

Министерство науки и высшего образования РФ

**Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского**

Актуальные проблемы логопедии

Сборник научных и научно-методических трудов

IV выпуск

Саратов – 2018

УДК 376-056.264(082)
ББК 74.3я43
А 43

А 43 **Актуальные проблемы логопедии: сборник научных и научно-методических трудов. IV выпуск / Науч. ред. В.П. Крючков; ред.-сост. Т.А. Бочкарева. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2018. - 210 с.**

ISBN 978-5-91879-862-1

Сборник посвящен актуальным теоретическим и практическим вопросам логопедии и содержит статьи преподавателей кафедры логопедии и психолингвистики и кафедры коррекционной педагогики, магистрантов и студентов Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, а также практикующих логопедов Саратова и других регионов.

Для студентов, магистрантов факультета психолого-педагогического и специального образования, дефектологических факультетов, логопедов-практиков, специалистов по детской речи.

Рекомендуют к печати:

Кафедра логопедии и психолингвистики СГУ
имени Н.Г. Чернышевского

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

Селиванова Юлия Викторовна,
доктор социологических наук, зав. кафедрой коррекционной
педагогики, Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского

УДК 376-056.264(082)
ББК 74.3я43

ISBN 978-5-91879-862-1

© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Азова О.И.</i> Нарушение обработки слуховой информации: исследование и слуховые терапии	5
<i>Адиян Т.А.</i> Особенности работы логопеда в отделении неврологии для больных с острым нарушением мозгового кровообращения	13
<i>Атаманова Н.Б.</i> Использование технологии динамического моделирования звукобуквенной и слоговой структуры слова в процессе формирования предпосылок обучения грамоте, профилактике и коррекции нарушений письменной речи	16
<i>Белянская А.Ю., Крючков В.П.</i> Семиотика и педагогика молчания: прагма-коммуникативный и логопедический аспекты	23
<i>Бочкарева Т.А.</i> Лексикон ребенка и методики его изучения в логопедической практике	31
<i>Бочкарёва Т.А., Китова Ю.В.</i> Сопоставительный анализ методик обследования процесса словообразования у детей с речевыми нарушениями	39
<i>Георгица Е.А.</i> Использование логопедической ритмики в работе по преодолению заикания у дошкольников	46
<i>Есипова Т.В., Кощеева О.В.</i> Игровой персонаж на логопедическом занятии: что мы знаем об интересах современного дошкольника?	51
<i>Жуковская Л.К., Терешкова Е.Б.</i> Повышение успешности обучения путём систематического коррекционно-логопедического воздействия	58
<i>Здвижкова С.В., Константинова О.А.</i> Опыт применения накожной электростимуляции аппаратом vocastim у больных с ишемическим инсультом и нейрогенной дисфагией в комплексной реабилитации	62
<i>Колчина А.Г.</i> Особенности формирования заикания у детей с церебральным параличом	68
<i>Константинова О.А.</i> Психолингвистический подход к анализу дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников	74
<i>Кощеева О.В.</i> Использование приема контраста в логопедической работе по формированию фонетико-фонематической стороны устной речи у детей дошкольного возраста	80
<i>Крючков В.П.</i> Отечественный язык в педагогической системе К.Д. Ушинского и билингвальное образование в современной социокультурной ситуации	86
<i>Крючков В.П., Абдулина Р.Р.</i> Языковое образование в системе современной христианской педагогики	94
<i>Кухарчук О.В., Митрофанова Е.А.</i> Коррекционно-логопедическая работа в ДОО	101
<i>Лукашенко Р.А.</i> Триз-технология в развитии связной речи детей с ограниченными возможностями здоровья (тяжелые нарушения речи)	107

Маркова А.А., Якунина О.В. Логопедическая игра в системе педагогических методов	112
Одинцова А.В. Использование информационно-компьютерных технологий на логопедических занятиях.	115
Петрунина С.В. Специальные образовательные условия для детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении	121
Полякова С.Н. Учебно-игровая деятельность как одно из средств формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи	126
Сумарокова А.Г., Георгица Е.А. Изучение особенностей связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	131
Темаева И.В., Ильчук Л.А. Взаимосвязь в работе учителя-логопеда и учителя начальных классов в коррекции недостатков речи у младших школьников	137
Тюркина И.В. Кинезиология в практической деятельности учителя-логопеда	141
Фетисова А.В. Использование метода биоэнергопластики в коррекционно-логопедической работе для детей с тяжелыми нарушениями речи	147
Широкова А.В. Особенности логопедической помощи при дисфагии	150
Щетинина Е.Б., Ключевская О.М. Формирование связной речи дошкольников с задержкой психического развития	158
Щетинина Е.Б., Шишкина Ю.С. Развитие речи у глухих детей после кохлеарной имплантации	165
Якунина О.В. О единицах логопедической фонетики	171

МЕМОРИУМ

Патралова З.С. «Принципиально» грамотное письмо или ещё раз о принципах русской орфографии	181
Патралова З.С. Психология усвоения учащимися орфографически грамотного письма	189
Патралова З.С., Горбачёва О.В. Особенности словарной работы в начальных классах массовой и коррекционной (речевой) школ	193
Патралова З.С., Павлова Н.В. Одушевление предметов как мотивация для сочинений-описаний школьников с различными возможностями	196
Патралова З.С. Роль словаря в повышении грамотности учащихся массовых и коррекционных школ	203

НАРУШЕНИЕ ОБРАБОТКИ СЛУХОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ИССЛЕДОВАНИЯ И СЛУХОВЫЕ ТЕРАПИИ

Азова О.И.,

*Медицинский центр «Логомед прогноз», Московский
психолого-социальный университет (Москва)*

Аннотация: В статье рассматривается проблема диагностики, терапии, коррекции слухового восприятия. Приведены инновационные методики слуховой терапии, даны соответствующие рекомендации.

Ключевые слова: слуховая информация, аудиологическая диагностика, коррекция слухового восприятия, расстройства аутистического спектра

AUDITORY PROCESSING DISORDER: RESEARCH AND LISTENING THERAPIES

O.I. Azova

Abstract: The article reveals the problem of auditory processing disorder diagnosis, therapy, and treatment. Innovative methods of listening therapy are described, and appropriate recommendations are made.

Key words: auditory information, audiological diagnostics, auditory processing disorder treatment, autistic spectrum disorders.

Проблемы слуховой обработки буквально со слухом, в прямом смысле этого слова, не связаны. Но у 5 - 7 % детей школьного возраста, то есть у каждого 15-го ребенка, отмечаются проблемы нарушения обработки слуховой информации (CARD). Они не могут обрабатывать информацию так, как это делают обычные дети: как будто нас не слышат или слышат через шумовую толщу, прислушиваются или игнорируют наши обращения, иногда ребёнку нужно видеть нас, чтобы расшифровать нашу речь.

Пока учёному сообществу не до конца известно, что именно влияет на мозг человека, лишая его возможности различать информацию с помощью органов слуха. Хотя иногда врачи относят проблемы обработки слуховой информации к синдромальным нарушениям, например, к синдрому дефицита внимания с гиперактивностью или без неё. Вряд ли эти явления связаны напрямую, но о детях с СДВГ в этой связи говорить необходимо, так как именно у них часто отмечается высокая костная проводимость.

Любой появляющийся шум может нарушить привычный ход жизни ребенка. Такой ребёнок, сидя в классе, слышит, что происходит в конце длинного коридора или треск экрана компьютера в соседней комнате. В классе, где учатся тридцать человек, шумят все и всё. Шумят падающие линейки, карандаши, шуршат листы. Все эти звуки не просто мешают ребёнку, а забирают всё его внимание, не дают возможности сосредоточиться. При этом, например, обычный человек целый день может находиться в ка-

бинете, где работает компрессор в аквариуме, и такой шум не будет вызывать чувство дискомфорта или вызывать какие-то проблемы.

Также ребенок с нарушением обработки слуховой информации может не начать работу в классе без визуального подкрепления. Некоторым детям нужно видеть лицо, губы взрослого, тогда только он начнёт говорить. Таким детям нужно многократное повторение инструкции при переходе к новому заданию, виду деятельности, нужно сделать дополнительный акцент на ключевых моментах урока и получить обратную связь, чтобы ребёнок услышал вас и понял. К таким детям приходится обращаться по нескольку раз, повторять просьбы, при этом ребёнок услышит, если удастся поймать его взгляд или повернуть к себе лицом [См.: Азова. Электр. ресурс].

