, штанину, носок и подобное или она видит предмет, про который известно, что основная его функция для развлечения Вари — двигаться, она говорит *паekali*, садясь в коляску, беря колесо или машинку, а также при виде танка "так... *паekali*")». Есть две причины, объясняющие это. Во-первых, психологи выделяют фактор передвижения, перемещения предмета как наиважнейший фактор восприятия его положения относительно окружающих предметов, наличие движения важно обозначить в речи. Во-вторых, большинство первых глаголов в речи многих (но не всех) детей употребляется в речевых актах побуждения, что подразумевает желательный ответный акт действия со стороны взрослого.

Интересно, что значение движения передается именно глаголами. Среди предложно-падежных форм и наречий с пространственным значе-

нием первыми чаще появляются те, которые имеют значение статики, иногда грамматические показатели статики и динамики смешиваются: Оля М. (1,09,10) Оля забралась на стул, мама спрашивает дочку: *Куда ты залезла? — На столе (на + П. п. вместо на + В. п.)*; (1,09,08) Оля балуется на кровати, мама заходит в спальню, чтобы успокоить дочь. Оля отсылает маму обратно в комнату: *Иди конати (иди в комнату)*.

Среди глаголов, обозначающих движение, в речи детей до трехлетнего возраста можно выделить несколько групп.

1. **Собственно глаголы движения.** Наиболее распространенными являются следующие собственно глаголы движения: *ехать / ездить* (и их словообразовательные производные, образуемые с помощью приставок):

Дима С. (1,11,27) *Папа пилехал* (недавно мама с папой приехали);

Оля М. (2,05,06) *Где мая ляля, котоой на дачку ездила?*; (2,03,20) видит из окна проезжающую машину: *Ой, машина едет опять стону (в сторону)*.

В значении глаголов присутствует сема направления движения, переданная (чаще) глагольной приставкой. Наиболее распространенной приставкой в производных от глагола *ехать* является приставка *при-* (в различных фонетических искажениях), а также *по-*.

Самый распространенный из собственно глаголов движения глагол *идти* и его словообразовательные производные (в значении направленного движения):

Оля М. (2,00,22) *Падем Масимке (пойдем к Максимке)*;

Лиза Е. (2,0,14) *Дидай писии (домой пришли)*; (2,0,13) *Усяй а ябятю папителька (ушел на работу папочка)*; (1,10,13) *Атася... а маматки (отошла от мамочки)*.

Приставки, использованные Лизой при глаголах движения, весьма разнообразны (в основных, самых распространенных значениях *при-* приближение; *от-*, *у-* — удаление).

Приведенные выше примеры никоим образом не противоречат «взрослому» употреблению предикатов с пространственным значением. Однако находим и случаи, когда ребенок использует пространственные предикаты, не совпадающие со «взрослыми». Например, в речи Жени Г. наблюдаем разрушение устойчивого сочетания *дождь идет*.

Женя Г. (1,11,24) *Цицет* (течет) во фразе *Доссик цицет* (дождик течет) «вместо обычного *дождь идет* (употребляет "течет" и в других сочетаниях: *Вода цицела (вода течет или текла?)*» [4, с. 48]. Итак, Женя осознает, что 1) происходит передвижение; 2) передвигается жидкость (вода).

Среди предикатов, обозначающих передвижение по суше, в быстром темпе встречается глагол *бежать / бегать*: Лиза Е. (2,00) *Апять набизья мамии*; (1,10,28) *Он бигаит* (об игрушечном тигре; ненаправленное движение). Оля М. (2,02,01) *Осочка убежал* (о носке, который упал с дивана на пол).

Предикаты, обозначающие передвижение по воздуху — *лететь / летать*: Лиза (1,11,04) *Муха... аития... камнату... батину (муха улетела в*

комнату братину); (2,0,20) *Итит сийна Изитька, итить а саики* (летит сильно Лизочка, летит на шарике; бегаёт по комнате с полиэтиленовым мешком за спиной).

Среди других глаголов движения встречаем *лезть / лазить* (у Лизы Е. — с разными приставками: (1,11,23) *Сисяй каятки — слезай с кровати; заизя... а куку — залезла на куклу*); *ползти / ползать* (Оля М. (2,03,03): *Там муха ползает*; (2,06,03) *Я ползю. Я киска* — вползает в комнату на четвереньках); *возить / везти, кататься*, последний глагол обозначает ненаправленное движение, так же как *гулять*.

Итак, проанализированный материал указывает на то, что в большинстве случаев ребенок в раннем возрасте оказывается в состоянии осмыслить как способ передвижения, так и направление.

2. Глаголы, обозначающие смену положения в пространстве (при этом могут быть / не быть связаны с перемещением), в том числе в трехмерной сетке координат.

Вертикальная ось: перемещение по направлению вниз — Рома Ф. *Упади тут, упади* (балуетея с мамой); Лиза Е. (1,11,28) *аянии а пай* (уронила на пол); (1,11,24) *ипий... мисинька сяматьки* (*выпал мишенька из сумочки*); расположение предмета на вертикальной оси: Оля М. (2,01,28) *Мама, подем, там повесю я* (желая повесить на стену пьезозажигалку).

Горизонтальная плоскость: Лиза Е. (2,01,09) *Пияк папатька* (*прилег папочка на пол; смена вертикального положения на горизонтальное*) и т. п.

В более старшем возрасте в словообразовательных инновациях усвоенность значений приставок становится очевидной. Многочисленные примеры имеются в словаре «Говорят дети» [5]: *Я машину в шкаф впрятал* (4 года), *Ух, как я хорошо черезпрыгнул через канаву* (4 года).

В. К. Харченко [10] отмечает необычную сочетаемость приставочных глаголов и предлогов. Если в младшем возрасте есть потребность экономить языковые средства (поэтому в некоторых случаях предпочитается эллипсис): *А мета... эту кизитьку а мита* (*на место, эту книжечку на место*); (1,11,26) *Аиси* (*повыше; повесить прыгунки повыше*), то в старшем возрасте возможны «дубли», в нормативном языке не имеющие места: *Они как напрыгнут на пень; Путь будет пересекать через львов*.

Таким образом, значения движения и перемещения первоначально отражаются в глаголах. Глаголы со значением движения и перемещения усваиваются детьми раннего возраста в тех же основных значениях, что и во «взрослой» речи. Первоначально появляются и закрепляются те пространственные предикаты, которые есть в речи, обращенной к ребенку (в инпуте; об этом свидетельствуют примеры дневниковых записей, в которых зафиксирована речь взрослого и реакция на нее ребенка).

Список литературы

1. *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 1986. — 640 с.

2. *Вовчик-Блакитная 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. *Всеволодова М. В., Мадаени А.* Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка). — М.: Диалог — МГУ, 1998. — 188 с.
4. *Гвоздев А. Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / науч. ред. Е. С. Скобликова. — Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. — 104 с.
5. *Говорят дети: словарь-справочник* / сост. М. Б. Елисеева, С. Н. Цейтлин. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 147 с.
6. *Кронгауз М. А.* Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. — М.: Языки русской культуры, 1998. — 288 с.
7. РГ-80 — Русская грамматика: В 2 т. — Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н. Ю. Шведова. — М: Наука, 1980. — 784 с.
8. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. — М.: Прогресс, 1988. — 653 с.
9. Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб.: Наука, 1996. — 229 с.
10. *Харченко В. К.* Предлоги в детской речи // Служебные слова: межвуз. сб. науч. трудов. — Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1987. — С. 112–119.

О. Г. Ивановская

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

РОЛЬ УСТАНОВЛЕНИЯ СХОДСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ

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).

Филогенетически первобытный человек отличался мифологическим сознанием: ощущением всеобщей взаимосвязи, взаимопревращаемости; слабой выделенностью из социального коллектива; мышлением на основе чувственного восприятия. Первоначально для мифологического мышления слова типа «преисподняя» и «небо», «отец» и «сын» были эквивалентами. Постепенно в языке из слов-образов возникали слова-понятия.

Первобытный человек эмоционально воспринимал и олицетворял окружающее. Л. Леви-Брюль ввел понятие «пралогическое мышление» — архаическая мысль воспринимала противоположности как взаимодополни-

тельные сущности, тогда как для современного мышления характерна бинарность, идея выбора. Свойственный же древним способ восприятия реальности часто называют «логикой амбивалентности» [1].

Онтогенетически дети тоже сначала подмечают сходство предметов и явлений окружающей действительности, так как у них операция возбуждения преобладает над операцией торможения. Детское восприятие мира изначально синкретично, образно, эмоционально (Ж. Пиаже, И. М. Сеченов). Онтогенетически более ранней является способность к симультанному анализу, на основе которой развивается возможность осуществлять сукцессивный анализ.

Словесно сходные предметы и явления действительности обозначаются синонимами. На сходство синонимов и антонимов указывал, например, Г. П. Мельников: «Синонимы — это маленькие антонимы» [5]. При этом «маленькие» они не по значимости, а по возрасту человека, который впервые подмечает возможности их использования. Умение употребить в одной и той же ситуации не одно слово, а несколько расширяет словарный запас. Общей для синонимов и антонимов является функция разграничения, дифференциации, систематизации словаря [4].

В устном народном творчестве, отражающем «пралогическое» (Л. Леви-Брюль) образное мышление человека, часто используются синонимические повторы. Например, в пословицах они могут «маскироваться» под противопоставления (Одна рука *в меду*, а другая *в патоке*. Не давши слова *крепись*, а давши слово *держись*. В одном кармане *пусто*, а в другом *нет ничего*). Или в сказке: «По локоть руки *в золоте*, по колено ноги *в серебре*».

В сказочных присловьях синонимические повторы часто выглядят как тавтология: *горе горькое, диво дивное, роду-племени, грусть-тоска* [2, 3].

Устойчивые метафорические выражения часто приписывают предметам и явлениям очевидные признаки, т. е. тоже тавтологичны: синее море, черная буря (А. С. Пушкин). По нашему мнению, это связано не только с синкретичностью образного мышления, но и с явлением синестезии — «интермодального ассоциирования» (А. Р. Лурия), когда происходит уподобление ощущений, полученных при помощи разных каналов восприятия (*теплые слова, глубокий смысл*). Устойчивые выражения типа «синее море» и «черная буря» представляют собой визуально-кинестетические образы.

У детей повторение слов часто обозначает силу чувства, что, видимо, тоже связано с синестезией, полимодальностью восприятия («обниму крепко-крепко») и тоже чаще всего является примером визуально-кинестетического образа.

Воспроизведение чувственных образов восприятия приводит к возникновению новых психических образований — представлений. Представление — это воспроизведенный образ предмета, который, на основе предшествовавшего сенсорного воздействия воспроизводится в отсутствие предмета. Представления являются ступенью от единичного образа восприятия

к обобщенному восприятию и понятию, которыми оперирует мышление. Представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями. Существенное место среди этих связей занимают ассоциативные связи по смежности (С. Я. Рубинштейн) [6]. Таков механизм возникновения словесных обозначений сходных предметов и явлений.

Дети ориентируются на целостный полимодальный образ, взрослым более доступно поэлементное восприятие и воспроизведение ситуации.

Мир испытывается маленькими детьми в социально значимых единицах — сопоставлении событий вместо противопоставления абстракций. Поэтому дети усваивают родовидовые отношения не сразу (примеры К. И. Чуковского, курсив наш. — О. И.): «Принеси мне коробочку точно *такой же величины, но чтобы была побольше ... У нас венки одинаковые, желтого размера*» [7, с. 107].

Таким образом, из приведенных примеров видно, что овладение явлением синонимии слов тесно связано с синкретичностью и образностью восприятия, оно появляется в филогенезе и онтогенезе в виде способности к симультанному анализу, служит целям углубленного понимания, систематизации, обозначению словом предметов и явлений окружающей действительности, целям выразительности и эмоциональной насыщенности речи.

Список литературы

1. Дешарне Б., Нефонтен Л. Символ. — М.: АСТ; Астрель, 2007. — 190 с.
2. Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я., Николаева Т. В., Савченко С. Ф. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки: учеб.-метод. пособие / науч. ред. О. Г. Ивановская: — СПб.: КАРО, 2019. — 544 с.
3. Ивановская О. Г., Елецкая О. В. Сказочное развитие речи: учеб. издание. — Ростов н/Д.: Феникс, 2018. — 78 с.
4. Ивановская О. Г. Педагогика текста и психолингвистика: учеб. пособие. — М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. — 160 с.
5. Мельников Г. П. О типах дуализмов языкового знака // Филологические науки. — 1971. — № 5. — С. 58–63.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2015. — 720 с.
7. Чуковский К. И. От двух до пяти. — М.: Эй-Ди-Лтд, 1994. — 436 с.

М. В. Ковалева

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

ОСОБЕННОСТИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ

Эмоциональная и материнская депривация обуславливают искажение эмоциональной сферы ребенка, проявляющееся в бедности и примитивности его эмоций, в однообразии эмоционально-экспрессивных средств общения, однообразии и стереотипности эмоций, в непонимании эмоциональ-

ного состояния другого человека, в отсутствии эмпатии, что негативно отражается на процессе целостного развития ребенка, одной из важнейших составляющих которого является речевое развитие.

Нарушение эмоциональной связи ребенка и матери, устойчивое состояние эмоционального дискомфорта не только препятствуют, но и делают невозможным установление полноценных конструктивных контактов, приводят к трудностям понимания и ограничению использования выразительных средств речи, особенно слов с эмотивным значением. У воспитанников детского дома выразительность речи как личностное образование, объективирующееся в речевой деятельности, не формируется.

Анализ лексико-семантического поля эмоций младших школьников, воспитывающихся в детском доме, выявил не только малый его объем, но и недостаточную сформированность его полевой организации. Дети младшего школьного возраста с психической депривацией испытывают значительные трудности при самостоятельном выборе эмотивных знаков, с помощью которых вербализуется их эмоциональное отношение к миру.

Полученные экспериментальным путем данные свидетельствуют о значительной несформированности различных функционально-семантических классов эмотивной лексики у детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. При назывании слов с эмотивным значением у детей с психической депривацией были выявлены следующие виды ошибок: называние слова семантически близкого; называние слова, имеющего широкое, диффузное значение; воспроизведение вместо слова словосочетания или предложения; повторение слова, входящего в текст задания; называние слов из разговорной лексики; воспроизведение слов на основе ситуационных признаков; замены слов, на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний; словообразовательные неологизмы.

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

Логопедическая работа строится на понимании того, что язык служит целям коммуникации, и развитие выразительных средств речи у воспитанников детского дома осуществляется в тесном единстве с развитием процессов их социализации. В процессе логопедической работы необходимо учитывать особенности психического, эмоционального и когнитивного развития детей.

Коррекционно-логопедическое воздействие по формированию эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией строится поэтапно (ориентировочно-мотивационный, операционно-познавательный и рефлексивно-оценочный).

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.

Основной целью коррекционно-логопедического воздействия является, с одной стороны, формирование психологических предпосылок к овладению эмотивной лексикой, с другой — обучение умению интерпретировать выраженные средствами выразительности речи состояния и явления, адекватно использовать их в процессе общения.

Процесс обучения необходимо организовать таким образом, чтобы вызвать у детей эмоциональный отклик на предъявляемый стимульный материал, актуализировать и обогатить имеющийся у них чувственный опыт, повысить уровень владения эмотивной лексикой.

Ориентировочно-мотивационный этап имеет целью формирование психологических предпосылок к овладению эмотивной лексикой, интереса, внимания к эмоциональной стороне жизни человека и лексике ее обслуживающей.

В процессе логопедической работы на данном этапе решаются следующие задачи:

- развитие эмоциональной отзывчивости детей;
- формирование навыков эмоционального декодирования различных эмоциональных состояний;
- формирование навыков эмоционального кодирования различных эмоциональных состояний;
- формирование «словаря названий эмоций».

Основное внимание на данном этапе направлено на формирование аналитико-синтетического типа восприятия эмоциональных состояний (с преобладанием анализа или синтеза). С этой целью в процессе выполнения заданий, направленных на формирование навыков кодирования/декодирования эмоциональных состояний, учащимся предлагается ответить на уточняющие вопросы, проанализировать детали изображения и выразительные средства, определяющие эмоциональные состояния сказочных персонажей, людей, объяснить причину(ы) эмоциональных состояний.

Операционно-познавательный этап нацелен на формирование «эмотивных смыслов», отображающих эмоции в языке, несущих информацию об эмоциях человека.

На данном этапе решаются следующие задачи:

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

– формирование лексико-семантического поля эмоций.

Необходимо подчеркнуть, что отбор лексического материала реализуется на основе шкалы эмоций К. Изарда, алфавита эмоций, представленного Л. Г. Бабенко, с учетом возраста, особенностей эмоционального и социально-нравственного развития детей, воспитывающихся в детском доме. Лексический материал содержит слова, называющие эмоциональные состояния, эмоциональные качества, эмоциональное свойство, выражающее эмоциональное отношение к чему/кому-либо, вызывающее определенное эмоциональное состояние.

Детям 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, стихотворение, 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 эмотивным 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 эмоции (сначала контрастными, затем более близкими).

Основной целью рефлексивно-оценочного этапа является совершенствование навыков общения детей с установкой на обязательное использование эмотивной лексики. Логопедическая работа при этом направлена на формирование способности контролировать свои эмоции, гармонично и точно выражать их, используя богатый арсенал лингвистических и экстралингвистических средств, понимать чувства и их проявления у партнера по общению.

Коммуникативно-прагматическая направленность этого этапа обучения реализуется посредством разнообразных коммуникативных тренингов, творческих игр, инсценировок, проведению которых предшествует анализ содержания произведения, эмоций и чувств, вызываемых данным произведением, мимических и пантомимических средств экспрессии для передачи характера, эмоционального состояния действующих лиц, распределение ролей, подбор костюмов, масок и других необходимых атрибутов, мимиче-

ских и пантомимических средств экспрессии для передачи характера, эмоционального состояния действующих лиц, заучивание диалогов по ролям, отработка с детьми (индивидуально и в группе) невербальных и вербальных средств выразительности. Впоследствии моделируются разнообразные ситуации, стимулирующие общение детей и требующие от них использования эмотивной лексики.

Таким образом, представленная методика коррекционно-логопедической работы по формированию эмотивной лексики у детей младшего школьного возраста с психической депривацией способствует: развитию непосредственного эмоционального сопереживания и содействия, составляющих фундамент для становления и углубления этических норм и оценок; адекватному использованию эмотивных знаков с целью отражения и выражения эмоционального отношения к предмету, объекту, адресату речи и ситуации общения; совершенствованию коммуникативной компетенции детей, оказывая положительное влияние на процесс их социальной адаптации.

А. П. Машталяр

*(ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Россия)*

ПРИЧИНЫ ТРУДНОСТЕЙ В УСВОЕНИИ ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Период дошкольного детства — время интенсивного формирования личности ребенка, как единой целостной структуры. Именно в это время происходит первичная закладка и дальнейшее преобразование основных восприятий и умозаключений путем анализа информации из окружающей среды. В зависимости от качества получаемого опыта и будет строиться его дальнейшее индивидуальное развитие как полноценного человека [3].

Современная модель жизни, в которую погружается ребенок, ежедневно диктует ему обновленные правила и выдвигает новые, порой сложно выполнимые задачи, с которыми не всегда получится справиться самостоятельно, не прибегая к посторонней помощи. Одновременно социально-экономические стереотипы, принятые в современном обществе, негативно отражаются на психологическом состоянии детей, лишая их не только дополнительных возможностей для всестороннего развития, но и элементарного внимания со стороны родителей. Не последнюю роль играет и неблагоприятная экологическая обстановка в ряде регионов страны, которая приводит к нарушениям общего физического развития детей и существенно снижает качество их жизни. Такие отклонения пагубно сказываются и на речевом развитии подрастающего человека, затрагивая все составные части его функциональной системы (фонетическую, грамматическую, лексическую и др.).

В последние годы в педагогике существенно изменился подход к применению методов и средств в работе с детьми. Педагогам представлен выбор поиска индивидуального решения в каждом конкретном случае с учетом особенностей развития каждого отдельного дошкольника, что позволило дошкольным работникам самостоятельно подбирать методики, комбинировать их для получения более качественного результата. Основной целью современной дошкольной педагогики является выработка у детей навыков самостоятельного поиска решения той или иной задачи, а также самостоятельного выбора средств для этого. Роль педагога заключается в ознакомлении детей с различными видами этих средств, в оказании помощи в выборе наиболее удачного варианта. Ведущую роль при этом играют наглядно-игровые пособия, позволяя задействовать у детей одновременно все стороны восприятия при получении новой информации [1].

Становление речевых навыков у ребенка-дошкольника — сложный многоступенчатый процесс, подразумевающий единую цепь трансформации обретенных речевых навыков в последующие стадии их развития. Так, первичное гуление, дающее понятие о получении малышом опыта звукопроизношения, постепенно сменяется на лепет, свидетельствующий об овладении ребенком звукосочетанием. В дальнейшем лепет постепенно преобразуется в произнесение простых односложных слов, которые при правильном подходе со стороны взрослых постепенно приведут к появлению сложных слов, предложений, а далее к более сложным словесным конструкциям. На всех этапах речевого развития, педагогам и родителям следует постоянно помнить, что любое достижение ребенка — всего лишь промежуточное звено на едином пути речевого формирования.

Основной задачей специалиста, работающего над формированием речевых навыков у детей, является точный подбор необходимых методик подачи информации, а также контроль правильности применения ребенком полученных знаний в речевой практике. Следует помнить, что формирование грамматической стороны речи — одно из самых сложных, по сути завершающее звено в развитии речи ребенка. Его окончательное становление во многом зависит от речевых особенностей взрослых, окружающих малыша, так как основным путем освоения данной речевой способности является подражание. С точки зрения современного подхода грамматически правильная речь рассматривается как совокупность речевых действий, которые нужно формировать поэтапно. Эффективность каждого этапа во многом зависит от состояния нервных процессов и общего психического развития ребенка. По словам П. П. Блонского: «Речевая деятельность — непрерывная работа центральной нервной системы, напрямую зависящая и зависящая от физического и интеллектуального развития человека» [2, с. 57].

Общее недоразвитие речи — комплексное нарушение речи, возникшее на основе системного недоразвития всех речевых компонентов. Среди основных причин общего речевого нарушения выделяют биологические и социальные.

К биологическим причинам относят: генетические отклонения, минимальные органические поражения головного мозга, повлекшие задержку общего психического развития, нарушения со стороны зрительно-слухового восприятия, патологии опорно-двигательного аппарата, аномалии развития челюстно-лицевого аппарата и др.

К социальным причинам относят: педагогическую запущенность, несвоевременность обращения к специалисту либо отсутствие возможности обращения в силу определенных жизненных обстоятельств (проживание в отдаленных, труднодоступных местах); неблагоприятную социальную обстановку; проживание среди лиц, страдающих сложными речевыми патологиями; переезд в страну с другими языковыми условиями; недостаточную финансовую обеспеченность семьи; неблагоприятные условия в семье (злоупотребление вредными привычками, попустительское отношение к родительским обязанностям и др.).

Причинами некоторых речевых расстройств могут быть и психогенные факторы: сильный испуг в младенческом возрасте, авария, повлекшая длительное лечение, потеря близких людей и т. п.

Выявление причин возникновения речевых расстройств у детей дошкольного возраста и их влияние на возможность коррекции недостатков в становлении грамматически правильной речи, эффективность использования в коррекционной работе наглядно-игровых средств является предметом нашего исследования.

Следует отметить, что при общем недоразвитии речи страдают все функции речевого развития вне зависимости от причины патологического отклонения. При нормальном речевом развитии грамматический строй усваивается ребенком самостоятельно. Опираясь на опыт взрослого в использовании слов, понятий, компоновке предложений, дети копируют полученные примеры и затем применяют их в собственной речевой практике. В то же самое время нарушение одной или нескольких сторон овладения языком ведет к деформации всех остальных частей речевой системы [3, 4].

Многочисленные исследования речевых патологий, проводимые ведущими учеными прошлого столетия, показали, что дети с общим недоразвитием речи различной степени сложности тем не менее имеют один схожий момент — речевое становление проходит в той же последовательности, что и в норме. Однако на иногда отмечаются существенные задержки относительно возрастных норм, а в некоторых случаях отдельные этапы и вовсе могут быть стертыми или отсутствовать. Так, для детей с ОНР I уровня практически не характерен своевременный лепет, что впоследствии комплексно задерживает полноценное формирование словосочетательной стороны, оставляя ее на примитивном уровне «звукового отображения». При ОНР II уровня у детей наблюдается начальное развитие общей речи, но запас слов остается бедным, допускается большое количество ошибок во время произношения слов. В то же самое время, у детей с ОНР III уровня лепет мог носить полноценный характер, а задержка происходит при становлении более

поздних компонентов речи. У детей с ОНР IV уровня речевое развитие чаще всего проходит достаточно близко к нормативному, однако отличается стойкими лексическими ошибками в словообразовании и построении предложений [4, 5].

Таким образом, опираясь на принцип онтогенетического развития и учитывая своеобразие становления грамматического строя речи у дошкольников с ОНР, обусловленное различными причинами возникновения речевых расстройств, необходимо использовать в коррекционной работе с детьми те игровые средства, которые соответствуют не только возрасту ребенка, но и его психологическому статусу. Основной задачей педагога становится подбор наиболее эффективных для каждого конкретного случая речевой патологии методик коррекции недостатков грамматического строя речи у дошкольников, их включение в общий образовательный процесс [4].

Список литературы

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя детей: метод. пособие для воспитателей. — 2-е изд. испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 296 с.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. — М.: Педагогика, 1979. — 400 с.
3. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
4. Тенкачева Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста // Специальное образование. — 2014. — № 1. — С. 68–78.
5. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Рекомендации к обследованию лексико-грамматических компонентов языка у дошкольников // Логопедия сегодня. — 2011. — № 1 (31). — С. 48–51.

Л. С. Медникова

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

Е. В. Пекишева

(С(А)ФУ им. М. В. Ломоносова, Архангельск, Россия)

ПРАВСТВЕННЫЕ НОРМЫ И ЧУВСТВА В СОЗНАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначен принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, подчеркивается значимость нравственного воспитания дошкольников в условиях семьи и образовательного учреждения, приобщения их к духовно-нравственным ценностям, которые последовательно должны усваиваться ребенком в ходе онтогенеза и обеспечивать его нравственное развитие.

В отечественной психологической науке проблема нравственного развития детей никогда не теряла своей актуальности. Традиционно отечественная исследовательская позиция связывает нравственное развитие ребенка с процессом и результативностью интериоризации им социальных норм, определяющих поведение человека в среде, его деятельность и отношения с другими людьми (Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Считается, что дошкольный возраст является определяющим периодом приобщения ребенка к нормам социальной жизни, накопления им социального опыта, обеспечивает тот фундамент, на котором в последующем формируется морально-нравственный потенциал развивающейся детской личности (Н. В. Мельникова, Е. О. Смирнова, С. Г. Якобсон и др.). Однако для того, чтобы это произошло, важно создать условия, способствующие присвоению ребенком общепринятых норм и правил, закрепленных в моральных эталонах добра («что такое хорошо») и зла («что такое плохо»), передающихся от одного поколения другому и играющих системообразующую роль в развитии и сохранении культуры и системы ценностей того общества, в котором растет и развивается ребенок.

Вопросы нравственного развития детей с ЗПР прямо или косвенно рассматривались в исследованиях Н. Л. Белопольской, Е. А. Винниковой, Э. И. Кякинен, И. Ф. Марковской, Е. С. Слепович и др. Нравственная сфера дошкольников с задержкой психического развития изучалась Е. А. Антоновой, были выявлены особенности когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов нравственного развития детей этой категории [1]. Оказалось, что дошкольники с ЗПР уверенно отличают хорошие, добрые поступки и действия от плохих и злых. Адекватная дифференциация обусловлена доступностью для понимания дошкольниками предложенной для анализа ситуации. Общим для детей с ЗПР и нормативно развивающихся дошкольников является предпочтение всего того, что может быть обозначено как «добро». При этом неприятие «зла» сопровождается у детей более выраженной эмоциональной реакцией. Исследование показало, что в основе сформированных у дошкольников представлений о том, «что такое хорошо» и «что такое плохо», лежит индивидуальный нравственный опыт. Интересно, что дети склонны идентифицировать себя с добрым человеком, чаще примером для подражания выступают для них значимые близкие, что свидетельствует о роли семейного воспитания в становлении нравственной сферы личности ребенка.

К отличительным особенностям нравственного развития дошкольников с ЗПР Е. А. Антонова относит недостаточную выразительность и слабую вариативность вербального и эмоционального реагирования при оценке ими нравственных и безнравственных действий и поступков в сравнении с нормально развивающимися детьми. Это связано с тем, что моральные оценки доброго и злого тесно взаимосвязаны с нравственными представлениями

дошкольников, которые, в свою очередь, являются ситуативными, поверхностными и избыточно конкретными, что обусловлено особенностями развития мышления и формирования образной сферы детей этой группы. Кроме того, при оценке действий и поступков окружающих дети за точку отсчета принимают самих себя, определяют хорошее и плохое по отношению, прежде всего, к себе, что говорит о доминировании эгоцентрической позиции в восприятии ими социальной реальности. При этом основным критерием при определении доброго и злого для детей выступают внешние проявления человека, прежде всего, его мимика. Целостная морально-нравственная оценка проблемной ситуации часто недоступна дошкольникам с ЗПР.

Однако несмотря на имеющиеся у детей представления о правилах поведения и взаимодействия с другими людьми, а также на ярко выраженное желание быть добрым, в реальных жизненных ситуациях дети, как нормально развивающиеся, так и с задержкой психического развития, далеко не всегда способны поступать в соответствии с усвоенными правилами поведения. Значительно чаще, чем их нормально развивающиеся сверстники, дети с ЗПР нарушают правила межличностного взаимодействия, основанные на моральных нормах, что становится причиной их частых конфликтов со сверстниками, неконструктивного участия в совместной деятельности. Это в первую очередь обусловлено возрастными особенностями дошкольников, связанными со слабостью воли и произвольной регуляцией поведения, которые более активно будут формироваться у детей уже на этапе школьного детства.

Исследовательские данные говорят о том, что представления о добром и злом, нравственном и безнравственном формируются у дошкольников на основе индивидуального нравственного опыта, полученного в семье. Эталоном нравственного, доброго для ребенка выступают его родители, чаще — мама. В представлениях детей с ЗПР добрый человек чаще выполняет полезные дела, большинство из которых направлено на самого ребенка. В отличие от детей с ЗПР дошкольники с нормативным уровнем психического развития в большей мере обращают внимание на общепользные дела доброго человека, направленные на других. Кроме того, для нормально развивающихся дошкольников эталоном доброго человека часто выступает друг, сверстник: они охотно называют своих друзей в качестве образца доброго человека, что является еще одним свидетельством того, что в старшем дошкольном возрасте существенно возрастает роль сверстника в межличностном взаимодействии. Напротив, дошкольники с ЗПР в качестве эталона при идентификации доброго человека сверстника называют крайне редко. Это свидетельствует о незрелых и более поверхностных, чем у нормально развивающихся дошкольников, контактах со сверстниками, о трудностях взаимодействия с ними.

Несмотря на то что большинство детей с ЗПР способны правильно дифференцировать хорошие и плохие поступки, попытки большинства дошкольников раскрыть содержание нравственной стороны той или иной ситуации, предложенной для анализа, сводятся к использованию речевых штампов, фиксирующих запрет или одобрение. Дошкольники с ЗПР редко рассуждают о возможных последствиях поступков сверстников. Высказывания нормально развивающихся дошкольников более развернуты и содержат более точные, емкие характеристики добра и зла, их объяснения положительного или отрицательного поступка более доказательны и весомы, что может выступать свидетельством более глубокого осознания нравственной нормы нормально развивающимися дошкольниками по сравнению с их сверстниками с ЗПР. При этом дошкольники с нормативным психическим развитием часто обращают свое внимание на добрые поступки, нравственные качества и чувства сверстников.

Все это является еще одним доказательством того, что сверстник в старшем дошкольном возрасте начинает занимать в сфере общения дошкольника главенствующее место: он становится интересным, привлекательным партнером в деятельности. В этом возрасте дети стремятся дружить со сверстниками, переживают, если друзей нет. Дружба в дошкольном детстве понимается как устойчивое чувство содержательных взаимосвязей между детьми, избирательной эмоциональной привязанности, проявляющееся благодаря взаимодействию дошкольников в различных видах деятельности (Н. А. Ветлугина, В. А. Сухомлинский и др.). В иерархии нравственных чувств «чувство дружбы» занимает высокое место и является одним из ядерных качеств личности (И. С. Кон, А. А. Токарев).

До настоящего времени в очень редких случаях проблема дружеских отношений рассматривается в отношении дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В связи с этим нами было проведено экспериментальное исследование с целью выявления особенностей представлений о дружбе у старших дошкольников с задержкой психического развития. Для достижения поставленной цели использовалась методика Н. В. Кондрашовой [2]. Ребенку последовательно предлагались вопросы и задания по теме «Ты мой друг и я твой друг». Критерии оценки ответов детей были следующими: включенность в дружеские отношения; осознание личностных качеств друга; осознание способа включения в дружеские отношения и их содержания; осознанность норм и правил положительных дружеских взаимоотношений. В исследовании приняли участие 24 дошкольника 7-го года жизни: из них 12 нормально развивающихся детей и 12 детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

В ходе беседы все дошкольники с задержкой психического развития и их нормально развивающиеся сверстники положительно ответили на вопрос «*Есть ли у тебя друг?*». Исключение составил только один ребенок с ЗПР, который ответил: «*У меня есть мама*». Полученный результат соотносится с онтогенетическими закономерностями и позволяет говорить

о стремлении детей к вступлению в первые устойчивые дружеские отношения.

Известно, что благодаря поддержанию ребенком дружеских отношений в различных видах детской деятельности, его представления о дружбе пополняются содержательными смысловыми характеристиками, обретая новое качество и полноту. Например, в старшем дошкольном возрасте ребенок становится чувствителен к личностным качествам сверстника-друга, которые начинают служить основными мотивами его дружбы. В ходе беседы дошкольники с ЗПР, отвечая на вопрос *«Какой он, твой друг?»*, говорили: *«добрый»*, *«хороший»*, *«злой»*, *«мы с другом одинакового роста»*, *«он красивый»*, давая чаще однословную генерализованную характеристику друга или оценивая внешние данные сверстника. Дети с нормальным психическим развитием чаще отмечали нравственные, интеллектуальные качества друга, его интересы: *«мой друг добрый, веселый»*; *«умный, у него много игрушек, он про них все знает»*; *«веселый, добрый, красивый»*; *«умный, добрый, смелый»*, *«он целый день со мной играет»*, *«с ним весело гулять, но иногда мы ругаемся»*. Сравнительный качественный анализ высказываний детей позволяет говорить о трудностях осознания детьми с ЗПР нравственных качеств личности сверстника, а также о дефиците у них мотивов дружеских взаимоотношений.

Для детей с ЗПР наиболее желаемой и интересной совместной деятельностью с другом является игра. Так, на вопрос *«Зачем человеку нужен друг?»*, дети давали следующие ответы: *«чтобы играть»*, *«чтобы вместе гулять»*. У некоторых детей этой группы данный вопрос вызвал затруднения. Большинство детей с нормативным психическим развитием в своих ответах, определяя содержание дружеских взаимоотношений, указывали на избирательную эмоциональную привязанность к другу, на взаимоотношения с другом на личностном уровне: *«друг нужен, чтобы не было скучно, с другом ведь всегда весело»*; *«человеку нужен друг, потому что так веселее»*; *«одному скучно сидеть, а с другом можно поиграть»*. Таким образом, в ответах детей двух групп определились качественные различия: дети с ЗПР проявили стремление к внешней реализации дружеских взаимоотношений в игре, а их нормально развивающиеся сверстники в большинстве случаев отмечали значимость эмоционально-личностного взаимодействия со сверстниками.

На вопрос *«А как подружиться с кем-нибудь?»* дошкольники с ЗПР отвечали: *«сказать привет»*, *«подойти»*. Можно сказать, что испытуемые этой группы предпочитали использовать коммуникативно-формальный способ установления дружеских взаимоотношений. Нормально развивающиеся дети в своих ответах указывали на коммуникативно-действенный способ, например: *«позвать играть в конструктор»*, *«подойти и позвать играть»*, *«нужно подойти и сказать, можно я с тобой буду дружить»* или *«привет, я с тобой буду дружить»*.