Дети с нарушениями обработки слуховой информации чаще других делают пометки на полях, визуализируют то, что говорит учитель, и это можно использовать как своеобразный коррекционный приём.

Такие дети трудно воспринимают информации учителей, которые, как говорящие головы, увлекаются монологической речью и редко используют визуальные подсказки, схемы, рисунки, а этим детям они необходимы как воздух. К сожалению, в школах как раз таких учителей, которые любят больше говорить, чем опираться на визуализацию, большинство. Это ещё и потому, что среди учителей больше женщин, которые часто мало пишут, дают мало схем, мало визуальных подсказок, да еще и говорят высокими тонкими голосами.

Такие дети не могут обрабатывать информацию так, как они её слышат. Нет полного взаимодействия между ухом (ушами) и мозгом. Обозначить эту проблему может грамотный невролог, который подскажет, какое именно обследование нужно сделать ребёнку, к какому специалисту обратиться дальше по конкретной проблеме, по конкретному запросу родителя.

Невролог может направить ребенка к специалисту по сенсорной интеграции, логопеду, психологу или нейропсихологу. Возможно, ребенку понадобится отоларинголог или отоларинголог - сурдолог. Спектр современных функциональных исследований многообразен, но чаще всего детям с CARD предлагают провести следующие исследования:

1. слуховую аудиометрию – это измерение остроты слуха, определение слуховой чувствительности к звуковым волнам различной частоты. Исследование проводит врач-сурдолог;

2. речевую аудиометрию – субъективный метод исследования слуха с использованием речевых стимулов. Речевая аудиометрия позволяет выявить социальную функциональность (пригодность) слуха у данного обследуемого;

3. импедансометрию (тимпанометрию) – определение акустического импеданса, оно основано на измерении звуковой энергии, проходящей через среднее ухо. Акустический импеданс – измерение сопротивления, которое встречает звуковая энергия, проходящая через структуры уха;

4. отоакустическая эмиссия выступает в роли акустического ответа, который является отражением естественной работы рецептора, отвечающего за слуховую активность. Это очень слабые по частоте колебания звука, которые генерирует улитка;

5. метод дихотического прослушивания – психологический метод, направленный на изучение селективного внимания и функциональной асимметрии полушарий мозга. Основан на одновременном предъявлении различных звуковых стимулов в правое и левое ухо;

6. стволовые вызванные слуховые потенциалы – это ответ слухового нерва и участков головного мозга (его стволовой части) на слуховые раздражения.

Но сначала нужно получить грамотную консультацию невролога, который подскажет, какое именно обследование нужно сделать ребёнку и обязательно опираться на ту информацию, которой поделится родитель. Нужно уметь слушать родителей – их вопросы, жалобы, внимательно наблюдать за ребёнком во время консультации. Обычные жалобы родителя ребёнка с CARD следующие: ребенок плохо понимает обращённую речь, отвлекаемый, двигательно расторможен, плохо обрабатывает слуховую информацию, испытывает проблемы со слуховой памятью, трудности в запоминании инструкций, путает при чтении и на письме близкие по звучанию звуки и так далее. Родительский запрос учитывается врачом.

Чаше других нужна та диагностика, при помощи которой можно получить подробную информацию о центральных нарушениях слуха.

В чём заключается проблемное звено диагностики? На стволовых вызванных слуховых потенциалах нужно провести не обследование за несколько минут, а многочасовое исследование, научное по своей сути, когда сравнивается огромное количество параметров, анализируется текущая информация во временной протяжённости. Это касается и слуховой аудиограммы. Чтобы определить снижение слуха, приходится одному и тому же ребёнку проводить обследование по несколько раз. Степень снижения слуха у разных специалистов иногда констатируется несколько отличная, именно поэтому данные перепроверяются.

Стволовые вызванные слуховые потенциалы – весьма перспективны при аудиологической диагностике. Они совершенствуются и дополняются новыми возможностями в процессе своего научного изучения и практического использования.

Обычно начинают обращать внимание на проблемы со слуховым восприятием в школе. Это как раз те 5-7 процентов детей, которым трудно учиться, потому что в школе много речевых и неречевых шумов, отвлекающих звуковых факторов. У дошкольников это не так заметно.

Важно дифференцировать диагнозы, учитывать возраст детей и только тогда определяться с исследованием.

Если это школьник с CARD, то слуховые вызванные потенциалы, которые проводят тщательно и не спеша, желательны. Обычно на такое исследование уходит не менее часа. При этом доктор по функциональной диагностике заранее выясняет, насколько долго сможет с ним работать ребёнок, возраст, включенность. Бывает и так, что сразу понятно, что ребёнок не сможет качественно участвовать в исследовании и его отменяют, вернее переносят, когда ребёнок «повзрослеет». Как раз этому ребёнку тогда можно будет провести аудиотест, где исследуют воздушную и костную проводимости.

Если это маленький ребенок, то все перечисленные выше методы оправданы, так как при этом оценивается физиологический слух – «слышу–не слышу» и степень снижения слуха. Можно пробовать проводить и более серьёзные исследования, но ключевое слово здесь будет пробовать, потому что объективную картину пока получить трудно.

Особая категория – это дети с аутизмом, у которых достаточно часто отмечается повышенная чувствительность к звукам (гиперакузия) и нарушение понимания речи. Здесь проведение исследования ещё более усложняются особенностями поведения, гиперчувствительностью. Обычно таким детям начинают снимать аудиотесты после нескольких этапов слуховой терапии по методу Альфреда Томатиса [Азова 2013].

Ещё одна категория детей – дети со сниженным пониманием, нарушением фонематического слуха. Для тестирования нарушений фонематического слуха лучше обратиться за консультацией к логопеду или психологу.

Можно направить ребёнка на слуховые вызванные потенциалы, но нужно понимать, что это будет больше научное исследование, чем функциональное. У качественных отечественных приборов невероятные возможности – разные виды исследований зрительных, акустических, когнитивных и т.д. способностей. Но нельзя измерить «нарушение» фонематического слуха – наука до это ещё не дошла. Учёные, которые занимается разработкой этого прибора, дают два ответа: «а зачем, когда есть логопед с простыми тестами», а второй –долгий пространный о том, как выставляются пики-пороги, всё долго считается, анализируется. Такой тест может пройти только взрослый.

Далее – об аудиотестах и костной проводимости. На аудиотестах можно посмотреть, сохранен ли физический слух и насколько ребёнок подвержен костной проводимости (передача звука через кости).

Так у детей с СДВГ на низких частотах (125 до 1000 Гц) костное проведение преобладает над воздушным восприятием. Родители жалуются на двигательную расторможенность, отвлекаемость, утомляемость, снижение внимания.

У детей с нарушением обработки слуховой информации как раз на высоких частотах (1000-3000 Гц) костное преобладает над воздушным вос-

приятием. Родители жалуются на нарушение обработки слуховой информации, слуховой памяти, запоминание инструкций.

Коротко о повышенной чувствительности к звукам при аутизме. Начинать нужно с вопроса о причинах и нейробиологии. В науке это очень дискутируемый, но очень интересный аспект.

Несколько ученых пришли к выводу, что у детей с аутизмом мышцы уха имеют более высокую чувствительность к звукам, чем у нейротипичных детей. Некоторые из них даже говорят о том, что оценка порога чувствительности мышц среднего уха к звукам – это биомаркер аутизма.

В среднем ухе находятся две мышцы, которые должны рефлекторно сокращаться в ответ на громкий звук. У детей этот порог повышен и отмечаются трудности с чувствительностью к звукам или проблемы внимания.

Ученые в Нью-Йорке изучали посмертный материал ткани мозга женщины, страдавшей при жизни аутизмом и обнаружили почти полное отсутствие нервных клеток в верхней оливе, которая выполняет роль релейного узла для звуковой информации по ходу тракта слуховой чувствительности. Исследователи приводили пример, что в норме ядра верхней оливы состоят примерно из 15000 нервных клеток, а у людей при аутизме мы обнаружили лишь около 5000 нейронов.

В целом проводилось уже много исследований с использованием наушников, «звуковых вызванных потенциалов» – ЭЭГ и другие, в которых были получены данные о повышенной слуховой чувствительности у некоторых детей с аутизмом.

Исследований уже достаточно много, многие спорные, для некоторых есть возражение по малой выборке участников эксперимента, но в любом случае уже много накоплено информации к размышлению.

Тем не менее эмпирическим путём можно установить, что многие дети с аутизмом испытывают повышенную чувствительность к звукам, у многих детей отмечается желание закрыть уши, а дети, которые уже умеют говорить, могут отметить, что в классе за партой он сидит, как на оживлённом перекрёстке.