С целью изучения степени осознания детьми норм и правил положительных дружеских взаимоотношений им предъявлялось графическое изображение игровой ситуации дружеского взаимодействия и предлагалось ответить на вопрос: «*Как ты думаешь, чем закончилась история?*». Анализ результатов показал, что большинство детей с ЗПР все же руководствовалось в своих ответах представлениями о нормах и правилах положительных дружеских взаимоотношений, например: «*Витя даст ему машинку*», «*мальчики сказали папе, что они сломали вместе*», «*поднял куклу и поиграл вместе с Олей*». Некоторые дети этой группы в своих ответах моделировали отрицательное развитие ситуации взаимодействия со сверстником, например, «*мальчики сказали, это не мы, он сам сломался*», «*Оля заплакала, она не играла и не должна была убирать кубики*». Двое дошкольников с ЗПР не смогли ответить на поставленные вопросы.

Дети с сохранным интеллектом по характеру ответов относительно равномерно распределились на две группы. В первой группе были получены высказывания, отражающие нормы и правила положительных дружеских взаимоотношений, например: «*Витя даст поиграть с машинкой, и скажет ему, чтобы он играл аккуратно*», «*мальчики извинятся и скажут, что не хотели его ломать*», «*Оля скажет: "Давайте, я вам помогу" и поможет все собрать*». Во второй группе высказывания дошкольников отражали неконструктивный характер взаимодействия со сверстниками, например, «*Они скажут, что самолет сам упал*», «*Оля скажет, я не играла в кубики и не буду их убирать, пусть сами убирают*», что может свидетельствовать о тревожной тенденции закрепления ложных нравственных личностных установок у современных дошкольников.

Таким образом, проведенные исследования выявили специфику нравственного развития детей с ЗПР, обусловленную как структурой нарушения, так и своеобразием социального опыта дошкольников. В сравнении с нормально развивающимися сверстниками старшие дошкольники с ЗПР демонстрируют недостаточно дифференцированные представления о нравственных нормах и правилах. Обращает на себя внимание тот факт, что сверстник еще не занял надлежащего места в сфере межличностного взаимодействия детей с ЗПР. Отношение к сверстнику у них имеет амбивалентный характер: с одной стороны, они высказывают желание иметь друга, с другой — у них отсутствует подлинный интерес к личности сверстника. Сверстник привлекает детей с ЗПР, прежде всего, как партнер по игровому взаимодействию. Для детей с ЗПР личностные качества сверстника пока не выступают мотивом для установления дружеских взаимоотношений. Интерес к сверстнику, если и имеет место, то является поверхностным, не подкрепленным представлениями о личностных качествах друга, о содержании дружеского взаимодействия, что находит отражение в особенностях межличностного взаимодействия детей с ЗПР.

Список литературы

1. Антонова Е. А. Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. псих. наук. — СПб, 2012. — 221 с.
2. Кондрашова Н. В., Текаева А. С. Формирование у детей 6–7 лет представлений о дружбе посредством театрализованных игр в условиях стандартизации дошкольного образования // Science Time. — 2015. — № 1. — С. 235–240.

Е. Н. Пронина

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. От нее зависит и полнота познания окружающего мира, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом [4].

Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения — все эти и многие другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи [2].

В синдроме речевых расстройств у детей с системной речевой недостаточностью при нормальном и нарушенном психическом развитии отмечаются разнообразные нарушения связной речи, обусловленные действием различных механизмов. В связи с этим задача их сравнительного изучения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития (далее ОНР и ЗПР) относится к одной из важнейших для практикующих специалистов [3].

С целью изучения состояния связной речи у старших дошкольников с ОНР и ЗПР было проведено экспериментальное исследование. В нем принимали участие дети от 5 до 6, 5 лет с ОНР (III уровня речевого развития, со стертой дизартрией) и их сверстники с ЗПР (церебрально-органического генеза, с системной речевой недостаточностью). В контрольную группу вошли дошкольники с нормой речевого и психического развития.

Исследование опиралось на современные лингвистические представления об основных признаках связной речи: цельность и связность (А. А. Леонтьев, И. Р. Гальперин, Н. И. Ипполитова, Л. П. Якубинский). При проведении исследования использовались задания, представленные в работе В. П. Глухова: составление предложений по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста (короткого рассказа); составление рассказа по серии сюжетных картинок; составление рассказа по одной сюжетной картинке; составление рассказа на основе личного опыта и рассказа-описания [1].

Анализ экспериментальных данных, полученных в ходе изучения способности детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы, показал, что дошкольники с ненарушенным развитием самостоятельно составляли информативную, логически связную фразу с учетом изображений-действий, представленных на картинках.

Большинство дошкольников с ОНР демонстрировали незначительные недостатки в построении фразы, проявляющиеся нарушениями нормативного порядка слов в предложении, затруднениями смыслового программирования фразового высказывания (*Тут мальчик рыбу ловит. Он на траве сидит. Он на берегу озера сидит*). Составленные детьми с ЗПР предложения по отдельным ситуационным картинкам в большинстве случаев представляли собой простое перечисление предметов, изображенных на картинках (*Это девочка, коньки, там летает птичка маленькая*). В некоторых случаях фраза была не завершена, отмечались пропуски слов, чаще всего глаголов, предлогов (*Мальчик рыб хочет удочкой и никак*). Дошкольникам и с ОНР и с ЗПР в ходе выполнения задания требовалась помощь в виде наводящих вопросов (*Кто это? Что делает?*). Практически все дети использовали простые предложения, либо словосочетания.

У дошкольников с ОНР так же, как и у их сверстников с ЗПР, в ходе построения фразы отмечалось большое наличие пауз. В первом случае эти паузы могут быть обусловлены недостаточностью набора языковых средств, а во втором нарушением семантического компонента в языковой структуре речи.

Исследование способности детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы-высказывания показало, что все дети контрольной группы справились с предложенным заданием. Они смогли самостоятельно составить предложение, адекватно отображающее сюжет, в соответствии с лексико-грамматическими нормами языка. У дошкольников с ОНР и ЗПР в ходе выполнения данного задания обнаружились как сходные, так и различные проявления в характере нарушений связной речи.

Например, дошкольники с ОНР и ЗПР составляли фразу лишь на основе предметного содержания двух картинок, либо дети не могли составить фразу-высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на помощь экспериментатора. У ряда детей существенные затруднения возникли при составлении отдельных предложений, что может быть связано с неумением устанавливать логико-смысловые отношения между предметами, а также с трудностями лексико-грамматического развертывания высказывания. Лишь один ребенок с ЗПР смог составить предложение с учетом взаимосвязи всех трех картинок. Остальным испытуемым задание объяснялось повторно (с указанием на пропущенную картинку), но и после повторения инструкции детям не удалось составить фразу с учетом всех трех смысловых звеньев (*Тут лес, в лесу грибы растут. Это девочка и корзинка. Она цветочки складывает в неё*). Четверо испытуемых не справились с заданием даже при стимулирующей помощи.

Анализ высказываний, составленных по трем картинкам, позволяет нам сделать вывод о том, что для дошкольников с недостаточным интеллектуальным развитием характерны специфические нарушения в логико-смысловом построении высказываний как на уровне программирования, так и на уровне его реализации, а также недостатки в языковом оформлении сообщений.

Трудности в установлении детьми с ЗПР причинно-следственных зависимостей между отдельными предметами связаны с влиянием целого комплекса факторов: недостаточностью представлений об окружающей действительности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных отношений, бедностью словаря. У дошкольников с ОНР трудности в построении связного высказывания прежде всего обусловлены нарушениями установления (или актуализации в речи) предикативных отношений.

Воспроизведение небольшого по объему и простого по структуре литературного текста оказалось сложновыполнимым для детей и с ОНР и с ЗПР. Даже при наличии подготовительной работы и речевого образца детям не удавалось воспроизвести предложенный рассказ с соблюдением требований к его смысловому и языковому оформлению. Характерным для пересказов детей являлось выпадение представленных в рассказе смысловых звеньев, что приводило к нарушению передачи логической последовательности событий, упущению деталей, потере действующих лиц и к трудности передачи главной мысли рассказа (*Мама купила сливу. Мама за обедом хотела им сливы дать. Ваня ходил, нюхал сливу. Съел сливу. Там одной нету. Потом они сливу за обедом посчитали. Потом папа поругал и все смеялись. Ваня плакал*).

В составленных пересказах доминировали примитивные грамматические конструкции, повторение одних и тех же слов и фраз (*Мама сливу купила. А Ваня не удержался и хотел съесть сливку. Ваня не удержался и съел. И он умрет в этот день. Он не умрет и не он съел косточку*).

При составлении рассказов по серии сюжетных картинок дошкольникам с ОНР и ЗПР требовалась помощь в виде наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь, что свидетельствует о недостаточной сформированности операций внутреннего программирования. В рассказах многих детей как в группе с ЗПР, так и в группе с ОНР отмечались пропуски моментов действия, представленных на картинках или вытекающих из изображенной ситуации; сужение поля восприятия картинок (например, указание на действия только одного персонажа), что свидетельствует о недостаточной организации внимания в процессе речевой деятельности. Часто нарушалось смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету. В рассказах дошкольников с ОНР в большей степени нарушена связность повествования, чего нельзя сказать об их сверстниках с ЗПР. У дошкольников с ЗПР преобладали затруднения при переходе от одной картинки к другой, что часто приводило к простому называнию действий персонажей.

Анализ определения способности детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания сюжетной картинки выявил значительные трудности и у детей с ОНР и у детей с ЗПР. Их рассказы отличались придумыванием несуществующих объектов или действий, пропусками существенных элементов, перечислением деталей изображения с указанием на них пальцем, отсутствием четкости, последовательности изложения; они состояли преимущественно из простых нераспространенных предложений (*Один щеночек, он бездомный. Он на улице плакал. Они его увидели, забрали, дома покормили они его и он уснул / Щенок под дождем долго сидит. Его оставили тут мальчишки. Дети пришли, его домой забрали, положили на ковер и потом дали ему попить, и он спать лег*).

Анализ результатов самостоятельных высказываний, передающих свои жизненные впечатления, позволил констатировать их незначительные различия как по общему количеству слов, так и по уровню информативности. Средний объем рассказов у детей с ЗПР был равен 19 словам, а у детей с ОНР — 21.

Существенные трудности при построении самостоятельного высказывания отмечались, прежде всего, на уровне планирования его содержания. Это проявлялось при выборе темы фразы-высказывания, установлении последовательности информативных звеньев в его структуре, их взаимосвязи. Трудности планирования и текущего контроля часто приводили к тому, что вторая часть фразы-высказывания как бы механически присоединялась к первой без учета ее содержания и структуры. Во многих случаях при попытке сконструировать развернутое сообщение наблюдался пропуск важных смысловых звеньев, что делало его малопонятным.

У многих детей построение высказываний осложнялись в связи с трудностью поиска и актуализации нужного слова из семантического поля, грамматико-синтаксическими нарушениями, особенно при передаче пространственных и других межпредметных отношений.

Анализ описательных рассказов детей с ОНР и ЗПР показал, что этот вид связных высказываний является одним из самых трудных. В рассказах-описаниях детей обеих групп наблюдалось большое количество ошибок в смысловой передаче и языковом оформлении, что обусловлено как отсутствием сюжета и фабулы, так и дефицитностью инвентаря языковых средств. Они не знали, с чего начать описание, несмотря на предложенный план, в рассказах не было четкой структуры. Дети могли начать свой рассказ с описания внешних признаков и вернуться к ним в конце. В описательных рассказах отмечалось использование большого количества стереотипных, повторяющихся фраз. Так же как и при передаче своих жизненных впечатлений, значительных различий в объеме представленных рассказов выявлено не было. Среднее количество предложений у детей с ОНР составило 3,6, а у детей с ЗПР 3, 5.

Исходя из данных исследования, можно сделать вывод о том, что для связных монологических высказываний большинства дошкольников с ОНР и ЗПР характерен целый ряд недостатков, которые приводят к снижению

коммуникативной полноценности связного высказывания, а вследствие этого к его недостаточной информативности, ситуативности и фрагментарности, нарушению связности, что проявляется в расстройстве установления системных и смысловых связей между лексическими и грамматическими единицами при построении семантических структур связного речевого высказывания. При этом у дошкольников с ЗПР в качестве ведущего фактора, приводящего к нарушениям, выступает когнитивная недостаточность, из-за чего страдает смысловая организация связной речи, а у их сверстников с ОНР таким ведущим фактором выступает нарушение формирования всей языковой системы в целом.

Список литературы

1. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.
2. Лалаева Р. И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе // Логопедия. — 2005. — № 7. — С. 5–6.
3. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст. — М.: Классике Стиль, 2003 — 320 с.
4. Серебрякова Н. В. Сравнительный анализ формирования семантических полей у дошкольников с нормальным и нарушенным развитием // Актуальность проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями в развитии. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. — С. 150–152.

В. А. Семушина

(СПбГЛТУ им. С. М. Кирова, Санкт-Петербург, Россия)

ОСОБЕННОСТИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ НА ЭТАПЕ ДВУКОМПОНЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Проблема порождения речи начала разрабатываться крупными отечественными учеными Л. С. Выготским, С. Д. Кацнельсоном, которые писали о соотношении мышления и речи. Детальное описание процессов порождения речи представлено в работах В. Б. Касевича [5], Т. В. Ахутиной [2], Е. С. Кубряковой, А. М. Шахнаровича, Л. В. Сахарного [8].

Под порождением речи исследователи понимают «процесс речевой деятельности, наблюдаемый, когда начинает звучать речь или когда на бумаге начинает фиксироваться определенное высказывание» [8, с. 11]. Для детей на этапе двукомпонентных высказываний характерна только устная речевая деятельность, соответственно, итогом процесса порождения речи становится звучащая речь.

Материалом нашего исследования стала речь 10 детей раннего возраста, находящихся на этапе двусловных высказываний (фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена).

Обобщая результаты работ отечественных лингвистов, психолингвистов и психологов, Е. С. Кубрякова и др. приводят данные о моделях порождения речи, предлагаемых Л. С. Выготским, С. Д. Кацнельсоном, А. Р. Лурией Т. В. Ахутиной, А. А. Леонтьевым [8]. Все эти модели содержат нечто общее: этапы порождения речи, выделенные учеными, имеют соответствия. Первый этап связан с внешними, внеязыковыми факторами, инициирующими весь дальнейший процесс. На следующих этапах происходит программирование высказывания, которое предполагает отбор средств из языковой системы с целью передать мысль, которая «первоначально существует как целостный гештальт, как своеобразный сгусток личностных смыслов» [8, с. 29]. В связи с процессом программирования высказывания и дроблением «гештальтной» мысли на смыслы И. А. Мельчук и А. К. Жолковский отмечали необходимость последовательного выбора: а) семантического («выбор <...> всех возможных синтаксических конструкций и соответствующей им русской лексики»); б) синтаксического («определение для каждого синтаксического дерева порядка слов и синтаксически обусловленных морфологических категорий»); в) морфологического («построение и расположение реальных словоформ») [цит. по: 9, с. 118].

Современные представления о довербальных процессах порождения речи менее категоричны. Так, Н. Д. Арутюнова отмечает, что выбор структуры высказывания и выбор слов — процессы взаимосвязанные и взаимопроникающие, «оба выбора взаимообусловлены: выбор слова невозможен безотносительно к конструкции, задающей его синтаксические характеристики, но и выбор конструкции неосуществим без предварительной фиксации лексических элементов, в частности, глагола, предопределяющего конфигурацию актантов» [1, с. 290]. Е. С. Кубрякова и др. [8] пишут о том, что нет жесткости в последовательности протекания речепорождающего процесса.

Помимо механизмов речи, отвечающих за выбор лексических, синтаксических и морфологических языковых средств, существует механизм, ответственный за отбор соответствующих фонем и озвучивание речи [5, 8].

Итак, чтобы процесс порождения речи получил законченный вид и как его результат появилось высказывание, человек должен реализовать свою мысль, разбиваемую на отдельные смыслы, выбрав для этого оптимальные лексические, синтаксические, морфологические и фонетические средства. При этом говорящий должен ориентироваться на собеседника, его знание ситуации, с чем связано представление о пресуппозиции, под которой понимается «часть семантики высказывания, которую говорящий полагает известной слушающему» [5]. Пресуппозиция — один из прагматических аспектов высказывания.

Поскольку языковая система ребенка раннего возраста имеет существенные отличия от системы языка взрослого человека, то и само порождаемое ребенком высказывание существенно отличается от нормативного. Отличия языковых систем обнаруживаются в области морфологии, в обла-

сти фонетики, что, вероятно, связано прежде всего с трудностями артикуляции слов (этот аспект оставляем за рамками исследования), в области лексики: нередко дети оказываются в условиях дефицита лексических средств (относительно бедный словарный запас на стадии двукомпонентных высказываний имели Витя О., Ваня Я., богатый — Лиза Е., Варя П., Аня С.).

Причиной появления в речевой продукции детей высказываний, состоящих не более чем из двух компонентов, является отсутствие навыков (доведенных до автоматизма умений) комбинирования нескольких языковых единиц (синтаксический уровень языковой системы ребенка).

Ваня Я. *Беи э-а (белых нет, т. е. белых цветов не было).*

Интересно, что слово «цветок» (*tute*) присутствовало в лексиконе Вани; ср.: *Tute у-у (цветов нет)*. Однако сказывается недостаток того, что можно назвать синтагматической техникой — способности комбинировать компоненты по определенным правилам.

Лиза Е. (1.10.11) *Тинит Изитьку (чинит Лизочку, т. е. Лизочкин браслет)*. Слово «браслет» (*natut*) отмечено в дневнике в тот же день, сразу вслед за приведенным выше высказыванием.

Трудности комбинирования компонентов в высказывании со временем преодолеваются детьми, и тогда появляются высказывания, состоящие из трех и более компонентов.

Закономерность порождения речи, связанную с ограничением количества компонентов высказывания в продуктивной речи на этапе начального свободного комбинирования, обозначим как синтагматическое ограничение.

Наиболее очевидно действие фактора синтагматического ограничения при порождении высказываний, которые не похожи на «взрослые», формирующиеся при опоре на «динамические стереотипы, которые сложились в мозгу человека по мере того, как он овладевал языком. <...> Хранятся такие стереотипы в памяти человека, в его внутреннем лексиконе» [8, с. 31]. Фактор синтагматического ограничения, вероятно, является причиной создания специфических моделей языка ребенка [11], представляющих собой с точки зрения взрослого «обрывки» нормативных моделей.

Центральным процессом порождения речи является синтаксирование [4], в ходе которого происходит формирование пропозиции. В трактовке термина «пропозиция» между исследователями существуют некоторые расхождения [5, 8, 10 и др.]. Оптимальным для нашего исследования представляется понимание пропозиции как «семантического инварианта, общего для всех членов модальной и коммуникативной парадигмы предложений и производных от предложения конструкций» [3, с. 401], иначе говоря, в пропозиции заключается «объективное содержание» описываемой внеязыковой ситуации [6, с. 218]. Преобразование пропозиции в предложение (высказывание) подразумевает «обрастание» ее субъективным содержанием, т. е., прежде чем пропозиция преобразуется в предложение (высказывание), говорящий должен выразить свое отношение к описываемой внеязыковой ситуации. В. Б. Касевич писал о «семантических операциях, которые

должны быть выполнены над пропозицией, чтобы перейти от последней к плану содержания предложения (высказывания)» [5]. Эти семантические операции заключаются в создании внутренней и внешней модальных рамок предложения (высказывания) и коммуникативной рамки, ориентирующей высказывание на слушающего (читающего). Пропозиция представляет собой переходное образование от мысли к речевому ее выражению. Поскольку ребенок в раннем возрасте имеет наглядно-образное мышление, то и пропозиция, и высказывание отражают наблюдаемую внеязыковую ситуацию. Ситуация членится в сознании ребенка, что сопровождается появлением в продуктивной речи не одного, а двух компонентов в высказывании. Следовательно, членится и пропозиция, приобретая структуру.

Структура пропозиции определяется предикатно-аргументной структурой, «изоморфной структуре ситуации» [6, с. 219]. Одно из определенных пропозиции, предложенное В. Б. Касевичем, отражает представление о пропозициональной структуре: «пропозиция — семантическая конструкция, которая образована предикатом с заполненными валентностями» [5, с. 59].

На стадии двукомпонентных высказываний очень часто основа пропозициональной структуры — предикат — не вербализуется, с точки зрения нормативного языка в высказывании образуется «предикатная дырка». Ее наличие обусловлено, видимо, рядом причин: узостью глагольного словаря, несовершенством синтагматической техники; очевидно, существуют и причины прагматического характера — важно обратить внимание на предметы, поименовать их, а их свойства и отношения взрослый, как и ребенок, может пронаблюдать.

Лиза Е. (1.11.09) *А гип... сясятка (на гриб сосочку; кладет сосочку на гриб).*

В 1 год 11 мес. в лексиконе Лизы были глагольные предикаты, которые могли быть использованы для построения целостного высказывания, ср.:

Лиза Е. (1.11.00) *Алязия... дамик (положила в домик).*

Ваня Я. (2.01.12) — *[Бабушка:] О, какая куча.*

— *[Ваня:] Зип у-у (джип нет).*

— *[Бабушка:] Джип не проедет?*

— *[Ваня:] Да.*

Структура пропозиции начинает формироваться на стадии двукомпонентных высказываний. В это время у детей увеличивается глагольный словарь. Формирование пропозиции, очевидно, является процессом, связанным с «фазическим синтаксированием», которое Л. С. Выготский противопоставлял «семантическому» (смысловому, семическому) синтаксированию [4, с. 161; см. также: 7, 8].

Фазическое синтаксирование отвечает за создание синтагматической цепочки слов в высказывании, семическое — за выражение смысла в высказывании. Поскольку порождение речи идет по пути смысл — высказывание, то исследователи признают единицы программируемого высказывания «по их семантической природе не значениями, а смыслами» [8, с. 63; см. также:

9]. Л. С. Выготский отмечал, что уже голофраза семически является фразой, а фазически — только одним словом [4, с. 161]. На этапе двукомпонентных высказываний наблюдаем как семическое, так и фазическое синтаксирование, последнее, однако, находится в зачаточном состоянии.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1989. — 213 с.
2. Арутюнова Н. Д. Синтаксис // Общее языкознание: Внутренняя структура языка / отв. ред. Б. А. Серебрянников. — М.: Наука, 1972. — С. 259–343.
3. Большая советская энциклопедия: Языкознание: — 2-е изд. / гл. ред. В. Н. Ярцева; редкол.: Н. Д. Арутюнова, В. А. Виноградов, В. Г. Гак и др. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
4. Выготский Л. С. Проблема сознания // Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 1 / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — С. 156–167.
5. Касевич В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология. — М.: Наука, 1988. — 309 с.
6. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. — М.: Эдиториал УРСС, 2000. — 352 с.
7. Краевская Н. А. Овладение внутренним программированием высказывания в онтогенезе речи // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку): Сб. статей / отв. ред. А. М. Шахнарович. — М.: Б. и., 1978. — С. 90–96.
8. Кубрякова Е. С., Сахарный Л. В., Шахнарович А. М. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / отв. ред. Е. С. Кубрякова. — М.: Наука, 1991. — 240 с.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 308 с.
10. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. — СПб., 1996. — 757 с.
11. Семушина В. А. Семантические комбинации и синтактико-семантические модели, их соотношение на этапе двусловных высказываний // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: Сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — С. 61–65.

С. Б. Яковлев

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

Е. П. Фур

(МКУ ДПО ГЦОиЗ «Магистр», Новосибирск, Россия)

НАРУШЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Проблема несформированности грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) различного патогенеза в литературе освещена достаточно подробно. Большую значимость в настоящее время приобретает описание нарушений синтаксического компонента языковой способности у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ТНР.

«Синтаксическая система языка — это совокупность грамматических правил соединения слов во фразу» [3, с. 44]. Эта система сложная и наиболее поздно формируемая.

Проблеме нарушения синтаксической системы языка у детей с тяжелыми нарушениями речи посвящено большое количество научно-экспериментальных и методических публикаций: Т. В. Ахутиной [1], Г. В. Бабиной [2], В. К. Воробьевой [4], В. П. Глухова [5], О. Е. Грибовой [6], Б. М. Гриншпуна [7], В. А. Ковшикова [8], Р. Е. Левиной [9], А. А. Леонтьева [10], А. Р. Лурии [11], Е. М. Моисеенко [12], Е. Ф. Соботович [13], Л. Ф. Спировой [14], Л. С. Цветковой [15], С. Б. Яковлева [16].

Е. М. Моисеенко, исследуя синтаксическую структуру предложения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) различного генеза, выявила как общие, так и специфические особенности протекания у них процесса продуцирования синтаксической структуры высказывания. У большинства детей дошкольного возраста с ОНР уровень смыслового синтаксирования относительно сохранен. Одновременно с этим у них наблюдаются особенности смыслового уровня высказывания, проявляющиеся в излишней развернутости, в нарушении регулирующей функции речи. У части детей с моторной алалией нарушения регуляции и контроля сопровождаются расстройствами процесса структурирования ситуации и приводят к ошибкам формирования программы высказывания уже на доязыковом этапе [12].

У детей с моторной алалией Е. М. Моисеенко выявлены нарушения семантического синтаксирования, выраженность которых зависит от тяжести речевого нарушения и уровня речевого развития. У детей с ОНР, обусловленным дизартрией, нарушения семантического синтаксиса выражены слабо. Наличие в структуре дефекта моторной алалии семантико-синтаксических нарушений является критерием для дифференциальной диагностики моторной алалии от других речевых нарушений [12].

У всех детей с ОНР Е. М. Моисеенко отмечает несформированность формально-грамматического синтаксирования, которая проявляется в нарушении оформления высказывания при помощи лексических, морфо-синтаксических и синтаксических средств языка [12].

Е. Ф. Соботович выделяет у одной части детей с ОНР (моторной алалией) преимущественное нарушение морфологической системы языка при сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на грубые аграмматизмы морфологического характера, дети этой группы правильно воспроизводят структуру предложений из 2–3 слов, семантические связи между словами и порядок слов [13]. У другой части детей отмечается нарушение не только морфологической системы языка, но и синтаксической структуры предложения.

Нарушение синтаксической структуры предложения выражается в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что выявляется даже при повторении предложений.

Большую трудность для детей с ОНР представляют пассивные предложения, а также сложноподчиненные предложения.

Нарушения синтаксиса проявляются как на уровне глубинного, так и на уровне поверхностного синтаксиса.

На глубинном уровне синтаксические нарушения отражаются в трудностях овладения семантическими компонентами, в трудностях организации семантической структуры высказывания. На поверхностном уровне они проявляются в нарушении грамматических связей между словами, в неправильной последовательности слов в предложении [13].

В исследованиях Б. М. Гриншпуна [7], В. А. Ковшикова [8] показано, что у детей с тяжелыми нарушениями речи даже к школьному возрасту не до конца формируется внутреннее программирование высказывания, которое выступает в качестве предпосылок для овладения и создания синтаксической структуры предложения.

Анализируя работы исследователей, хочется отметить, что наиболее характерным для тяжелых речевых патологий в младшем школьном возрасте является нарушение синтаксической системы языка. По мнению О. Е. Грибовой [6] оно проявляется в неумении определять границы предложения, пропуске членов предложения, наличии избыточных слов, в ошибках при маркировании однородных членов предложения. На уровне моделируемых словосочетаний, построенных по типу управления, О. Е. Грибова отмечает стойкие ошибки в оформлении предложно-падежных конструкций. Согласование также вызывает у них определенные трудности: в речевой продукции детей данного контингента наблюдаются ошибки, возникающие при согласовании существительного и прилагательного в роде, числе и падеже.

У детей с ТНР значительно ограничены возможности в передаче своих жизненных впечатлений с помощью речи. Их высказывания недостаточно информативны, для них характерны нарушения логической последовательности изложения событий и длительные паузы между фрагментами повествования. Почти у всех детей данной категории выявляются серьезные недостатки синтаксической организации сообщения, что обусловлено довольно низким уровнем сформированности языковых средств. Обращает на себя внимание тот факт, что у большинства из них отмечаются нарушения синтаксической связи между предложениями, трудности при передаче временных и пространственных отношений, неправильное оформление синтаксической и смысловой связи, пропуски слов, дублирование элементов фразы.

Анализируя состояние речи детей с тяжелыми нарушениями речи, Л. Ф. Спирина отмечает, что многие из них в младшем школьном возрасте продолжают употреблять так называемое «словопредложение». Наряду с однословными предложениями в речи первоклассников присутствуют двух- и трехсловные синтаксические конструкции, которые чаще всего строятся путем «нанизывания отдельных слов в целое, без учета их грамматической связи» [14]. Флексии и другие виды синтаксической связи слов в предложении почти во всех случаях отсутствуют. Конструируя то или иное предложение, младшие школьники с ТНР часто нарушают его структуру: пропускают главные и второстепенные члены. У детей с недоразвитием речи отмечаются случаи ничем не оправданного пропуска зависимых компонентов словосочетания [14].

В. П. Глухов выделяет характерные для детей с тяжелыми нарушениями речи «перерасход» лексических единиц, в результате чего синтаксические конструкции становятся тяжеловесными и лишены смысла [5].

Распространенными недостатками у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи являются следующие: нарушение согласования причастия с определяемым словом, нарушение порядка взаимного расположения причастного оборота и определяемого слова.

Е. Ф. Соболевич подчеркивает, что овладение морфологической и синтаксической системами языка детьми с ОНР осуществляется непропорционально. У одних детей нарушения проявляются в патологии овладения парадигматической системой языка при нормальном усвоении синтаксической структуры предложения, но в значительно более поздние сроки и тормозится неустойчивостью звукового состава входящих в структуру грамматической конструкции слов. У других отмечается патологическое усвоение как парадигматической, так и синтагматической систем языка. Речь таких детей изобилует паузами внутри и на границе предложения, уменьшен объем высказывания как при передаче всего связного текста, так и отдельных предложений. Наряду с этим наблюдается нарушение синтеза последовательных слов в одно предложение, трудности перестановки языковых элементов и определения их последовательности в словесном ряду в процессе порождения и отчасти восприятия речевого высказывания [13].

Анализируя состояние речи детей с ТНР, Р. Е. Левина обнаруживает у них затруднения в выборе грамматических средств для выражения мыслей, а также в способах их комбинирования, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития [9].

Исследования свидетельствуют о пропусках главных членов предложения, неправильном определении места того или иного члена предложения в структуре синтаксической конструкции, незаконченности предложений, их структурной неформленности детьми с тяжелыми нарушениями речи [16].

Таким образом, анализ литературных данных по проблеме показал, что дети с тяжелыми нарушениями речи как дошкольного, так и младшего школьного возраста испытывают качественно неоднородные трудности в овладении синтаксическими структурами языка, преодоление которых возможно лишь при условии целенаправленной коррекционно-логопедической работы.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 224 с.
2. Бабина Г. В. Системный подход в формировании грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи. — М., 1990. — С. 62–70.
3. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учебник для студ. вузов. — М.: Изд-во В. Секачев, 2014. — 264 с.

4. *Воробьева В. К.* Развитие связного высказывания учащихся с моторной алалией // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи: сб. науч. трудов. МГПИ им. Ленина. — М., 1982. — С. 20–31.
5. *Глухов В. П.* Методика формирования связной речи детей с недоразвитием речи. — М.: Изд-во В. Секачев, 1996. — 114 с.
6. *Грибова О. Е.* Специфика восприятия синтаксических конструкций в процессе аудирования учащимися начальных классов с тяжелой речевой патологией // Детская речь как предмет лингвистического исследования: матер. конф. — М., 2004. — С. 56–59.
7. *Гриншпун Б. М. и др.* Патология речи // Основы теории речевой деятельности / Б. М. Гриншпун, А. В. Добрович, Р. М. Фрумкина. — М.: Наука, 1974. — 318 с.
8. *Ковшиков В. А.* Экспрессивная алалия: учеб. пособие к спецкурсу. — М., 2001. — 96 с.
9. *Левина Р. Е.* Опыт изучения неговорящих детей-алаликов. — М.: Наука, 1951. — 120 с.
10. *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Изд-во МГУ, 1969. — 308 с.
11. *Лурия А. Р., Цветкова Л. С.* Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания. Теория речевой деятельности. — М.: Наука, 1968. — С. 219–233.
12. *Моисеенко Е. М.* Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2003. — 203 с.
13. *Соботович Е. Ф.* Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. — Киев, 1981. — 149 с.
14. *Спирова Л. Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV кл.). — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
15. *Цветкова Л. С.* Исследование нарушения предикативной функции речи при динамической афазии // Психологические исследования. — М., 1968. — С. 47–52.
16. *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.

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

М. В. Арсеньева

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

Ю. Ю. Бородулина

(ГБДОУ № 10 Невского района, Санкт-Петербург, Россия)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕПРОДУКТИВНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Формирование связной речи рассматривается как приоритетная задача познавательно-речевого развития дошкольников. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения — все это требует достаточного уровня владения связной речью.

Для изучения особенностей связной речи детей с общим недоразвитием речи (ОНР) нами было проведено исследование репродуктивной и творческой деятельности на материале детской художественной литературы. Для решения задач исследования изучались особенности, выявлялось качественное своеобразие связной речи у старших дошкольников с ОНР III уровня речевого развития.

Методика изучения репродуктивной и творческой деятельности детей включает два блока. Задания первого блока направлены на изучение рецептивно-репродуктивного вида деятельности дошкольников с использованием оригинальных и адаптированных методик В. К. Воробьевой, И. Н. Лебедевой, О. А. Шороховой [2, 3, 4]. Проводилась оценка уровня развития связной речи старших дошкольников в различных видах пересказывания литературного произведения: без опоры на картину; с опорой на сюжетную картину и на серию картин; на основе режиссерской игры с настольными игрушками; при использовании компьютерных технологий. Анализ результатов базировался на психолингвистическом представлении о двух планах текстового сообщения: плана содержания и плана оформления. При определении критериев мы опирались на исследования В. К. Воробьевой, И. Н. Лебедевой, в которых продуцируемые тексты детей анализировались по показателям цельности и связности. Основной анализ воспроизведенных текстов осуществлялся по следующим критериям.

1. Особенности связности текста.

К общим критериям оценки связности текстов отнесены: последовательность изложения, содержательность, правильность грамматического оформления, правильность лексического оформления, использование разнообразных типов синтаксических конструкций, связь между предложениями и законченность выражения мысли говорящего. В ходе анализа учитывался объем воспроизведенного сообщения.

2. Особенности воспроизведения смыслового содержания текста.

Для оценки результатов воспроизведения смыслового содержания всех текстов из первого блока заданий использована методика набора ключевых слов (НКС). Предполагается, что НКС выступает как свернутая программа речемыслительной деятельности субъекта при порождении или понимании текста. НКС отражает ядерную цельность текста и соотносится со свернутой программой речемыслительной деятельности субъекта в процессе порождения и понимания текста.

Второй блок методики был направлен на исследование особенностей реконструктивного вида деятельности старших дошкольников в процессе изучения произведений детской художественной литературы по специально разработанной методике с использованием адаптированной методики Е. В. Аханьковой [1]. Изучались особенности составления рассказа по литературному произведению с изменением привычного сюжета, особенности сочинения сказки с включением персонажей из других сказок, способность детей самостоятельно искать и находить решение в процессе изучения художественных произведений, способность составлять рассказ по литературному произведению одновременно с выполнением другой инструкции, способность самостоятельно задавать вопросы по литературному произведению.