Стивен Порджес, исследователь в области нейронаук, в научной статье говорит о гиперчувствительности к звуку у детей с аутизмом, а также о слуховой терапии для уменьшения звуковой гиперчувствительности у детей с расстройством аутистического спектра. Поскольку гиперчувствительность к звуку есть у детей с нарушениями обработки слуховой информации, то данный метод можно применять и к ним.

В основе метода лежат «нейроупражнения» с использованием акустической стимуляции и нервной регуляции мышц среднего уха. Метод использует специфические для понимания речи частоты. По сути, на этом принципе организованы разные слуховые терапии.

Часть из них стремится к «слушанию» высоких частот, потому что именно так происходит тренировка мозга. Так метод Томатиса основан на

использовании прибора, который является идеальной моделью человеческого уха. Сама терапия заключается в микрогимнастике мышц среднего уха (своеобразном тренинге). От напряжения этих мышц в финале будет зависеть работа мозга. Мы как бы учим «ухо=мозг» работать, взаимодействовать, «открываем» ухо для понимания речи. Но прибор многофункционален. За счет программы, в которой используются разные диски (файлы) тренируется слуховое внимание, его концентрация, слуховая память, фонематический слух, у маленьких детей – усидчивость. Но нужно помнить, что терапия должна проводиться на качественном приборе с использованием аналогового звука, например, аппарате Бессон швейцарского производства.

Звуковое воздействие производится с помощью специального устройства – электронного уха. Через наушники ребёнок прослушивает определенные диски с записью классической музыки (н-р, Моцарта), григорианского пения. Обычные сигналы сочетаются с высоко- и низкочастотными. Для развития коры головного мозга необходимо слушать высокие частоты. Происходит зарядка мышц уха и коры головного мозга.

Этот метод входит в группу В по уровню доказательной базы – условно одобрены. Оценочный анализ разных психических функций свидетельствует о положительных результатах и очень хорошей динамике. Особенно, если удаётся провести аудиотесты, то картина ещё более впечатляющая.

Любопытны мнения школьников, которые сами могут рассказать о результативности. Так, например, Паша в 14 лет после двух этапов Томатиса рассказал о том, что стал наконец-то «слышать» голос, до конца понимать то, о чём говорили учительницы по истории и английскому (эти учителя говорили высоким голосом). То есть Паша плохо воспринимал именно высокие частоты - есть такие верещащие женские голоса, вот их трудно слушать. При этом Паша был обычным ребёнком, который учился в гимназии на «4» и «5», но прикладывал много усилий в обучении.

Далее, можно говорить об опыте применения акустической терапии функциональных расстройств ЦНС, основанный на воздействии звуков и вибраций (БИЛЮтерапии) и терапии с использованием слухового анализатора для улучшения работы мозга (БАК).

Биоакустическая коррекция (БАК) – это отечественный метод коррекции, который прошёл многочисленную апробацию, защищён доказательной базой нескольких диссертаций, применяется в нескольких областях медицины. БАК восстанавливает связи между нейронами, улучшает мозговое кровообращение, «включает» инактивные мозговые центры [Константинов 2000].

Пациенты прикрепляют датчики, как при проведении ЭЭГ и надевают наушники. Во время сеанса происходит сенсорная стимуляция структур головного мозга за счёт трансформированных (сформированных) звуков на базе биоэлектрической активности мозга конкретного пациента. Пациент «слушает работу собственного мозга».

В основе методики БИЛО-терапия лежит опыт, накопленный тысячами - люди имели знания и умели использовать звуко-акустические явления. Так появились «поющие храмы», колокола, тибетские чаши, резонансные голосники в храмах. Сейчас при проведении БИЛО-терапии мы применяем наиболее совершенные плоские колокола нового поколения [Дорошкевич 2017].

Поющие колокола обладают совершенной настройкой, камертоном которой является «частота Шумана». В звучании БИЛО отсутствует диссоциирующие (резкие, не приятные слуху) призвуки. Эта особенность создает абсолютно гармоничное звучание. Звуко-акустические волны (колебания), распространяясь в пространстве, оказывают терапевтический эффект. Звучание таких колоколов воспринимает не только ухо, но и весь организм в целом. Биоритмы органов, клеток, всех систем: кровеносной, лимфатической, нервной, вступая в «резонанс», со-настраиваются, гармонизируются, приводя в порядок их деятельность. Повышается ритмическая активность мозга.

Какие возможны и необходимы мероприятия, цель которых - помочь ребёнку с нарушением обработки слуховой информации?

1. Мероприятия, касающиеся непосредственно слуховых нарушений:

- сократить количество источников, которые одновременно звучат;
- давать чёткие и короткие инструкции;
- смотреть в глаза ребёнка и вставать по отношению к нему так, чтобы ребёнок видел ваше лицо, рот;
- учить слушать звуки разной частоты;
- слушать терапевтическую музыку. Общепринято, что это музыка Моцарта, Штрауса, григорианские и православные песнопения;
- проходите слуховые терапии в проверенных местах, при наличии сертификатов на аппаратуру; метод Томатиса, например, должен проводиться на аппаратуре с аналоговым звуком.

2. Мероприятия по организации жизненного пространства:

- необходимо давать подкрепления – зрительные (рисунки, схемы, пометки на полях), повторять инструкцию самим и просить повторить ребёнка, говорить медленно и чётко;
- продумайте, где организовать рабочий уголок дома. Это должно быть максимально тихое место, с отсутствием предметов, которые издадут те или иные звуки, даже если они нам кажутся незначительными. В школе ребёнок должен уметь уединиться. Если возможно в учебном заведении организовать комнату релакса, то научить ребёнка посещать её;
- у ребёнка должны быть как время для отдыха, так и поручения, обязанности;

- организация режима. Придерживаться чёткого расписания с соблюдением временных рамок. Можно первое время подключать таймеры, чтобы ребёнок научился чередовать интервалы отдыха и занятий. Следить за тем, чтобы ребёнок в одно и то же время ложился спать и высыпался;
 - следите за питанием (детский стол), возможно, нужно будет сдать анализы на непереносимость продуктов, следить за регулярностью стула;
 - если ребёнок не занимается спортом, то должны быть организованы физические нагрузки;
 - стресс – всегда дополнительная усугубляющая проблема. Следить, чтобы ребёнок не попал в такие ситуации, где ему самому не справиться, будьте на стороне ребёнка, поддерживайте его.
3. Помогите ребёнку, организовав коррекционные мероприятия:
- слуховой терапии;
 - занятия по сенсорной интеграции;
 - музыкальные занятия;
 - развитие темпа и ритма;
 - развитие слухового восприятия.

Список использованных источников

1. *Азова О.И., Головки О.И.* Пятнадцать раз повторяю, а он не слышит! Почему это происходит у детей с нормальным слухом. Сайт Православие и мир, 20 июня 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pravmir.ru/moy-rebenok-menya-ne-slyishit-vsegda-li-eto-svyazano-so-sluhom1/>
2. *Азова О.И.* Метод Томатиса /Здоровье детей Методический журнал: здоровье сберегающие технологии. М.: Издательский дом «Первое сентября». 2013. № 4 (450). С. 28-30.
3. *Дорошкевич А.Н.* БИЛОТЕРАПИЯ для особенных детей. М.: Москва, 2017. 88 с.
4. *Константинов К.В., Сизов В.В., Мирошников Д.Б., Есимбаева В.Н., Бурова В.В., Клименко В.М.* Саморегуляция функционального состояния центральной нервной системы человека методом биоакустической коррекции // Биологическая обратная связь, 2000, № 4. С. 7-14.
5. *Константинов К.В., Трушина В.Н., Яковлев Н.М., Клименко В.М.* Модуляция функциональной активности слухового и зрительного анализаторов в условиях прослушивания акустического образа ЭЭГ височного и затылочного отведений. // Рос. Физиол. Журн. Им. И.М. Сеченова. 2009. Т. 95. № 1. С. 87-95.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА В ОТДЕЛЕНИИ НЕВРОЛОГИИ ДЛЯ БОЛЬНЫХ С ОСТРЫМ НАРУШЕНИЕМ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ

Адиян Т.А.,

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

Аннотация: В статье рассмотрена организация работы логопеда с пациентами, перенесшими инсульт. Представлены пути логопедического воздействия по восстановлению нарушенных функций речи у пациентов при острых нарушениях мозгового кровообращения.

Ключевые слова: инсульт, нарушения функций речи, афазии, дизартрия, логопедическая работа с постинсультными нарушениями речи.

FEATURES THE WORK OF THE SPEECH THERAPIST IN THE NEUROLOGY DEPARTMENT FOR PATIENTS WITH ACUTE DISORDERS OF CEREBRAL CIRCULATION

Adian T.A.

Abstract: The article deals with the organization of speech therapist work with patients who have suffered a stroke. The ways of speech therapy influence in the restoration of disturbed functions of speech in patients with acute violations of cerebral circulation.

Key words: stroke, speech disorders, aphasia, dysarthria, speech therapy work with post-stroke speech disorders.

Основной целью восстановительного обучения больных с речевыми нарушениями вследствие инсульта и черепно-мозговой травмы является работа по преодолению афазий, дизартрий, артикуляционных апраксий, а также работа по восстановлению голоса и глотания. Национальная ассоциация по борьбе с инсультом, Всероссийское общество неврологов, Ассоциация нейрохирургов России, МОО Объединение нейроанестезиологов и нейрореаниматологов, Союз реабилитологов России рекомендуют логопедам осуществлять восстановительную деятельность у больных в остром периоде заболевания. Клинические рекомендации данного периода затрагивают следующие виды деятельности логопеда:

1. исследование состояния глотания, голоса, речи и других когнитивных функций;
2. составление индивидуальных восстановительных программ с учетом принципа индивидуального подхода в тесном взаимодействии с другими специалистами и самим пациентом;
3. проведение логопедических занятий по устранению выявленных нарушений и профилактике вторичных функциональных наслоений;
4. осуществление мониторинга состояния речи и других ВПФ: 1 раз в 5 - 7 дней посредством тестов, анализа продукции деятельности индивиду-

ума (речевой, рисуночной, графической и т.д.), что позволяет оценить динамику и прогноз восстановления;

5. ведение медицинской и логопедической документации;

6. проведение разъяснительно-профилактической работы с родственниками;

7. по окончании курса занятий составление логопедического выписного эпикриза, включающего: клинический диагноз, логопедическое заключение, отражение динамики в речевом и неречевом статусе с результативностью восстановления.

Основными принципами логопедической работы в остром периоде являются: раннее начало; систематичность и длительность; комплексность и адекватность; активное участие самого больного или его родственников. Для реализации всех принципов реабилитации необходим мультидисциплинарный подход, который предполагает участие невролога, врача физиотерапевта, врача ЛФК, диетолога, логопеда, психолога. Опыт слаженной работы специалистов дает положительную динамику в восстановлении речи и функции глотания у пациентов, перенесших инсульт.

Все пациенты с инсультом независимо от тяжести поражения проходят стандартизированное скрининговое тестирование функции глотания.

Скрининговое тестирование проводит врач и вносит результаты тестирования в медицинскую карту стационарного больного. Опираясь на эти данные, логопед проводит комплексное логопедическое обследование, которое включает: исследование функции губ, жевательной мускулатуры, объем движения нижней челюсти, функцию мягкого неба и глоточный рефлекс, объем движений и работоспособность языка, вытекание жидкости или пищи изо рта, наличие поперхивания, кашля или удушья во время или после глотка, голос и его изменения после глотания. Данные исследования заносятся в протокол первичного логопедического обследования. При псевдобульбарном и бульбарном синдроме (нарушение звукопроизношения, голоса и глотания) проводятся пассивные и пассивно-активные упражнения, стимулирующие работу небно-глоточных мышц (имитация жевания, позывание, имитация глотательных движений, произнесение гласных [а, э] на твердой атаке голоса).

По данным Регистра инсульта НИИ неврологии РАМН, к концу острого инсульта афазия наблюдается у 35,9%, а дизартрия – у 13,4% больных. При дизартрии нарушения звукопроизношения могут быть выражены в различной степени, в зависимости от локализации и тяжести поражения нервной системы. Условно выделяют 3 степени выраженности дизартрии: легкую, среднюю и тяжелую. Приведем примеры логопедических заключений при дизартрии: *бульбарная дизартрия. Нарушение речи грубой степени выраженности; псевдобульбарная дизартрия. Нарушение речи средней степени выраженности; минимальные дизартрические (бульбарные/псевдобульбарные/мозжечковые и т.д.) расстройства.*

Методами логопедической помощи при дизартрии являются: дыхательная гимнастика, голосовые упражнения, логопедический массаж, артикуляционная гимнастика.

Характер афазий в клинике сосудистой церебральной патологии отличается большим разнообразием и дифференцированностью форм, степенью выраженности и частотой встречаемости отдельных проявлений речевой патологии [Вассерман 1997]. При описании эфферентной и афферентной моторной афазий, акустико-гностической, смешанных форм выделены 4 степени проявлений речевых расстройств: грубые, выраженные, умеренные и легкие.

Комплексная моторная афазия. Нарушение речи грубой степени.

Афферентная моторная афазия. Нарушение речи выраженной степени.

Сенсорная афазия. Нарушение речи умеренной степени.

Элементы эфферентной моторной афазии.

Постановка правильного диагноза позволяет логопеду выбрать необходимую восстановительную программу для каждого конкретного пациента. При необходимости используются приемы растормаживания (при моторной афазии), восстановление понимания обращенной речи (при сенсорной афазии), и другие логопедические приемы в соответствии с состоянием психических функций и речевыми возможностями больного [Константинова 2017].

В должностные обязанности логопеда также входит заполнение отчетно-учетной документации по установленным образцам. Журнал первичного логопедического приема ведется в течение года, он служит основанием для составления годового отчета. Журнал включает: фамилию, имя, отчество пациента; возраст; номер истории болезни; отделение, в котором находится пациент, клинический и речевой диагноз. Консультация логопеда назначается всем пациентам отделения неврологии с острым нарушением мозгового кровообращения. Пациентам других отделений, например, нейрохирургического и планового неврологического отделения, консультация назначается по усмотрению лечащего врача при наличии жалоб на нарушение речевой функции. Логопед, проведя обследование речи пациента, делает запись, содержащую: оценку импрессивной речи, состояние экспрессивной речи, артикуляционного аппарата, голоса, глотания, оценивает особенности протекания нейродинамических процессов; соотносит выявленные речевые расстройства с нарушениями других высших психических функций. В конце выносится речевой диагноз с указанием степени тяжести речевого нарушения.

Кроме этого, ведется журнал учета логопедических посещений (диагностика и занятия). Журнал заполняется ежедневно в конце рабочего дня и содержит графы: паспортные данные пациента, речевой диагноз и цель посещения (диагностическая цель или же логопедическое занятие). Логопеди-

ческие занятия в остром периоде проводятся строго дозировано в зависимости от особенностей общего состояния пациента и носят щадящий характер.

Таким образом, работа логопеда в отделении с ОНМК требует качественного знания анатомических особенностей речевого аппарата, общей анатомии и физиологии, компетентности в области нейропсихологии; а также владения современными и эффективными технологиями диагностики и восстановления речи.

Список использованных источников

1. *Вассерман Л.И.* Методы нейропсихологической диагностики (Практическое руководство). СПб.: Стройлеспечать, 1997. 360 с.

2. *Константинова О.А.* Сравнительный анализ системы восстановительной работы при акустико-гностической (сенсорной) и Афферентной моторной афазии в ранней постинсультной стадии// Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. М.: Перо, 2016. С.334-342.

3. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 15 ноября 2012г. № 928н «Об утверждении порядка оказания медицинской помощи больным с острыми нарушениями мозгового кровообращения». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70234856/>

4. *Шкловский В.М., Визель Т.Г.* Карта нейропсихологического обследования больных с нарушениями высших психических функций. Иллюстрированный альбом. М.: Просвещение, 1995. 98 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИНАМИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗВУКО-БУКВЕННОЙ И СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ, ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Атаманова Н. Б.,

*Государственное бюджетное образовательное учреждение
школа № 920 (Москва)*

Аннотация: В данной статье представлена система формирования аналитико-синтетической базы для овладения письменной речью на основе создания динамической модели звуко-слоговой и кинетической схемы слова. Научно обоснованный способ подачи материала, с одной стороны, и высоко мотивированный игровой метод овладения грамотой и основами письма, с другой стороны, приводят к освоению и точному применению орфографических правил. Универсальность данной технологии в том, что она способствует переносу приобретенных навыков на весь процесс обучения, стимулирует повышение школьной успеваемости в целом. Технология

предназначена для широкого круга специалистов: учителей-логопедов, дефектологов, а также учителей начальных классов, педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: Технология динамического моделирования; звуко-буквенный, слоговой анализ и синтез; усвоение орфографических правил; повышение школьной успеваемости

**USE OF THE LETTER-SOUND AND SYLLABLE WORD STRUCTURE
DYNAMIC MODELING TECHNIQUE IN THE PROCESS OF FORMATION
OF THE PREREQUISITS FOR LITERACY TEACHING,
AND DYSGRAPHIA PREVENTION AND TREATMENT**

Atamanova N.B.