Анализ выполнения двух блоков заданий выявил дефицитарность процесса программирования связного высказывания и его реализации с помощью различных языковых средств у дошкольников с ОНР. Воспроизведение текстов художественных произведений, а также составление своих собственных рассказов дошкольникам с ОНР часто было доступно только с помощью педагога в виде наводящих, стимулирующих и подсказывающих вопросов. Рецептивно-репродуктивный и реконструктивный виды деятельности испытуемых с нарушениями речи отличались значительными нарушениями цельности и связности, что часто делало продуцируемые тексты недоступными для понимания. Основные трудности детей с ОНР испытывали при нарушении программирования высказывания, что выражалось в пропуске смысловых звеньев, отсутствии определенной последовательности при пересказе текста литературного произведения и сочинении своего собственного рассказа, а также в нарушении логических связей между частями текста и предложениями. Для всех детей с ОНР характерна недостаточность наглядно-образного мышления, невозможность полного осознания сути ли-

тературного произведения, обобщенного значения фразеологизмов. Дошкольникам свойственны затруднения в установлении логических и смысловых связей между значением образных выражений и содержанием литературного произведения. При выполнении заданий отмечалось своеобразие лексико-грамматического оформления текстов, наличие большого количества аграмматизмов, неточное употребление слов, ограниченное использование лексики. Дошкольникам свойственно употребление цепной местоименной связи, преимущественное использование однообразных синтаксических конструкций. Речь детей содержит множество пауз, интонационно невыразительна. Собственные средства выразительности встречаются крайне редко. Были выявлены различные варианты сформированности психофизиологических и лингвистических предпосылок к овладению связной монологической речью, что позволило выделить две группы детей. Для первой группы характерна несформированность общефункциональных механизмов речевой деятельности, что обуславливало дефицитарность процесса восприятия и программирования речевого высказывания и его реализации с помощью различных языковых средств. Недостаточность связной речи выражалась в нарушении связности и цельности. В основе нарушений цельности лежала дефицитарность симультанного анализа и синтеза, трудности в выделении существенных и второстепенных моментов, недостаточность процесса осознания взаимосвязи между структурными частями рассказа. Для второй группы характерна недостаточная сформированность операций развертывания программы во внешней речи, что вело к нарушениям связности воспроизведенного сообщения. Нарушения связности высказывания проявлялись в несформированности процесса структурирования различных морфологических и синтаксических единиц языка, а также операций развертывания программы во внешней речи.

Сравнительный анализ воспроизведения текста одного литературного произведения в разных условиях пересказывания указывает на положительное влияние картинного материала, театрализованной игры и компьютерных технологий на качество связной речи. Полученные данные свидетельствуют о целесообразности использования наглядного материала, театрализованной игры, компьютерных игровых коррекционных технологий в процессе изучения произведений детской художественной литературы, что обеспечивает удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данные нашего исследования позволяют сделать вывод о необходимости проведения специальной коррекционной работы по развитию связной речи детей средствами детской художественной литературы с учетом психофизиологических особенностей и возможностей детей старшего дошкольного возраста, что позволит наиболее точно распределить уровень нагрузки во время коррекционного занятия с ребенком и будет способствовать повышению эффективности работы педагога.

Список литературы

1. *Аханькова Е. В.* Учим детей с общим недоразвитием речи творческому рассказыванию // Дошкольное воспитание. — 2002. — № 12. — С. 33–40.
2. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. — М.: АСТ, 2006. — 158 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. *Шорохова О. А.* Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 208 с.

Д. И. Бойков

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

С. В. Бойкова

*(ГБДОУ Детский сад № 49 Красносельского района,
Санкт-Петербург, Россия)*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ И ТЕХНОЛОГИЙ КОММУНИКАЦИИ

Потребность в общении относится к витальным потребностям человека. Препятствия в общении вызывают тревогу и фрустрацию, могут приводить к дисфории и страхам. Ребенок, у которого снижены возможности экспрессии, выражения потребностей и чувств теряет мотивацию к самовыражению и контактам. На фоне сохраняющихся потребностей дети ищут пути и способы как-то влиять на окружение. Обычно это выражается в проблемном поведении. Наименее энергетически затратный способ реакции на фрустрацию — агрессия и самоагрессия. Ребенок быстро устанавливает связь между тем, что если так поступить, то на него точно обратят внимание, и есть шанс добиться того, что ему нужно.

Воспитание чистой речи у ребенка — одна из важных задач в общей системе работы по обучению родному языку. Ребенок с хорошо развитой речью легко вступает в общение с окружающими: он может понятно выразить свои мысли и желания, задать вопросы, договориться со сверстником о совместной игре. И, наоборот, неясная речь ребенка затрудняет его взаимоотношения со сверстниками и даже накладывает тяжелый отпечаток на характер. В 6–7 лет, а иногда и раньше, дети с недостатками речи болезненно ощущают их, становятся молчаливыми, замкнутыми, застенчивыми, некоторые — раздражительными. Чем раньше ребенок научится говорить правильно, тем свободнее он будет чувствовать себя в коллективе. Не будем забывать, что еще острее вопрос о чистоте детской речи встает с началом учебы в школе. С первого дня пребывания в школе ребенку приходится широко пользоваться речью: отвечать на вопросы в присутствии других детей,

задавать вопросы, читать вслух — и проблемы речи обнаруживаются сразу. Там недостатки речи могут стать причиной неуспеваемости и школьной дезадаптации. Чтобы воспитать ребенка полноценной личностью, надо устранить все, что мешает его свободному общению со сверстниками и взрослыми.

Традиционно мы ориентировались на проверенную практикой систему обогащения лексического запаса и развития грамматического строя речи старших дошкольников [4]. Эта система предусматривает плавное нарастание сложности упражнений, что помогает активизировать природные механизмы речи, обеспечивает прочность речевых навыков, доступность, занимательность и высокую результативность обучения. Система работы предполагает совместную деятельность взрослого с ребенком: можно слепить любимых героев, подготовить аппликацию или поделку из природных материалов. Такая совместная деятельность раскрепощает ребенка, дает возможность ему самому почувствовать себя автором и творцом. Последовательно изложенный материал позволяет взрослым сформировать и закрепить у детей образцы правильной развернутой речи, а также развить внимание, память, воображение, логику, пополнить запас представлений, укрепить творческий потенциал. Планирование обучения рассчитано на детей старшего (5–6 лет) и подготовительного (6–7 лет) дошкольного возраста [4]. Система работы позволяет применять пособие при обучении по основным лексическим темам в группах для детей с тяжелыми нарушениями речи. Описанные в книге приемы будут полезны для использования в образовательном процессе в сочетании с дополнительными и альтернативными средствами коммуникации. Заботливые родители найдут на страницах пособия не только задания и упражнения для совместного с детьми выполнения, но и получают возможность проявить творчество в воспитании ребенка. В случае же затруднений взрослый может обратиться к справочным материалам, которые помогут ему предложить ребенку верные образцы действий и ответов, расширят и обогатят не только словарный запас, но и помогут развить коммуникативный потенциал ребенка. Примеры выполнения и правильные ответы для родителей — неременное условие сегодня.

На сайте Социальная сеть работников образования «Наша сеть» размещен отзыв о книге «Как учить детей общаться», опубликованной еще в 2005 г., звучащий следующим образом: «В книге представлена система диагностики и развития коммуникативных возможностей детей. Ценным материалом для обучения безречевых учащихся с ОВ(З) являются мнемотаблицы...» [1]. В работах И. Г. Вечкановой имеются отсылки к возможности использования авторских сказок для организации театрализованной игры с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью [5]. Таким образом, педагогическая практика подсказала нам направление совершенствования системы коммуникативного развития и дифференциации личности ребенка с ОВЗ.

С целью децентрации, «разрушения» сформированного стереотипа деструктивного поведения ребенка на одном из этапов работы применяются пиктографические коды. Расширяя диапазон их применения, мы обратились к большой группе средств коммуникации, связанной с различными графическими символами. Системы пиктографических кодов относятся к категории альтернативных и дополнительных средств коммуникации. С коллегами по цеху у нас был опыт создания систем применения пиктографических кодов для обучения детей с тяжелыми нарушениями речи и движения с использованием при этом компьютерных программ [2, 3]. Позже был успешно реализован проект Международного банка реконструкции и развития на доработку школьных образовательных проектов на электронных носителях. Для разработки упражнений использовалась версия программного продукта GENEX, предназначенная для создания электронных образовательных ресурсов.

Сегодня получил поддержку проект, направленный на создание сетевого приложения для обучения коммуникации с использованием пиктографических кодов. Он получил рабочее название PictoNet. Перспективная разработка позволит формировать и закреплять базовые лексические, грамматические и семантические представления и обобщения учащихся в процессе овладения ребенком с тяжелыми нарушениями речи (возможно, безречевым) системой языка и коммуникации. С этой целью предлагается использовать различные виды упражнений, которые условно можно разделить на группы:

- ознакомление со знаком-символом и уточнение понимания его ребенком;
- формирование связи между изображением и предметами;
- дополнение смысла фразы путем самостоятельного выбора необходимого символа;
- составление логических цепочек из изученных пиктограмм;
- упражнения со словами.

Основной целью использования невербальных средств коммуникации является развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования навыков коммуникативного поведения. Система работы предусматривает:

- первоначальное формирование понятия знака (пиктограмма);
- формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков;
- закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммами;
- самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Сетевой сервис позволит организовывать дистанционную поддержку индивидуального, домашнего обучения маломобильных категорий обучающихся. Интерактивный режим приложения станет шагом на пути повышения качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья через

реализацию функций мессенджера, использующего доступные технологии альтернативной и дополнительной коммуникации.

Интернет-приложение PictoNet будет обладать функционалом, позволяющим использовать заранее подготовленные упражнения для обучения владению пиктографическими кодами в соответствии с методикой. Сервис должен позволить использовать заранее подготовленные тематические наборы пиктограмм для коммуникации (communicationboard) «безречевых» граждан с окружающими и между собой. Приложение должно позволять редактировать имеющиеся упражнения и тематические наборы пиктограмм для коммуникации с целью адаптации под возможности и нужды пользователей сервиса. Для профессионального использования сервис должен располагать функционалом создания упражнений и тематических наборов пиктограмм для коммуникации с использованием как стандартных пиктографических кодов из соответствующей библиотеки образов, так и созданных педагогами, родителями и другими пользователями для соответствующих уникальных ситуаций в обиходе конкретных детей или взрослых с тяжелыми нарушениями речи, интеллекта или коммуникативного поведения.

Перспективой развития продукта должно стать появление функционала, связанного с использованием синтеза речи (texttospeech) промышленного качества, что расширит возможности продукта для осуществления коммуникации людьми, не имеющими опыта взаимодействия с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Подобные ситуации постоянно возникают в общественном транспорте, магазинах, учреждениях здравоохранения, при обращении за получением услуг в многофункциональные центры.

Здесь речь идет как об оснащении самих учреждений компьютерным оборудованием с подключением к сервису, так и об использовании мобильных версий продукта на планшетах или специально созданных устройствах. Еще более удаленной перспективой должно стать создание версии продукта с использованием технологий виртуальной и дополненной реальности. Сегодня существуют социальные сети, объединяющие людей по их интересам и увлечениям. К сожалению, ограничения здоровья лишают возможности общаться многих. Создание виртуальных аудиторий повысит качество жизни инвалидов и маломобильных граждан.

Идея создания описанного выше интернет-приложения PictoNet для нужд лиц с ОВЗ получила поддержку «Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере» в 2019 г.

Список литературы

1. Альтернативная коммуникация (тематические подборки литературы, видео, карточки, пиктограммы, программы) // <https://nsportal.ru/shkola/korrektcionnaya-pedagogika/library/2011/12/29/alternativnaya-kommunikatsiya-tematicheskie>.

2. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми // под ред. М. И. Никитиной, Л. В. Лопатиной, Д. И. Бойкова и др. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 125 с.

3. *Бойков Д. И.* Возможности использования пиктографических кодов программы Boardmaker // Технические средства для обучения детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. — СПб., Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — 69 с.

4. *Бойкова С. В., Бойков Д. И.* Учимся говорить правильно: дидактические материалы для развития речи у детей 5–7 лет: пособие для учителей-логопедов, воспитателей и родителей. — СПб.: КАРО, 2019. — 176 с.

5. *Вечканова И. Г.* Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование: научно-методический журнал. — Екатеринбург, 2012. — № 2. — С. 20–29.

Т. О. Бочкарева, О. А. Энс
(НГПУ, Новосибирск, Россия)

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ МАССАЖ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В современном мире овладение речью является приоритетной задачей для ребенка дошкольного возраста. Однако данные исследований (например, Н. В. Нищевой) свидетельствуют о том, что количество детей дошкольного возраста с различными нарушениями речи увеличивается [4]. При этом дети с речевыми расстройствами имеют сопутствующие психические и физические нарушения, которые, как и речевые, требуют коррекции. Не всегда логопедическая работа, направленная исключительно на устранение нарушений речи, будет иметь должный эффект. Успешность логопедической работы часто зависит от комплексности воздействия и применения различных логопедических приемов и техник. Одним из таких приемов является логопедический массаж.

Для начала следует разобраться в том, что такое массаж. Говоря о массаже, Е. Ф. Архипова отмечает, что это, прежде всего, метод лечения и профилактики, в основе которого лежит совокупность приемов механического воздействия на различные участки поверхности тела человека [1]. И. В. Блыскина говорит о том, что массаж — один из методов физического и энергетического воздействия на тело человека. Она также указывает на такие свойства массажа, как способность снять болевые ощущения, помочь победить болезнь и даже способствовать умственному, речевому и физическому развитию детей [2]. Е. Е. Шевцова пишет, что массаж — это лечебный метод, при котором используется механическая энергия, передаваемая органам и тканям в виде поглаживания, растирания, вибрации, поколачивания, надавливания [5]. Таким образом, несмотря на разные подходы к трактовке массажа, можно сделать вывод, что это некое физическое, механическое ле-

чебное воздействие на различные участки поверхности тела человека. Массаж оказывает общее положительное воздействие на кожу, мышцы, нервы, кровеносные сосуды, что используется и в логопедической работе, при этом воздействие может осуществляется не только на периферические части артикуляционного аппарата, но и на шейную зону и руки.

Е. А. Дьякова определяет логопедический массаж как активный метод механического воздействия, изменяющий состояние мышц, нервов, кровеносных сосудов и тканей периферического речевого аппарата. Она отмечает, что логопедический массаж способствует не только улучшению произносительной стороны речи, но и нормализации эмоционального состояния лиц, страдающих речевыми нарушениями [3].

Показания к проведению логопедического массажа могут быть различными. Так, логопедический массаж показан во всех случаях, когда нарушен тонус мышц. В основном он требуется, если у ребенка в речевом нарушении есть дизартрический компонент. Использование логопедического массажа при таких патологиях обусловлено тем, что механическое воздействие изменяет состояние мышц, создает положительные кинестезии необходимые для нормализации произносительной стороны речи [1].

Среди всех положительных эффектов логопедического массажа стоит отметить его влияние на нервную систему. К примеру, Е. Е. Шевцова говорит о возможности массажа повышать или понижать возбудимость нервной системы в зависимости от ее функционального состояния и способа воздействия. Благодаря массажу улучшаются кровообращение, окислительно-восстановительные и обменные процессы в нервной ткани, формируются условия для нормализации взаимодействия между корой, подкоркой и нижележащими отделами. Улучшается работоспособность мышц, снижается тонус в спастических мышцах и значительно повышается при вялых парезах артикуляционной мускулатуры. Помимо этого, возникают положительные психологические изменения: улучшается эмоциональное состояние, уменьшается скованность, возникает чувство приятного тепла и пр. [5].

Логопедический массаж может проводиться на любом этапе логопедического воздействия, но, конечно, целесообразнее использовать его в начале работы. Зачастую бывает так, что логопедический массаж является необходимой частью логопедической работы, без которой не будет достигнута должная эффективность [3].

Правильный подбор массажных комплексов способствует нормализации мышечного тонуса органов артикуляции, улучшает их моторику, что способствует коррекции произносительной стороны речи [1].

Осуществление логопедического массажа требует специального сертификата или удостоверения, подтверждающих наличие необходимых навыков. Такой массаж могут проводить логопеды, дефектологи, медицинские

работники или иные специалисты, которые владеют его техникой и имеют вышеназванные документы. При этом отдельные элементы логопедического массажа могут выполнять и родители, проводя занятия с ребенком дома. Следует отметить, что родители должны быть обязательно проинструктированы обученным логопедом.

Основная цель логопедического массажа — устранение патологической симптоматики в периферическом отделе речевого аппарата. Помимо этого, логопедический массаж позволяет: нормализовать мышечный тонус общей, мимической и артикуляционной мускулатуры; уменьшить проявления парезов и параличей мышц артикуляционного аппарата; снизить патологические двигательные проявления мышц речевого аппарата (синкинезии, гиперкинезы, судороги и т. п.); стимулировать проприоцептивные ощущения; увеличить объем и амплитуду артикуляционных движений; активизировать те группы мышц периферического речевого аппарата, которые имели недостаточную сократительную активность; формировать произвольные, координированные движения органов артикуляции [3].

Для достижения максимальной эффективности логопедического массажа специалист должен хорошо представлять себе механизм нарушения, а также знать анатомию мимических мышц лица, мышц языка и область распространения кожных нервов головы и шеи [5].

В итоге мы можем сказать, что логопедический массаж занимает важное место в системе логопедической коррекционной работы, так как положительно влияет на речевое развитие детей с нарушениями тонуса мышц речевого аппарата. Нормализация тонуса мышц позволяет эффективнее проводить коррекцию произносительной стороны речи, так как улучшает моторику речевого аппарата. Помимо этого, у детей улучшается эмоциональный фон, что положительно влияет на их психическое состояние.

Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Логопедический массаж при дизартрии. — М.: АСТ; АСТРЕЛЬ, 2008. — 123 с.
2. *Блыскина И. В.* Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. — 109 с.
3. *Дьякова Е. А.* Логопедический массаж. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2005. — 96 с.
4. *Нищева Н. В.* Актуальность выявления и коррекции речевых нарушений у детей раннего и младшего дошкольного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. матер. ежегодн. междунар. науч.-практ. конф. [Электронный ресурс]. — 2014. — №2. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-vyyavleniya-i-korreksii-rechevyh-narusheniy-u-detey-rannego-i-mladshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 07.04.2019).
5. *Шевцова Е. Е.* Артикуляционный массаж при заикании. — М.: Изд-во В. Секачев, 2006. — 30 с.

Е. Ф. Войлокова

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

И. Ю. Мясникова

*(ГБДОУ детский сад № 28 Московского района,
Санкт-Петербург, Россия)*

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКИХ ДВИЖЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РОДИТЕЛЯМИ

Взаимодействие с родителями дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является важной составной частью деятельности современного учреждения дошкольного образования. Невозможно представить себе эффективную коррекционно-воспитательную работу без участия родителя как полноправного субъекта образовательной деятельности. В настоящей статье представлен инновационный проект организации взаимодействия музыкального руководителя с родителями, воспитывающими дошкольников с ОВЗ.

Цель проекта — развитие музыкально-ритмических движений у детей в совместной деятельности с родителями. Участники проекта — дети с ОВЗ дошкольного возраста и их родители. Среди задач данного проекта наиболее значимые: способствовать развитию коммуникативных качеств детей, взаимопониманию взрослого и ребенка; создавать теплую атмосферу радости, положительных эмоций, прививать стремление к познанию нового; развивать творческое воображение.

В основе проекта лежат современные представления об игре как ведущем виде деятельности дошкольников и возможностях использования различных видов танцевальных движений для коррекции недостатков развития детей дошкольного возраста.

Известно, что в период от 3 до 7 лет дети интенсивно растут и развиваются. У них увеличивается потребность в движении. И если эти движения преподносить в интересной игровой форме (имитируя животных, птиц), добавить музыкальное сопровождение, интересные, оригинальные атрибуты — это не только благоприятно скажется на эффективном развитии двигательной сферы дошкольника, но и обогатит эмоциональный мир ребенка, будет способствовать формированию навыков общения.

Движение и игра являются важнейшими компонентами жизнедеятельности дошкольников. Они всегда готовы двигаться и играть — это ведущий мотив их существования, поэтому занятия музыкально-ритмическими движениями целесообразно начинать со слов: «Мы сейчас будем играть...», «Мы сейчас превратимся...», «Мы сейчас отправимся в путешествие...» и т. п.

Подражание — самый доступный детям способ восприятия любой двигательной деятельности; они получают представление о том, как танцевальное движение выражает внутренний мир человека, что красота танца — это совершенство движений и линий человеческого тела, легкость, сила, грация. Именно с подражания образу начинается познание ребенком техники танцевальных упражнений, игр, театрализованной деятельности.

Более сложной формой является сюжетно-игровой танец — средство художественно-эстетического, физического, познавательного и социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста и форма взаимодействия между детьми и взрослыми (педагогами и родителями); средство развития творческих способностей дошкольников.

Образно-пластическое творчество — это и придумывание своего образа, и его выразительное исполнение. В силу импровизационного характера детского творчества у детей эти два процесса неотделимы. В этом отношении интересными представляются танцевальные композиции — единое целое, составленное из различных танцевально-пластических элементов, объединенных сюжетом: «Ученые медведи» (на муз. из кинофильма «Кавказская пленница»), «Музыкальные лягушки» (на муз. «Летка-енька»), «Танцующие муравьи» (на русскую народную плясовую музыку) и др.

Для реализации проекта потребуется оборудование: как традиционные (музыкальный центр, аудиозаписи), так и выполненные детьми вместе с родителями атрибуты, предметы-заместители.

Мы предлагаем описание некоторых танцевальных композиций, в основе которых лежит совместное творчество детей и родителей, как на этапе подготовки, так и на этапе реализации проекта.

1. «Ученые медведи» (муз. из к/ф *Кавказская пленница*).

Участвуют дети четырех—шести лет, желательно участие пап.

Атрибуты: цветные кольца (пяльца).

Предлагаемые движения: шаги вперевалочку, вращения «колесами». Удачно используется в «Цирковом новогоднем представлении».

Вступление: «Мишки-велосипедисты» двигаются по кругу; в каждой руке — разноцветные «колеса».

Далее: основные движения — сужение, расширение круга, вращение «колесами». «Мишки» ложатся на спину, вращают «колеса»; можно придумать свои «медвежьи» движения. Детям интересно прокрутить на полу «колеса», на одной руке. Можно посоревноваться с папами (мамами) «кто дольше прокрутит «колесо».

2. «Музыкальные лягушки» (на музыку «Летка-енька»).

Участвуют: дети от трех лет, родители.

Атрибуты: на «лапках лягушек» (ладошках) — кастаньеты (или предметы-заместители — пластмассовые крышечки от бутылок молока, прикрепленные к резинке) — занимательно изготовить их вместе с родителями.

Предлагаемые движения: ребенок и родители изображают скачущих лягушек; можно издавать звукоподражания, стучать кастаньетами (крышками), сгибая и разгибая пальцы рук, хлопать в ладошки (крышки). Интересно придумать свои движения, передающие характер, настроение персонажа (например, «лягушка большая — маленькая», «грустная — веселая»); голосовую игру («ква-ква...»).

Творческое задание: увлекает совместное рисование «Лягушка папа, мама», «Танцующий лягушонок», «Лягушиная семья»

3. «Танцующие муравьи» (любая русская народная плясовая музыка).

Творческое задание: «Придумай танец».

Участвуют: дети пяти—семи лет, родители.

Атрибуты: Можно использовать небольшие коробочки — «шумелки» (спичечные коробки, наполненные крупой и обтянутые тканью или цветным скотчем), красиво оформленные баночки-«шумелки», наполненные крупой — ведь муравьи — труженики, постоянно что-то собирают для своего домика — муравейника.

Предлагаемые движения: каждый участник придумывает «свои» движения, передающие образ муравья, и по очереди показывают друг другу — «кто лучше?»

Творческое задание: в конце танцевальной игры построить «муравейник», нарисовать сюжетную картинку.

Задание для мамы и папы (интерактив): «Что это за движение? Узнаем, учимся сами, учим ребенка»: «Ковырялочка», «Распашонка», «Гарелочки», «Морячок», «Моталочка», «Присядка», «Топотушки», «Полочка».

4. «Весенний букет» (муз. Петра Дранга).

Участвуют: девочки (девочка) шести—семи лет, мама.

Атрибуты: на третьем пальце каждой руки на круглой шляпной резинке — самодельный пышный цветок, сделанный вместе с родителями из бумажных салфеток. Можно надеть на головку вязаный ободок с цветочками — любые атрибуты, зависит от фантазии мам.

Вступление: готовимся к танцу — «входим» в образ.

Предлагаемые движения: «цветочки растут, качаются, кружатся, тянутся к солнышку, т. д.; собираем букет».

Творческое задание: выполнить вместе с ребенком аппликацию, рисунок (пальчиковыми красками, методом напыления, изонитью, кляксографией и пр.).

5. «Вальс Анастасии» (муз. Лиз Кэлевей).

Участники: дети старшего дошкольного возраста и их родители (семейный парный танец). Может быть одна или несколько пар.

Вступление: папа (мальчик) приглашает маму (дочку) — поклон, подает руку, встают парами лицом друг к другу, боком в центр круга, в конце поднимают руки стороны. Папа, мама исполняют танец (показывают); затем танцуют в паре со своим ребенком.

Предлагаемые движения:

Папа (мальчик): двигается маленькими шажками в ритме вальса спиной против часовой стрелки, девочка — навстречу мальчику, одновременно выполняют качание рук перед собой (на сильную долю — скрещивание, отвести в стороны) — 3 раза, на 4-й раз — остановка, круговое движение руками.

Те же движения выполняет мама (девочка) двигается спиной по часовой стрелке.

Далее:

- качание «лодочкой», с переносом центра тяжести; начиная движение к центру круга — 3 раза;
- на 4-й — «колесо» (круговое движение руками, поворот спиной друг к другу);
- на раз девочка выполняет «закрутку», на два вернуться лицо к гостям;
- в конце мальчик опускается на одно колено; девочка оббегает мальчика, держа его левой рукой; в конце мальчик встает.
- пары останавливаются лицом к гостям в шахматном порядке.

Медленная музыка: мальчик идет медленно вперед простым шагом, в конце протягивает правую руку с поворотом к девочке; девочка идет медленно простым шагом к своему мальчику, подают ему руку, выполняют медленно «закрутку», останавливается в такой позе.

Задание для родителей (интерактив): «Что такое «Вальс»? «Закрутка, колесо?»».

б. Игровой танец «Мамины цветочки» (муз. Кулау, движения заимствованы из сборника Т. Суворовой «Танцуй, малыш»).

Участвуют дети трех—пяти лет, четное количество, родители.

Атрибуты: на кисти ребенка и родителей с внутренней стороны надеты самодельные цветочки (вырезаны из цветного картона; сердцевина цветка — разноцветные пластиковые крышки от бутылок молока прикреплены шляпной резинкой к цветку).

Предлагаемые движения: танцующие стоят парами, лицом друг к другу.

- три хлопка, «пружинка», спрятаться за ладошки — «цветочки» («цветочки» от себя) — повторить 4 раза; в конце мальчик подает правую руку девочке.
- легкий бег на носках в парах по кругу; в конце остановиться лицом друг к другу.
- хлопки повторяются.
- бег в рассыпную по одному; у мальчика руки на поясе, у девочки — на платье; остановиться лицом к гостям.
- повторить хлопки лицом к гостям; в конце присесть, спрятаться за «цветочек».

Ожидаемый результат от проекта «Игровой танец» можно определить следующими положениями: каждый участник проекта 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.

В. П. Дудьев

(АлтГПУ, Барнаул, Россия)

СТИМУЛЯЦИЯ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С ППЦНС В ПРОЦЕССЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Отмечающиеся у большинства новорожденных с ППЦНС искаженное развитие и угасание безусловных рефлексов, задержка становления выпрямительных рефлексов, а также нарушения мышечного тонуса, приводят к существенному запаздыванию развития основных двигательных навыков: удержание головы, сидение, ползание, умение стоять и ходить. Ограниченность ребенка в движениях в первые месяцы жизни ведет к отставанию в развитии ориентировочно-познавательной деятельности и предречевой активности. В дальнейшем отставание в двигательном развитии ребенка нарастает, порождая недостаточность зрительно-моторной координации и манипулятивной деятельности, затрудняет развитие манипулятивно-исследовательских действий с игрушками, сужает взаимодействие с окружающими людьми и предметами.

Моторная недостаточность детей раннего возраста с ППЦНС, как свидетельствует медицинская практика, не может быть устранена одними лечебными средствами. В связи с этим встает вопрос о необходимости применения дополнительных мер коррекционно-педагогического воздействия в системе комплексного сопровождения детей с ППЦНС раннего возраста, направленного одновременно на нормализацию двигательной сферы и предупреждение дальнейших отклонений в психическом и речевом развитии.

Особенно острой является проблема сопровождения детей первого года жизни с ППЦНС. Пребывание этих детей после рождения в стационаре в связи с перинатальной патологией, а затем наблюдение в детских поликлиниках, где не предусмотрена психолого-педагогическая диагностика и не осуществляется соответствующая помощь, затрудняют организацию работы с детьми по развитию у них моторных функций.

Одной из важнейших задач сопровождения младенцев с ППЦНС является стимуляция их двигательной активности и развитие возможности управлять собственными движениями. Это может быть достигнуто лишь с помощью мер коррекционно-педагогического воздействия при участии соответствующих специалистов и родителей ребенка. Благодаря такому сопровождению, осуществляемому на фоне лечебных мероприятий, произвольная двигательная активность ребенка постепенно нормализуется.

Дифференцированный подход к определению содержания, выбору методов и приемов стимуляции двигательного развития ребенка младенческого возраста с ППЦНС в процессе сопровождения должен исходить из онтогенетического принципа развития движений, что позволит на любом этапе возрастного развития ребенка подобрать оптимальный комплекс упражнений, методов и приемов воздействия и определить тактику проведения коррекционно-развивающей работы.

Изначально рекомендуется проведение с ребенком младенческого возраста работы по формированию навыков крупной моторики в горизонтальном положении: лежа на спине и животе. Эти навыки позволят в дальнейшем перевести ребенка на следующий, более высокий уровень физического развития: в вертикальное положение.

В целом развитие моторики детей первого года жизни, как указывает З. Мартин, происходит от головы к пальцам ног, т. е. «сверху вниз». «Вначале ребенок начинает контролировать мышцы головы, затем плеч и рук, потом настает черед корпуса и, наконец, бедер и ног» [2, с. 9]. Эта последовательность, подчеркивает автор, характерна для всех детей, как с нормой развития, так и с задержкой моторного развития и с ДЦП.

Используя методические разработки разных авторов, опираясь на собственный исследовательский и практический опыт, представим ряд упражнений с описанием методов и приемов формирования основных двигательных навыков крупной моторики у детей первого года жизни с ППЦНС в порядке их развития в нормальном онтогенезе.

1. Исходное положение: лежа на спине. Развитие движений рук и ног. Ребенку предлагается звучащая или яркая игрушка (погремушка, бубенцы, колокольчик с рукояткой и др.), которая располагается в пространстве зрительного восприятия малыша на расстоянии 10 см от его рук. Издавая игрушкой звуки и привлекая внимание ребенка, взрослый дожидается попытки ребенка дотянуться до игрушки. Если движение ребенка затруднено или не удается, ему нужно помочь вывести руку вперед одним движением. Игрушки располагаются с разных сторон, что развивает амплитуду движений обеих рук.

2. Исходное положение: лежа на животе. Выработка устойчивого положения лежа на животе с формированием опоры на руки. Положив ребенка на живот, необходимо привлечь его внимание звучанием погремушки или ласковым обращением для удержания малыша в этой позе. Чтобы увеличить время нахождения ребенка в таком положении, можно подложить под

его грудь свернутый из одеяльца валик, что даст возможность выпрямления рук с опорой на кисти и лучшего обзора при поднятой голове. Вначале ребенок будет опираться на предплечья, на короткое время поднимая голову, постепенно формируется опора на вытянутые руки со сжатыми кулачками, затем на выпрямленные руки с раскрытыми кистями и более продолжительным удержанием поднятой головы.

3. Исходное положение: лежа на спине. Выработка умения группироваться при подтягивании за руки. Необходимо привлечь внимание ребенка ласковым обращением и протянуть ему свои указательные пальцы, побуждая ухватиться за них. Дождавшись удачной попытки ребенка, следует, придерживая его аккуратно за кисти, приподнимать с отрывом головы, а затем и всего плечевого пояса от поверхности, на которой он лежит. Ребенок будет пытаться приподнимать голову, сгибая шею. Постепенно к этим движениям добавится частичное сгибание рук, что позволит ребенку выполнять эти движения в последующем самостоятельно за счет укрепления соответствующих мышц, что необходимо для дальнейшей его вертикализации.

4. Исходное положение: лежа на спине. Выработка умения совершать перевороты на бок и живот. В положении ребенка на спине необходимо привлекать его внимание яркой звучащей игрушкой, постепенно перемещая ее в сторону по направлению к полу. Ребенок, прослеживая взглядом за игрушкой, будет тянуться за ней, причем вначале следует помогать ему в этом прикосновением игрушкой к руке ребенка, побуждая схватить ее, но не давая в руки, а отводя и перемещая снова вбок. Необходимо помогать ребенку тянуться за игрушкой, слегка подтягивая его руку к игрушке с последующим поворотом таза и ног (вначале помогать, подтягивая за соответствующую повороту ногу), постепенно формируя алгоритм поворота на бок. Сначала ребенок будет выполнять поворот всем телом (столбиком), затем следует вырабатывать у него скручивание (ротацию) в области поясницы, придерживая во время поворота за область таза на несколько секунд.

5. Выработка умения сидеть усаженным. Вначале ребенок может сидеть, только между подушками или в стульчике с ограничителями, или между ногами сидящего на плоскости взрослого. Спина малыша при этом вначале круглая из-за слабости мышц, удерживающих ее. Создавая ситуацию (устраняя поддержку ребенка с боков), необходимо побуждать малыша удерживаться в положении сидя с опорой на руки о пол и широко расставленными ногами (это дает уверенность сидения и дополнительную опору). Положив перед малышом игрушку, которую ему надо взять, следует побуждать ребенка к игре с ней.

6. Исходное положение: сидя на полу или в стульчике с ограничителями. Выработка лордоза (изгиба в пояснице). Ребенку предлагается лакомство или игрушка спереди сверху так, чтобы ему нужно было дотянуться до предлагаемого предмета рукой, прогибая спину. Упражнение способствует укреплению мышц спины.

7. Исходное положение: сидя на полу или в стульчике с ограничителями. Выработка ротации (скручивания). Ребенка необходимо позвать сзади сбоку, побуждая его повернуться; или предложить малышу лакомство или игрушку сбоку сзади так, чтобы он потянулся за лакомством, скручивая спину в пояснице.

8. Исходное положение: лежа на животе. Обучение ползанию. Выработка навыка ползания включает в себя ряд подэтапов. Все дети учатся передвигаться по-своему: некоторые делают это даже в положении сидя. Однако рекомендуется научить ребенка ползать на четвереньках, поскольку этот навык является одним из самых сложных и требует взаимодействия обоих полушарий головного мозга. Итак, перед взором ребенка, находящегося в положении лежа на животе, располагается яркая интересная игрушка, а когда малыш попытается ее схватить, следует отодвинуть игрушку на незначительное расстояние от руки ребенка, продолжая предлагать ее. Во время попыток ребенка дотянуться до игрушки нужно слегка помогать ему: в качестве упора подставить свою свободную руку к ножке малыша, побуждая согнуть ее и оттолкнуться (игрушку при этом нужно отодвинуть на расстояние недостижимости). Затем таким же образом надо помочь ребенку оттолкнуться другой ногой, продолжая отодвигать игрушку, и т. д. Овладевая этими движениями, ребенок начинает ползать на животе (по-пластунски). Далее нужно научить ребенка вставать на четвереньки, стоять на них и ползать. В этом могут помочь подручные средства: под грудь и живот малыша подкладывается валик из свернутого одеяла, чтобы ребенок оказался на четвереньках; это может быть полотенце или пеленка, приподнимающая малыша над полом в позу на четвереньках, а взрослый сверху держит полотенце и побуждает малыша ползти к игрушке, лежащей перед ним.

9. Исходное положение: сидя, стоя. Выработка состояния равновесия. К формированию равновесия приступают, как только ребенок научится хорошо сидеть. Начинается работа со следующего упражнения: ребенок сидит на большом мяче или на коленях у взрослого лицом к нему, взрослый фиксируя малыша за таз или за ножки, медленно покачивает его из стороны в сторону, вперед-назад так, чтобы ребенок мог удерживать равновесие. Позже навыки равновесия развиваются и закрепляются во время одевания и раздевания ребенка в положении стоя у опоры с самостоятельным придерживанием рукой за нее с переносом центра тяжести с одной ноги на другую.

10. Исходное положение: сидя. Выработка умения вставать и стоять у опоры. Следует заинтересовать ребенка занимательной игрушкой, помещенной на возвышение (столик, полочку и т. д.). Чтобы достать игрушку, малышу нужно подползти к ней и встать. Когда он подползет к возвышению, надо показать, как ухватиться за него, а затем помочь согнуть одну ногу в колене и, опираясь на нее, встать, подтянув с помощью взрослого вторую ногу, подняться с поддержкой на обе ноги. При этом нужно похвалить ребенка и дать возможность взять игрушку, за которой он тянулся.