Annotation: This article presents a system of formation of analytical and synthetic base for mastering written speech based on the creation of a dynamic model of the sound-syllabic and kinetic scheme of the word. On the one side, a scientifically based method of presenting the material and a highly motivated method of mastering literacy and the basics of writing, on the other side, lead to the development and accurate application of spelling rules. The universality of this technology is that it promotes the transfer of acquired skills to the entire learning process, stimulates the improvement of school performance in general. The technology is intended for a wide range of specialists: speech therapists, speech pathologists, as well as primary school teachers, teachers of preschool education.

Key words: Technology of dynamic modeling; sound-alphabetic, syllabic both analysis and synthesis; assimilation of spelling rules; increase in school progress.

В основе письменной речи лежит механизм, который складывается уже в период подготовки к овладению грамотой. Формирование данного механизма требует совершенствования сенсо-моторной базы, а также достаточного уровня овладения пространственными представлениями. Процесс перевода фонемы в графему осуществляется путём освоения системы звуко-буквенных соотношений в русском языке и достижения достаточно высокого уровня абстрагирования для работы на знаково-символическом уровне. На начальном этапе подготовки к обучению грамоте дошкольнику более доступно соотнесение звука с цветовым символом, которое создаст базу для перехода в дальнейшем к выбору графического образа (буквы) при записи данной фонемы.

Следующий уровень организации письменной речи – это перевод графемы в кинему (собственно двигательный процесс написания выбранной буквы).

Перед учителем-логопедом стоит задача так организовать процесс обучения грамоте, чтобы в основу формирования навыков письменной речи лег определённый алгоритм движения рук (кинетическая схема или динамическая модель) соотнесённый с системой цветных символов и сопряжённый с речью. В качестве цветных символов детям были предложены цветные «ладошки», по размеру соответствующие детской ладони. Цвет «ладошек» выбран в соответствии с классической графической схемой разбора слова по звуковому составу (синий цвет – твёрдый согласный, зелёный цвет

– мягкий согласный, красный цвет – гласный). Для работы на «ладошках» необходимо закрепить их на вертикальной поверхности в виде единой схемы попарно: верхняя пара – левая синяя и правая красная, нижняя пара – левая зелёная и красная с восклицательным знаком. «Ладочки» крепятся на уровне, удобном для манипуляций ребёнка, на стене или на доске.

На этапе знакомства с «ладочками» учитель-логопед может отработать с дошкольниками пространственные ориентировки, предлагая касаться верхних или нижних «ладочек»; левых или правых; располагающихся над или под определённым цветом. С целью развития зрительно-двигательной координации и мнестических процессов возможно задавать определённую последовательность (модель) касаний и предлагать повторить заданный образец. Для развития моторной сферы можно создавать различные динамические модели как с использованием синхронных, так и асинхронных движений обеих рук, а также отрабатывать на «ладочках» определённый ритмический рисунок по заданному образцу.

После начального этапа знакомства с «ладочками» мы переходим к определению правил касания «ладочек» с целью создания *динамической модели слова*. Алгоритм касаний будет строго определён: для обозначения твёрдого согласного звука – касание синей «ладочки», мягкого согласного звука – касание зелёной. Обозначение гласного звука будет зависеть от того, в каком ряду располагается соответствующая гласная буква: гласная 1 ряда – касание красной «ладочки»; гласная 2 ряда – касание красной с восклицательным знаком.

Есть определённая особенность в касании «ладочек» при образовании слогов разного типа. Обратный слог обозначается последовательной серией движений: касание красной «ладочки» → касание синей «ладочки», а для формирования слога-слияния используется одновременное касание синей «ладочки» и красной «ладочки». Таким образом, формируется слог-слияние (коартикуляции между согласными и гласными) как основа для письма и послогового чтения.

Основными задачами применения технологии динамического моделирования звуко-буквенной и слоговой структуры слова в работе с дошкольниками являются:

- 1) упорядочение имеющихся у детей фонематических представлений;
- 2) развитие у детей фонематических обобщений;
- 3) развитие аналитико-синтетических процессов для успешного оперирования фонетическими и слоговыми единицами;
- 4) формирование соотношений звук – символ – движение.

Итак, основной приём новой обучающей технологии сформировался на основе интереса детей к играм с хлопками по ладошкам. Данный приём вносит в учебную ситуацию эмоциональную положительную окраску и яв-

ляется связующим звеном между игровой деятельностью дошкольников и формированием учебных умений и навыков школьного периода обучения.

Для обучающихся школьного возраста технология динамического моделирования звуко-буквенной и слоговой структуры слова применяется с целью:

1. обучающиеся 1-х классов – профилактика нарушений письменной речи в процессе обучения грамоте.
2. обучающиеся школьного возраста с нарушением речевого развития – коррекция устной и письменной речи;
3. обучающиеся школьного возраста с отдельными трудностями в освоении письменной речи – восполнение пробелов и совершенствование умений и навыков письменной речи;

Особенностью работы с обучающимися школьного возраста было создание и введение в схему четвёртой «ладошки» розового цвета (вместо красной с восклицательным знаком). Розовый цвет, являясь оттенком красного, продолжает символизировать гласный, но сама розовая «ладошка» является уже праобразом гласных букв, используемых в системе обучения русскому языку для обозначения мягкости парного согласного. Буквы Я, Е, Ё, Ю, И рассматриваются в данной системе с точки зрения позиционного принципа. Розовая «ладошка», находясь в паре с зелёной, фиксирует внимание ученика на том, что надо правильно выбрать гласную букву для обозначения мягкости согласного. Такой акцент на выборе гласной буквы при воспроизведении слога-слияния с мягким согласным на письме даёт возможность плавного перехода от цветовой символики к графической. Рядом со схемами-«ладошками» в динамической зоне находится вспомогательная таблица гласных, в которой розовый цвет используется как сигнальный. Буквы верхнего ряда таблицы А, О, У, Э, Ы – красные, а буквы нижнего ряда Я, Е, Ё, Ю, И – розовые. Ребёнок, таким образом, будет оперировать при выборе гласной буквы цветом, что гораздо легче, чем оперирование абстрактным понятием цифрового ряда (во многих методических разработках логопедических занятий предлагается условное деление гласных букв на гласные 1 и 2 ряда).

На этапе коррекции фонетико-фонематических нарушений работа учителя-логопеда по профилактике и коррекции нарушений письма и чтения представляет собой глобальную аналитико-синтетическую деятельность по изучению типов звуко-слоговой структуры слов.

Механизм создания динамической модели слова базируется на операциях со слогами, начиная с их отхлопывания, и с переходом к демонстрации на «ладошках» каждого звука внутри слога. Динамическая модель в виде цепочки движений материализует для ребёнка произнесенное слово, даёт опору для интеграции слуховых и тактильных ощущений, что становится основой анализа состава слова как материальной делимой единицы.

Начинается работа по созданию динамической модели слова для обучающихся школьного возраста с заполнения аналитических таблиц. Таблица представляет собой набор слов определённой слоговой структуры и соотнесённые с каждым словом графические схемы. После подробного анализа слова и составления его визуальной схемы ученик перекодирует данную схему слова в последовательную цепочку движений. Таким образом, динамическая модель слова в виде крупных движений рук (касаний «ладошек») в дальнейшем преобразуется в систему мелких дифференцированных движений кисти в момент его написания. Идёт последовательное формирование навыка написания определённого слова от макродвижения к микро, от простого касания цветной ладошки и подсчёта графем к соответствующей кинеме.

При закрашивании графических схем кружок для гласного звука, соответствующий в динамической модели розовой «ладошке», обучающийся будет закрашивать красным цветом, как и положено для гласного звука в классических схемах начальной школы.

Педагог даёт образец перекодирования выбранной пространственной последовательности цветовых символов (кружков схемы) во временную последовательность касаний «ладошек», сопряженных с речью. Ребёнку предстоит серьёзная аналитическая работа, так как «ладошек» перед ним всего четыре, они закреплены на стене статично, и у него нет возможности менять их количество и местоположение. Обучающиеся парами выходят к «ладошкам» и дублируют правильный ответ, а в случае обнаружения ошибки дают свои варианты динамической модели слова. Таким образом, определённая часть занятия проводится стоя, с активными манипуляциями рук. Занятие завершается письменной работой по результатам проведённого анализа слов. Такая организация логопедического занятия обеспечивает, во-первых, достаточную подвижность детей и смену видов деятельности непосредственно в процессе обучения, во-вторых, рациональное распределение времени, т.к. не требует включения в план занятия специальных физкультурных пауз, которые могут способствовать возбуждению ребёнка и отвлечению от темы занятия.