11. Исходное положение: стоя. Выработка умения передвигаться боковым (приставочным) шагом у опоры. Когда ребенок уверенно научится стоять у опоры, его нужно заинтересовать чем-то или позвать, привлекая внимание сбоку от ребенка. Чтобы достать игрушку или передвинуться в сторону на обращение, ребенку нужно оторвать ногу от основания и переставить ее в соответствующую сторону, а затем то же самое сделать второй ногой, приставляя ее к первой, придерживаясь при этом руками за опору и переставляя их тоже в сторону движения. Нужно помочь малышу проделать такие начальные перемещения ног и рук и, продолжая привлекать внимание ребенка игрушкой, в дальнейшем минимизировать эту помощь, чтобы малыш самостоятельно начал ходить у опоры боковым (приставочным) шагом.

12. Исходное положение: стоя. Выработка навыка самостоятельной ходьбы. Появление у ребенка возможности ходить зависит, во-первых, от его готовности к освоению этого навыка (подъем с коленок, способность находиться в вертикальном положении продолжительное время, попытки передвигаться, придерживаясь за мебель или стены), во-вторых, напрямую связано с выработкой у малыша равновесия. Также важно, чтобы мускулатура ребенка была функционально готова и позволяла бы свободно сгибать и разгибать колени, прыгать при помощи поддержки взрослых и т. д.

К формированию навыка ходьбы рекомендуется приступать, как только ребенок научится достаточно уверенно стоять. Сложность выработки данного навыка заключается в том, что ребенок, находясь в положении стоя и сохраняя при этом равновесие, с началом переступания теряет его, так как центр тяжести тела не перемещается вперед, и малыш, опускаясь назад, садится. В начале обучения ходьбе ребенка фиксируют за таз или побуждая его придерживать во время ходьбы за одежду взрослого. Постепенно ребенка освобождают от опеки. Для тренировки навыка хождения иногда используют детскую коляску, когда ребенок, толкая ее вперед, шагает за ней с подстраховкой взрослого, идущего позади малыша. Другой прием: ребенок придерживается за руку взрослого, обретая определенную уверенность за счет высвобождения одной руки. Только когда ребенок научится ходить самостоятельно более-менее уверенно, можно начинать тренировать этот навык в усложненных условиях. Целиком комплекс динамических волн ходьбы заполняется только к пяти годам [3].

Таким образом, развитие моторики у ребенка младенческого возраста с ППЦНС в процессе комплексного сопровождения обеспечивает формирование у него не только физиологичных моторных навыков, развивает функциональное состояние мышечной системы, тренирует координацию движений и поддержание равновесия, но и повышает уровень физического развития и качество жизни в целом. Малышу легче осваивать различные движения, навыки самообслуживания (прием пищи, одевание, уход за собой) сначала при помощи взрослого (педагога, родителя), а затем самостоятельно, развиваясь и контактируя с ним как двигательльно, так и эмоционально, что

имеет существенное значение для дальнейшей социальной адаптации ребенка первого года жизни с ППЦНС.

Список литературы

1. *Дудьев В. П.* Предупреждение отклонений в психомоторном и речевом развитии детей с ППЦНС на первом году жизни // Современные проблемы специального и инклюзивного образования: сб. научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — С.1 26–129.

2. *Мартин З.* Обучение моторным навыкам детей с ДЦП: пособие для родителей и профессионалов. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2015. — 336 с.

3. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка). — М.: Педагогика, 1973. — 144 с.

О. В. Елецкая, Д. А. Щукина

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

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСПРАКСИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

Графо-моторные навыки являются конечным эффекторным звеном в цепочке операций, составляющих письмо. Они могут оказывать влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. В ряде случаев несформированность графо-моторных навыков служит причиной особого вида нарушений: моторной (по Р. Е. Левиной), кинетической (по И. Н. Садовниковой) или диспраксической дисграфии (по А. Н. Корневу) [7, 6, 10]. Двигательные затруднения и неавтоматизированность графомоторных навыков, низкий самоконтроль при записи способствуют дезорганизации процесса письма у школьников, нарушая слаженность и координацию между структурированием языковых элементов и их записью, что проявляется в виде ошибок в письменных работах. Можно также предположить дезорганизующее влияние двигательной неполноценности на развитие, синхронизацию и взаимосвязь видов обратной афферентации при записи, на формирование и автоматизацию кинетического и кинестетического контроля записи, что также способствует недостаточности самоконтроля при письме у детей [8]. Диспраксическая дисграфия проявляется в том, что учащиеся не могут научиться оформлять письменную работу по школьным правилам: пропускать нужное количество строчек между работами, писать с красной строки, регулярно «заползают» на поля или на сгиб тетради. В письменных работах таких школьников встречается большое количество ошибок разных видов: пропуски и перестановки слов; недописание слов и предложений; пропуск букв, слогов; смешения букв, имеющих сходные элементы; недописание или добавление лишних элементов при записи букв; стереотипное повторение букв, слогов, слов. Нарушения письма такого рода

требуют специально организованного коррекционного воздействия, которое осуществляют логопеды. Однако, если коррекционные педагогические методики по устранению у детей языковой недостаточности многократно описаны в литературе и хорошо известны, то методик по преодолению у детей неполноценности моторного компонента письма почти нет или они малоизвестны, как, например, методика запоминания и коррекции написания букв у младших школьников, разработанная школьным логопедом из Санкт-Петербурга Т. А. Трубниковой в конце прошлого столетия [8]. Впервые в 1997 г. авторская разработка «Коррекция почерка» была представлена Т. А. Трубниковой специалистам Санкт-Петербурга и сразу стала очень популярной. Более двадцати лет логопеды-практики О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко, С. В. Антонова, Ю. А. Русина, С. Е. Нициевская, Р. Л. Трубникова, Е. В. Гуцева, И. А. Ельницкая Л. Ю. Муравьева и многие другие специалисты успешно использовали различные модификации этой методики в своей профессиональной деятельности для профилактики и коррекции нарушений письма [1, 2, 3, 4, 9]. В основе методики Т. А. Трубниковой лежит вербализация (оречевление) зрительного поэлементного образа буквы в сочетании с движениями пишущей руки. Методика предполагает запись букв с одновременным ритмичным проговариванием ключевых слов или «образное называние» каждого элемента графемы. При прописывании ребенок «надиктовывает» этот набор образов-элементов и выводит каллиграфически букву, поскольку «образный шифр» элемента не позволяет написать иначе. Например, при написании строчной буквы «т», дети вспоминают из скольких элементов состоит буква и проговаривают следующие слова: «Палка, галка, галочка». Все элементы букв на начальном этапе работы прописываются с проговариванием («и раз, и два, и три...»). Это связано с тем, что у детей, затрудняющихся в овладении каллиграфией, наблюдаются выраженные графо-моторные нарушения, а значит страдает и его базовая предпосылка — чувство ритма. Голосовой ритм дает руке тренинг системного написания элементов с произвольным изменением одного из компонентов. Подобный двигательный опыт в дальнейшем ведет к улучшению почерка.

В процессе реализации методики Т. А. Трубниковой школьники прочно усваивают написание буквы на основе взаимодействия работы левого и правого полушарий, разных каналов восприятия — визуального, слухового и кинестетического, разных типов запоминания и мышления. Левое полушарие отвечает за логику запоминаемого, правое — за ритм и образы. Таким образом, в процесс вовлечен весь мозг, что значительно повышает продуктивность работы и сокращает время, необходимое для усвоения правильного написания буквы. Следует отметить, что автор разработала свою методику еще до того, как в педагогике начали целенаправленно использовать многосенсорные технологии. К сожалению, методика Т. А. Трубниковой, несмотря на ее большую популярность и результативность, так и не была

опубликована. Узнать о ней можно только на семинарах автора и из единичных публикаций коллег. DVD-диск «Формирование почерка» под ред. Т. А. Трубниковой, 2005, 2007», изредка упоминаемый в сети интернет, вероятно, был выпущен ограниченным тиражом и фактически недоступен для ознакомления, а следовательно, и использования. Для того чтобы восполнить нехватку практикоориентированного инструментария, позволяющего организовать и наполнить содержанием логопедические занятия, направленные на преодоление диспрактической дисграфии у школьников, был создан учебно-методический комплект «Логокаллиграфия», включающий в себя рабочую тетрадь и методические рекомендации [4, 5]. В процессе апробации в базовую методику Т. А. Трубниковой авторами программы были внесены изменения, дополнения, уточнения, а также предложена своя система организации занятий по коррекции почерка у школьников [4, 5].

Работа над овладением навыком каллиграфии и по коррекции почерка проходит в несколько этапов [2]. **Подготовительный этап** включает прописывание буквы и ее элементов в воздухе и овладение написанием элементов и букв, из них состоящих, в увеличенном масштабе. На **основном этапе** происходит: 1) овладение написанием элементов и букв, из них состоящих, на стандартном тетрадном листе под диктовку; 2) автоматизация навыка в процессе записи слогов и слов под диктовку алгоритмов. Алгоритмы «надиктовываются» логопедом. На этом этапе нужно исключить смысловую догадку. Важно, чтобы дети не догадывались о том, какое слово должно получиться и сосредоточились только на технической стороне письма. Это поможет избежать прошлых ошибок, не даст увеличить темп письма и сбиться с нового ритма работы, необходимого для того, чтобы буквы в словах получались единообразными; 3) списывание слов и предложений с образца (самодиктант алгоритмов); 4) слуховой диктант (проводится в традиционной форме). **Контрольный этап** подразумевает проверку результативности формирования навыка в таких видах работы, как списывание (самодиктант алгоритмов) и слуховой диктант (проводится в традиционной форме).

Коррекция навыка каллиграфии ведется на стандартных листах в узкую косую линейку для формирования высоты строчной буквы и наклона под 60°. Задача ребенка — разместить элемент буквы в «ромбике» на строке. Основной термин для начала начертания буквы — «отправная точка» — имеет три варианта: верхняя, средняя и нижняя. Ребенку с диспрактической дисграфией трудно свободно ориентироваться в пространстве, быстро находя верх-низ, лево-право, рабочую строку и отступ «красной строки». Поэтому на первом этапе логопедической работы в начале строки можно ставить вертикальную цветную (зеленую) черту — «старт».

Работа, направленная на совершенствование навыка каллиграфии, первоначально проводится в течение десяти специально организованных занятий, не загруженных дополнительно заданиями, направленными на разви-

тие фонетических, лексических, грамматических и синтаксических компонентов речи. В качестве примера приведем описание содержания логопедической работы на первом занятии (по коррекции навыка написания графем: с, о, а, д, б). Начинается она с написания строчной буквы /с/. Отправная точка — средняя. Объясняя детям особенности написания первого элемента, можно показать им сушку, предложить откусить кусочек сбоку и рассмотреть (получился полукруг, похожий на букву /с/), приглядеться к своим ушам (в зеркале) и ушам окружающих, сделать вывод, что ухо похоже на букву /с/. После этого «придумывается» название буквы: сушка — ушко. Первое «прописывание» воздушное: рисуем воображаемую линию вокруг головы от ушка до ушка, получаем «обкусанную» сушку. Второе «прописывание» — воздушное, уже ручкой, над листом бумаги: вверх, влево, вниз и направо: ушко, ушко, ушко, сушка. Получаем алгоритм написания буквы /с/: пишем, начиная от средней отправной точки, «обводим голову от ушка до ушка»: ушко, ушко, ушко, сушка (как при прописывании в воздухе: вверх, влево, вниз и направо). Если работать на стандартной линейке ребенку еще сложно («ромбики» для элементов маленькие, и не всегда легко понять, где начать работу, где сделать поворот, и где завершить написание), можно быстро, «от руки» начертить «сетку» на листе формата А4 и показать написание в увеличенном масштабе. Если понимание алгоритма написания буквы дается ребенку легко, то сразу тренируемся в тетрадях на специально отведенном для этого месте на тетрадном листе. Объясняем, что, изображая букву /с/, мы обводим «ромбик» по стенкам, оставляя только «откушенный» кусочек между нижней и средней отправными точками. Сократить путь можно только в уголках «ромбика». Прописываем строчку: ушко, ушко, ушко, сушка; раз, два, три.... При необходимости написание буквы /с/ отрабатывается на дополнительных строчках. Следующие графемы — строчные буквы /о/ и /а/. Работе над написанием этих букв предшествует беседа о том, что не у всех живых существ уши одинаковые, например, у зайца уши длинные, торчат вверх и помогают прислушиваться. Если заяц услышит опасный звук, то он может быстро ускакать и спастись. Вот и мы сейчас будем рисовать заячьи ушки. Их нужно сделать такими, чтобы зайчишка мог слышать любой, даже самый тихий шорох. Первое «прописывание»: представляем, что мы зайчата, рисуем воображаемую линию вокруг головы (как при написании буквы /с/), смыкаем (получается буква /о/) и добавляем крючок — получаем заячье ушко (буква /а/). Зайчишка сидит, прислушивается. Второе «прописывание» — воздушное, уже ручкой, над листом бумаги. Работа начинается так же, как и для буквы /с/, но завершается уже не на нижней, а на средней отправной точке. Алгоритм написания буквы /о/: ушко, ушко, ушко, сушка, сомкнуть. Затем рука отрывается и переносится на верхнюю отправную точку на той же линии, что и средняя. Двигаясь вниз прямо по линии (стороне ромба) начинаем писать крючок. Особенность крючка заключается в том, что он почти повторяет левую, нижнюю и правую сторону

следующего ромба до нижней отправной точки. Напоминаем, что мы обводим ромбик по стенкам и сокращать путь можем только в уголках. Алгоритм написания элемента «крючок» будет, таким: зайка, крючок. Прописываем сначала в воздухе, потом на листе бумаги. Алгоритм написания буквы /а/: ушко, ушко, ушко, сушка, сомкнуть; зайка, крючок. При необходимости тренируемся сначала в большом масштабе, затем работаем на обычном листе. Прописываем строчку под диктовку: зайка, крючок; раз, два, три... Четвертая графема — строчная буква /д/. К знакомому алгоритму: ушко, ушко, ушко, сушка, сомкнуть; зайка... добавляем: ... ух, ускакал (петля с поворотом вправо, оканчивающаяся на нижней отправной точке следующего ромба). Зайчишка что-то услышал и успел убежать! При написании этой и последующих букв воздушное прописывание можно исключить, но в случае малейших затруднений в написании обязательно к нему вернуться. Так же, как и при написании предшествующих букв, сначала тренируемся на большом листе, потом работаем в тетради. Прописываем строчку под диктовку: ушко, ушко, ушко, сушка, сомкнуть; зайка ух, ускакал; раз, два, три... Для слитного написания букв (в целое слово) используем три соединения — «поводки»: верхний, средний (редко) и нижний. После того как ребенок овладеет написанием первых четырех букв и «поводков»-соединений, можно переходить к написанию первых слов: *сад, сод, оса* и др.

При написании строчной буквы /б/ к знакомому алгоритму: ушко, ушко, ушко, сушка, сомкнуть; добавляем: ... вверх гора (прямая линия, поднимающаяся вверх на одну высоту ромбика с поворотом вправо на одну ширину ромбика). При необходимости тренируемся писать букву /б/ в большом масштабе, потом работаем в тетради. Прописываем строчку под диктовку: ушко, ушко, ушко, сушка, сомкнуть, вверх гора; раз, два, три...

Навык каллиграфического написания букв /с, о, а, д, б/ отрабатывается в алгоритмическом диктанте слогов: *до, бо, аб, со, да, ас*; слов: *ад, босс, бас, особа*. В числе прочих учащимся предлагается записать и несуществующее слово /*содаб*/. Такое задание позволяет предотвратить письмо «по догадке», а значит увеличение темпа работы, сбой с ритма, и, как следствие, появление каллиграфических ошибок. Школьникам можно сказать, что это волшебное слово. Теперь, раз они справились с работой, все остальные слова в их работах будут получаться такими же ровными и красивыми.

После окончания курса из десяти занятий, аналогичные задания включаются в систему логопедической работы и как самостоятельные упражнения (минутки чистописания), и в структуре различных видов письменных работ (диктанты, изложения, сочинения). Преодоление диспрактической истрафии позитивно сказывается не только на кодировании устной речи в письменную по правилам графики, но и служит основой для формирования навыка письма по правилам орфографии, способствует полноценному развитию письменноречевой и речемыслительной деятельности в целом.

Список литературы

1. *Елецкая О. В., Ивановская О. Г.* Сказочное развитие речи: учеб.-метод. пособие. — Ростов н/Д.: Феникс, 2018. — 78 с.
2. *Елецкая О. В., Матвеева М. В., Логинова Е. А.* Специальная педагогика: учеб. пособие с практикумом для вузов / под общ. ред. О. В. Елецкой. — М.: ВЛАДОС, 2019. — 478 с.
3. *Елецкая О. В., Тараканова А. А., Матвеева М. В.* Информационные технологии в специальном образовании: учеб. пособие с практикумом для вузов / под общ. ред. О. В. Елецкой. — М.: ВЛАДОС, 2019. — 319 с.
4. *Елецкая О. В., Щукина Д. А.* Коррекция диспрактической дисграфии. Формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях: учеб. пособие / под науч. ред. О. Н. Тверской. — М.: Редкая птица, 2019. — 64 с.
5. *Елецкая О. В., Щукина Д. А.* Логокаллиграфия: формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях: рабочая тетрадь / под науч. ред. О. Н. Тверской. — М.: Редкая птица, 2019. — 176 с.
6. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. — СПб.: МиМ, 1997. — 286 с.
7. *Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия: Методическое наследие: пособие / под ред. Л. С. Волковой. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 304 с.
8. *Логинова Е. А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — 208 с.
9. *Русинова Ю. А.* Обучение письму и коррекция почерка // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2015. — № 4–6. — С. 92–95.
10. *Садовникова И. Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М.: ВЛАДОС, 1997. — 256 с.

М. Б. Елисеева

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

Е. А. Вершинина

(Институт физиологии им. И. П. Павлова, Санкт-Петербург, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАКАРТУРОВСКОГО ОПРОСНИКА ДЛЯ ОЦЕНКИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ²

Объективность оценки речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста обеспечивается использованием стандартизированных шкал. Анализируя заполненный родителями опросник, специалист может оценить, насколько развитие ребенка соответствует норме, понимаемой не как конкретное цифровое значение, а как широкий диапазон, обусловленный социальными, биологическими факторами, гендерными различиями, а также индивидуальными особенностями ребенка.

² Работа осуществлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» (19-012-00293).

Специалисты давно оценили преимущества опросников для диагностики речевого развития детей от 8 мес. до 3 лет. Опросники могут дать более полноценные сведения о речи детей раннего возраста, чем тестирование, так как родители общаются с ребенком и наблюдают за ним в спонтанных ситуациях в течение длительного времени. Опросники позволяют оценить широкий спектр речевых и коммуникативных умений ребенка в относительно короткое время (например, список слов второго опросника — 728. При тестировании ребенку можно предъявить за один раз не более 10–15 картинок). Заполнение опросника (особенно ежемесячное) очень полезно для самих родителей: оно позволяет им задуматься не только над речью ребенка, но и над своим собственным речевым поведением и скорректировать его. Периодическое заполнение опросника позволяет увидеть картину продвижения ребенка по пути освоения языка. С помощью анализа опросника специалист может оценить не только развитие ребенка, но и речевое поведение взрослых и в дальнейшем опираться на полученные сведения при взаимодействии и сотрудничестве с родителями. Опросник является своего рода подробным планом развития коммуникативных умений, жестов, действий, словаря и грамматики. Он позволяет установить возраст развития каждого речевого и коммуникативного умения и его соответствие норме. Количественный и качественный анализ опросника позволяет дать конкретные советы родителям по развитию лексики, жестов и действий, фразовой речи, грамматических категорий (число и падеж существительных и время, число и лицо глагола). Например, выявление слов, отсутствующих в лексиконе ребенка, позволяет установить пробелы (возрастные, индивидуальные, педагогические) и скорректировать общение родителей и ребенка. Анализ дает возможность выявить речевой стиль ребенка — референциальный или экспрессивный, что важно для выстраивания маршрута работы с ребенком: «описание типичного экспрессивного ребенка очень похоже на то, как описывается моторный алалик» [1, с. 104], однако такой тип ребенка — это вариант нормы. Особенную ценность имеет опросник для диагностики речи детей с отклоняющимся речевым развитием. Он позволяет не только оценить степень отставания ребенка, но и построить индивидуальную программу логопедической помощи.

В книге [2] приведены бланки обоих опросников, даны примеры заполненных бланков с анализом речи конкретных детей, инструкции, позволяющие разобраться в количественных и качественных результатах. Основные нормы речевого и коммуникативного развития (отдельно для мальчиков и девочек) даны в виде таблиц. Практикующие логопеды пользуются этим пособием для диагностики развития жестов, действий (в том числе с воображаемыми предметами), а также различных компонентов языковой способности детей: словаря (понимания и активной речи), словоизменения, словообразования и фразовой речи. Более подробно полученные нормы описаны в других наших работах.

Результаты заполнения родителями опросника записываются в бланки (различные для первого и второго опросников — для детей в возрасте от 8 месяцев до 1,5 и от 1,6 до 3 лет), анализируются, а затем оценивается возраст развития отдельных умений. Например, количество имеющихся у ребенка слов из списка опросника сравнивается с количеством слов в норме в данном возрасте (помесячно). Норма показывает, в каком возрасте владение этим количеством слов характерно для 50% детей (отдельно — для мальчиков и для девочек). Такое сопоставление позволяет выяснить, каков возраст развития ребенка по владению активным словарем, и сравнить его с биологическим возрастом.

В таблице норм находим количество понимаемых ребенком первых фраз, количество слов пассивного и активного лексикона, количество жестов и действий в возрасте 8–18 мес. Таблицы показывают, сколько слов говорят дети, предложения какого типа («телеграфного стиля» или морфологически оформленные) и из какого количества слов произносят и как начинают склонять и спрягать слова мальчики и девочки в возрасте 18–36 мес. не только в норме, но и в группах риска. Сравнив эти данные с показателями конкретного ребенка, можно обнаружить опережение развития ребенка или, напротив, отставание от сверстников. Таким образом, специалист может установить, попадает ли ребенок в «группу беспокойства» (ребенок отстает от 85% сверстников), в группу риска (отстает от 90%) или в группу задержки речевого развития (отстает от 95%).

В других работах тех же авторов можно ознакомиться с более подробными результатами статистической обработки опросников [3, 4, 5].

Практика использования опросника для детей с речевыми отклонениями имеет уже достаточно длительную традицию и за рубежом, и в России, см., например: [6, 7, 8].

Список литературы

1. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. — М.: Языки славянских культур, 2018. — 262 с.

2. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л.* Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. — Иваново: Листос, 2017. — 76 с.

3. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Гендерные особенности речевого и коммуникативного развития детей 8–18 месяцев (на материале русского языка) // *Acta Linguistica Petropolitana: труды института лингвистических исследований.* — 2017. — Т. 13. — № 3. — С. 680–708.

4. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев // *Специальное образование* — 2017. — № 3 (47). — С. 66–81.

5. *Елисеева М. Б., Вершинина Е. А.* Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? (По материалам анализа Макартуровских опросников и case study) // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена.* — СПб., 2018. — № 189. — С. 28–43.

6. Heilmann J., Weismer S. E., Evans J., Hollar C. Utility of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventory in Identifying Language Abilities of Late Talking and Typically Developing Toddlers // American Journal of Speech-Language Pathology. Vol. 14. February 2005. — P. 40–51.

7. Luyster R., Lopez K., Lord C. Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI) // Journal of Child Language. — 2007. — August; 34(3). — P. 623–54.

8. Thal D. J., O'Hanlon L., Clemmons M., & Fralin L. Validity of a parent report measure of vocabulary and syntax for preschool children with language impairment // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. — 1999. — 42. — P. 482–496.

С. Ю. Кондратьева

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

«МАТЕМАТИЧЕСКАЯ» РЕЧЬ И ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ВЕРБАЛЬНОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ

В последнее время усилился интерес общества и государства к математическому образованию подрастающего поколения. Стали широко обсуждаться результаты единого государственного экзамена, международных исследований (PISA и TIMSS), мониторинга уровня математической подготовки учащихся в Национальном исследовании качества образования (НИКО). К сожалению, выводы не радужные. Из них следует, что обучающиеся осваивают начальный курс математики не в полном объеме, в связи с чем снижается качество дальнейшего математического образования.

По результатам проведенного анализа исследований зарубежных и отечественных ученых по проблеме дискалькулии были выявлены основные причины трудностей освоения математических представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Согласно В. А. Далингеру, к устойчивым (типичным) ошибкам относятся те, которые появляются у одного и того же обучающегося (или у нескольких) неоднократно, или те, которые появляются хотя и однократно, но у многих обучающихся. Случайные ошибки — те, которые появляются однократно, не систематически, а типичные ошибки имеют массовый характер, высокую частоту «встречаемости». В. А. Далингер указывает следующие причины появления ошибок:

- связанные с психологическими факторами;
- вытекающие из недостатков программ и учебников;
- обусловленные несовершенством организации учебного процесса;
- обусловленные невладением учащимися на требуемом уровне синтаксисом и семантикой математического языка [2].

Что же понимается под термином «математический» язык? «Язык математики» — сложная графическая система обозначений, служащая для изложения абстрактных математических идей и суждений в человеко-читаемой форме. Составляет (по своей сложности и разнообразию) значительную

долю неречевых знаковых систем, применяемых человечеством. *Математический язык* — это уникальный, многогранный и в то же время простой язык, который состоит из математических терминов, чисел, букв, формул и различных выражений. Как и любой другой язык, он является средством общения, благодаря которому мы можем передать информацию, описать то или иное явление, закон или свойство.

Язык современной математики — результат длительного развития. В период своего зарождения (до VI в. до н. э.) математика не имела собственного языка. В процессе формирования письменности появились математические знаки для обозначения некоторых натуральных чисел и дробей. Математический язык античного Рима, включающий дошедшую до наших дней систему обозначения целых чисел, был скуден: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, ..., L, ..., C, ..., D, ..., M. Разработка искусственного языка символов, формул — это величайшее достижение науки, в значительной мере определившее дальнейшее развитие математики. Очевидно, что математика на современном этапе развития — это не только совокупность фактов и методов, но и язык для их описания в самых разных областях науки и практической деятельности.

Рассматривая математический язык, можно отметить, что изначально в нем используют качественные понятия, которые характеризуют определенные качества вещей и явлений. Следующий шаг — образование сравнительных понятий, когда интенсивность какого-либо свойства отображается с помощью чисел. И, наконец, когда интенсивность свойства или величины может быть измерена, возникают количественные, или метрические, понятия. Построив шкалу для сравнения или выбрав единицу измерения, можно все отношения между величинами перевести на точный язык чисел.

С рождения ребенка взрослые используют слово как способ фиксации и структурирования постоянно изменяющихся чувственных впечатлений. Первые слова, которые усваивает ребенок и пытается использовать в своей речи, обозначают предметы, как правило, это существительные. Правильное использование в речи прилагательных требует способности выделять зрительные, слуховые, осязательные впечатления (форму, цвет и т. п.). Для этого требуется, чтобы взрослые постоянно общались с ребенком, обогащая свою речь сравнениями, прилагательными, считали в присутствии детей, учили с ними считалки, стихи с математическим содержанием, устанавливали отношения сходства, различия между объектами, используя в своей речи слова *такой же, одинаковые, не такой, разные* и др., отражали в речи положение предметов в пространстве, используя слова *вверху, внизу, впереди, сзади, перед, за, между* и т. д., осуществляли классификацию, сериацию по определенному признаку, использовали в своей речи понятия, отражающие время: *вчера, сегодня, завтра*, порядок следования времен года, суток и т. д.

Задачей математического образования детей младшей группы дошкольного учреждения является формирование понимания того или иного

слова (математического термина), но уже в средней группе необходимо научить употреблять эти слова. Дошкольник старшего возраста должен иметь представление о свойствах предметов, замечать и отражать в своей речи изменения, связи и зависимости групп предметов, чисел, величин, владеть способом воссоздания геометрических фигур, силуэтов, проявлять заинтересованность в содержании и результате интеллектуальных игр, пользоваться условными обозначениями, мерками, чертежными инструментами.

В дошкольном возрасте у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) формируются целостное восприятие предмета, возникают образы восприятия предмета и образы представлений. Происходит овладение перцептивной систематизацией — включением в ряд, группировкой по образцу [1]. Но для полноценного психического развития ребенка мало научить его правильно воспринимать окружающий мир, необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления. Известно, что если представления не закреплены словесно, то ими невозможно свободно оперировать. Отсутствие речи не может не отразиться на включении восприятия в более широкую деятельность: запаздывает сенсорное развитие, не возникает самостоятельная ориентировка в окружающей обстановке. Таким образом, можно сделать вывод, что роль слова в перцептивном развитии не сводится только к фиксации сенсорных эталонов, а заключается в обучении детей выделению единичных эталонных признаков и подводит к усвоению систем чувственных качеств, выделенных в процессе общественно-исторической практики [3].

Нарушения словесного обозначения математических понятий определяются термином «вербальная дискалькулия» (по классификации L. Kosć). В процессе исследования были выделены факторы риска данного нарушения: трудности словесного обозначения математических понятий, восприятия цвета, формы, величины; несформированность количественных представлений, пространственного восприятия, зрительной и слуховой памяти; имеет место непонимание связи цифр, обозначающих число, с его вербальным обозначением и др.

Для профилактики *вербальной* дискалькулии значимы следующие направления коррекционной работы: формирование математических представлений и закрепление их в речи; формирование понимания и употребления в речи математических терминов; формирование пространственного восприятия; развитие зрительной и слуховой памяти; формирование восприятия цвета формы, величины, пространственных и количественных представлений; овладение лексико-грамматическим строем речи [4].

Очевидно, что для детей с ТНР характерна низкая речевая активность, поэтому для стимулирования их к наиболее естественной форме общения — диалогу необходим активный собеседник, способный побудить ребенка к беседе, заинтересовать его в обсуждении какой-либо темы, задать вопросы и помочь

на них ответить. Важно также научить детей слушать окружающих, высказываться в присутствии других людей, отвечать на вопросы и задавать их, побуждать ребенка к общению, мотивируя речевое высказывание.

В логопедической работе по профилактике вербальной дискалькулии необходимо сделать акцент на понимании математических свойств и отношений, на развитии антонимического словаря, использовании в активной речи математической терминологии с целью сглаживания имеющегося разрыва и установления необходимой зависимости между пониманием и употреблением математического словаря. Логопедическая работа по профилактике вербальной дискалькулии включает следующие направления:

- включение в импрессивную и экспрессивную речь детей слов, обозначающих количественные обобщения и отношения: «мало — много», «больше — меньше». Целесообразно закрепление понимания и употребления в активной речи изучаемой антонимической пары проводить в различных видах деятельности;

- стимулирование использования в импрессивной и экспрессивной речи ребенка слов, обозначающих противоположные действия, что важно для понимания дошкольниками математических действий сложения и вычитания («улетели — прилетели», «стало — осталось»). Для этого целесообразно использовать проигрывание разнообразных действий с одинаковым, а затем и с противоположным значением, используя при этом объемные игрушки, стендовый театр, песочницу с плоскостными и объемными игрушками и др.;

- введение в импрессивную и экспрессивную речь ребенка слов, характеризующих предмет по величине [4].

Овладение новыми словами способствует осуществлению мыслительных процессов: обобщения и абстрагирования, анализа и синтеза, классификации и сериации и др.

Математическим языком описывают сегодня не только свойства пространства и времени, частицы и их взаимодействие, физические и химические явления, но и все больше процессов и явлений в областях биологии, медицины, экономики; математика широко используется в прикладных сферах и инженерии, что еще раз подчеркивает необходимость развития «математического» языка, начиная с дошкольного возраста.

Список литературы

1. Будницкая И. И., Катаева, А. А. Ребенок идет в школу. — М.: Педагогика, 1985. — С. 160.
2. Далингер В. А., Тарасова О. А. Причины типичных ошибок, допускаемых учащимися в процессе изучения математики и самоконтроль как средство организации рефлексии по предупреждению ошибок // Научные исследования: информация, анализ, прогноз: монография / под общ.ред. проф. О. И. Кирикова. — Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2004. — Кн. 2. — С. 216–143.
3. Кислякова Ю. Н., Былино М. В. Развитие речи. Занимательные игры и упражнения. — Минск: Народная асвета, 2013. — 112 с.

4. *Кондратьева С. Ю.* Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: монография. — М.: Парадигма, 2017. — 264 с.

М. А. Лазаревич, М. Г. Ивлева
(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ПРИЕМОВ ТРИЗ

Общеизвестно, что одним из важнейших показателей гармоничного развития ребенка является уровень сформированности у него лексической стороны речи. Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, продуктивное сотрудничество ребенка со сверстниками и взрослыми, отрицательно влияет на развитие познавательной деятельности, задерживает развитие устной и письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой, негативно влияет на становление информационной грамотности в дальнейшем [1, 4, 6].

Нарушение лексики характерно для детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Данному вопросу посвящено значительное количество исследований: [1, 5, 6 и др.].

Нами было проведено исследование особенностей лексики детей с ОНР третьего уровня речевого развития по методике Н. В. Серебряковой [8]. Указанная методика направлена на изучение объема пассивного и активного словаря, лексической системности и структуры значения слова, синонимии и антонимии, объяснения значения слова.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что для дошкольников с ОНР характерны количественно и качественно разные уровни сформированности лексического строя речи, что требует дифференцированного подхода в процессе коррекции.

При выполнении задания на называние предметных картинок дети с ОНР не могли назвать многие слова из разных лексических групп. Например: дикие животные (кабан, рысь, леопард), ягоды (клюква, брусника, ежевика, черника, смородина), овощи (перец, тыква, редиска, репа, свекла), цветы (незабудка, ландыш, мак, фиалка, астра, василек), деревья (осина, дуб), профессии (сварщик, электрик, ткачиха, швея, маляр, водопроводчик) и др.

Кроме пропусков при назывании отмечались различные типы замен: 1) замены слов, относящихся к одному семантическому полю (клен — дуб, носорог — бегемот, стрекоза — оса, грузовик — трактор); 2) замены на обобщающие понятия (клен — «дерево», стопа — «нога», ерш — «рыба»); 3) замены, основанные на внешнем сходстве (панама — «шляпа», кресло —

«диван», платок — «шарф»); 4) замена словообразовательными неологизмами (дворник — «уборочная», летчик — «полицей»); 5) использование словосочетаний в процессе поиска слов (воротник — «половина горла», тракторист — «человек, который едет на грузовике», строитель — «делает здание он»).

По сравнению с детьми с нормальным речевым развитием у дошкольников с ОНР отмечен меньший объем активного словаря, трудности актуализации слов.

Исследование лексической системности и структуры значения слова показало, что у детей с ОНР преобладали синтагматические ассоциации, тогда как у детей с нормальным речевым развитием — парадигматические. Для детей экспериментальной группы были характерны случайные и антонимические ассоциации, при этом отсутствовали ассоциации, выражающие синонимические отношения.

Анализ операции классификации предметов показал, что дети с ОНР допускали больше ошибок при выполнении заданий на группировку семантически близких слов. Даже при правильном выполнении заданий дети объясняют свой выбор на основе ситуативных признаков, т. е. при группировке они выделяют не общий понятийный признак, а общность ситуации, функциональное назначение.

По результатам анализа умения подбирать синонимы к словам было выявлено, что дети с ОНР чаще всего заменяли синонимы: семантически близкими словами, часто ситуативно сходными (торопиться — «бежать», радостный — «улыбающийся»); словами, противоположными по значению, иногда с частицей «не» (верный — «неверный», радостный — «нерадостный», глядеть — «не глядеть», огромный — «маленький»).

При подборе антонимов дети с ОНР чаще всего называли слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи (день — «вечер», легкий — «толстый»); слова, семантически близкие предполагаемому антониму, но другой части речи (печаль — «весело»); слова-стимулы с частицей «не» (печаль — «не печаль», брат — «не брат», говорить — «не говорить», друг — «не друг»).

Таким образом, эксперимент показал, что нарушения лексического строя речи у дошкольников с ОНР отличаются качественным своеобразием и вариативно выраженными особенностями.

На основе анализа результатов исследования и анализа литературы [1, 5, 6, 7] было определено содержание методических рекомендаций по развитию лексического строя речи у дошкольников с ОНР.

На подготовительном этапе предлагается выполнение упражнений, направленных на перевод слов из пассивного словаря в активный. Основной этап посвящен: развитию лексико-семантических ассоциаций; формированию структуры значения слова; организации лексической системности и се-

мантических полей на основе парадигматических связей слова. Заключительный этап предполагает выполнение заданий, связанных с развитием синтагматических связей слов.