Предлагаемый приём воспроизведения звуко-слоговой структуры слова в виде сопряжённой с чётким проговариванием каждого звука двигательной программы позволяет обучающемуся моделировать процесс перевода временной последовательности звуков слышимого слова в двигательную (кинетическую) схему слова, планируемого к записи. За счёт тренировки процессов интеграции слухо-двигательной и зрительно-двигательной координации применение этого приёма работы позволяет сделать процесс, состоящий из ряда одновременно выполняемых сложных операций, для обучающегося «видимым», «осозаемым», быстро автоматизируемым. Весь процесс построен на основе принципа максимальной опоры на полимодальные афферентации, опоры на возможно большее количество функцио-

нальных систем. В основе этого принципа лежит учение о сложной структуре психических функций. Полученные навыки анализа слоговой и звуко-буквенной структуры в дальнейшем используются при работе с целыми словами, со словосочетаниями, предложениями и текстами.

В результате применения данной образовательной технологии у детей складывается чёткое представление о звуко-буквенной системе русского языка, усваиваются основы правописания и совершенствуются навыки чтения. Формируется такое важное универсальное учебное действие как **смысловое чтение**, которое в дальнейшем процессе обучения ложится в основу читательской грамотности, математической грамотности, естественно-научной грамотности.

Работая в аналитических таблицах и в динамической зоне на «ладошках»-символах, обучающиеся совместно с учителем-логопедом усваивают орфографические правила, изучаемые в рамках программы начальной школы, и алгоритмы их применения. В системе работы по технологии динамического моделирования нет директивной подачи правил. Дети сами обнаруживают закономерность манипуляций рук и связывают это с написанным словом и его схемой в таблице.

Специальный приём работы на «ладошках» наглядно демонстрирует наличие правила. Например, при показе на схеме слияний *ши – жи, ча – ща, шо – шё* ученик начинает касаться «ладошек» не в одном ряду, а по диагонали и тут же объясняет, что так происходит потому, что имеется определённое правило. Именно этот приём работы по диагонали подчёркивает еще раз необходимость четвёртой «ладошки» в схеме, которая создаёт возможность моделирования синхронных и асинхронных движений рук. Полученные навыки используются для пропедевтики орфографических ошибок во время изучения правил буквосочетаний в русском правописании учащимися первых классов и для коррекции дизорфографии в средней школе.

Изучение и автоматизация навыков использования орфографических правил идёт на основе глубокого осмысления путём аналитико-синтетической деятельности с опорой на динамическую модель и двигательную память. Совершенствование ручных движений, в том числе и акта письма, напрямую связано с этим видом памяти. Таким образом, правило усваивается на уровне речемыслительной деятельности и запоминается на рефлексорном двигательном уровне.

Очень важно обратить внимание на то, что данная образовательная технология, которая разрабатывалась в первую очередь как здоровьесберегающая, в целом гораздо шире самого приёма динамического моделирования звуко-слоговой структуры слова. Логопед, используя в процессе работы зрительные и тактильные тренажёры, упражнения и таблицы для развития пространственной ориентации, активно развивает зрительное восприятие и зрительно-моторную координацию в целом.

Итак, в процессе занятий в рамках образовательной технологии у детей развиваются внимание, память, мышление, воспитывается самоконтроль и взаимоконтроль. Так как в результате формируется аналитический подход к любой вербальной информации, данную технологию можно трактовать как технологию развития языковой способности в целом.

Данная технология соотносится с современными методами педагогической работы и соответствует требованиям, установленным федеральным государственным образовательным стандартом. В течение 9 лет работа в рамках данной авторской технологии на базе общеобразовательной школы по коррекционному сопровождению логопедом детей с ОВЗ продемонстрировала положительный устойчивый результат коррекции нарушений письменной речи и повышения качества знаний в рамках общеобразовательной школьной программы.

Технология динамического моделирования допускает вариативность в работе педагога с наглядным материалом и таблицами и даёт педагогам возможность творческого подхода к процессу обучения.

Список использованных источников

1. *Атаманова Н.Б.* Умные ладошки. Логоритмика в младших классах // Методический журнал: здоровьесберегающие технологии в школе «Здоровье детей». М.: Издательский дом «Первое сентября», 2014. Вып.10. С. 28-31.
2. *Атаманова Н.Б., Строганова В.В.* Обучение младших школьников моделированию звуко-слоговой и кинетической схемы слова в движении // Организация и содержание учебно-воспитательного процесса в специальных (коррекционных) общеобразовательных организациях в условиях модернизации образования. М.: АСОУ, 2013. С. 354-358.
3. *Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г.* Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. М.: Просвещение, 1991. 239 с.
4. *Корнев А.Н.* Основы логопатологии детского возраста. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
5. *Лалаева Р.И.* Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: Лениздат, Союз, 2002. 222 с.
6. *Садовникова И.Н.* Дисграфия, дислексия: технология преодоления. Пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М.: Парадигма, 2011. 280 с.

СЕМИОТИКА И ПЕДАГОГИКА МОЛЧАНИЯ: ПРАГМА-КОММУНИКАТИВНЫЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Белянская А.Ю.,

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

Крючков В.П.,

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

Аннотация: Анализируются различные смыслы и различные интерпретации феномена молчания в лингвистике, психолингвистике, мировой и отечественной культуре, педагогике. Рассматривается использование молчания как методического приема в логопедической практике.

Ключевые слова: молчание, невербальная коммуникация, речевой негативизм, коррекция заикания.

SEMIOTICS AND PEDAGOGY OF SILENCE: PRAGMA-COMMUNICATIVE ASPECT

A.Yu. Belyanskaya, V.P. Kryuchkov

Abstract: The paper examines various meanings and interpretations of the silence phenomenon in linguistics, world and national culture, and pedagogy. It also examines the use of silence as a technique in logopedic practice.

Key words: silence, nonverbal communication, muteness, stuttering treatment

Феномен **молчания** в разных дискурсах ныне становится предметом междисциплинарного изучения в различных аспектах, прежде всего в философском (в том числе религиозно-философском), педагогическом (в том числе логопедическом), лингвистическом, прагма-коммуникативном и других. В связи с этим представляется справедливым утверждение современного ученого: «Антропологическая парадигма в современной науке активизирует изучение молчания и в лингвистике: *познание человека говорящего оказалось невозможным без познания человека молчащего*» [Копылова 2014: 36].

Вербальный язык – это, с точки зрения семиотики, лишь часть более емкого понятия «язык». Наряду с вербальными языками невербальные языки также играют очень важную роль в межличностном общении, и, по подсчетам некоторых исследователей, невербальные языки передают около 65% информации. В их числе – и язык молчания. Современные учебники по психолингвистике также не могут обойти молчанием феномен молчания, см., например, учебник «Психолингвистика» В.А. Ковшикова и В.П. Глухова [Ковшиков. Электр. ресурс].

В современной лингвистике существует традиционный подход к молчанию как вторичному явлению по отношению к говорению, как отсутствие речи на фоне речевого действия. Именно этот - прагма-коммуникативный аспект - будет интересовать нас прежде всего в нашей статье.

В то же время в науке обозначился подход к молчанию как онтологически первичному и самостоятельному феномену, «когда молчание не противопоставлено говорению, а рассматривается как некая самостоятельная константа русской культуры, русского религиозно-философского мировоззрения, как неотъемлемая черта русского коммуникативного поведения, как путь к самоуглублению, самопознанию, пути к Богу» [Копылова 2014: 38]. Замечание исследовательницы о молчании как специфической особенности русской коммуникативно-речевой культуры вообще (не только религиозного дискурса) представляется верным. Молчание может выражать различные эмоциональные реакции, различные смыслы, в том числе и особенно - невербализуемое несогласие, что гениально замечено А.С. Пушкиным в трагедии «Борис Годунов», в том эпизоде, когда царем провозглашается Дмитрий Иванович (Лжедмитрий I), но «*народ безмолвствует*» от ужаса совершенных убийств.

Рефлексия по поводу феномена молчания имеет свою давнюю историю, в том числе мифологическую, что свидетельствует о понимании важной роли молчания. Древнегреческая мифология включала Гарпократа (Гор-па-херд в египетской мифологии) - знак (или бог) молчания, который изображался в виде юноши, держащего у рта палец [Рубинштейн 1991: 316], в римской мифологии богиня молчания - Тацита.