Для интенсификации процесса развития лексики в структуру работы на каждом этапе предлагается включить отдельные приемы технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ). Специфика данной технологии показывает, что она имеет большой потенциал не только в плане общеинтеллектуального развития, но и для развития различных компонентов речи (в частности — лексического строя речи) [2, 3, 9]. Так, отдельные приемы ТРИЗ могут быть использованы для структурирования словарного запаса, развития лексической системности.

На подготовительном этапе работы по развитию лексики у дошкольников с ОНР предлагаем включать триз-игры, направленные на актуализацию имеющихся у детей знаний по различным лексическим темам.

Игра «Помоги Маше».

Цель игры: актуализация пассивного словаря существительных.

Ход игры. Логопед задает вопрос о предмете, а ребенок подбирает названия предметов, сходных по назначению.

Инструкция: «Чем можно раскатать тесто? (Скалкой). А если нет скалки? Чем еще?».

Игра «Что спрятано?».

Ход игры. Перед ребенком разложены геометрические фигуры. Ребенок должен вспомнить и назвать предметы, которые похожи на эти геометрические фигуры.

Инструкция: «Какие предметы похожи на круг (квадрат/треугольник)?».

На основном этапе работы предлагается включать игры с элементами ТРИЗ, требующие установления разносторонних семантических связей.

Игра «Паутинка».

Цель: формирование и развитие связей между словами из разных семантических групп.

Ход игры. Предлагаются предметные картинки «кот» и «корова». Ребенок должен определить и объяснить все возможные связи между этими объектами.

Инструкция: «Как связаны корова и кот?» (это животные; домашние животные; имеют хвост и т. д.).

Игра «Отрицание».

Цель: развитие антонимических отношений.

Ход игры. Логопед называет признаки загаданного объекта с частицей «не», а ребенок подбирает антонимы и отгадывает предмет. Игра основана на припоминании всех признаков загаданного предмета с использованием антонимических отношений.

Инструкция (например, для объекта «лимон»): «Это не овощ. Это не сладкое. Это не оранжевое. Это не круглое».

Игра «Черное-белое».

Цель: развитие антонимии и синонимии.

Ход игры. Логопед называет слова и показывает карточку с изображением черного и белого домика, что является сигналом для поиска детьми антонимов к заданному слову. Если логопед показывает карточку с двумя белыми домиками, то детям необходимо подобрать синонимы.

На заключительном этапе предлагается включение в систему работы игр, направленных на систематизацию и углубление структуры значения слов из различных лексических тем.

Игра «Круги».

Цель: систематизация структуры значения слов.

Оборудование: три скрепленных между собой круга из картона разного размера (большой, средний, маленький). Например, круги на тему «Профессии»: на большом круге изображены картинки, изображающие действия (строить, водить, учить, покупать, есть, стричь), на среднем — представители профессий (строитель, парикмахер, учитель, продавец, водитель); на маленьком — предметы, которые относятся к этим профессиям.

Ход игры. Предлагается назвать предметы, определить их семантическую связь с признаками и действиями, назвать их.

Предполагаем, что использование элементов технологии ТРИЗ имеет большой потенциал в плане развития лексического строя речи за счет активизации всех доступных для ребенка мыслительных операций, воображения и фантазии.

Список литературы

1. Антипова Ж. В. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 18 с.
2. Гин А. А. Триз-педагогика: учим креативно мыслить. — 2-е изд. — М.: Вита-Пресс, 2018. — 94 с.
3. Гин С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие. — 2-е изд. — Минск, 2004. — 108 с.
4. Ивлева М. Г. Развитие информационной грамотности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи на логопедических занятиях // Экология детства: особый ребенок и общество: матер. XXV Междунар. конф. «Ребенок в современном мире» / гл. ред. К. В. Султанов. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — С. 148–150.
5. Коновалова С. Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007. — 24 с.
6. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб.: СОЮЗ, 2001. — 224 с.
7. Пятница Т. В. Пособие по развитию лексико-грамматического строя речи у детей 4–6 лет: В 3 ч. — Мозырь: Белый Ветер, 2004. — 122 с.
8. Серебрякова Н. В. Формирование лексики у дошкольников со стертой дизартрией: монография. — СПб.: Наука-Питер, 2007. — 195 с.
9. Сидорчук Т. А., Лелюх С. В. Познаем мир и фантазируем с кругами Луллия (Технология ТРИЗ): практ. пособие для занятий с детьми 3–7 лет. — М.: Аркти, 2011. — 39 с.

И. М. Лосева, Л. В. Гарбузова
(ГБОУ школа № 3 Красногвардейского района,
Санкт-Петербург, Россия)

МЕТОД ПРОЕКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «РАЗВИТИЕ РЕЧИ» ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ФГОС НОО обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) предполагает, что в ходе изучения учебных предметов и коррекционно-развивающей работы педагогов у учащихся должны формироваться универсальные учебные действия [1]. Каждый учебный предмет и коррекционный курс в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности обучающихся содержит определенные возможности для этого. Разрабатывая программу коррекционного курса «Развитие речи», во 2–4-х классах был выделен 1 час в неделю на реализацию проектной деятельности. Проект — это целесообразное действие, локализованное во времени [2]. Метод проектов уникален не только точки зрения формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий, но и способствует систематическому совершенствованию полноценных языковых средств общения и мышления у обучающихся с ТНР, что является главной целью работы по развитию речи.

Работая над проектом, обучающиеся овладевают умением планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, определяя его цели и функции участников, учатся с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; овладевают монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, современными средствами коммуникации.

Рассмотрим конкретный пример. В программе «Развитие речи» в 3 классе есть темы «Космос и Земля», «Земля и другие небесные тела». Итогом изучения этих тем стал проект «Космос далекий и близкий».

Этапы реализации проекта:

1 этап:

- Выявление первоначальных знаний детей о космосе.
- Информация для родителей о предстоящей деятельности.
- Подбор литературы о космосе, презентаций, фотографий, плакатов, фильмов.

2 этап:

- Проведение недели космоса в классе.
- Работа с родителями по заданной теме.
- Организация докладов о космических телах.
- Изготовление макетов для инсталляции.

- Разучивание стихов и гимна космонавтов.
- Экскурсия в планетарий.

3 этап: представление докладов учащихся (книжки-малышки).

Содержание: загадки, научно-познавательная информация, стихотворения, чистоговорки, кроссворды, рисунки.

4 этап:

- Организация выставки работ о космосе (совместная работа детей, родителей и учителя).

- Викторина по теме проекта «Космос далекий и близкий».

Каждый этап проекта строится так, чтобы дети понимали, для чего выполняется каждое задание, какую новую информацию несет и какие проблемы решает. В ходе проекта дети узнали, что такое космос, какие животные летали в космос, кто первым полетел в космос, какими качествами должен обладать космонавт, что является центром Вселенной и т. д. Занятие состоит из двух уроков: изучение новой темы на первом и практическая работа по проекту на втором. Изученный новый материал, применяется для разработки информационного элемента проекта. В проектном архиве сохраняются лучшие работы, созданные в процессе занятий.

На одном из этапов проекта была проведена жеребьевка и распределены темы предстоящего исследования планет. Затем приступили к сбору информации из различных источников: книг, Интернета, познавательных передач (просмотр видеофильмов, презентаций). Изучив подробную информацию о планетах Солнечной системы, участники проекта перешли к созданию макета «Солнечная система» в виде инсталляции, применив технику папье-маше и рисунки. Собранную информацию представили в книжках-малышках, наглядно и творчески оформив свои работы. Это были рисунки, аппликации и даже сочиненные сказки о кометах и планетах. Некоторые подготовили презентации, используя интернет ресурсы, и познакомили ребят класса с интересными фактами.

Таким образом, обучающиеся были вовлечены в активную речевую деятельность, на которую их мотивировала сама форма организации работы — проект.

В ходе реализации проекта дети узнали значения новых слов, научились описывать тот или иной объект. В ходе пересказа у них закреплялось понятие о структуре повествования (вступление, основная часть, заключение), что является основой развития монологической речи. Важно приобретение обучающимися такого опыта, как публичное выступление, тем более что большинство ребят испытывают страх речевой коммуникации. Выступая перед классом со своими презентациями, учащиеся начинают понимать значение и роль интонации, паузы, вырабатывают ритмически правильную речь. Совершенствуется культура речи. Работа в рамках проекта получилась интересной, увлекательной, познавательной. Проект позволил раздвинуть горизонты знаний каждого ученика, обогатить словарный запас.

Роль учителя в реализации проекта очень важна. Он помогает ученикам в поисках источников информации, сам являясь источником информации, поддерживает и поощряет учеников, создает непрерывную обратную связь. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания (подчас из разных областей) и получить реальный и осязаемый результат.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден Приказом МОиН №1598 от 19.12.2014 г.).

2. *Поливанова К. Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. —192 с.

К. Ю. Максимова, С. В. Макаренко, А. А. Калицун
(СПбГБУЗ «Городская больница № 40», Санкт-Петербург, Россия)

МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ФОРМА САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ПАЦИЕНТОВ С ВЫРАЖЕННОЙ АФАЗИЕЙ

Недостаток большинства имеющихся средств реабилитации — их стационарность, сложность в применении без привлечения специалиста и, как следствие, отсутствие у пациента возможности продолжить занятия в любое удобное для него время. В связи с этим становятся актуальными разработка и внедрение технологий дистанционной реабилитации, которые были бы доступны для самостоятельной работы пациента и смогли бы заместить технологии используемые в стационаре, что, к сожалению, чаще не означает их удешевление и финансовую доступность для пациента.

Большинство этих технологий направлены на реабилитацию двигательных нарушений, а также на нарушения речи, в частности, афазий.

Идея использовать возможности мультимедиа для занятий с пациентами с афазией возникла случайно, около 6 лет назад при знакомстве с программой для студентов из Китая, изучающих русский язык. Большое количество заданий в этом курсе было направлено на улучшение слухового восприятия русскоязычной речи. Частично привнеся их в нашу практику, мы эмпирически стали быстрее и чаще достигать определенной положительной динамики как в восстановлении речевых нарушений, так и в достижении комплаенса со стороны пациентов и их родственников. У пациентов повышалась мотивация к самостоятельным занятиям дома с использованием

компьютера. Все чаще задавались вопросы о возможности продолжения самостоятельных занятий, в том числе с использованием конкретных «компьютерных программ» или приложений. Однако рекомендовать таковые для самостоятельной реабилитации мы не могли в связи с их недоступностью на русском языке. Отсюда и возникла идея создания инструмента, который можно было использовать как в стационаре, так и дома. Повсеместная распространенность и доступность смартфонов и планшетов сузили решение до разработки приложения.

В настоящее время существует большое число лишь зарубежных исследований, посвященных использованию мобильных приложений в клинической практике при реабилитациях афазий.

Анализ публикаций «неприятно» удивил нас, так как далеко не самые ранние статьи, посвященные использованию компьютерных технологий датируются 2006–2008 гг. (*Am J Speech Lang Pathol.* 2008 Feb;17(1): 19–34. doi: 10.1044/1058-0360(2008/003). **Computerized script training for aphasia: preliminary results.** Cherney LR¹, Halper AS, Holland AL, Cole R. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18230811>) и уже на тот момент носили характер обзорных.

В отношении мобильных приложений информация имела неоднозначный характер, так как среди большого количества публикаций мы «терялись» в коммерческих либо слишком зауженных по своим целям работах.

Подтверждением тому стал обзор 903 публикаций, опубликованный в январе 2018 г. в PublicLibraryofScience, (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5779660/>). Он был посвящен опыту использования «мобильных планшетных технологий» при реабилитации пациентов, перенесших инсульт. И на основании лишь 23 публикаций, отвечающих критериям включения, были описаны положительные результаты использования мобильных технологий.

Высокий интерес к такого рода программам можно объяснить особенностями медицинского страхования в этих странах, когда реабилитация предполагает наличие «дорогой» страховки. Отсюда возникает потребность в создании доступного профессионального инструмента для максимально эффективной самостоятельной работы пациента. Именно таким инструментом стали сначала компьютерные программы, а позже и мобильные приложения. Использование новых технологий стало одним из путей достижения непрерывной доступной реабилитации.

Таким образом, мы видим, что исследования демонстрируют перспективные предварительные результаты при использовании технологий в когнитивной и речевой реабилитации.

Наше приложение «Афазиям.нет» представляет собой мобильное логопедическое приложение для пациентов после инсультов и ЧМТ с выраженной афазией. Задания, которые представлены в приложении, в основном

направлены на работу над слуховым восприятием и увеличением его объема, на восстановление чтения и письма. При разработке приложения мы ориентировались на возможность его самостоятельного использования пациентами даже с грубой формой афазии, поэтому очень старались его не усложнять и не перегружать. Приложение состоит из категорий (условно, тем), каждая из которых имеет иерархически организованные разделы (конкретные задания), которые во многом повторяют традиционные упражнения из нашей логопедической практики. Приложение может использоваться как совместно с афазиологом, так и дома с родственниками либо (при наличии возможности) самостоятельно.

На сегодняшний день мы продолжаем апробацию и усовершенствование приложения. С этой целью мы организовали экспериментальное исследование. Это начальная оценка использования приложения для планшета «Афазиям.нет». Ее цель заключалась в том, чтобы оценить эффективность приложения в качестве дополнительного метода, понять возможность самостоятельного его использования пациентами с выраженной афазией, а также, оценить специфичность улучшений после использования данного приложения. Исследование проводилось на базе СПб ГБУЗ Городской больницы № 40 Курортного района Санкт-Петербурга. Так как программа находится в стадии тестирования и апробации и ее эффективность ранее не была установлена, все участники эксперимента продолжали посещать регулярные логопедические индивидуальные занятия. В нашем исследовании приняли участие 21 человек (8 женщин и 13 мужчин в возрасте от 34–72 лет) с сенсорной и моторной афазиями грубой и средне-грубой степени выраженности. Стаж заболевания варьировал от 6 месяцев до 8 лет, из них 7 человек болели 6–7 месяцев; 11 человек — 1–2 года; 2 человека — 3 года; 1 человек — 8 лет. Это существенное различие мы учитывали при оценке результатов. У 16 пациентов основным диагнозом было ОНМК по ишемическому типу в левом каротидном бассейне. И 5 человек перенесли ЧМТ с поражением доминантного полушария различной степени давности. Контрольную группу составили 6 участников, которые занимались с логопедом в стационаре и дополнительно не использовали приложение, а остальные 15 вошли в экспериментальную группу.

Количественную оценку нейропсихологического обследования проводили с использованием методики бальной оценки высших психических функций (ВПФ) (Цветкова Л. С., Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Методика оценки речи при афазии. — М.: Изд-во МГУ, 1981) (табл. 1).

Таблица 1

№ пп.	Пол	Возраст	Этиология заболевания ЦНС	Форма афазии	Степень выражен. расстройств по балльной методике оценки речи	Распределение по группам
1	М	53	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	КМА	129,5, груб.	Эксперим.
2	М	49	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Смеш.	130,5, сред.-груб.	Эксперим.
3	М	67	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	КМА	101, груб.	Эксперим.
4	Ж	69	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Сенсорн.	91, груб.	Эксперим.
5	М	42	ЧМТ в левой гемисфере	КМА	136, сред.-груб.	
6	М	48	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Смеш.	122, груб.	Эксперим.
7	Ж	54	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Смеш.	118,5, груб.	Эксперим.
8	Ж	39	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Сенсорн.	108, груб.	
9	М	72	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	КМА	92,5, груб.	Эксперим.
10	М	56	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Смеш.	105, груб.	Эксперим.
11	М	53	ЧМТ в левой гемисфере	Сенсорн.	94,5, груб.	
12	М	35	ЧМТ в левой гемисфере	КМА	139,5	Эксперим.
13	Ж	49	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	КМА	120, груб.	
14	Ж	69	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Смеш.	103, груб.	Эксперим.
15	М	52	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Сенсорн.	113, груб.	
16	М	71	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Сенсорн.	96, груб.	Эксперим.
17	М	51	ЧМТ в левой гемисфере	КМА	130	Эксперим.
18	М	57	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	Смеш.	118,5, груб.	
19	Ж	67	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	КМА	94,5, груб.	Эксперим.
20	Ж	70	ЧМТ в левой гемисфере	Смеш.	95,5, груб.	Эксперим.
21	Ж	68	ОНМК по ишемич. типу в ЛСМА	КМА	136, сред.-груб.	Эксперим.

Все испытуемые продолжали заниматься с логопедом в клинике, участники экспериментальной группы были ориентированы на использование планшета, на который устанавливалось приложение «Афазиям.нет». Для оценки динамики речевой терапии обследование проводили 2 раза: при поступлении и выписке. Из-за небольшой выборки учитывали только средние показатели по параметрам ВПФ в баллах для всех участников эксперимента.

После четырехнедельного курса реабилитации результаты повторного обследования речи показали положительную динамику в обеих группах, подтвердив эффективность речевой терапии. Динамика возможностей экспрессивной речи практически не отличалась в обеих группах. Но все же участники, которые использовали планшеты, показали лучшие результаты, особенно учитывая тот факт, что средние значения первого обследования у них были ниже, чем в контрольной группе (рис. 1).

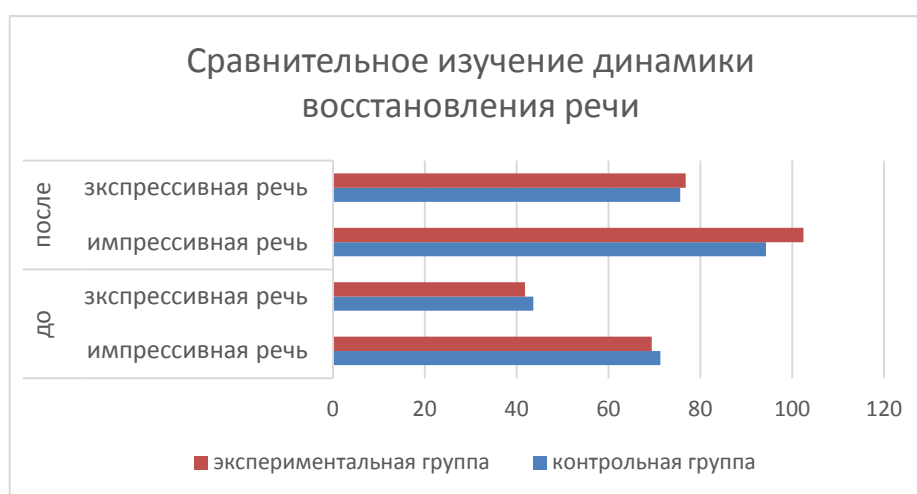


Рис. 1. Сравнительное изучение динамики восстановления речи

Наиболее ощутимый результат отмечен в показателях импрессивной речи, особенно в понимании слов, обозначающих действия, и в понимании фраз (см. рис. 2).

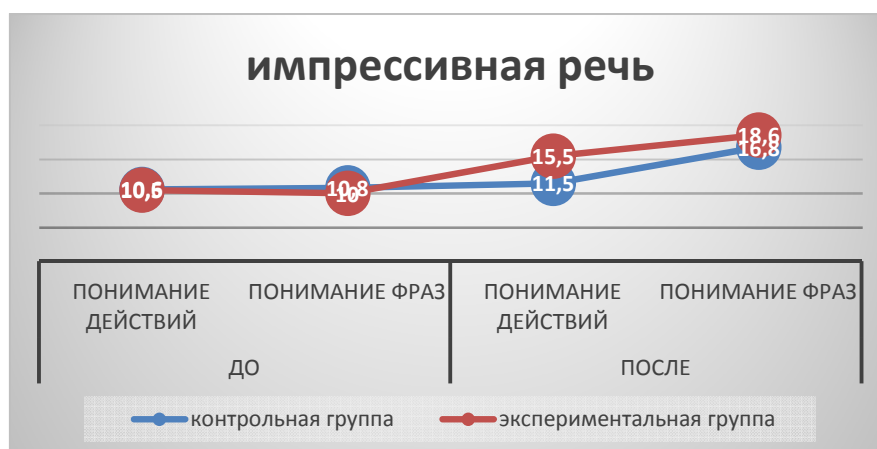


Рис. 2. Динамика в импрессивной речи

Результаты проведенного исследования показывают, что использование данного приложения в процессе восстановления речи может ускорять положительную динамику и быть эффективным инструментом реабилитации больных с афазией

В ходе работы над приложением и его апробацией нас также интересовало, насколько это приложение может быть удобно при использовании пациентами, родственниками и специалистами. Для этого мы провели опрос, в котором участвовали логопеды и родственники пациентов из экспериментальной группы.

Результаты опроса показали, что 60% участников исследования хотели бы дополнительно использовать приложение в качестве метода реабилитации; 39% опрошенных хотят им пользоваться иногда. На вопрос, насколько было удобно пользоваться приложением, получены ответы: очень удобно — 23%, удобно — 61%, лишь 16% ответили, что им было неудобно.

Примерно так же распределились ответы относительно удобства при использовании приложения: очень неудобно для 13%, неудобно — 22% и «удобно» и «очень удобно» подавляющее число опрошенных (в целом пациенты очень положительно относились к использованию планшета в процессе занятий). Учитывая, что многие пациенты с афазией уже преклонного возраста, стало неожиданностью, что 55% опрошенных нормально ориентируются в приложении и всего 22% не могут этого делать самостоятельно.

Полученные нами результаты дают предварительное, но важное понимание того, что использование «мобильных планшетных технологий» способно *помогать* осуществлять систематическую непрерывную речевую реабилитацию независимо от места нахождения наших пациентов.

Мы понимаем, что размер выборки пациентов очень небольшой. К тому же группа участников исследования была неоднородной по нозологии и срокам от начала заболевания. Тем не менее сравнение результатов нашего исследования и зарубежных исследований являются многообещающим свидетельством эффективности использования «мобильных планшетных технологий» для реализации реабилитационного потенциала наших пациентов, требующим скорейшего внедрения в повседневную практику.

Е. М. Моисеенко

*(Кабинет логопедической помощи и психологической коррекции,
Санкт-Петербург, Россия)*

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

Под нарушениями импрессивной речи понимаются расстройства обработки слуховой информации, не связанные со снижением остроты биологического слуха, проявляющиеся в недостатках понимания речи различной степени выраженности, а также в стойких трудностях овладения родным языком.

Состояния, при которых у детей нарушено понимание речи, разнообразны. Их дифференциальная диагностика в ряде случаев представляет сложность для специалистов. Наличие общих симптомов (расстройство понимания речи, эхолалия, нарушение ориентировки на звук, недоразвитие экспрессивной речи, замедление обработки речевого сигнала, нарушение фонематического восприятия и анализа, особенности поведения) и вместе с тем сложность механизмов нарушений, различная структура дефекта, зависящая, вероятно, от локализации и степени выраженности патологического процесса, требуют разработки более четких критериев дифференциальной диагностики. В настоящее время существенной проблемой является недостаточная разработанность классификации нарушений импрессивной речи, что зачастую приводит к ошибкам диагностики, трудностям постановки логопедического диагноза, в том числе и по причинам отсутствия соответствующих единиц в психолого-педагогической и клинико-педагогической классификациях нарушений речи.

В своей работе мы сделали попытку разграничить расстройства импрессивной речи, приняв в качестве критериев диагностики нарушения различных уровней восприятия и порождения речевого высказывания, а также особенности поведения детей, отражающиеся на процессе коммуникации. Данные получены в ходе динамического наблюдения за воспитанниками, проходившими курс коррекционного обучения (21 ребенок), а также по результатам обращений с целью проведения дифференциальной диагностики (5 детей). Всего было обследовано 23 мальчика и 3 девочки. Критерием отбора были наличие расстройств понимания обращенной речи, не связанных с тяжелым отставанием в умственном развитии или с нарушениями слуха. В ходе исследования выделено 6 групп нарушений со следующим распределением выборки: 1-я группа — 4 чел., 2-я группа — 5 чел., 3-я группа — 8 чел., 4-я группа — 3 чел., 5-я группа — 2 чел., 6-я группа — 3 чел., у 1 ребенка статус принадлежности к группе не определен (1-я или 3-я группа), рекомендовано динамическое наблюдение.

1. Коммуникативно-языковое нарушение с расстройствами импрессивной речи.

На фоне полного или частичного нарушения понимания обращенной речи отмечается тяжелое расстройство овладения языком, проявляющееся в нарушении коммуникативной функции: затруднено понимание значений и необходимости использования коммуникативных знаков (слова могут произноситься, но даже при понимании их смысла редко используются для выражения просьбы, передачи собеседнику информации; жесты не используются совсем или используются редко). Крайне затруднено освоение языковых правил, используется иная стратегия овладения языком, чем в норме или при первичных языковых нарушениях: ребенок не перенимает языковые правила, а запоминает и воспроизводит готовые речевые шаблоны так, как когда-то их услышал. Имеет место идеосинкразическая речь: цитаты из стихотворений, мультфильмов, рекламы и пр., которые часто используются

для выражения своего состояния («*Ой, меня укусила оса!*» — болит голова, «*Горе! Горе! Крокодил солнце в небе проглотил!*» — на улице пасмурно, хочется плакать). Речь ребенка является как бы слепком чужой речи, примеряемой к определенной ситуации или не относящейся к ней. Затруднено использование личных местоимений, которые заменяются именами существительными, обозначающими субъект действия («*Вова хочет играть паровозики*» вместо «*Я хочу играть в паровозики*»). Ребенок не понимает принципа употребления местоимений во фразах говорящих, для построения ответа может использовать то же местоимение, что и в вопросе. Например, на вопрос «*А что любишь есть ты?*» отвечает «*Ты любишь есть котлета*». У ребенка отсутствует подражательная деятельность при овладении паралингвистическими средствами коммуникации. Имеются особенности поведения: нарушения эмоционально-волевой сферы, мотивационной стороны коммуникативной деятельности, когнитивной гибкости, обнаруживаются стереотипии и ритуальные формы поведения. Нарушено понимание чужих намерений как в сфере языка, так и поведения, при этом ребенок может демонстрировать сохранные и даже превышающие свой возраст отдельные способности (гиперлексия, хорошая механическая память, навыки счета). Скорость обработки слуховой информации снижена. Часто в слышимой речи ребенка привлекает звуковая форма, но не содержание (ребенок может копировать услышанную речь на иностранном языке, подражая фонемам и богато интонируя). У некоторых детей экспрессивная речь отсутствует, замещается вокализациями. В результате коррекционной работы ребенок постепенно начинает понимать значения слов, расширяется его словарь. Тогда на первый план выходит импрессивный аграмматизм, затруднения в овладении значениями служебных слов, грамматическими связями между словами. На более высоких уровнях речевого развития отмечаются трудности понимания переносных значений слов, подтекстов.

2. Смешанное импрессивно-экспрессивное языковое недоразвитие, неосложненное.

У детей отмечаются расстройства понимания речи различной степени выраженности. Чаще всего понимание речи нарушено тяжело (нулевой уровень, ситуативный уровень). При ситуативном уровне ребенок понимает отдельные слова, но связанные с непосредственно наблюдаемой ситуацией. В отличие от детей первой группы, овладев словами, принципом построения фраз, ребенок начинает достаточно активно использовать их в речи. После овладения жестом (например, указательным) он использует его для коммуникации. Может использовать другие способы установления контакта при отсутствии продуктивной речи (обнимает, гладит руку). При овладении словарем ребенок испытывает трудности закрепления связи между словом и зрительным образом: ему необходимо значительно большее число повторений для усвоения нового значения. На более высоких уровнях речевого развития на первый план выходит импрессивный аграмматизм (ребенок понимает значения слов во фразе, но не понимает грамматические связи между

словами). Отсутствуют стереотипии в поведении. Речевое поведение отличается различной степенью гибкости и самостоятельности, что определяется степенью и характером расстройства экспрессивной речи (при преобладании синтаксических нарушений картина проявляется тяжелее). При тяжелых синтаксических нарушениях ребенок с трудом может самостоятельно сконструировать синтаксическую структуру фразы, действует по хорошо отлаженному алгоритму (субъект — предикат — объект); главным образом, ориентируется на подсказки взрослого в виде первого слога каждого последующего слова. С течением времени степень самостоятельности речи возрастает. Значительные трудности возникают при конструировании вопросов, особенно когда требуется задать вопрос по картинке. В этом случае вопрос часто включает в себя ответ: «*Что тетя поставила цветы?*» вместо «*Что тетя поставила в вазу?*». Это свидетельствует о нарушении механизмов трансформации синтаксической конструкции, несовершенстве языковых семантико-синтаксических операций. Особенности произносительной стороны речи варьируют в широком диапазоне: от практически безукоризненного воспроизведения звукослоговой структуры слова до тяжелых произносительных нарушений.

В отличие от детей первой группы собственная речь детей второй группы — это не просто набор слепков, а самостоятельно выстраиваемая конструкция. Тип овладения языком (как в плане восприятия, так и порождения речи) повторяет закономерности овладения иностранным языком взрослыми. Ребенок понимает эмоции собеседника, сам достаточно адекватно выражает эмоции. Уровень развития невербального мышления приближен к норме (иногда хорошая норма) или соответствует картине негрубой задержки психического развития, вербально-логическое мышление страдает вследствие тяжелого речевого нарушения. При отсутствии своевременного коррекционно-педагогического воздействия отставание в развитии познавательной сферы от сверстников увеличивается.

3. Смешанное импрессивно-экспрессивное языковое недоразвитие, осложненное.

Данное расстройство включает в себя симптоматику, описанную в неосложненном варианте, однако имеются некоторые особенности, которые характерны для первой группы. Они являются изолированными и не образуют целостной картины нарушения по типу искаженного развития. Например, в речи могут отмечаться многократно стереотипно повторяемые фразы, как связанные, так и не связанные с текущей ситуацией («*Дай железный дорожку*» («*Дай железную дорогу*»), «*На канале “Дисней”!*»), отсроченные эхолоалии («*Осторожно, двери закрываются! Следующая станция “Пролетарская”!*»). Ребенок может иметь стойкие увлечения (например, поезда), проявлять избирательность в еде, при этом демонстрировать потенциальную сохранность эмоционально-волевой сферы, контактность, наличие достаточной когнитивной гибкости. У некоторых детей могут наблюдаться моторные стереотипии, проявляющиеся при эмоциональном возбуждении.

Значительное улучшение коммуникативных функций, элиминация наблюдаемых ранее аутистических черт, нарастание социальной активности одновременно с улучшением понимания речи и расширением репертуара языковых средств, развитие навыков игровой деятельности (подражание взрослому в сюжетно-ролевой игре, затем самостоятельное участие в ней, включая организацию игры) позволяют исключить первичное коммуникативное нарушение у данной группы детей.

Особо следует сказать о детях с расстройством понимания речи, сочетающимся с нарушением речевой интенции. Дети с такой симптоматикой обычно относятся к первой группе, однако данный симптом мы можем наблюдать у некоторых детей третьей группы на ранних этапах их речевого развития. Этот симптом обычно проявляется в том, что ребенок может неожиданно легко и спонтанно произносить сложные по звукослововой структуре слова (*подушка*), но при этом не может начать фразу или повторить по инструкции слово. Побуждение со стороны взрослого в виде подсказки первого слога, слова, просьбы повторить слово чаще всего не приводит к результату. Инициация собственного высказывания обычно происходит после переживания положительных эмоций. В случае если в процессе коррекционной работы ребенок начинает произносить слова с целью коммуникации, строить короткие фразы с последующим закреплением данного навыка в процессе общения и постепенным обретением самостоятельности высказывания, то диагноз «коммуникативно-языковое нарушение» следует изменить. Таким образом, в данной группе большое значение в диагностике играет динамическое наблюдение.

4. Когнитивно-языковое нарушение с расстройствами импрессивной речи.

У детей четвертой группы расстройства импрессивной и экспрессивной речи сочетаются с первичным нарушением когнитивных процессов. При проведении проб на исследование невербального мышления обнаруживаются непонимание ребенком задания, трудности наглядно-действенного мышления. Состояние познавательной сферы соответствует грубой задержке психического развития или легкой степени умственной отсталости. Для речи характерна картина системного недоразвития. Тяжело страдает экспрессивная речь: наблюдается картина безречия, иногда вокализации, либо, наоборот, повышенная речевая активность в виде продуцирования бессмысленных слоговых комплексов. При этом нарушения эмоционально-волевой сферы не являются ведущими в картине расстройств, как у детей первой группы. Дети могут достаточно легко идти на контакт, использовать в общении ограниченный репертуар имеющихся у них языковых и паралингвистических средств.

5. Нарушение обработки слуховой информации без выраженного языкового недоразвития.

Основной трудностью детей пятой группы, вероятно, является замедленная обработка речевого сообщения. При этом усвоение языковых закономерностей происходит по принципам, приближенным к нормальному речевому развитию, поэтому в собственной речи грамматических ошибок не так много. При восприятии чужой речи ребенок эхολалически ее повторяет. Он может повторять за окружающими все, что они говорят (например, речь воспитателя на занятии), недостаточно понимая смысл услышанного. Понимание улучшается, если предъявляется замедленная речь. У детей могут обнаруживаться отдельные поведенческие и речевые особенности, однако в целом это не приводит к тяжелому расстройству коммуникации.

б. Задержка развития импрессивной и экспрессивной речи.

Эту выделенную единицу целесообразно использовать при описании нарушений импрессивной речи у детей раннего возраста (до 3–3,5 лет), когда оценить, является ли подобная задержка развития понимания речи темповой или относящейся к вышеописанным установленным патологическим проявлениям, трудно. В ходе динамического наблюдения данный речевой диагноз либо снимается (темповая задержка), либо уточняется. В пользу выделения данного нарушения как самостоятельной единицы говорит тот факт, что мы наблюдали спонтанное развитие импрессивной речи до нормы у некоторых детей, имеющих тяжелые расстройства понимания речи в возрасте до 3,5 лет.

Полагаем, что использование данной классификации в психолого-педагогической и логопедической диагностике позволит описать характер наблюдаемых нарушений импрессивной речи, особенно в ситуации, когда данные медицинского обследования отсутствуют или противоречивы (наличие у ребенка одновременно поставленных диагнозов ЗПР, РАС, сенсомоторная алалия).

Ж. А. Пайлозян А. И. Лободич

(АГПУ им. Хачатура Абовяна, Ереван, Армения)

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Поступление в школу — важное событие в жизни каждого ребенка, переход от игровой деятельности к образовательной, которая является периодом становления новых прав и обязанностей, многогранных отношений со взрослыми и сверстниками.

Что значит быть готовым к школе? Родители на этот вопрос ответят, что важно иметь много знаний и умений [4], а учителя начальных школ отдадут приоритет социальным и эмоциональным навыкам [5]. Исследования показывают, что наличие интеллектуальной зрелости не может полностью обеспечить успешную учебную деятельность [3]. Желание учиться в первую

очередь означает понимание важности обучения и готовность к нему психологически [2].

Практически каждый ребенок хочет пойти в школу, однако дети объясняют это желание совершенно по-разному: одни — чтобы получать высокие оценки, другие — чтобы иметь школьную сумку, форму и пр. Однако на сегодняшний день готовность ребенка к школьному образованию в первую очередь рассматривается как психологический процесс, в котором приоритетной является мотивационная сфера [8].

В соответствии с данными психолого-педагогических наблюдений именно дошкольный возраст является наиболее интенсивным периодом развития мотивационной сферы индивида [6]. Установлено, что готовность старших дошкольников к обучению в школе побуждается целой системой мотивов. В структуре учебной мотивации выделяется шесть групп мотивов: социальные, учебно-познавательные, оценочные, позиционные, посторонние и игровые [1].

Учебно-познавательные мотивы определяются интересом к новым знаниям. Социальные — пониманием социальной значимости обучения. Позиционные мотивы обусловлены стремлением занять новое положение в отношениях с окружающими. Посторонние мотивы характеризуются тем, что ребенок хочет идти в школу, исходя от «внешних» причин, например, из-за интереса к школьной атрибутике. Игровые мотивы предполагают перенесение игровой деятельности в учебную. Оценочные мотивы основаны на стремлении получить высокую оценку [7].

Каждый из перечисленных мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной системе каждого дошкольника и оказывает определенное влияние на формирование и характер его учебной деятельности.

Отсутствие учебной мотивации или доминирование посторонних мотивов в мотивационной сфере ребенка могут быть обусловлены различными причинами. Тем не менее в списке этих причин ведущей является речь, развитие которой отражается на общем психическом развитии ребенка [2, 9].

Для определения мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями к обучению в школе нами было проведено исследование в двух дошкольных учреждениях г. Еревана. В нем приняло участие 70 дошкольников, 35 из которых имели речевые нарушения различного генеза. Для исследования была выбрана методика определения мотивов учения М. Р. Гинзбурга [1].

Процедура проведения методики подразумевала чтение небольшого рассказа, состоящего из шести абзацев, в каждом из которых содержится один из шести учебных мотивов (социальный, учебно-познавательный, оценочный, позиционный, посторонний, игровой), выступающий в качестве личностной позиции персонажей — мальчиков или девочек (в зависимости от того, кто является исследуемым). Каждому из перечисленных мотивов соответствует определенная картинка, которая выкладывается перед ребенком после прочтения абзаца, чтобы зрительно запечатлеть прочитанное.

Приведем текст рассказа полностью.

«Мальчики разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил". Второй мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что мне нравится уроки делать. Даже если бы школы не было, я все равно бы учился". Третий мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть". Четвертый мальчик сказал: "Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким". Пятый мальчик сказал: "Я хожу в школу, потому что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься — и можешь стать, кем захочешь". Шестой мальчик сказал: "Я хожу в школу, потому что получаю там высокие оценки"».

После прочтения рассказа ребенку задают три вопроса:

Кто из них, по-твоему, прав? Почему?

1. С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему?

2. С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему?

Дети последовательно отвечают на вопросы, выбирая в качестве ответов одну из шести картинок (общее число выборов — 3). Далее проводится анализ полученных результатов.

Каждому мотиву соответствует определенное количество баллов:

- учебный мотив — 5 б.;
- социальный мотив — 4 б.;
- позиционный мотив — 3 б.;
- отметка — 2 б.;
- игровой мотив — 1 б.;
- внешний мотив — 0 б.

Соответственно, выделяются пять уровней (которые образуются способом сложения выше упомянутых баллов) сформированности учебной мотивации — очень высокий (13–15 б.), высокий (10–12 б.), нормальный (7–9 б.), сниженный (4–6 б.) и низкий (0–3 б.) [1].

1-й уровень (очень высокий) отражает высокую мотивацию к школьному обучению. Ребенок положительно относится к обучению в школе, активно стремится пойти в школу. Среди мотивов обучения преобладает учебно-познавательный.

2-й уровень (высокий) предполагает достаточно высокую мотивацию к школьному обучению. Ребенок положительно относится к обучению в школе. Среди мотивов обучения преобладают социальный и частично познавательный.

3-й уровень (нормальный) отражает достаточную мотивацию к школьному обучению. Ребенок положительно относится к посещению школы, но особо не стремится начать обучение. Среди мотивов обучения преобладает оценочный, но одновременно с этим отмечается и игровой.

4-й уровень (сниженный) определяет нейтральное отношение к обучению. Степень осознания мотивов обучения низкая. Преобладают позиционные или посторонние (внешние) мотивы.

5-й уровень (низкий) отражает негативное отношение к обучению в школе или отсутствие сформированности какого-либо отношения. Ребенок не видит существенных различий между игрой и школьными занятиями, не осознает роли учителя [1].

Анализ результатов исследования показал, что из *общего числа исследуемых детей* старшего дошкольного возраста ($n = 70$) очень высокий уровень учебной мотивации был сформирован только у 1,4% из них ($n = 1$), высокий уровень учебной мотивации — у 10% дошкольников ($n = 7$), нормальный уровень — у 37,1% ($n = 26$), сниженный уровень — у 31,5% ($n = 22$), а низкий уровень — у 20% ($n = 14$) детей.

Среди детей, *не имеющих нарушений речи*, большей частью преобладал нормальный уровень учебной мотивации — 27,1% ($n = 19$). Сниженный уровень был отмечен у 12,8% детей ($n = 9$), высокий — у 7,1% ($n = 5$), а очень высокий и низкий уровни — соответственно у 1,4% ($n = 1$) детей.

Совсем другая картина была отмечена у детей *с нарушениями речи*. У большинства из них преобладали сниженный (18,6%, $n = 13$) и низкий уровни (18,6%, $n = 13$) учебной мотивации. Нормальный уровень был сформирован у 10% детей с нарушениями речи ($n = 7$), а высокий уровень — лишь у 2,8% ($n = 2$). Что касается очень высокого уровня учебной мотивации, то среди детей с речевыми нарушениями он полностью отсутствовал.

Таким образом, результаты исследования показали, что у детей с нарушениями речи слабо развита мотивационная сторона учебной деятельности. Детям, имеющим нарушения речи, в основном свойственно нейтральное или негативное отношение к обучению в школе, а также отсутствие сформированности какого-либо отношения. Этот факт является еще одним доказательством того, что нарушения речи отрицательно сказываются на становлении учебной мотивации и определяют специфику мотивационной готовности к школьному обучению. Родителям и специалистам следует проводить разъяснительную и коррекционно-развивающую работу, направленную на повышение уровня учебной мотивации детей, имеющих нарушения речи.

Дальнейшее изучение мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, к школьному обучению предполагает более детальное рассмотрение ряда вопросов, в частности, особенностей учебной мотивации в зависимости от типа нарушения речи и степени ее тяжести.

Список литературы

1. *Артемова Т. В.* Диагностика и коррекция развития младшего школьника. — Казань: Отечество, 2013. — 157 с.

2. *Гурылева Н. И.* Мотивация учения старших дошкольников. — // Евразийский научный журнал. — 2015 — № 9, С. 168–171. — // <http://journalpro.ru/articles/motivatsiya-ucheniya-starshikh-doshkolnikov/> (дата обращения 05.03.2019).
3. *Дубровина И. В.* Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И. В. Дубровиной. — М.: Академия, 1998. — 160 с.
4. *Diamond K. E., Reagan A. J., & Bandyk J. E.* Parents conceptions of kindergarten readiness: relationships with race, ethnicity, and development, *The Journal of Educational Research*. — 2000. — Vol. 94. — № 2. — P 93–100. // <https://pdfs.semanticscholar.org/3e34/8e4b6fbec1b34388d8f077dcc19a75b6c3a5.pdf> (дата обращения 21.03.2019).
5. *Dockett S. & Perry B.* Readiness for school: A relational construct, *Australasian Journal of Early Childhood*. — 2009. — Vol. 34. — № 1. — P. 20–21.
6. *Pekdoğan S. & Akgül E.* Preschool Children's School Readiness, *International Education Studies*. — Vol. 10. — № 1; Published by Canadian Center of Science and Education, 2017. — P. 144–154 □ // https://www.researchgate.net/-publication/312421186_Preschool_Children's_School_Readiness/ (дата обращения 30.02.2019).
7. https://studbooks.net/1584890/psihologiya/motivatsionnaya_gotovnost_detey_doshkolnogo_vozrasta_normalnym_psihicheskim_razvitiem_rechevymi_narusheniyami (дата обращения 20.03.2019).
8. <http://refleader.ru/polatyqasotrmer.html> (дата обращения 23.03.2019).
9. <https://texts.news/psihologiya-logopsihologiya/vzaimosvyaz-razvitiya-rechi-drugih-34274.html> (дата обращения 30.03.2019).

Е. А. Парашутина

(ГБОУ школа № 90, Москва, Россия)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Для речевого развития детей с умеренной умственной отсталостью характерны нарушение актуализации словарного запаса, стойкие тяжелые нарушения речи. У них оказываются нарушенными все стороны речевой функциональной системы, непосредственно влияющие не только на коммуникативную деятельность, но и на многие другие виды деятельности. Активный словарь детей с умеренной умственной отсталостью примитивен и беден, что отражается на снижении их речевой активности и делает невозможным применение во взаимодействии с людьми вербальных средств общения, т. е. средств речевого взаимодействия [1, 2, 3, 4, 5, 6].

При изучении лексического строя речи нами были использованы специально подобранные задания, которые отвечают следующим требованиям: содержание вопросов и заданий соответствует уровню знаний и интересов детей; задания сопровождаются подробными, понятными детям инструкциями; вопросы и задания небольшого объема; они опираются на наглядный материал.

Экспериментальное исследование проходило на базе ГБОУ Школа № 90 г. Москвы. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 30 учащихся, возрастной диапазон 12–15 лет. Все участники эксперимента имеют диагноз F71 (умеренная умственная отсталость).

В ходе констатирующего эксперимента испытуемым было предложено 10 заданий, цель которых — выявление особенностей сформированности лексического строя речи. Задания были направлены на исследование словаря существительных, глаголов, прилагательных, а также на исследование антонимического и синонимического словаря. Каждое задание оценивалось по четырехбалльной шкале.

Проанализировав результаты первого задания, направленного на исследование способности ребенка адекватно понимать обращенную к нему речь и актуализировать словарный запас по теме «Осень», мы пришли к выводу, что большинство учащихся экспериментальной группы не смогли назвать предметы по теме «Осень». Лишь 20% детей были заинтересованы в выполнении задания и смогли показать и назвать все объекты. 23% могли назвать 3–4 объекта, относящихся к теме «Осень». 27% обучающихся назвали только 1–2 объекта («Холодно»; «Лужи, зонтик»). 30% учащихся вообще не смогли актуализировать словарный запас по лексической теме «Осень».

В ходе анализа результатов второго задания, направленного на изучение способности ребенка адекватно понимать обращенную к нему речь и производить операцию обобщения, установлено, что 43% детей экспериментальной группы смогли правильно назвать все овощи и фрукты и обобщить их. Чуть больше детей, а именно 47% учащихся, смогли правильно назвать овощи и фрукты, но не смогли обобщить. И только 10% допустили ошибки как при назывании овощей и фруктов, так и при их обобщении.

Третье задание показало, что дети, входившие в экспериментальную группу, в большинстве допускали ошибки в назывании частей дерева и цветка («цветок» вместо *бутона*, «листья» вместо *крона*). И только 13% обучающихся выполнили задание без ошибок.

Проанализировав способность детей называть действия по предъявленному объекту (четвертое задание), мы установили, что 20% учащихся с умственной отсталостью справились с заданием, 40% детей допустили ошибки в виде замены одного названия другим на основе смыслового или звукового сходства («лопатой чистят снег», «лейкой наливают воду», вместо *поливают* — «цветы мокрые делают»). 13% отказались от выполнения задания.

По результатам выполнения пятого задания установлено, что 10% учащихся не смогли выполнить задание. Больше половины детей (57%) выполнили задание, заменив одно название другим на основе смыслового или звукового сходства («дождь — туча», «листок — дерево», «дождь — большой»). 33% учащихся с умственной отсталостью выполнили задание, но употребили слова в неправильной грамматической форме («дождь капала» вместо *дождь капает*).

27% детей полностью справились с шестым заданием, направленным на изучение их способности адекватно понимать обращенную речь и называть профессиональные действия, 50% употребили слова в неправильной грамматической форме, 3% отказались от выполнения задания.

С седьмым заданием справились 30% детей, половина из них допустили только одну ошибку в назывании цветов. 63% назвали 4–7 цветов и ошибались при определении ряда схожих и несхожих цветов.

Восьмое задание без ошибок смогли выполнить лишь 20% детей. Наблюдались ошибки в построении грамматической формы слова («бабочка *большой*»). 47% обучающихся допустили грубые ошибки при подборе определения к предмету («ёжик *красный*»).

Проанализировав результаты выполнения девятого задания, направленного на изучение знаний антонимических отношений, мы пришли к выводу, что только 7% учащихся смогли правильно подобрать антонимы. 20% учащихся вообще не смогли ответить. Остальные дети подбирали слова со значениями, не противопоставленными словам-стимулам («добро — меньше», «добро — *добрый*», «мороз — *морозный*»).

Десятое задание, направленное на изучение понимания синонимических отношений, вызвало у детей наибольшие трудности. 33% учащихся с умственной отсталостью не могли дать ответы. Ответы 57% детей структурно не связаны с семантикой слова-стимула («непрада — *неправильно*», «беда — *плохо*», «мудрый — *мудрец*»). Остальные заменяли синонимы словом или словосочетанием из семантического поля, в которое входит слово-стимул.

Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют о том, что наибольшие трудности учащиеся с умеренной умственной отсталостью испытывали при выполнении задания на подбор слов-синонимов. Лучше всего они справились с классификацией предметного словаря и называнием основных цветов. Продолжая экспериментальное исследование, мы разработали серию заданий, направленных на реализацию индивидуальной программы развития по теме «Дикие животные».

Список литературы

1. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. — М., Владос, 2002. — 320 с.
2. Бирюкова А. Л., Парашутина Е. В. Систематизация речевых нарушений и особенности логопедического воздействия в работе с умственно отсталыми детьми // Вестник Всерос. общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. — 2013. — № 2. — С. 31–34.
3. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова, М. Б. Ульянцева, С. В. Комарова и др. — М.: ВЛАДОС, 2012. — 181 с.
4. Забрамная С. Д., Исаева Т. Н. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2009. — № 1. — С. 49–53.

5. *Липакова В. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с умеренной умственной отсталостью. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 252 с.

6. *Маллер А. Р., Цикотто Г. В.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. — М.: Академия, 2003.— 208 с.

Е. Ф. Попова

(Новокузнецкий институт (филиал) КемГУ, г. Новокузнецк, Россия)

АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОРГАНИЧЕСКИМ ПОРАЖЕНИЕМ ГОЛОВНОГО МОЗГА С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСТИМУЛЯЦИИ

Головной мозг является важнейшим органом, который регулирует работу всех частей тела. Его функционирование достаточно сложное, так как обусловлено многообразием выполняемых им функций. Качество движений органов артикуляции зависит от функциональной зрелости речевых зон коры головного мозга [1]. Поражение корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола, ведет к двигательным расстройствам. Вариативность и комбинаторность поражения двигательных проводящих путей черепно-мозговых нервов приводит к неоднородной и многообразной симптоматике: наряду с центральными спастическими параличами и парезами мышц наблюдаются экстрапирамидные нарушения мышечного тонуса, разнообразные гиперкинезы и другие двигательные нарушения. Даже минимальная задержка в прохождении сигнала приводит к тому, что ребенок не понимает речь. Это наблюдается у детей с алалией.

Современные исследования механизма речи позволяют разработать новые научно обоснованные эффективные пути воздействия, способствующие активизации речи.

Механизмы речи зависят от функциональной организации деятельности мозга, которая содержит несколько звеньев. Первым звеном речевой функциональной системы являются рецепторы слуха, зрения, чувствительности, которые принимают исходную информацию. Кинестетические ощущения, сигнализирующие о положении органов артикуляции и всего тела, также относятся к системам начального рецептивного звена. Если наблюдается недостаточность речевых кинестезий, то нарушается развитие речи. Второе звено речевой функциональной системы — это сложные корковые структуры, которые осуществляют переработку, хранение поступающей информации, выработку программы ответного действия и перевод исходной семантической мысли в схему развернутого речевого высказывания. Третье звено речевой функциональной системы осуществляет передачу речевых сообщений. Это звено имеет сложную сенсомоторную организацию. При поражении третьего звена речевой функциональной системы нарушается

иннервация речевой мускулатуры, т. е. расстраивается непосредственно двигательный механизм речи.

Эмпирические исследования показывают, что становление экспрессивной речи зависит от двигательных возможностей артикуляционного аппарата, функциональное состояние которого определяется характером речевых артикуляций. При этом развитие речедвигательного анализатора нельзя рассматривать отдельно от развития моторных функций организма человека в целом.

Характер речевых нарушений полностью зависит от вариантов нарушений со стороны черепно-мозговых нервов, от состояния мышечного тонуса, иннервационной недостаточности в органах артикуляции. Недоразвитие речедвигательных механизмов препятствует формированию правильного звукообразования.

В настоящее время в практике существует ряд традиционных средств, способствующих активизации речи и увеличению двигательных способностей мышц речевого аппарата, но традиционные средства логопедического воздействия обеспечивают лишь частичное взаимодействие между центральным и периферическим отделом речевого аппарата [2].

В последние десятилетия медицина и логопедия ушли далеко вперед. Достижения имеются практически во всех отраслях лечебного дела и логопедии. Несмотря на многочисленные методы активизации речи, проблема преодоления речевых нарушений далека от разрешения. Разработка методов, приемов и средств — общая задача и медицины и логопедии. Осуществить связь между центральным и периферическим отделом речевого аппарата, воздействовать на работу головного мозга максимально щадящим методом возможно с помощью нейростимуляции.

Нейростимуляция — это отрасль терапии, основными методами лечения в которой является механическое воздействие или воздействие различными видами излучений с помощью специальных аппаратов и без них. Данный метод относится к лечебным мероприятиям. Основное его преимущество заключается в том, что он применим как для взрослых, так и для детей любого возраста. Первыми использовать нейростимуляцию начали жители Средиземноморья несколько веков назад. Было замечено, что некоторые слабые импульсы могут облегчить боль. В качестве нейростимуляции использовали «удар» электрического ската, который нейтрализовал боль в конечностях. Терапия скатами продолжалась вплоть до XVI в. Однако нейростимуляция как научно обоснованный и научно доказанный метод появился недавно и быстро доказал свою эффективность. Сигналы, поступающие от нервов, вызывают сокращения мышечных клеток. При «активности» этих двух типов клеток (нервных и мышечных) происходит быстрое перемещение ионов через клеточную мембрану. Возникающий в нервных и мышечных клетках электрический ток порождает нейроимпульсы, которые

максимально приближены по своей форме к потенциалам действия нервных и мышечных клеток.

Под действием нейроимпульсов в цитоплазме клетки нарастает содержание макроэргических соединений (АТФ, креатинфосфата), усиливается их энзиматическая активность, повышается скорость потребления кислорода и уменьшаются энергетические затраты на стимулируемое сокращение по сравнению с произвольным. Одновременно происходящие процессы, а именно пассивное сокращение мышц и расширение периферических сосудов, приводят к увеличению в них кровотока. Активация кровоснабжения и лимфооттока усиливает трофоэнергетические процессы. Следовательно, происходит постепенное усиление ослабленной сократительной функции, поэтому действие импульсного тока в первую очередь будет направлено на тонус и скорость реагирования мышц.

Нейростимуляция может оказывать прямое и непрямое воздействие, которое может осуществляться аппаратным и безаппаратным способом. Использование специальных аппаратов позволяет воздействовать как на верхние, так и на более глубокие отделы головного мозга. В качестве аппаратных методов прямого воздействия выступают: БОС; электромиостимуляция; трансмагнитная стимуляция; транскраниальная электростимуляция; биоакустическая коррекция; ДЭНС-терапия; микротоковая рефлексотерапия; микрополяризация.

В ходе проведения указанных процедур осуществляется прямое воздействие на слои головного мозга (выполнять эти процедуры могут только врачи). Это позволяет повысить эффективность логопедической работы, сократить время активизации речи, постановки и автоматизации звуков.

Стимуляция периферических звеньев речедвигательной системы будет способствовать функциональному и анатомическому созреванию ее корковых отделов. В соответствии с этим разработаны специальные технологии непрямого воздействия: биоэнегропластика; кинезиотерапия; мозжечковая стимуляция; точечный массаж; гидрокинезиотерапия; Бобат-терапия; фасциальное тейпирование [3].

Долгое время считалось, что мозжечок отвечает только за чувство равновесия и координацию движений в пространстве. Однако в конце XX в. исследователи обнаружили, что червь мозжечка действительно отвечает за равновесие, а вот мозжечковые полушария принимают непосредственное участие в формировании и развитии умственных способностей. В мозжечке по отношению к другим частям мозга содержится самая высокая концентрация нервных клеток (более 50%). Это позволяет ему поддерживать постоянную связь с лобными долями. Нарушение этой связи приводит к замедленному формированию речи. Взяв за основу это свойство мозжечка, ученые разработали метод воздействия, направленный на регуляцию работы данного отдела мозга, который назвали мозжечковой стимуляцией.

Таким образом, рассмотренные выше механизмы и виды нейростимуляции приводят к улучшению совместной работы всех областей коры головного мозга, а это является необходимым условием для нормального осуществления сложного механизма речи. Опыт работы с детьми, имеющими органическое поражение головного мозга, с использованием нейростимуляции показал высокий уровень эффективности данного подхода, поскольку зрелость мозговых структур является базой для формирования кинетической и кинестетической основы речи, а указанный метод — научно обоснованным методом коррекции.

Список литературы

1. *Архинова Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. — М.: АСТ: Астрель, 2008. — 254 с.

2. *Попова Е. Ф.* Нейростимуляция в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: метод. сборник по матер. междунар. симпозиума. 23–26 августа 2018 г. / под общ. ред. А. А. Алмазовой, А. В. Лагутиной, Л. А. Набоковой, Е. Л. Черкасовой. — М., 2018. — 360 с.

3. *Попова Е. Ф.* Биоэнергопластика и ее использование в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. Специальное образование: методология, теория, практика: сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. — 196 с.

И. В. Прищепова

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

К ВОПРОСУ О ДИЗОРФОГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НЕДОРАЗВИТИЕМ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Дизорфография является специфическим нарушением усвоения орфографической деятельности и проявляется в стойких, систематических орфографических ошибках в письме учащихся младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) [6, 7]. По мнению исследователей, дизорфография может быть связана и с деструктивностью отдельных или суммы грамматико-орфографических знаний, умений и навыков учащихся начальных классов с ОНР [1, 2, 3, 4, 5]. Данное нарушение вызывается недоразвитием психологических и языковых механизмов, обеспечивающих орфографически верное письмо. Это недоразвитие выявляется в ходе специального логопедического исследования. Результаты его анализа позволяют определить вид и степень выраженности дизорфографии, провести дифференциальную диагностику с дисграфией и неуспеваемостью у третьеклассников и четвероклассников [6, 7].

Причинами дизорфографии становятся: отягощённый ранний анамнез; резидуально-органические поражения центральной нервной системы; частые острые и хронические болезни в раннем детстве; наследственный характер; выраженная неравномерность общефункциональных механизмов разных видов интеллектуальной и речевой деятельности (восприятия, внимания и памяти разной модальности, недостатки зрительно-пространственных представлений, речемыслительных операций) [5, 6].

Успешно усваивать орфографию детям с ОНР не позволяют и неблагоприятные социально-бытовые условия: воспитание в неполных семьях, низкий образовательный уровень, неуравновешенность и алкоголизм родителей, педагогическая запущенность и др.

Многолетние исследования показывают, что формирование орфографической деятельности младших школьников с ОНР происходит на деструктивной основе [7].

У данной категории учащихся реже отмечаются те виды патологии, которые связаны с деструктивностью фонематической и графической составляющих орфографической деятельности. Наиболее распространена дизорфография, вызванная недоразвитием морфологической основы (морфемного и/или морфолого-синтаксического компонентов) орфографической деятельности [6].

Исследование позволяет констатировать, что у детей с данным видом дизорфографии отмечаются нестойкие учебные мотивы к усвоению орфографии. Школьники, как правило, не испытывают потребности и сомнений при письме. Это отражает деструктивность содержательных и операциональных компонентов орфографического поля, необходимых для актуализации и дифференциации грамматико-орфографического материала еще до написания орфограмм. У детей преобладает целостная стратегия кодирования вербального материала, предъявляемого на слух; недостаточно развиты умения, позволяющие анализировать, например, морфемный состав слова; нарушается целенаправленность, планомерность кодирования речевой информации, ее переработка, операции классификации. Это затрудняет последовательный морфемный анализ и определение орфограммы. Медленный и неточный тип реагирования на речевой материал сочетается с недостатками операций кратковременной речеслуховой памяти, слухового внимания и кинестетического контроля со стороны собственного речедвигательного анализатора, который в норме обеспечивает самоконтроль в письме. Учащиеся не владеют навыками предварительного, текущего и опосредованного видов контроля, а также навыками и алгоритмами самопроверки во время письма. Самооценка у детей, как правило, либо завышена, либо определяется без учета критериев анализа выполнения ученических работ.

Школьники допускают систематические и стойкие ошибки при написании одно-, двухвариантных орфограмм морфологического принципа орфографии и принципа дифференцирующих написаний (безударных гласных в корне; приставок имен существительных, прилагательных и глаголов;

строчных букв в именах нарицательных, заглавных букв в именах собственных и в начале предложения и др.).

В качестве механизмов данного вида дизорфографии рассматриваются недостатки актуализации, выбора и дифференциации орфограмм в составе морфем, на морфемных швах, в словах с учетом их лексико-грамматического значения и морфологических категорий, ориентировочно-содержательного и операционально-исполнительного компонентов деятельности, понятия «орфограмма». Ярко выражена деструктивность всех языковых операций, необходимых для усвоения морфологического принципа орфографии.

Преобладание у детей нулевого, смешанного (чаще) и конкретного (реже) типа аргументации орфографически верного письма объясняется недостатками орфографических обобщений.

Деструктивность словаря выражается в особенностях толкования лексического значения слов в связи со своеобразием представлений о предметах и их качествах, о действиях. Нарушается структура и функционирование ядра семантического поля и близлежащих звеньев лексической системы, т. е. ее синтагматическая и парадигматическая организация. При актуализации слов не выделяются ведущие (смысловые, ситуационные) и не затормаживаются второстепенные (звуковые и акцентологические) ассоциации, что затрудняет словесное обозначение. Небольшой объем словаря, недостатки операций классификации, систематизации, обобщения порождают трудности формирования родовидовых понятий и отношений, сигнификативного значения слова, а в более тяжелых случаях — его денотативного значения, т. е. пресуппозиции лексического значения лексемы, его утвердительной части и дифференциальных смысловых компонентов лексического значения слова. Затруднен компонентный семантический анализ, выделение актантов в аспектуальной или предикативной ситуации. Нарушаются представления о системности лексики в области парадигматики (синонимии, антонимии и др.) и синтагматики (например, способность вычленить контекстуальное значение лексем).

Недостаточны представления о структурно-семантических разрядах слов, об общекатегориальном и частнокатегориальном значениях имен существительного и прилагательного, глагола, о целостном типе и средствах выражения грамматического значения слова из-за неумения анализировать аспектуальную ситуацию (выделять субъекты, объекты, предикаты) и устанавливать связи между словами.

У детей не формируется полноценная база для словообразовательного и морфемного анализа слов, необходимая для правописания корней, приставок, суффиксов, стыков морфем, т. е. всех орфограмм в морфемах, а также для выделения окончаний и определения в них орфограмм, для переноса слов с одной строки на другую. При образовании новых слов нарушается синтез слов, используемый для подбора проверочных словоформ. Такие механизмы становятся причиной затруднений детей при морфологическом

анализе слов во время определения части речи, формы слова, типа склонения или спряжения и т. д. Как следствие возникают ошибки при написании падежных личных окончаний, различении приставок и предлогов и их слитного или раздельного написания, при дифференциации -тся и -ться.

Недостатки усвоения морфологических словоизменительных (число для существительных, число и род (прошедшее время) для глаголов) и не-словоизменительных (род для существительных) категорий не позволяют усвоить формальное выражение, смысловую составляющую. Формируется неполноценная основа для синтаксического анализа и синтеза, необходимых для установления связей между словами в словосочетаниях и предложениях, определения границ и структур предложений, выбора падежных и личных окончаний, различения предлогов и приставок, написания заглавной буквы в начале предложения, определения морфологических признаков словоформ. Возникают специфические и стойкие ошибки при записи падежных склоняемых форм имен и спрягаемых форм глагола, в именах собственных и нарицательных.

Дети достаточно успешно осуществляют прямое словообразование имен существительных суффиксальным способом, но с трудом устанавливают формальные связи, актуализируют морфонологическую модель. В более тяжелых случаях они с трудом выделяют семантическую связь между производной и производящей основами, что в норме является базой для словообразования. Дети ошибаются при дифференциации операций словообразования, формообразования и грамматико-орфографических операций, что приводит к ошибкам при написании орфограмм в суффиксах и окончаниях.

Таким образом, недостатки сформированности лексического, морфологического и морфемно-словообразовательного видов анализа вызывают стойкие и систематические ошибки написания третьеклассниками и четвероклассниками с данным видом дизорфографии корня, формообразовательных и словообразовательных аффиксов. Нарушения проявляются на фоне недоразвития потребностно-мотивационной, ориентировочно-содержательной, операционально-исполнительной и контрольно-оценочной составляющих орфографической деятельности.

Список литературы

1. *Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю.* Оперирование морфемной структурой слова как индикатор лингвистической компетенции школьников с дизорфографией // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза: матер. I Междунар. науч. конф., посв. памяти д-ра пед. наук, проф. Р. И. Лалаевой, 29 ноября 2012 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. — СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. — С. 24–29.
2. *Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я., Николаева Т. В. и др.* Дисграфия и дизорфография: Изучение, методика, сказки: метод. пособие. — СПб.: КАРО, 2008. — 544 с.
3. *Лалаева Р. И.* Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: матер. I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / под общ. ред. Г. В. Чиркиной, Е. В. Оганесяна, М. Н. Русецкой. — М.: Изд-во МСГИ, 2004. — С. 132–140.

4. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. О. И. Азова; под ред. Т. В. Волосовец. — М.: Изд-во РУДН, 2007. — 158 с.

5. *Парамонова Л. Г.* Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие. — СПб.: Изд-во ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. — 140 с.

6. *Прищепова И. В.* Исследование особенностей овладения орфографической грамотностью младшими школьниками с общим недоразвитием речи: отчет о НИР / науч. рук. Л. В. Лопатина. — СПб., 2011. — 300 с.

7. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография. — М.: Юрайт, 2019. — 201 с.

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

ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Речь является одной из высших психических функций человека. Знание слова, обозначающего понятие, позволяет ему оперировать таким понятием, а значит — мыслить. Словесно-логическое мышление начинает развиваться у ребенка в старшем дошкольном возрасте при определенном его психофизиологическом развитии в социальных условиях воспитания и становления. Оно продолжает развиваться в школе и совершенствуется в течение всей жизни человека. Овладение языком и речью создает предпосылки для развития мышления, уровень которого во многом определяет успешность усвоения устной и письменной речи.

Для дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) характерно качественное своеобразие словесно-логического мышления [3, 5, 7, 8, 9]. Так, дети испытывают затруднения при классификации предметов, явлений, признаков, при обобщении. Как правило, их суждения и умозаключения бедны, отрывочны и не связаны между собой логически.

С учетом взаимосвязи развития мышления и речи коррекционное воздействие направляется на речь как функциональную систему и основу развития мыслительной деятельности, а также на мышление как психологический базис психики человека [2, 6, 12]. Эффективность логопедического воздействия обеспечивается интегрированным подходом в процессе становления монологической речи и словесно-логического мышления дошкольников данной категории [4, 9, 11].

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал наличие у дошкольников с ОНР (3-го уровня речевого развития) качественное и количественное своеобразие и вариативно выраженные недостатки вербального

мышления и монологической речи. Анализ и обобщение специальной литературы, а также результатов нашего исследования позволил определить направления и содержание методических рекомендаций по их формированию.

В ходе первых логопедических занятий рекомендуется использовать дидактические игры, позволяющие формировать процессы сравнения, анализа и синтеза характерных признаков предметов и явлений окружающего мира, группировку, сериацию, классификацию предметов и явлений, обобщения, умозаключения («Что лишнее?», «Что изменилось?», «Что получилось?», «Нелепицы», «Рассели в домики», «Расставь матрешки», «Что сначала? Что потом?», «Продолжи историю» и др.) [1]. Сначала дети манипулируют и используют муляжи или изделия из природного материала, в дальнейшем опираются на изображения предметных картинок, учатся отвечать полным и кратким ответом в виде словосочетаний, простых распространенных и назывных предложений. Последовательность формирования предложений и входящих в них словосочетаний определяется онтогенетическими закономерностями усвоения разных синтаксических конструкций.

Для формирования процессов обобщения дети учатся находить общие признаки предмета, например, аргументируя объединение картинок с изображением яблока, апельсина, мандарина, банана и груши одним понятием фрукты.

Становление процессов абстракции предполагает умение находить косвенные признаки предметов. Так, после предъявления картинок, на которых изображены корова, слон, мартышка, заяц, лев предлагается отобрать / назвать самостоятельно тех животных, названия которых начинаются на такие же звуки, например, слон — собака, мартышка — мышь, заяц — зубр, лев — леопард.

В ходе работы над единицами связной речи (словосочетанием, предложением, пересказом, рассказом) формируются основные формы словесно-логического мышления. Это предполагает усвоение понятий, в которых отражаются общие и существенные свойства предметов (времена года, овощи, фрукты, мебель и др.). Данные существенные стороны раскрываются в их взаимосвязи. Например, дети учатся объединять одним словом такие названия, как весна, лето, осень, зима. При изучении каждого времени года дети знакомятся с сезонными изменениями температуры и с расположением Солнца по отношению к Земле, с жизнью людей и животных и проч. Известно, что понятие существует в виде значения слова и словом обозначается. В понятии преодолевается ограниченность любого явления благодаря тому, что использование понятий всегда связано с представлениями, которые либо имеются в опыте каждого ребенка, либо формируются на занятии, когда используются разные картинки, муляжи, природный материал, компьютерная графика и др. В наглядно-образном представлении отражается явление в его более или менее непосредственной данности, которая близка и знакома ребенку.

Понятие как более развитая и разносторонняя форма познания шире и полнее отражает действительность, чем представление. Поэтому на логопедических занятиях понятие и представление не просто сосуществуют и сопутствуют друг другу, они взаимосвязаны по существу и выражаются в слове, в речи. Поэтому детям предлагаются задания, которые не только направлены на формирование умения объединять одним названием несколько предметов, но и предполагают становление умения вспоминать и называть слова, которые входят в состав одного понятия (игра «В магазине»). В ходе таких игр формируются первоначальные суждения (например, какие продукты нужно купить для приготовления обеда). По сути суждения являются формой мышления. Ответы детей содержат утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений или их свойств. В суждениях дошкольники учатся называть объекты действительности в их связях и отношениях (например, при характеристике разных видов одежды в ходе проведения игры «Собираемся в отпуск»). Суждение помогает ребенку раскрыть содержание понятий (Шубу носим зимой. В шубе тело. Значит — это зимняя одежда). Оценка знания о каком-нибудь предмете или явлении всегда проводится с учетом умения высказать о нем правильное и содержательное суждение, т. е. уметь судить о нем.

Так постепенно формируются элементы рассуждения в виде последовательных логических связей нескольких суждений, необходимых для решения мыслительной задачи, понимания действия/явления/события, формулировки ответа на вопрос. Практический смысл таких рассуждений заключается в формулировке определенного вывода — умозаключения с учетом речевых, возрастных и индивидуальных возможностей (Так делать плохо! — О медведе, который разрушил теремок). Безусловно, подобное умозаключение формируется совместно ребенком и учителем-логопедом благодаря выводам из нескольких суждений на основе анализа сюжета каждой картинки из серии предъявленных. Формирование умозаключения по аналогии проводится постепенно, с учетом программного тематического распределения прозаических произведений (о праздниках, природе, труде людей и жизни животных и птиц, о Родине и др.).

Описанные процессы в школьном обучении становятся основой для формирования и функционирования различных видов обобщений.

Словесно-логическое мышление осуществляется во внутреннем (умственном) плане, и его основными единицами становятся речемыслительное действие, внутренняя речь и значение слова (по М. В. Гамезо).

Согласно А. Р. Лурии, речемыслительное действие представляет собой комплекс мыслительных и речевых операций, включающих в себя цель, мотив, личностный смысл (подтвержденный жизненным опытом ребенка). Дети учат ориентироваться в признаках предмета, выделять существенные и несущественные признаки и на этой основе относить предмет к определенной понятийной категории. Они должны уметь выделять звуковую и морфемную оболочку слов в соответствии с лексико-грамматическими закономерностями языка. Одновременно осуществляется торможение побочных

несущественных словесных альтернатив (в виде разного вида словесных ассоциаций). Далее происходят моторная реализация, ее контроль, а также контроль действий, которые входят также в состав всех операций.

Значимость формирования внутренней речи определяется тем, что она представляет особый самостоятельный элемент словесно-логического мышления, в котором фокусируются все динамические отношения мысли и слова [6]. В логопедической работе учитывается, что внутренняя речь развивается на основе внешней речи и является ее «психологической трансформацией». Ей присущи ситуативность, обобщенность и фрагментарность. Согласно А. Р. Лурии, мысль человека всегда связана с внутренней речью. В связи с этим все предметные или словесные ассоциации предварительно фиксируются с помощью механизма внутреннего программирования во внутренней речи (по А. А. Леонтьеву), а именно в виде картинного плана.

Такая программа, по мнению Н. И. Жинкина, состоит из «смысловых вех», включая в себя отдельные значимые для высказывания элементы (субъект, предикат или объект и др.).