На онтологический аспект молчания обращают внимание многие философы, например, у философа Мартина Хайдеггера молчание выступает в роли «чистилища» мысли и языка, средством очищения от публичности языка, научает ответственности за сказанное и собирает для самой мысли [Цит. по: Михайлова 2008: 76].

Один из видных современных психолингвистов Татьяна Владимировна Черниговская утверждает, что жизнь нашего сознания намного сложнее и богаче, чем нам кажется, и она не может быть выражена полностью и исчерпывающе в слове.

Как это часто бывало в истории литературы и психологии, провозвестниками психологических идей выступали художники, поэты. В свое время Ф.И. Тютчев в стихотворении *Silentium* (т.е. Молчание) сформулировал парадокс: «мысль изреченная есть ложь»:

Как сердцу высказать себя?

Другому как понять тебя?

Поймет ли он, чем ты живешь?

Мысль изреченная есть ложь.

Взрывая, возмутишь ключи, —

Питайся ими — и молчи.

Молчание, таким образом, становится инструментом интуитивного познания мира, проникновения в его тайну.

С прагма-коммуникативной, психологической точки зрения молчание является одним из эффективных приёмов воздействия на человека, утверждает, например, один из самых востребованных современных коммуникаторов Карстен Бредмайер, утверждающий, в частности, что в процессе активного общения внезапное молчание — одна из уловок, позволяющая вселить в собеседника сильнейшее чувство неуверенности, вынуждающее его буквально через одну-две секунды начать говорить все, что угодно, лишь бы только не молчать. Молчание может также с успехом заменять отсутствие необходимых аргументов, провоцируя собеседника прервать паузу, так и не дождавшись от вас объяснений, — это тоже один из способов ведения разговора. Черной риторикой книга названа потому, что в ней рекомендуются к использованию демагогические (слово автора) приемы, чисто риторические, формальные, но эффективные и эффектные [Бредмайер. Электр. ресурс].

Важнейшей составляющей феномена молчания является **этический компонент** – молчание в определенных моментах общения молодого поколения со старшими как проявление уважения. Безусловно значимым и особенно ценным по отношению к старшим молчание было во все времена, особенно тогда, когда старшее поколение выступало в роли единственного наставника, носителя знаний и опыта, которые надлежало усвоить молодежи. Еще при Петре I в «Юности честном зерцале» об этом говорилось: «Речей старших не перебивать», «слушать и других речи не перебивать, но дать все выговорить и потом мнение свое, что достойно, предъявить» [Юности честное зеркало. Электр. ресурс].

Для менталитета нашего времени престижнее быть молодым, энергичным, эффективным и предприимчивым, чем пожилым и мудрым, убеленным благородной сединой. А потому молчание как знак уважения и определенного преклонения перед старостью и мудростью уходит из коммуникативной практики и его приходится воспитывать даже у молодых людей тех национальностей, у которых всегда было развито почитание старших, и известны, например, статьи дагестанских вузовских преподавателей, в которых говорится о необходимости воспитания у студентов-кавказцев уважения к старшим, проявляющегося, в частности, в виде молчания, когда держат речь старшие, слово которых, кстати, было весомым, значимым: «Обучением молчанию следует заниматься регулярно или по возможности. Особенно такая работа полезна для нетерпеливых, для тех, кто не усидчив, «болтлив», кто, излагая вслух все свои мысли, перебивает собеседника и не дает ему договаривать. Такая работа полезна и для тех студентов, кто очень быстро говорит» - таким юношам и девушкам следует давать совет не торопиться, делать паузы в речи» [Ваджибов 2015: 74-75].

В мировой педагогике прием молчания как средство воспитания краткой, точной и емкой речи известен давно (Ср. Аристотель: «Два года человек учится говорить, а потом всю оставшуюся жизнь учится молчать»). Еще две с половиной тысячи лет назад прием молчания использовался при воспитании спартанских юношей – будущих жестоких воинов. Заставляя мальчиков в течение некоторого времени молчать и не тратить время на пустую болтовню, суровые воспитатели приучали детей к речи краткой и точной: «не знающая меры болтливость делает разговор пустым и глупым», – замечает по этому поводу древнегреческий историк [Плутарх, Электр. ресурс].

Бенджамину Франклину принадлежит парадоксальный афоризм: «Учи своих детей молчать, говорить они научатся сами». Преждевременная беглая речь ребенка, не подкрепленная одновременно развитием мышления, опасна превращением в вербализм, когда значение слова не соединяется в сознании говорящего с реальной действительностью (здесь речь **не идет** о специфическом вербализме, часто характерном для детей с нарушенным зрением – это уже из раздела коррекционной, а не общей дошкольной и школьной педагогики).

О воспитании умения молчать писали в свое время и Ян Амос Коменский, и Иоганн Генрих Песталоцци, и Константин Дмитриевич Ушинский, и Владимир Федорович Одоевский и многие другие, которые неизменно подчеркивали важную роль приема молчания в формировании у детей разумной речи.

В педагогическом дискурсе феномен молчания рассматривается с различных точек зрения.

В школьной (и не только) методической практике в рамках учебного процесса молчание традиционно расценивается как признак удачного урока и профессионализма педагога: все внимательно слушают учителя, сосредоточены на выполнении задания.

Между тем, например, на уроках литературы / литературного чтения молчание у опытных словесников (также и на других уроках гуманитарного цикла) может служить дополнительным средством эмоционального воздействия на слушателей.

В настоящее время в педагогическом дискурсе в системе *учитель – ученик* присутствуют два типа коммуникации: монологический и диалогический (диалоги и полилоги). По мнению некоторых авторов, учитель, не только на «монологических» (лектор – «говорящая голова»), но и на «диалогических» уроках часто преувеличивает значение звучащего слова, когда нет места молчанию и умолчанию, т.е. эмоциональному переживанию и рациональному осмыслению. Даже высказывается предложение «заполнить педагогическую лакуну в знании о молчании как педагогическом феномене» и «что будущего учителя нужно учить приемам молчания и умолча-

ния (недосказанности, невысказанности, намёка)» [Роботова. Электр. ресурс].

В коррекционной педагогике, в логопедии молчание также является предметом методической рефлексии. Молчание в коррекционной педагогике, в логопедической науке обозначает как речевую патологию (мутизм – отказ от речи), неспособность к вербальной коммуникации (при расстройствах аутистического спектра), так и прием, с помощью которого нормализуется правильная речь (при коррекции заикания).

Для мутизма характерны отказ от речевого общения, немота и её сохранение не менее месяца при сохранении сознания при отсутствии патологий речевого аппарата; неспособность говорить в психологически дискомфортных ситуациях; отсутствие речи при контакте с определенными людьми (избирательный мутизм); сохранение способности пользоваться письменной речью и формулировать свою мысль; активное использование невербальных методов общения.

Молчание или отказ от речи может сопровождать **расстройства аутистического спектра.** При организации логопедической работы с аутичными необходимо формирование коммуникативных навыков, активное использование коммуникативных систем: пиктографической — с использованием картинок, пиктограмм; жестовой — с использованием жестов; письменной — с использованием письменной речи (карточки со словами, печать на планшете, компьютере, составление слов с помощью букв магнитной азбуки) и других [См., Например: Баряева 2017]. Также активно используются современные коммуникаторы.

Одним из самых необходимых, распространенных и эффективных приемов в логопедии является прием молчания (относительного молчания) - в различных методиках преодоления заикания.

Практически все специалисты, занимающиеся коррекцией заикания, используют молчание: от одного дня до месяца и более. Организация и длительность этих режимов зависит от возраста заикающихся, типа учреждения, в котором проводится коррекционная работа, и опыта логопеда.

Наибольшей эффективности методики молчания в лечении заикания можно добиться прежде всего у детей. Особенно это относится к тем детям, которые начали заикаться недавно, патологический речедвигательный стереотип у которых еще не успел заметно закрепиться.