На этапе внутреннего программирования (во время аргументированного раскладывания картинок ребенком под руководством педагога) закладывается смысловая структура текста. Его смысловое содержание Н. И. Жинкин рассматривает как определенную иерархическую структуру предикатов. В такой иерархической структуре предикаты, раскрывающие главную мысль, квалифицируются как предикаты первого порядка, их уточняющие — как предикаты второго порядка (предикаты содержания), еще более детализирующие — как предикаты третьего порядка (предикаты стиля). Главная мысль высказывания чаще всего раскрывается (самостоятельно ребенком или с помощью логопеда) через всю структуру предикативных связей (оречевления каждой картинки, выступающей частью картинного плана).

А. Р. Лурия также анализирует процесс превращения мысли в речь и подчеркивает, что высказывание начинается с очень смутной мысли в виде общей схематической формы. Данная мысль представлена общим замыслом, общей схемой того, о чем человек хочет говорить. При реализации высказывания эта схема воплощается в развернутое содержание. Это развертывание происходит посредством универсального предметного кода (особого языка внутренней речи) и речедвигательного кода (экспрессивной речи) (по Н. И. Жинкину, А. А. Леонтьеву). Согласно психолингвистическим представлениям, по своей природе универсальный предметный код — это код образов и схем. В нем реализуются «логические правила, на основе которых возникают смысловые связи». Поэтому в логопедической практике широко используются разные виды дидактического материала (в том числе и информационные технологии, предметы, графические изображения).

При этом основу формирования связной монологической речи составляют два направления: развитие внутреннего программирования (формирование внутреннего программирования отдельных высказываний и связных (?)) и формирование языкового оформления речевых высказываний.

Развитие внутреннего программирования отдельных высказываний (глубинно-семантического структурирования) основывается на закономерностях/этапах формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину). Например, умение строить отдельные предложения (развитие структуры предложения) традиционно формируется в плане внешней речи с использованием материальных опор. Полученные умения и навыки по составлению предложений (уже в вопросно-ответной форме речи) закрепляются в речевом плане, а затем — в умственном плане («про себя»), когда последовательные умственные действия выполняются без опоры на материализацию и в плане внутренней речи. Как правило, используются тренировочные упражнения, когда предложения составляются по картинкам.

При формировании глубинно-семантической структуры высказывания (предложения) учитывается последовательность появления различных типов предложения в онтогенезе (по Р. И. Лалаевой): 1) субъект — предикат; 2) субъект — предикат — объект; 3) субъект — предикат — локатив (место действия); 4) субъект — предикат — объект — объект; 5) субъект — предикат — объект — локатив; 6) субъект — предикат — локатив (орудие действия); 7) предложение, члены которого отражают атрибутивные отношения словоформ.

Особое место отводится работе по актуализации предикатов. Она включает задания, в ходе которых ребенку предлагается показать модель/схему предложения; выбрать из нескольких изображений соответствующее и обосновать свой выбор; составить предложение с определенным персонажем/его действием, изображенным на сюжетной картинке и др.

Логопедическая работа по языковому оформлению текста (дискурса) строится с учетом его разных видов, усваиваемых согласно программным требованиям, а также последовательности перехода от ситуативной к контекстной речи и включает: 1) описание предметов по основным признакам; 2) развернутое описание предметов (с включением разных признаков — микротем); 3) сравнительное описание предметов; 4) развитие умения пересказывать текст; 5) развитие умения работать с картинным планом на основе сюжетных картинок; 6) работу по составлению рассказа по сюжетной картинке; 7) самостоятельный рассказ.

Логопедическая работа над усвоением значения слова проводится с учетом лингвистических представлений о его сложной структуре и об особенностях усвоения детьми данной категории [10]. Слово обозначает определенный предмет, соотносится с конкретным образом предмета; при этом слово обобщает совокупность предметов. Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова в качестве основных компонентов значения слова выделяют прежде всего денотативный компонент (отражает в слове предметную действительность и (или) «образ индивидуального сознания» (по Н. И. Жинкину)), а также понятийный/сигнификативный/лексико-семантический компонент, транслирующий в языковой системе связи слов (парадигматические и синтагматические). Усваивая значения слова, дошкольник овладевает денотативными

признаками семантической структуры слова. Согласно Н. И. Жинкину, существующий в сознании универсальный предметный код является планом предстоящего речевого высказывания, он может быть представлен в виде обобщенных денотативных карт/денотативных графиков, которые выполняют роль предмета ориентировки (по И. А. Зимней). По мере развития процессов классификации, развития лексической системности в значении слова начинают осознаваться понятийные, лексико-семантические признаки. Таким образом, в характере используемых на занятиях в устной речи слов отражается и предметный, и смысловой план высказывания.

Для формирования всех форм монологической речи значимым является переход от внешней к внутренней речи как необходимое звено «интериоризации» умственных действий, значимых для дальнейшего образования (по Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьеву, П. Я. Гальперину). На соответствующем этапе логопедической работы с этой целью реальные действия с предметами постепенно заменяются мысленными действиями с ними. Сначала все действия/игры/задания сопровождаются громкой, затем тихой, и лишь позже только внутренней речью (про себя).

Итак, словесно-логическое мышление обнаруживается, прежде всего, в протекании самого мыслительного процесса. В отличие от наглядно-образного, логическое мышление осуществляется только словесным путем. В ходе формирования монологической речи ребенка учат анализировать, рассуждать, мысленно устанавливать нужные связи, отбирать и применять в общении известные ему подходящие языковые закономерности, усвоенные речемышлительные действия и приемы.

Список литературы

1. *Болотова И. О.* Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №7–6. — С. 35–38. — URL <https://moluch.ru/archive/111/27977/> (дата обращения: 23.04.2019).
2. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К. И. Бабицкого. — М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. — 782 с.
3. *Власенко И. Т.* Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. — М.: Педагогика, 1990. — 184 с.
4. *Воробьева В. К.* Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. — М.: АСТ, 2010. — 317 с.
5. *Вудмаска О. А., Морозова В. В.* Особенности развития мыслительных операций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Специальное образование. — 2014. — Т. 1, — С. 24–27.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М.: Просвещение, 2014. — 246 с.
7. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — М.: АРКТИ, 2001. — 144 с.
8. *Дружкова Д. А., Щербак С. Г.* Особенности словесно-логического мышления детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: матер. Всерос. науч.-практ. конф. / отв. за вып. Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. — Челябинск: Изд-во ЧГУ, 2016. — С. 107–114.

9. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. — Екатеринбург: КнигоМир, 2011. — 320 с.
10. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии: учеб. пособие к спецкурсу. — СПб.: Образование, 1994. — 92 с.
11. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. — М.: Эксмо, 2015. — 320 с.
12. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Наука, 2008. — 220 с.

П. А. Прищепова

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Становление компетентностно ориентированной парадигмы современного образования в России тесным образом связано с повышением качества усвоения учениками программных требований и формированием учебной деятельности благодаря ключевым компетенциям, в том числе и текстовой. По мнению И. А. Зимней ее компонентами являются знания, представления, программы (алгоритмы) действий системы ценностей и отношений [1]. Она становится базой для усвоения метапредметных, предметных и личностных результатов обучения, позволяет овладевать устной и письменной коммуникацией и обеспечивает непрерывное образование, средствами которого являются тексты.

До сих пор не существует единства в понимании сущности данного термина и классификации текстовой компетенции. Большинство отечественных исследователей ориентируются на сформулированное О. Е. Грибовой определение текстовой компетенции как набора средств, действий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных [2].

В литературе широко освещаются приемы и технологии диагностики состояния и формирования читательской текстовой компетенции и ее составляющих у школьников с ОНР [3, 4 и др.]. В меньшей степени в научном мире обсуждаются вопросы об особенностях текстовой компетенции в письме младших школьников с ОНР [5, 6 и др.]. Таким образом, противоречие между запросом современной школы и недостаточностью методической базы оценки состояния текстовой компетенции в письме учеников начальных классов с ОНР с разными видами дисграфии является актуальной задачей исследования.

Разработанная методика диагностики текстовой компетенции учеников с ОНР (3 и 4 классы) общеобразовательной школы опирается на коммуникативно-деятельностный подход к исследованию. Текстовая компетенция рассматривается как механизм и средство учебной коммуникации в триаде автор — текст — реципиент. Диагностика состояния аналитической и продуктивной текстовой деятельности позволяет охарактеризовать восприятие и продуцирование школьниками разных видов письма, а также текстов разных видов, объемов, стилей, жанров, композиции.

Мы опираемся на интенционально-коммуникативную концепцию современного языкового образования, а именно на теорию текстовой деятельности, раскрывающую внутреннюю интенциональность и цельность текстуальной организации знакового общения [7].

Междисциплинарный подход (с позиций лингвистики, психолингвистики, лингвосемиопсихологии) позволяет отобрать методы изучения знаковой коммуникации/текстовой деятельности (лингвосмысловой анализ текста, процесс аналитической и редактирование продуктивной текстовой деятельности, словесное творчество), дать характеристику рефлексивной деятельности ребенка и умениям оценивать свое письмо.

Мы учитываем научные представления о многоуровневом строении и механизмах развития текстовой компетенции [8 и др.]. Текстовая компетенция рассматривается нами как владение знаниями, умениями, позволяющими понимать, интерпретировать и воспроизводить письменные и устные тексты. Это дает возможность оценить структурные компоненты текстовой компетенции.

Исследование опирается на научные представления о структурной организации текста [9 и др.], о механизмах и закономерностях текстовой деятельности [10 и др.], что позволяет охарактеризовать умения выделять в тексте (при анализе) и соблюдать (при его создании) смысловую цельность, членимость, связность, стилистическое единство, определять интерпретационный потенциал воспринимающего и создающего текст субъекта.

Анализируется первичная коммуникативная текстовая деятельность (ответы и письменные работы), три вида текстовой деятельности: 1) текстовоспринимающая (слушание как основа декодирования сообщения и актуализация универсального предметного кода (диктант)); 2) интерпретационная, направлена на создание нового («своего») текста, отражает осознание адресатом авторской интенции, его жизненный опыт; 3) текстообразующая (первичные тексты (сочинение) и вторичные тексты (изложение); а также сформированность предметного плана информации (понимание графического изображения (сюжетные картинки)). Оцениваются языковые компоненты текстовой компетенции (грамматический и синтаксический) и лексический компонент. Кроме языковых компонентов, мы выявляли сформированность компонентов, связанных с логикой изложения (мотивационный и компонент учета точки зрения партнера по коммуникации), восприятие вне-речевой действительности.

Таким образом, исследование восприятия, понимания и репрезентации текста позволяет углубить научные представления о симптоматике и механизмах недоразвития текстовой компетенции (неязыкового и языкового уровней) у младших школьников с ОНР при разных видах дисграфии, уточнить данные о характере взаимосвязи между составляющими текстовой компетенции и видом дисграфии.

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. — М., 2004. — 42 с.
2. *Грибова О. Е.* Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография. — М.: АПКИП-ПРО, 2009. — 120 с.
3. *Бабина Г. В.* Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монограф. сб. / отв. ред. Л. И. Белякова. — Прометей, 2005. — С. 172–178.
4. *Мочалова Л. Н.* Показатели сформированности анализа текста у школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. — 2011. — № 1. — С. 76–83.
5. *Калягин В. А.* Ошибки в письме как показатель функциональной организации письменной речи: автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Л., 1981. — 16 с.
6. *Фур Ю. М., Яковлев С. Б.* Нейролингвистический подход к исследованию синтаксического компонента грамматической компетенции младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Специальное и инклюзивное образование: Методология, теория, практика. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — С. 132–134.
7. *Карих Т. В.* Текстовая деятельность как объект обучения и овладения: к постановке проблемы // Вестник тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». — Тамбов, 2010. — Вып. 3(83). — С. 131–139.
8. *Сайфутдинова Н. Ш.* Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дис. ... канд. пед. наук. — Сочи, 2000. — 153 с.
9. *Седов К. Ф.* Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. — М.: Лабиринт, 2008. — 320 с.
10. *Дридзе Т. М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. — М.: Наука, 1984. — 269 с.

В. С. Самойлова

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Чтение является одним из основных способов получения необходимой учебной информации, оно играет ведущую роль в процессе освоения знаний. Как особый вид деятельности чтение предоставляет очень широкие возможности для умственного, эстетического и речевого развития ребенка.

Стойкие нарушения чтения достаточно распространены среди обучающихся как общеобразовательных школ, так и коррекционных, они создают серьезные трудности, препятствуя полноценному усвоению школьных знаний. В настоящее время относительно научного определения дислексии у

специалистов, занимающихся этой проблемой, нет единого мнения. Обратимся к пониманию данного нарушения М. Н. Русецкой, которая считает, что дислексия — это стойкое нарушение технических и (или) смысловых характеристик чтения, возникшее вследствие недостаточной сформированности каких-либо компонентов функциональной системы чтения (*Величенкова О. А., Русецкая М. Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М., 2015. — 391 с.*).

С учетом данных популяционного изучения генезиса чтения, характеристик выделенных на его основе этапов становления читательской деятельности, авторского подхода к определению данного нарушения письменной речи М. Н. Русецкая разработала методику диагностики дислексии на основе оценки сформированности читательских компетенций (репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной), которая и использовалась в нашем исследовании [1].

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий (в соответствии с выделенными читательскими компетенциями). Для оценки каждой компетенции предлагались разноуровневые задания, направленные на изучение речевых, интеллектуально-речевых и коммуникативных компонентов компетенций. Кроме того, исследованию подвергались технические параметры чтения (способ, скорость, правильность).

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 574 Санкт-Петербурга» и ГБУ «Центр содействия семейному воспитанию № 6». Экспериментальную группу (ЭГ) составили обучающиеся 4 класса (10 человек) с ОНР 3-го уровня речевого развития. Контрольная группа (КГ) — школьники 4 класса без нарушений речи (10 человек).

Результаты выполнения заданий интерпретировались в количественном и качественном плане. Большая часть обучающихся 4 класса с ОНР (8 человек) овладела послоговым чтением. Эти ученики, по Т. Г. Егорову, занимают вторую ступень формирования навыка чтения. Два человека ЭГ находятся на третьей ступени. Почти все дети КГ (9 человек) читают целыми словами и группами слов (четвертая ступень формирования чтения).

При оценке правильности чтения все обучающиеся ЭГ получили низкий балл, т. е. количество ошибок на сто прочитанных слов превышает 9 (у некоторых обследуемых наблюдалось до 14–15 ошибок на сто прочитанных слов). Большинство школьников КГ (8 человек) по шкале оценки правильности чтения имеют средний уровень (рис. 1).

По результатам исследования скорости чтения большинство школьников ЭГ отнесены нами к низкому уровню, так как их скорость чтения не превышала 60 слов при норме 79 и выше. В то же время все дети КГ имеют средний или высокий уровень скорости чтения (рис. 2).

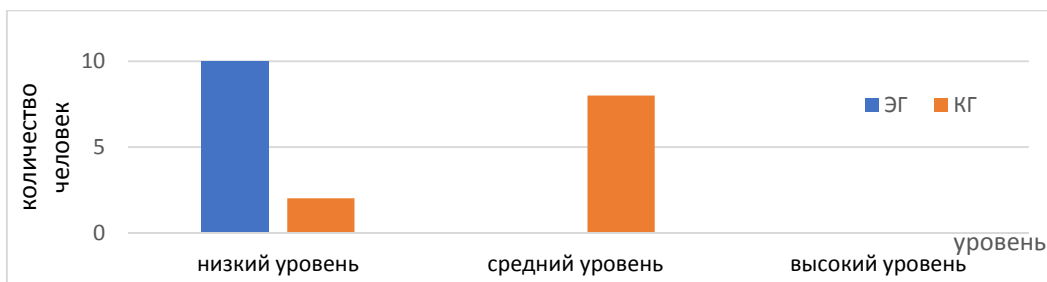


Рис. 1. Оценка правильности чтения



Рис. 2. Оценка скорости чтения

Изучение смысловой стороны чтения проводилось при помощи серии вопросов. На основе суммирования результатов выполнения учащимися заданий каждого из трех блоков методики были получены данные о сформированности читательских компетенций школьников ЭГ и КГ. Количественный анализ исследуемого параметра показал следующие результаты (рис. 3).

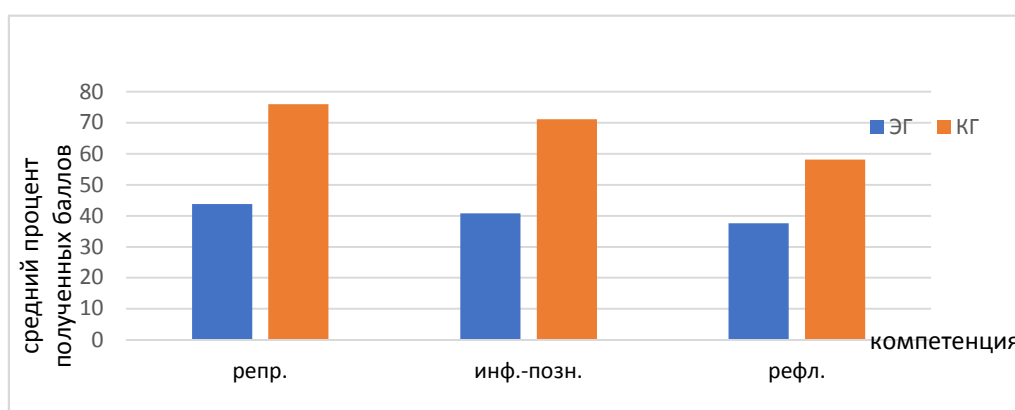


Рис. 3. Сформированность читательских компетенций

Исследование процесса чтения у обучающихся с ОНР позволило сделать вывод о том, что ни у одного из школьников данной группы репродуктивная

читательская компетенция не сформирована, поскольку показатель сформированности репродуктивной компетенции находится на уровне ниже средневозрастного, именно это послужило основанием для диагностирования у них дислексии. Кроме того, у школьников с ОНР выявлена несформированность информационно-познавательной и рефлексивной компетенций.

Поскольку к моменту окончания начальной школы дети должны полностью овладеть репродуктивной читательской компетенцией, обратимся к анализу выполнения заданий, направленных на оценку репродуктивной читательской компетенции.

Всех обучающихся с ОНР можно разделить на группы:

Первая группа: 2 школьника, которые находятся на третьей ступени развития чтения (синтетическое с переходом на аналитическое); в среднем за минуту прочитывают 72–73 слова, почти достигая границы со средним уровнем (79 слов); количество ошибок на сто прочитанных слов также приближено к границе низкого и среднего уровней: у них отмечается в среднем 8,1 ошибка на сто прочитанных слов, в то время как граница составляет семь ошибок. Трудности вызывают задания, требующие определения частей и их последующее выделение в тексте, нахождение в тексте характеристики героя, формулирование главной мысли произведения (все затруднения связаны с формированием интеллектуально-речевой читательской компетенции). Дети принимают помощь экспериментатора, не отказываются от выполнения заданий, ответственно и качественно относятся к их выполнению.

Вторую группу (8 школьников, занимающих вторую ступень развития чтения (аналитическое слоговое), целесообразно поделить на две подгруппы.

Подгруппа А: 4 человека, овладевшие аналитическим слоговым чтением, скорость чтения в среднем за минуту составляет 58 слов; оценка правильности чтения соответствует низкому уровню (количество ошибок на сто прочитанных слов составляет 8,7). Помимо трудностей, характерных для детей первой группы, у них отмечаются сложности с составлением плана текста (приступают к выполнению задания, но не могут составить план до конца, либо произносят случайные словосочетания, не передающие смысл определенной части, либо отказываются от завершения выполнения задания). Некоторые трудности вызывает и необходимость объяснить прямое значение слова/словосочетания. Дети прибегают к описанию, не называя точных определений.

Подгруппа Б: 4 человека, находящиеся на второй ступени развития чтения; у них отмечается очень низкая скорость чтения (42–49 слов в минуту), большое количество технических ошибок (до 15 на сто прочитанных слов). При выполнении заданий наблюдаются трудности, заключающиеся в правильном определении частей и их выделении в тексте: обучающиеся либо прибегают к повторному прочтению текста, однако после этого при выделении смысловых частей ориентируются на расположение абзацев или опре-

деляют границы в случайном месте, либо сразу отказываются от выполнения задания. Дети не находят в тексте описание героев, подчеркивают случайно выбранные словосочетания. При составлении плана текста выбирают случайные предложения из разных абзацев текста. Им сложно точно и последовательно выразить свои мысли при объяснении прямого значения слов и выражений. К формулированию главной мысли не приступают, отвечают словосочетанием или незаконченным предложением. У детей отмечается слабая концентрация внимания, нежелание выполнять задания до конца, они редко обращаются за помощью, предпочитая сидеть молча.

Таким образом, обучающимся ЭГ необходима дифференцированная коррекционная помощь, основной целью которой является формирование репродуктивной читательской компетенции, а также предпосылок к становлению и развитию информационно-познавательной и рефлексивной компетенций в соответствии с выделенными особенностями, что является предметом дальнейшего исследования.

Ю. А. Талавера

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В современных требованиях ФГОС НОО для детей с ОВЗ (а именно — с тяжелыми нарушениями речи) заложена идея органичного слияния процессов обучения, воспитания и развития. При этом, наряду с формированием лингвистического мышления младших школьников, развитие включает в себя совершенствование у них чувства языка.

В теоретико-экспериментальных источниках, посвященных проблеме изучения речевых, языковых, коммуникативных нарушений у обучающихся с ТНР, многоаспектно представлены результаты исследования различных компонентов языковой способности (фонематического, грамматического, в меньшей степени — семантического и прагматического), приемы и способы их коррекции у детей данной категории [6, 9].

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что усвоение системы языка становится возможным благодаря существованию языковой способности, свойственной всем нормально развивающимся детям. Языковая способность представляет собой сложную многокомпонентную структуру, основополагающим компонентом которой исследователи называют «чувство языка»: от степени его развития зависит успешность усвоения языка в целом [1, 3, 4, 8].

В психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературе, посвященной проблеме изучения чувства языка, нет еди-

ного понимания сущности данного понятия и путей его развития, что проявляется в разнообразии терминов, используемых для обозначения этого понятия: «чувство языка», «языковое чутье», «языковая интуиция», «языковая догадка», «неосознанные обобщения», «словесный инстинкт», «орфографическая зоркость», «интеллектуально-эмоциональная чуткость к слову, предложению, тексту» и др.

Такое многообразие терминов обусловлено множеством различных определений данного понятия, отражающих его сложную психофизиологическую структуру, а также недостаточной изученностью интуитивного мышления в целом, наличием различных толкований его сути.

Под чувством языка ряд ученых понимает неосознанное владение закономерностями языка, знание нормы, традиции употребления, приобретенное в языковой среде на основе восприятия и подражания речи окружающих людей; способность к подсознательным языковым обобщениям. Чувство языка — понятие многоаспектное, включающее понимание особенностей словообразования: способность «всмотреться» в то, как устроено слово, вдуматься в значения составляющих его морфем, семантику корня, уловить смысловую общность родственных слов, мотивировать значение слова с производной основой значением непроизводного родственного слова [2, 5].

Чувство языка, приобретенное в дошкольный период, при определенных условиях развивается в процессе обучения в начальной школе. В то же время его развитие и совершенствование связано с определенными трудностями, так как требует достаточного уровня развития абстрактного мышления, способности отвлекаться от конкретных лексических значений слов и на этой основе установить сходство их семантики [2].

Стоит отметить, что в теоретическом и практическом аспектах достаточно подробно изучена проблема диагностики и развития некоторых компонентов (в сфере фонетики и графики — орфографии), входящих в состав чувства языка, у детей без речевой патологии с точки зрения филологии и психолингвистики, тогда как изучению детей с речевыми нарушениями уделяется меньше внимания. Анализ теоретико-экспериментальных источников позволяет констатировать, что исследования чувства языка у ребенка с ТНР в процессе школьного обучения представлены крайне фрагментарно.

Вместе с тем развитие чувства языка у обучающихся с ТНР следует рассматривать как значимое условие для формирования их абстрактного и логического мышления (логико-языковых операций анализа и синтеза, обобщения и абстрагирования, сравнения, дифференциации, классификации), способности к языковому творчеству, лингвистической догадке, восприимчивости к семантике языка на всех языковых уровнях и др.

Существующие расхождения между необходимостью и значимостью развития чувства языка у обучающихся с ТНР для коррекции речевых, языковых, коммуникативных расстройств и недостаточной разработанностью методических приемов и средств его развития обусловили постановку про-

блемы нашего исследования, которая заключается в оптимизации коррекционно-логопедического воздействия по развитию чувства языка у обучающихся с ТНР.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что учет психолого-педагогических, лингвистических и психолингвистических данных предполагает значимость изучения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи такой языковой способности, как чувство языка. Подтверждение данного предположения требует проведения констатирующего эксперимента в основу которого легли методики Е. А. Аввакумовой (исследование морфемно-derivационной деятельности детей), Н. В. Миккоевой (определение уровня развития языковой интуиции на речевом материале различной степени сложности, а также способности к элементарному этимологическому анализу и смысловой догадке), Ю. Д. Мичковой (изучение лексико-семантических представлений о слове) и других авторов. Методика исследования направлена на изучение следующих компонентов чувства языка: фонематического, лексического, грамматического, стилистического, семантического и прагматического [1, 6, 7].

Предполагается, что анализ результатов эксперимента позволит выявить уровень сформированности компонентов, входящих в состав чувства языка у детей с ТНР, а также даст возможность проследить влияние этих компонентов на развитие чувства языка у младших школьников. Полученные данные могли бы оказаться информативными для разработки комплексной методики коррекционно-логопедического воздействия, направленного на развитие чувства языка, на предупреждение нарушений в усвоении родного языка.

Список литературы

1. *Аввакумова Е. А.* Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6–7 лет): дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2002. — 149 с.
2. *Арямова О. С.* Орфографическая пропедевтика в 1 классе // Речевое развитие младших школьников / сост. Л. Д. Мали, О. С. Арямова, С. А. Климова, Н. С. Пескова. — Пенза, 1996. — 144 с.
3. *Жуйков С. Ф.* Первоначальные обобщения языкового материала у младших школьников // Вопросы психологии. — 1955. — № 2. — С. 54–64.
4. *Колесникова Т. М.* Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999. — 167 с.
5. *Львов М. Р.* Русский язык в школе: История преподавания. — М.: Вербум-М, 2007. — 331 с.
6. *Микляева Н. В.* Совершенствование коррекционно-логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи в аспекте развития языковой способности: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2001. — 199 с.
7. *Мичкова Ю. Д.* Формирование лексико-семантических представлений о слове у учащихся начальных классов с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2015. — 185 с.

8. Пузанкова Е. Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку: монография. — Орел: Каргуш, 2004. — 347 с.

9. Шапиро Е. И. Специфика вербально-когнитивных и зрительно-образных процессов у детей младшего школьного возраста с нарушенным и нормальным речевым развитием: дис. ... канд. пед. наук. — СПб, 1998. — 189 с.

О. А. Энс

(ФГБОУ ВО «НГПУ», Новосибирск, Россия)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ КОММУНИКАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Коммуникация в целом и коммуникативные навыки в частности играют большую роль в развитии ребенка. Коммуникация позволяет ребенку выразить свои потребности и желания, а также получить интересующую его информацию. Посредством коммуникации ребенок учится взаимодействовать с окружающими людьми, усваивать социальные роли, нормы и правила, что помогает ему в дальнейшем регулировать свою деятельность и поведение в зависимости от ситуации. Важность коммуникации и коммуникативных навыков сложно переоценить, поэтому на современном этапе развития специальной педагогики и психологии все большую актуальность приобретают исследования, посвященные проблемам нарушения социального поведения и коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Так, R. Jordan, D. M. Ricks и др. указывают, что у детей с расстройствами аутистического спектра нарушаются все коммуникативные формы поведения с самых ранних лет, а также отмечается отсутствие врожденной способности выражать универсальные эмоции. При этом Н. Tager-Flusberg и R. M. Joseph подчеркивают, что нарушения коммуникации и социального поведения не зависят от уровня языкового развития ребенка. Данную специфику следует учитывать при развитии коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра, что требует использования принципиально иных методов и приемов в коррекционной работе.

Среди таких методов выделяют альтернативные средства коммуникации, которые также называют дополнительной или тотальной, или же используется аббревиатура AAC (augmentative and alternative communication) — аугментативная и альтернативная коммуникация [2, с. 5]. Как отмечает G. Thunberg, возможности AAC впервые рассматривались в 1980 г. американской ассоциацией специалистов в области нарушений развития языка, речи и слуха (ASHA) как способ научить и по возможности компенсировать постоянные или временные нарушения, приводящие к ограничению общественной жизни и социального взаимодействия лиц с тяжелыми нарушениями развития языка и речи, с нарушениями понимания речи, как устной, так

и письменной [6, с. 464]. В последствии ААС стали применяться в обучении и воспитании детей с РАС.

М. Я. Ястребова и М. А. Плеханова, говоря об альтернативных способах коммуникации, указывают, что они используются для замещения или дополнения речи, если ребенок не способен с ее помощью удовлетворительно объяснять свои потребности. Альтернативные способы коммуникации могут использоваться постоянно, временно, а также в качестве помощи в совершенствовании овладения речью [3, с. 252].

Как подчеркивает Е. А. Штягинова [2], в качестве альтернативной коммуникации могут быть применены самые разные символы: графические, аудиторные, жесты, текст или тактильные символы, которые могут демонстрироваться как сами по себе, так и с помощью дополнительных устройств. Рассмотрим наиболее распространенные методы ААС:

- жесты;
- система коммуникации при помощи карточек PECS.

Каждая из представленных ААС имеет особенности, а также плюсы и минусы.

Результаты использования системы жестов в работе с детьми с РАС были описаны I. Johansson [4] в 1970–1980-х годах. В результате применения жестового языка стало понятно, что жестовая система для глухих слыхом сложна и абстрактна для детей с РАС, после чего были разработаны адаптированные жесты. Е. А. Штягинова считает, что большинство жестов понятны лишь узкому кругу лиц (родителям и педагогам, занимающимся с ребенком), а также труднодоступны для детей с нарушением двигательных функций [2, с. 14]. Кроме того, исследования Seal&Bonvillian [5], Yoder&Layton [7] указывают на трудность некоторых детей с РАС имитации именно жестов из-за нарушений в области двигательного планирования, контроля движения и моторных навыков.

Поэтому с 1980–1990 годы жесты в качестве АСС начали использовать реже, вместо этого возрос интерес к применению фотографий, картинок и символов, на основе которых Э. Бонди и Л. Фрост [1] создали PECS. Основное преимущество PECS — возможность научить ребенка проявлять инициативу, спонтанно произносить слова и обобщать приобретенные вербальные навыки. Основным недостатком данной системы является необходимость организации среды для удобства использования карточек (коммуникативные альбомы, коммуникативные доски, визуальное расписание и т. д.) и большое количество специальных карточек, что создает неудобство в использовании PECS вне дома, и/или специально организованной среды.

Таким образом, несмотря на различие описанных АСС, они направлены на решение одной задачи — развитие коммуникативных навыков у детей с РАС. Решение использовать какую-либо ААС принимается исходя из индивидуальных возможностей ребенка. Кроме того, представленные ААС не единственные, широкое применение получили графические системы (пиктограммы, леб-системы), а также применение предметов и письменной

речи в качестве средств коммуникации. Помимо этого, активно применяются технические средства (планшеты, компьютеры, синтезаторы речи и т. д.), которые значительно облегчают использование некоторых ААС вне специально организованной среды. Зачастую, в работе с детьми с РАС используется несколько ААС сразу для развития абстрактного мышления, символической деятельности и понимания вербальной речи.

Несмотря на успешное применение ААС в обучении и воспитании детей с РАС, проблема переноса полученных навыков альтернативной коммуникации в повседневную жизнь все еще остается актуальной.

Список литературы

1. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. — М.: Теревинф, 2011 г. — 416 с.
2. *Штягинова Е. А.* Альтернативная коммуникация: метод. сборник. — Новосибирск, 2012. — 31 с.
3. *Ястребова Л. А., Плеханова М. А.* Система альтернативной коммуникации (PECS) в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 54-6. — С. 252–259.
4. *Johansson I.* (1981). Språk-och talutveckling hos barn med downs syndrom [Development of language and speech in children with Downs syndrome]. Umeå: Department of Linguistics.
5. *Seal B. C., & Bonvillian J. D.* (1997). Sign language and motor functioning in students with autistic disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, pp. 437–466.
6. *Thunberg G., Ahlsén E., & Dahlgren Sandberg A.* (2007) Autistic Spectrum Disorders and Speech-Generating Devices — Communication in Different Activities at Home. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21, pp. 457–479.
7. *Yoder P. J., & Layton T. L.* (1988). Speech following sign language training in autistic children with minimal verbal language. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, pp. 217–230.

Н. В. Крюковская, Т. В. Сидорко
(ГрГУ им. Я. Купалы, Гродно, Республика Беларусь)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система специального образования в Республике Беларусь характеризуется сменой парадигм: переходом от традиционной «жесткой образовательной системы» [2, с.4] к такой организации процесса обучения и воспитания, когда любой обучающийся независимо от уровня сформированности психофизических возможностей и способностей смог бы быть включенным как в образовательную, так и социальную системы взаимоотношений. В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь отмечается, что инклюзивное образование — это обучение и воспитание, при котором обеспечивается образование обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей обучающихся [2, с. 5]. Включение детей с особенностями психофизического развития в процесс инклюзивного образования способствует их социализации и адаптации в общество.

Успешность процесса социализации учащихся в младшем школьном возрасте определяется: объемом знаний об окружающем мире и готовностью использовать их при решении различных задач; степенью сформированности обобщенных умений и навыков учебной деятельности; наличием коммуникативных умений, позволяющих участвовать в межличностных контактах со сверстниками, взрослыми; уровнем развития произвольности и мыслительных операций, дающих возможность регулировать свое поведение и деятельность в соответствии с социальными нормами и требованиями. Наличие тяжелых нарушений речи приводит к задержке в становлении ведущего вида деятельности, к отставанию в развитии познавательной деятельности и структурных компонентов личности, препятствуют овладению вербальной коммуникацией и ограничивают активность в социальной сфере. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные трудности в установлении и поддержании межличностных отношений (Э. А. Дранникова, Н. В. Дроздова, И. С. Зайцев, С. А. Игнатьева, Е. А. Савина, О. А. Слинко, О. Н. Усанова и др.); характеризуются нарушениями в развитии эмоционально-личностных качеств (Н. К. Болдырева, Л. С. Вол-

кова, Л. М. Шипицына и др.), трудностями в усвоении социально-нравственных категорий и оперировании ими (М. И. Кириллова, Е. Ю. Фирсова, Г. А. Цукерман и др.). Несмотря на значительное количество научных исследований по вопросам социализации детей с тяжелыми нарушениями речи, остается недостаточно разработанным практический аспект организации образовательного и коррекционного процесса в условиях инклюзивного образования, при котором учащиеся данной категории максимально вовлекаются во все сферы жизнедеятельности.

Цель статьи — проанализировать принципы организации процесса обучения учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях инклюзивного образования.

Специально организованное изучение социального поведения учащихся с ТНР выявило недостатки в интериоризации социальных норм и правил поведения: дети понимают «проблемную» социальную ситуацию, описывают свое поведение в ней, но в аналогичной ситуации нарушают правила поведения [3]. Значительные затруднения учащиеся данной категории испытывают при организации и поддержании межличностных отношений с нормально развивающимися сверстниками, в ситуации выбора партнера для взаимодействия в соответствии с наличной ситуацией и поставленными задачами. Для взаимодействия они предпочитают партнера младшего по возрасту или с более выраженным нарушением речи. Данные особенности создают неполноценную основу для социального взаимодействия этих детей, что препятствует ретрансляции навыков социального поведения.

Систематическое наблюдение за организацией образовательного процесса в условиях инклюзивного образования в общеобразовательном учреждении показало, что учащиеся с тяжелыми нарушениями речи минимально вовлекаются в процесс взаимодействия со своими нормально говорящими сверстниками; их реже включают в групповую работу на уроке и чаще всего не предлагают ответственных поручений при организации внеклассных мероприятий. Это оказывает влияние на формирование личности учащихся с ТНР, препятствует полноценному удовлетворению основных жизненных потребностей в общении и познании, что значительно снижает их возможности в накоплении социального опыта, интериоризации социальных умений и замедляет процесс социализации в целом.

Одной из важных задач инклюзивного образования является социализация учащихся с тяжелыми нарушениями речи посредством реализации следующих направлений:

- коррекция имеющихся нарушений речи, препятствующих социальному взаимодействию детей;
- преодоление особенностей развития познавательных процессов, негативно влияющих на освоение учебной деятельности;
- воспитание индивида, способного адаптироваться к жизни в современном окружающем мире и успешно реализовывать свои познавательные и социальные потребности.

Данные направления могут быть успешно реализованы путем согласованной деятельности администрации учреждения образования, учителя-логопеда, педагогов класса и родителей, которая направлена в первую очередь на активизацию социального поведения учащихся. У детей с ТНР необходимо сформировать речевую активность, способность к эмоциональному, открытому и позитивному общению. Это достигается через участие детей в совместной деятельности с нормально говорящими сверстниками. Использование на уроках групповых форм работы, заданий, направленных на совместный поиск решения проблемных ситуаций, позволит формировать у учащихся с тяжелыми нарушениями речи уверенность в себе, умение вступать со взаимодействием, продуктивно разрешать конфликтные ситуации. На коррекционных занятиях используются задания, способствующие формированию мотивационного компонента деятельности, комплексы игр и упражнений, направленные на развитие познавательной деятельности, стрессоустойчивости, произвольных форм поведения, что создает основу для становления и развития у детей с ТНР навыков учебной деятельности, тем самым обеспечивая процесс социализации в целом.

Организация работы по социализации учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования осуществляется с опорой на систему принципов.

Принцип гуманистической направленности предполагает соответствующий характер образовательного процесса и выражается в учете потребностей учащихся, в стремлении учесть способности и возможности каждого участника взаимодействия, в уважении их жизненных ценностей. При этом учащиеся с тяжелыми нарушениями речи выступают как активные участники субъект-субъектных взаимоотношений как учебных, так и межличностных.

Реализация *принципа культуросообразности* заключается в приобщении учащихся с ТНР к достижениям как мировой, так и национальной культуры, в ориентации на нормативы поведения, принятые в данном обществе.

Принцип учета техногенности современного общества предполагает использование различных технических средств для решения поставленных перед педагогом задач. При этом необходимо помнить, что общение с компьютером не должно заменять живое общение учащихся с педагогом и друг с другом. Технические средства используются для визуализации педагогических ситуаций, включить в которые учащиеся нет возможности, но которые отражают реальные отношения между людьми в различных социальных условиях.

Реализация *принципа социально-адаптирующей деятельности* выражается в социальной направленности обучения. Это обеспечивается использованием на уроках и коррекционных занятиях материала, который предусматривает освоение учащимися с ТНР необходимых для участия в социальной жизни норм поведения и жизнедеятельности, а также выработку навыков социального поведения в различных жизненных ситуациях [1].

Тесно связан с предыдущим принципом *принцип связи коррекционной работы с жизнью*. При работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи в качестве дидактического материала необходимо использовать педагогические ситуации проблемного характера, с которыми сталкиваются учащиеся в повседневной жизни (в школе, в семье, в обществе). Проигрывая данные ситуации в разных вариациях, учащиеся приобретают опыт не только практической деятельности, но и общения, овладевая коммуникативными и организаторскими умениями и навыками.

Желание активно усваивать образцы правильного социального поведения связано с эмоциональной сопричастностью учащихся с тяжелыми нарушениями речи к процессу обучения и воспитания, с умением правильно расшифровывать эмоциональное состояние собеседника. Учитывать данные факторы позволяет *принцип эмоциогенности и психологической комфортности среды*, который реализуется путем создания ситуации успеха для каждого учащегося, обеспечивая ему эмоциональную поддержку, движение вперед, формируя веру в свои силы. Большое значение при реализации данного принципа имеют: выражение эмоциональных состояний (успеха, радости, грусти, разочарования и т. п.) в различных социальных ситуациях, проведение тренинговых упражнений, использование дидактических игр («Покажи, что ты чувствуешь, когда получил плохую отметку», «Покажи, как ты радуешься встрече с другом» и т. п.).

Эффективность действия перечисленных принципов отмечается только при условии организации совместной деятельности учащихся с ТНР и нормально развивающихся учащихся, что способствует развитию их личности, формированию навыков взаимодействия, взаимопомощи, сочувствия, умению прислушиваться к мнению другого человека и строить свое поведение с учетом данного мнения.

Таким образом, социализация учащихся с тяжелыми нарушениями речи во многом происходит благодаря их участию в образовательном процессе. Процесс инклюзивного образования нацелен на обеспечение не просто получения знаний, формирования умений, а на вовлечения детей с ТНР в полноценное взаимодействие с нормально говорящими сверстниками, в ходе которого происходит формирование коммуникативных умений и навыков и ретрансляция адекватных способов поведения в социуме. Сформированная речевая деятельность будет способствовать формированию таких личностных качеств учащихся с тяжелыми нарушениями речи, как адекватная самооценка, коммуникабельность, самосознание, уверенность в своих силах и возможностях, ощущение своей необходимости и полезности коллективу сверстников. Это позволит также заложить основу для формирования социально-адаптивной личности. Включенность учащегося с тяжелыми нарушениями речи в основные формы взаимодействия с окружающими (учеба, общение, познание и т. п.) является главным источником формирования и проявления социально-психологических особенностей личности, способствует его развитию как члена социума.

Список литературы

1. *Борякова Н. Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. — М.: АСТ; Астрель, 2008. — 222 с.
2. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: Приказ Министерства образования Республики Беларусь № 608 от 22.07.2015 — Режим доступа: www.asa-bliva.by. — Дата доступа: 11.03.2019.
3. *Сидорко Т. В.* Социальное поведение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции // *Веснік Гродзенскагадзяржаўнагаўніверсітэтаімя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія.* — 2011. — № 1(108). — С. 135–141.

И. Н. Лебедева

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

А. В. Ушакова, Т. И. Юрченко

*(ГБДОУ детский сад № 83 Фрунзенского р-на,
Санкт-Петербург, Россия)*

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Инклюзивное образование детей с ОВЗ, осваивающих образовательную программу в группах комбинированной направленности (в совместном образовании детей с ОВЗ с типично развивающимися дошкольниками), согласно ФГОС ДО должно учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей. Становление первичной ценностной ориентации и социализация детей в группах комбинированной направленности осуществляется на основе совместного приобретения детьми с ОВЗ и здоровыми детьми опыта в разных видах деятельности, в том числе в коммуникативной [1; 4].

Стратегия и тактика сопровождения детей с разными образовательными потребностями в группах комбинированной направленности предполагает использование современных технологий мониторинга, гибкой «подстройки» развивающих педагогических технологий под потребности и возможности каждого ребенка, внедрение здоровьесберегающих технологий, полифункционального оборудования, доступного при любых особенностях сенсомоторного развития. Педагогическая диагностика, осуществляемая воспитателями, и углубленная психолого-педагогическая диагностика, осуществляемая специалистами службы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ, являются основой для разработки и выбора технологий социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников в группах комбинированной направленности [2].

Вместе с тем интеграция образовательных областей ФГОС ДО позволяет осуществлять поиск решения задач социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников в разных видах деятельности. Нами была поставлена задача разработать и апробировать практико-ориентированную технологию социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников в группах комбинированной направленности, позволяющую осуществлять системный подход в проведении комплексной коррекционно-педагогической помощи детям с различными нарушениями развития в условиях инклюзивного образования.

Практический опыт работы дошкольных образовательных организаций показывает, что технологии социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников в группах комбинированной направленности 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); 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 проектировалась технология социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников «Речевой калейдоскоп».

Недостаточный уровень сформированности на вербальном уровне целого ряда мыслительных операций; отдельные недостатки мнестической деятельности и внимания, своеобразие лексического развития детей с ОВЗ (с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития) должны учитываться при проведении непрерывной образовательной деятельности в ДОУ. Стойкое своеобразие словаря у детей различных категорий ОВЗ (с ЗПР различного генеза и с ТНР) проявляется в ограниченности словарного запаса, неточности употребления слов, недифференцированности значений слов, нарушении процессов обобщения слов, тематического отбора слов и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания, что ограничивает возможности коммуникативной деятельности детей с ОВЗ.

Научно-теоретическим обоснованием технологии «Речевой калейдоскоп» стали психолингвистические и педагогические исследования функционирования лексикона человека. Современные психолингвистические данные о развитии значения слова в онтогенезе указывают, что формирование лексической системности, семантических полей предполагает овладение детьми денотативным, понятийным и контекстуальным компонентами значения слова. В процессе формирования структуры значения слова дети учатся дифференцировать их на основе противопоставления, сходства, ана-

логии. Формирование лексической системности, различных типов семантических связей слов не только обуславливает быстроту и точность оперирования значениями слов, но и влияет на познавательные возможности ребенка в целом. На основе постоянного расширения и уточнения значения слова, наблюдения за его использованием в различных ситуациях, сравнения значений по сходным и различным признакам у детей формируются семантические связи между словами. Характер этих связей изменяется по мере систематизации представлений ребенка об окружающей действительности. Формирование лексической системности — длительный процесс, в норме речевого и познавательного развития детей он осуществляется спонтанно и не требует особых образовательных условий. У дошкольников с ОВЗ различных категорий этот процесс требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы (Л. А. Новиков, А. М. Шахнарович, Р. И. Лалаева, Н. Ю. Серебрякова, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Соболевич, Н. М. Юрьева и др.).

Практико-ориентированная технология «Речевой калейдоскоп» разрабатывается как технология, способная к «гибкой» подстройке под образовательные потребности каждого ребенка. Она апробируется в условиях групп комбинированной направленности в непрерывной образовательной деятельности, а также в консультационной деятельности с педагогами и родителями с целью социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников. Технология «Речевой калейдоскоп» направлена: на развитие речемыслительной деятельности дошкольников с разными «стартовыми» возможностями в непрерывной образовательной деятельности группы комбинированной направленности; обогащение и расширение лексического запаса параллельно с расширением представлений об окружающей действительности; развитие самостоятельности, инициативности, доброжелательного, уважительного отношения детей друг к другу и окружающему миру. Технология «Речевой калейдоскоп» включает в себя материалы для непрерывной образовательной деятельности воспитателя, 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); рекомендаций по закреплению лексической темы и материалов для свободной деятельности детей; материалы для проведения «Педагогических мастерских» с целью апробации разрабатываемой технологии в условиях взаимодействия различных педагогов и родителей (информационные листы для педагогов с разъяснениями по практическому применению материалов технологии, еженедельные тематические буклеты для родителей «Учение с увлечением» с индивидуально-ориентированной методической помощью).

В образовательной деятельности с детьми мы предлагаем придерживаться следующих организационных условий: 1) позитивный стиль взаимодействия педагогов с детьми; 2) поощрение инициативы, свободного общения детей с разными образовательными потребностями; 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.).

Список литературы

1. Баряева Л. Б., Вечканова И. Г., Лопатина Л. В. Изучение социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: коллективная монография. — М.: Добрый мир, 2018. — С. 38–76.

2. Лебедева И. Н., Митрачкова М. В., Юрченко Т. И., Голуб Я. В. Педагогическая диагностика достижений (с компьютерной программой «Елочка») / под общ. ред. проф. Л. Б. Баряевой, И. Н. Лебедевой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. — 304 с.

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 (дата обращения: 14.02.19)

Ю. Т. Матасов

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

СУДЬБА ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЕКТА

Теоретическое знание в области дефектологии [1, 3, 4, 6] и практическая работа учителя-дефектолога, использующего эти знания в специальной школе, всегда обнаруживали некоторую естественную рассогласованность. Такую рассогласованность следует понимать как вполне допустимое явление в самых различных отраслях теоретико-прикладной деятельности человека, поскольку добиться их идеального «симбиоза» невозможно [5]. Однако про сегодняшнее состояние инклюзивного проекта вряд ли можно говорить, что это состояние отражает допустимое рассогласование дефектологической теории и практики.

Сегодня непредубежденным специалистам в области дефектологии видно, что достойным выходом из вялотекущей практики воплощения инклюзивного проекта было бы его упразднение с целью «сохранения лучшей в мире системы специального образования, которую, не ломая под условия инклюзивного проекта, следовало сохранить как альтернативу этому проекту» [2, с. 85].

К сожалению, следует признать, что, пребывая несколько десятилетий в инклюзивном эксперименте, мы в специальном образовании (и не только в специальном) уже понесли невосполнимый ущерб. Причем речь идет как о вузовском специальном дефектологическом образовании студентов, так и о школьном специальном образовании.

Если бы факты свидетельствовали о том, что в настоящее время нам удалось совершить самое заветное — добиться положения, при котором современная практика инклюзивного образования протекает в приемлемых условиях инфраструктурной, методической и профессиональной обеспеченности, выступая реальным гарантом равного доступа и одновременно высокого успеха образования как нормально развивающихся детей, так и детей с ОВЗ, то возможность и целесообразность инклюзивного обучения не ставилась бы под сомнение. Но, к сожалению, реальная практика инклюзивного обучения показывает, что создание инфраструктурных условий образования, которые бы способствовали успеху всех субъектов обучения (и нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ), остается делом весьма и весьма проблематичным, хотя создание таких условий не относится к разряду проблем непреодолимых. Скажем, теоретически вполне решаемой (именно теоретически) является проблема повышения финансирования для обеспечения необходимых технических требований к инфраструктуре инклюзивного класса; теоретически решается также проблема оптимизации количества детей инклюзивного класса, подготовки достаточного количества профессионалов-дефектологов, тьюторов, хорошо знающих психологию детей с ОВЗ и владеющих знанием основ их психологического сопровождения. Упомянутые проблемы, при всей их сложности, теоретически исполнимы при условии постановки их государством в разряд приоритетных задач с исполнением всех вытекающих отсюда материальных и финансовых обязательств. Однако здравый смысл, хорошо развитый в условиях нашей социальной действительности, подсказывает, что в обозримом будущем, вряд ли эта задача будет успешно решена в конкурентной борьбе с другими многочисленными государственными приоритетными задачами. И даже если она была бы решена, то ни каких в этой связи обнадеживающих выводов по поводу перспективности инклюзивного обучения делать не следует.

Не следует потому, что основная (и не имеющая в перспективе удовлетворительного решения) проблема 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, постоянная востребованность опоры на наглядность и т. п. Профессиональное сознание хорошо подготовленного дефектолога подсказывает, что не следует в очередной раз «насту-

пать на грабли», очаровываясь искаженно понятыми гуманистическими мотивами совместного обучения детей, неспособного обеспечить ни строгой индивидуализации их обучения, ни реализации специальных методик обучения, ни охранительного режима и др. Таких условий инклюзивного обучения до сих пор создать не удалось, а важнейшее требование строгой индивидуализации обучения детей не исполняется в условиях инклюзии особенно вопиющим образом и не может исполниться, оставаясь благим пожеланием. Равно как не исполняется требование одинакового доступа к образованию детей нормально развивающихся и с ОВЗ — оно остается таким же благим пожеланием. Дело в том, что это требование опирается на важную, но лишь формально продекларированную ценность, провозглашающую тезис о том, что каждая человеческая личность, в том числе и с проблемами в развитии, должна иметь равный доступ к образованию. Если попытаться беспристрастно оценить корректность исполнения требования «равного доступа» на практике, то нетрудно заметить сбой в его логике: рассуждать о равном доступе к образованию в условиях совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ и при этом молчаливо не принимать в расчет специфические (а в особенности, ослабленные) возможности обучения и развития последних — крайне некорректно.

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 грешит непоправимым безразличием к необходимости создания специфических условий обучения 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 (при условии, что будут соблюдаться требования по ограничению количества детей с ОВЗ, инклюзивированных в дошкольную группу нормально развивающихся детей и требование к качеству дефекта детей с ОВЗ). Какие резоны кладутся в пользу такого утверждения? Самый главный резон в том, что 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 программой объема и качества знаний, сколько на обретение детьми навыков межличностного взаимодействия. Не имея еще внятных ценностных ориентаций и предпочтений, дошкольники строят общение, основываясь почти

исключительно на эмоциональном подкреплении от взаимодействия друг с другом. В акте взаимодействия и общения, они чаще всего довольствуются простым физическим соседством в качестве партнеров, а креативность и уровень «игры ума» в ситуациях их общения пока не имеют для них 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).

Однако по мере взросления нормально развивающиеся дети в инклюзивной группе неминуемо склоняются к общению с себе подобными по интересам, психологическим характеристикам, а дети с ОВЗ естественным образом образуют свою отдельную группу на тех же основаниях. И эта тенденция неистребима, поскольку сермяжная истина в том, что все живое стремится к такому единению, в котором наблюдаются совместимость и органичность.

Тем не менее 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 всемерно способствовать формированию сдержанного терпимого отношения нормально развивающихся детей к детям с ОВ, приобретает неоспоримую важность.

Какие неотложные шаги требуется предпринять в сложившейся сегодня ситуации с тем, чтобы на смену административному давлению, базирующемуся зачастую только на чисто внешней привлекательности идеи совместного обучения детей, нормально развивающихся, и детей с ОВЗ, пришло бы такое построение образования, которое вернулось бы к научно обоснованным принципам успешного дифференцированного и индивидуального сопровождения детей в образовательном процессе? 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 безосновательно полагать, что эти недостатки в перспективе могут быть успешно преодолены. Представляется, что пришло время внятно сформулировать позицию о том, какие пределы инклюзии нам сегодня видятся разумными.

Представляется также, 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 крас-

норечивых совпадениях, четкие сигналы к назревшей необходимости переменить взгляд на инклюзию: первый сигнал — это очевидность того, что плоды более чем двадцатилетней реализации в России инклюзивного проекта «малосъедобны»; второй — это опубликованное для широкого круга общественности патриархом российского специального образования академиком В. И. Лубовским признание инклюзии «тупиковым путем для обучения детей с ОВЗ». 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 и нормально развивающихся, и детей с ОВЗ. Более того, чем дольше будет продолжаться молчаливая поддержка инклюзивной формы обучения без должной оценки ее эффективности и целесообразности, тем пагубнее будут последствия и для детей с ОВЗ, и для нормально развивающихся.

В этой связи давно требует ответа вопрос: в каком виде инклюзивная практика будет отвечать требованиям сбалансированности и разумности?

Ответ должен включать следующие принципиально важные положения: инклюзия не может претендовать на статус приоритетного направления образования; она должна представлять собой незначительную и психологически строго регламентированную часть системы общего и специального образования; инклюзия показана детям со слабовыраженными отклонениями в сенсорной, моторной сфере, при незначительно выраженной задержке развития и т. п.; инклюзия не показана детям с умственной отсталостью и грубо выраженной сенсорной и моторной патологией, осложненной интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Горбунова С. Г. Инклюзивное образование: риски и задачи // Молодой ученый. — 2017. — № 13. — С. 540–542.
2. Лубовский В. И. Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование». — 2016. — № 4(44). — С. 77–87.
3. Малофеев Н. Н. Из истории интегрированного обучения: как все начиналось (инклюзивное обучение детей-инвалидов в зарубежных школах) // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2010. — № 6. — С. 114–123.
4. Матасов Ю. Т. Современные методологические основания российской дефектологической науки и практики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: научный журнал. — 2009. — № 100. — С. 117–124.
5. Матасов Ю. Т. Инклюзия необходимая и разумная // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России. — СПб., 2010.. — С. 36–42.
6. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 77–87.

Т. Ю. Сунько
(ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия)

ПОКАЗАТЕЛИ ИНКЛЮЗИИ КАК СИСТЕМА ЦЕННОСТЕЙ В РАЗВИТИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На пути формирования системы ценностей в современных условиях развития инклюзии определяются некоторые препятствия, связанные с несовершенством понятийного аппарата, с недостаточной разработанностью механизмов регулирования деятельности психолого-медико-педагогических комиссий и управленцев образовательных организаций. В то же время неоспоримым является требование улучшения программ подготовки кадров для инклюзивного образования, создания системы оценивания планируемых достижений обучающихся с особыми образовательными потребностями, разработки инструментария оценки качества получаемого ими образования, наконец, необходимо разъяснить суть инклюзивного образования каждому обучающемуся, родителям, законным представителям, педагогам, специалистам, администрации образовательной организации и др.

Вместе с тем в ближайшее время в нормативные документы будут внесены изменения, касающиеся и порядка взаимодействия образовательных организаций с общественными организациями, и положения о психолого-медико-педагогическом консилиуме, и профессионального стандарта дефектолога, и показателей для оценки качества деятельности образовательных организаций в свете реализации принципов инклюзивного образования, и специальных требований участия обучающихся с особыми образовательными потребностями в олимпиадах, и вопросов индивидуализации образовательной деятельности, и др.

Возможно ли выделить показатели инклюзии как некоторые аспекты развития инклюзивного образования в России?

Для понимания сути показателей инклюзии рассмотрим понятия инклюзивной культуры, инклюзивной политики, раскрытые в трудах Д. Кугельмасса, Бут, Эйнскоу и др., рассмотрим инклюзивную практику с точки зрения проектирования и организации образовательной среды, по Г. Ю. Беляеву, Ю. С. Мануйлову, С. В. Сергееву, В. И. Слободчикову, В. А. Ясвину и др.

Существуют различные подходы к пониманию показателей инклюзии. По предположению британских исследователей Тони Бут, Мэл Эйнскоу, это взаимосвязанные аспекты, основанные на инклюзивной культуре, инклюзивной политике и инклюзивной практике. Это ресурсы, скрытые в самих обучающихся, родителях, педагогическом коллективе, в стратегиях развития и практиках. Следовательно, необходимо учитывать способности обучающихся помогать друг другу в различных видах деятельности и способности педагогов верить в свой опыт, знания и умения их применять в различных сферах [2].

А. С. Сунцова в положениях педагогической антропологии видит пути раскрытия сущностных сил ребенка, характеристику пространства отношений, которые ведут к познанию самого себя и достижению гармонии с окружающим миром. Ведущие антропологические принципы предполагают ориентированность образования на духовные силы, на веру в возможности идеи инклюзии. Социализация и реабилитация в инклюзивном образовании начинается с активного освоения обучающимися социальной действительности, которая и позволит ребенку овладевать физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, адаптируясь и изменяя социум [4].

Инклюзивная политика в образовании предполагает инклюзию не только для обучающихся с особыми образовательными потребностями, но и для всех обучающихся. В то же время в соответствии с высказываниями Дж. П. Холла включение в образовательную среду обучающихся с особыми образовательными потребностями поддерживается многими участниками образовательной деятельности, однако при этом забываются ценностные основы инклюзии, базирующиеся на взаимодействии с другими обучающимися. На основе ценностей в инклюзии должно произойти изменение в развитии личности всех обучающихся: и с особыми образовательными потребностями и без них [6].

Для реализации идей инклюзивного образования выделяются ценностные, организационные и содержательные аспекты необходимых изменений в самой системе образования. Ценностные аспекты предполагают собственно изменение отношения к детям с особыми образовательными потребностями: признание ценности каждого ребенка вне зависимости от его личностных, физических, познавательных, академических и иных достижений, изменение мировоззрения и др. Организационные аспекты рассматриваются как последовательность действий по изменению образовательной среды. Содержательные аспекты инклюзии включают адаптацию образовательных программ, создание технологий психолого-педагогического сопровождения для выявления особых образовательных потребностей каждого обучающегося, определение технологий педагогической деятельности для проектирования учебной ситуации, учебного задания, развитие навыков социальной адаптации. И ценностные, и социальные, и образовательные аспекты инклюзии необходимы не столько особенному ребенку, сколько самому образованию и социальной среде [5].

Вместе с тем инклюзивная культура содержит в себе ценностно-смысловые основы инклюзивной политики и практики образовательной организации, нормы отношений субъектов образовательного процесса как комплекс неосознаваемых положений, стандартных процедур и способов поведения, усвоенных в такой степени, что люди не рассуждают о них, это система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы как условие ее стабильности [3, 5].

Д. З. Ахметова утверждает, что инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей, где ключевыми являются следующие принципы: каждый человек независимо от способностей и достижений имеет право на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку [1].

J. Corbett, проанализировав практики инклюзии, пришла к выводу, что понятие культуры включает образ жизни и средства творческого самовыражения для личностного изменения индивида. Человек выбирает ту культуру, в которой находит свою идентичность и поддержку личностных ценностей, но сама культура может не принимать его. Выделяются аспекты влияния на формирование культуры взаимодействия в школе: во-первых, глубокие личностные установки, взгляды, опасения педагогов относительно способностей, интеллекта и социального происхождения учащихся, проявляющиеся в поведении и общении; во-вторых, предубеждения детей, получаемые от родителей, которые могут быть скорректированы в школьной среде; в-третьих, толерантность к слиянию тех групп обучающихся, которые составляют культурное меньшинство [6].

Таким образом, показателями инклюзии в современных условиях развития инклюзии в России могут выступать в совокупности инклюзивная культура, политика и практика.

В настоящее время инклюзивная культура понимается как философия инклюзивного образования с системой основных и профессиональных ценностей. Инклюзивная политика выстраивается путем организации образовательной деятельности всех обучающихся, распределения имеющихся ресурсов с целью решения задач инклюзивного образования, определения внешних связей образовательной организации для компенсации недостающих ресурсов и др. Инклюзивная практика реализуется по уровням образования и ориентируется на воспитательный, развивающий, обучающий, духовно-нравственный, коррекционный (при необходимости) компоненты и др.

Список литературы

1. Педагогика и психология инклюзивного образования: учеб. пособие / Д. З. Ахметова [и др.]; под ред. Д. З. Ахметовой. — Казань: Познание, 2013. — 204 с. — Режим доступа:

http://kpfu.ru/docs/F755819120/NigmatovZG_UchebnoePosobie.Pedagogika.i.psihologiya.inkljuzivnogo.obrazovaniya.doc.pdf

2. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практ. пособие / под ред. М. Воган; пер. с англ. И. Анিকেев; науч. ред. Н. Борисова, под общ. ред. М. Перфильевой. — М.: Перспектива, 2007. — 124 с.

3. Лебедева Н. М. Этническая и кросс-культурная психология: учебник для высших учебных заведений. — М.: МАКС Пресс, 2011. — 423 с.

4. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования: учеб. пособие. — Ижевск: Удмуртский университет, 2013. — 110 с.

5. Ясвин В. А. Моделирование образовательной среды. — М., 1997. — 365 с.

С. В. Федорова

(ГБДОУ детский сад № 121 комбинированного вида
Выборгского района, Санкт-Петербург, Россия)

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В настоящее время особую актуальность обретает проблема социальной адаптации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), что обусловлено несколькими причинами. Одна из причин — увеличение количества детей с расстройством аутистического спектра. Сегодня аутизм входит в смешанную категорию инвалидности, определяемую через поведение. Отказ от клинических парадигм в пользу чисто поведенческих критериев выводит на передний план определение, которое сводится к выделению «аутистического спектра» [1], что вызывает резкий рост регистрации таких случаев в последние годы во всем мире. Необходимо отметить, что не существует биологического лечения аутизма, но, **если вовремя оказать специализированную помощь, можно достичь значительных положительных результатов.**

Вторая причина заключается в социальной политике Российской Федерации, активно поддерживающей модель инклюзивной практики обучения, когда дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс. Именно инклюзия предоставляет детям с расстройством аутистического спектра возможность посещать обычные школы, детские сады и учиться вместе с остальными детьми.

В этих образовательных учреждениях и выстраивается основная система сопровождения, именно там появляются те самые необходимые специальные условия обучения. Важнейшим (но далеко не единственным!) компонентом специальных условий становится наличие в образовательном учреждении тьютора — специалиста, непосредственно оказывающего необходимую помощь ребенку с особыми образовательными потребностями на протяжении учебного дня.

В психолого-педагогическом отношении дети с РАС выделены в особую группу, поскольку их взаимодействие с другими людьми строится иначе, чем при других нарушениях развития, в связи с качественными нарушениями коммуникации и социального взаимодействия. Эти же признаки лежат в основе особых образовательных потребностей обучающихся с РАС:

— коррекция и (или) компенсация особенностей восприятия и усвоения пространственно-временных характеристик;

- преодоление (смягчение) дефицита и (или) искаженности потребности в вербальном и невербальном общении и развивающихся вторично (или сочетанно) нарушений коммуникации;
- создание предпосылок для понимания мотивов, лежащих в основе поступков, действий, поведения других людей, для развития социального взаимодействия;
- смягчение обусловленных аутизмом особенностей поведения, затрудняющих образовательный процесс, взаимодействие с другими людьми, в тяжелых случаях — пребывание в обществе, в коллективе;
- в аспекте организации обучения — потребность в качественной индивидуализации обучения, в особой пространственной и временной организации образовательной среды [6].

Целью тьюторского сопровождения в ДОУ является успешное включение ребенка с ОВЗ (РАС) в среду дошкольного учреждения. Достижение этой цели возможно при решении следующих задач:

1. Создании условий для успешного развития и обучения ребенка.
2. Создании условий для успешной социализации ребенка.
3. Максимальном раскрытии потенциала личности ребенка с РАС.

Перечисленные задачи достигаются следующими средствами:

- организацией и адаптацией жизненного пространства: рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок;
- организацией образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка, опорой на его внутренние ресурсы, адаптацией учебного материала, адаптацией учебных пособий [6];
- созданием условий для достижения максимальной самостоятельности в условиях ДОУ.

Основной формой работы тьютора с детьми дошкольного возраста является индивидуальное сопровождение образовательной деятельности ребенка в период его нахождения в дошкольном учреждении.

При создании среды для организации образовательного процесса с детьми, имеющими РАС, большое значение имеют: организация пространства; организация времени; организация социального окружения.

Внимание к материальным структурам важно, так как они обеспечивают организацию пространства для аутичных детей. Четкие физические и индивидуальные границы помогают ребенку понять, что каждое средовое пространство имеет начало и конец [6]. Степень структурирования пространства зависит от уровня самоконтроля ребенка, но не от уровня развития его когнитивных навыков. По мере того как воспитанник становится более самостоятельным, уровень структурирования пространства снижается. Пространство (помещение группы, кабинеты для индивидуальных занятий) условно делится на зоны, оборудованные в соответствии с их функциональ-

ным назначением. В этих зонах выполняются определенные виды деятельности. При организации пространства используются дополнительные визуальные средства.

Обязательным условием при организации пространства является наличие в нем средств коммуникации, например, коммуникативной доски, коммуникативного альбома. К этим средствам относятся: фотографии и пиктограммы с изображением любимых видов деятельности ребенка; действия, связанные с удовлетворением физиологических потребностей ребенка (вода, еда, туалет); пиктограммы с изображением эмоций ребенка и иллюстрирующие базовые коммуникативные функции (просьбу о помощи, приветствие, отказ, согласие и др.).

Социальное взаимодействие между ребенком с РАС и другими детьми обеспечивается в объединяющем детей пространстве. Единое игровое пространство может ограничиваться размером ковра, мата, игрового стола, игровой комнаты; оно оборудовано дополнительными визуальными подсказками. С целью обозначения собственного игрового пространства используется прием разграничения: общая игровая поверхность делится на части. Например, поверхность стола разграничивается с помощью клейкой ленты, также могут использоваться маленькие туристические коврики-пенки или подушки, которые кладут на большой ковер рядом. Взрослый помогает детям соблюдать границы, «не вторгаться» на территорию друг друга. Так ребенок с РАС чувствует себя спокойнее, у него снижается уровень протестных реакций, появляется возможность играть за одним столом с детьми. По мере того как дети привыкают друг к другу и осваивают навыки социальной игры, необходимость в четком разделении игровой зоны уменьшается.

При организации учебного пространства важно обеспечить возможность концентрации внимания ребенка с РАС на учебной деятельности и формировании стереотипа учебного поведения. Основным принципом организации рабочего места — ограничение пространства. Ребенка сажают лицом к доске (педагогу), а тьютор находится позади него, осуществляя необходимую помощь. Таким образом, непосредственного социального контакта и коммуникации не происходит, и ребенок полностью концентрируется на выполнении учебного задания [6]. Специфика организации учебного пространства для ребенка с РАС при проведении групповых занятий заключается в создании наглядного расписания, иллюстрирующего последовательность выполняемых заданий, и использовании наглядных дидактических материалов, которые должны наглядно и понятно показывать ребенку с РАС, что ему нужно делать.

Организация времени включает упорядочивание режима дня и составление расписания занятий. Ежедневная работа в условиях ДОО начинается с того, что тьютор и ребенок просматривают вместе все события дня. Пони-

мание последовательности происходящего позволяет ребенку лучше ориентироваться в повседневных событиях, самостоятельно выполнять социальные действия.

Используя расписание в работе с ребенком, имеющим РАС, необходимо соблюдать следующие правила: задания, включенные в расписание, должны быть доступными для ребенка, увеличение количества заданий в расписании и их усложнение должно осуществляться постепенно, наиболее интересный для ребенка вид деятельности нужно помещать в конец расписания в качестве подкрепления/вознаграждения. При выполнении заданий необходимо соблюдать последовательность, указанную в расписании, ее изменение недопустимо. Выполнение всех заданий, включенных в расписание, — обязательно. После выполнения очередного задания из расписания убирается соответствующая фотография. Это необходимо для того, чтобы ребенок понял: данный вид деятельности завершен, можно переходить к следующему [2].

Адаптация учебного материала для детей с РАС предполагает упрощение и разбивку на более мелкие части, в этом случае причинно-следственные связи между блоками устанавливаются легче [8]. Ребенок трудится вместе со всеми, но по своей учебной программе. В случае с малоговорящими или неговорящими детьми тьютору необходимо разработать «систему коммуникации» с ребенком. Например, отвечая на вопрос, ребенок может указать на одну из нескольких картинок, являющуюся ответом, или кивком головы (звуком) подтвердить ответ, указанный взрослым. Такая система коммуникации между ребенком и взрослым — первый шаг на пути успешного усвоения образовательного материала.

Разнообразные способы подачи материала и частое его повторение позволят ребенку с РАС накопить информацию и объединить ее в общую картину. Восприятие, переработка, понимание и оперирование информацией у таких детей могут быть мозаичными, фрагментарными, «достраивание» до полной картины может произойти гораздо позже.

Налаженный контакт тьютора с воспитателями и коррекционными педагогами необходим для более эффективного включения ребенка с РАС в жизнь детской группы. Важный фактор успешности инклюзии — работа психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения (ПМПК), где все специалисты получают возможность активно взаимодействовать друг с другом. Тьютор информирует участников консилиума о ходе работы с ребенком, принимает участие в разработке образовательного маршрута для ребенка, в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью ребенка в дошкольном учреждении, отслеживает положительную динамику (успехи) воспитанника. Тьютор совместно с педагогами осуществляет работу по адаптации учебной программы для подопечного и помогает в изготовлении наглядных пособий, помогает выявлять проблемы, возникшие у подопечного в среде сверстников, и выполняет рекомендации специалистов по решению этих проблем.

Конечно, само по себе пребывание ребенка с РАС в среде сверстников не гарантирует эффективной социальной адаптации. Но создание специальных условий (организация пространства, адаптированная программа, помощь тьютора), а также присутствие типично развивающихся детей в качестве модели для подражания и среды для общения помогает ребенку с РАС быть более успешным в освоении социальных норм и правил, способствует формированию коммуникативного поведения, расширению жизненного опыта и лучшей социализации [8].

Список литературы

1. *Балянова А. А.* Тьюторское сопровождение детей с ранним детским аутизмом и расстройствами аутистического спектра // Сибирский вестник специального образования. — 2017. — № 1 (19) — С. 8–11.
2. *Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И.* Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью. — СПб.: Сеанс, 2018.— 202 с.
3. *Карпенкова И. В.* Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. — М.: Наш Солнечный Мир, 2017. — 116 с.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017 г. № 10н.
5. Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования /сост: Н. Борисова, М. Перфильева. — М.: Перспектива, 2012 [Электронный ресурс] URL:upload...2015/10/06...strategii-qomandnogo(дата обращения: 04.03. 2019 г.)
6. *Кузьмина Е. В.* Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику. — М., 2012 [Электронныйресурс] URL:docs...TutorSoprDetsOgrVozmZdor.pdf (дата обращения: 05.03. 2019 г.).
7. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику /сост: специалисты Ресурсного центра по развитию инклюзивного образования в Мурманской области, 2017 [Электронный ресурс]URL:www/fgos/ovz/docs/met_rec_2.pdf (дата обращения: 04. 03. 2019 г.)

Напечатано с оригинал-макета, представленного авторами

Редактор Г. Н. Петрова

Подписано в печать 28.06. 2018 г. Формат 60×84¹/₁₆.

14,75 уч.-изд. 14,75 усл. печ. л. Тираж 500 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Заказ № 403(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