И.Г. Выгодская, Е.Л. Пеллигер и Л.П. Успенская – авторы одной из самых известных работ в данной области - построили свою методику преодоления заикания на основе игры, и это логично, поскольку они адресовались к дошкольному возрасту. Наряду с формированием в процессе коррекции речевого дыхания, использованием инсценировок, сюжетно-ролевых игр, куклотерапии авторы на начальном этапе рекомендуют режим относительного молчания (поскольку полное молчание в работе с детьми дошкольного возраста, конечно, нереально) и ставят цель: «создать условия

для затухания неправильной речевой привычки» [Выгодская 1984: 42]. Вообще логопедические занятия по коррекции заикания рекомендуется начинать с режима молчания, который включает: «1) ограничение речевого общения; 2) ориентировку на речь взрослых; 3) проявление тонкого педагогического такта (особенно при исправлении речевых ошибок); 4) организацию игр-молчанок» [Выгодская 1984: 44]. Продолжительно таких игр – от 10 до 40 минут, иногда больше часа (играя, рекомендуется рисовать, делать аппликации и т.п.), игры меняются каждые 2-3 дня, период относительного молчания длится от 15 дней до 1 месяца. Причем, авторы уточняют: если ребенок находится в спокойном состоянии, творчески играет с игрушками и при этом разговаривает сам с собой, то «эта форма речи не должна восприниматься взрослыми как нарушение режима молчания» [Выгодская 1984: 42].

В это методике предлагается достаточно разнообразный и интересный для детей арсенал игр: «Молчанка», «Разведчик», «Спит добрый волшебник», «В кино (В театре)», «В детской библиотеке», «Аквалангист», «Фотоохота», «Пограничник», «В горах», «В больнице», «Рыболов».

В логопедической работе по преодолению заикания со **школьниками** [Е.Л. Пеллингер и Л.П. Успенская] с использованием режима молчания (экономного пользования речью) имеются отличия. Они заключаются прежде всего в том, что дети этого возраста более осознанно воспринимают указания логопеда и принимают более или менее активное участие в процессе коррекции. В частности, они могут овладеть навыками расслабления мышц и приемами элементарного самовнушения, поскольку в этом возрасте формируется осознанное отношение к собственной личности. На начальном этапе здесь рекомендуется двух-трехнедельный режим полного молчания, и этот режим в принципе может быть реализован при сознательном отношении заикающихся, однако для него нужны специальные условия – логопедический стационар, поэтому данный режим необходимо использовать хотя бы частично, причем полное молчание следует соблюдать хотя бы три часа в день.

Советы школьникам по соблюдению режима экономии носят уже более осознанный характер, приведем один из них: «Представь себе, что ты Шерлок Холмс. Наблюдай и запоминай все, что увидишь. Например, сколько машин определенного цвета проехало мимо или находилось на стоянке, сколько было машин различных марок. Наблюдай, как постепенно строится дом. Через некоторое время вернись сюда и определи, что изменилось. В парке, в сквере, на бульваре, в лесу старайся заметить, как меняются в разное время года деревья, травы, цветы. Можно также спокойно и молча привести в образцовый порядок книги, фотопленки, кассеты со звукозаписью» [Пеллингер. Электр. ресурс]. Е.Л. Пеллингер и Л.П. Успенская отмечают, что при соблюдении одного только режима молчания и экономного пользования речью наступают заметные улучшения, о чем, в частности, свиде-

тельствую и дневники подростков, которые рекомендуется вести в процессе коррекции.

По методике **Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой** (методике семейной групповой логопсихотерапии) на её активном этапе режим молчания может использоваться, в силу специфики методики, только в ограниченном объеме, и он устанавливается в самом начале коррекционной работы сроком на 3 дня, после императивного психотерапевтического сеанса (внушения) одномоментного снятия заикания. Поскольку суть метода заключается в одномоментном психологическом воздействии (потрясении), необходимо, естественно, охранительный режим в течение нескольких дней. За это время естественные механизмы восстановления нервной системы (здесь играет роль так называемая пластичность нервной системы) должны самостоятельно нормализовать нарушенную систему связей между речевыми центрами и мышцами речевого аппарата [Семейная групповая логопсихотерапия, 2011].

Методика коррекции заикания **Л.З. Арутюнян** в целом содержит существенные отличия от приведенной выше методики. Рассматривая заикание как устойчивое психологическое состояние (УПС), автор методики отказалась от сеанса императивного внушения К.М. Дубровского, которое в свое время вызвало среди специалистов противоречивые отзывы, и сосредоточилась на новой методике дестабилизации УПС на начальном этапе лечения заикания, которая активизирует внутренние резервы самих заикающихся. Начальный период дестабилизации УПС длится три дня и завершается «днем дестабилизации» - просмотром заикающимися видеозаписи их речи, когда они видят себя со стороны. Однако и в рамках этой методики после «дня дестабилизации» является необходимым режим молчания – около недели. «Таким образом, уже начиная с третьего дня курса лечения удастся нейтрализовать главное звено в цепочке речевых и вторичных психических нарушений, что способствует дальнейшей амнезии заболевания и организует положительный фон для логопедической работы» [Арутюнян, 1993].

В данной статье мы обратились только к некоторым из множества авторских методик по коррекции заикания, и очевидно, что молчание / режим молчания / экономного пользования речью – может быть эффективным приемом преодоления заикания в целостной системе коррекционной работы.

Таким образом, феномен молчания - в его прагма-коммуникативном и логопедическом аспектах – представляет интерес и обладает значительными возможностями в области педагогики, в том числе и коррекционной. Онтологический же смысл феномена молчания позволяет увидеть его не только как коррекционный прием, но и придает масштабное антропоцентрическое измерение.

Список использованных источников

1. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л. З. Арутюнян (Андропова). М.: Эребус, 1993. 160 с. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0371/index.shtml?from_page=1
2. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Саратов, 2017. С. 7-15.
3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. СПб., 2011. 328 с.
4. Бредмайер Карстен. Чёрная риторика: власть и магия слова [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/chernaya-ritorika-vlast-i-magiya-slova-read-120097-2.html>
5. Ваджибов М. Д. О применении «риторики молчания» в современной дагестанской студенческой аудитории/ М. Д. Ваджибов // Наука Мысль. № 3. 2015.,
6. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игре. М.: 1984. 175 с.
7. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
8. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика [Электронный ресурс]. URL: <https://www.readanywhere.ru/kovshikov-valerij-anatolevich/glukhov-vadim-petrovich/books/psixolingvistika-teoriya-rechevoj-deyatelnosti/68066/Trial>
9. Копылова Т.Р. Молчание в современной лингвистике: подходы к анализу. Вестник Удмуртского университета. 2014. Вып. 2. История и филология. С. 36 - 39.
10. Михайлова Т. Л. Женское молчание как бинарная оппозиция мужскому властному дискурсу/ Российский научный журнал. Иваново: Издательство «Ивановский государственный университет» - ООО «Центр социальной поддержки женщин и семьи» (Издательский центр «Юнона»), 2008. 90 с.
11. Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Как помочь заикающимся школьникам: Кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1995. 176 с. http://pedlib.ru/Books/1/0311/1_0311-1.shtml
12. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. Ликург и Нума Помпилий <http://lib.ru/POEEAST/PLUTARH/likurg.txt>
13. Роботова А. С. Очевидное и неочевидное в педагогическом молчании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 3406–3410. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85682.htm>.
14. Рубинштейн Р.И. Горпа-херд // Мифы народов мира: энциклопедия. в 2 т. Т. 1. М.: Сов. энциклопедия, 1991. 672 с. С. 316
15. Юности честное зерцало (1717 г.) // [Электронный ресурс]. URL: [https://historicaldis.ru/blog/43905473318/YUnosti-chestnoe-zertsalo-\(1717-g.\)](https://historicaldis.ru/blog/43905473318/YUnosti-chestnoe-zertsalo-(1717-g.))

ЛЕКСИКОН РЕБЕНКА И МЕТОДИКИ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Бочкарева Т. А.,

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

Аннотация: В статье рассматривается слово в собственно лингвистическом аспекте: как единица лексической системы (его значение и системные связи) и онтогенетическом: становление лексикона ребенка, освоение им лексической системы языка. Уделяется внимание формальному и содержательному анализу методик диагностики состояния лексического строя речи, применяемых в логопедической практике. Делаются выводы о возможностях их использования начинающими специалистами.

Ключевые слова: лексикон, лексическое значение слова, семантическая структура слова, диагностика речевых нарушений, диагностические методики.

LEXICON OF A CHILD AND THE METHODS OF ITS STUDYING IN LOGOPEDIC PRACTICE

Bochkareva T. A.

Abstract: The article deals with the word in the linguistic aspect: as a unit of the lexical system (its meaning and systemic links) and ontogenetic aspect: the formation of the child's lexicon, the mastering of the lexical system of language. The author pays attention to a formal and meaningful analysis of the methods of diagnosing the state of the lexical system of speech used in speech therapy practice. The article presents conclusions on the possibilities of using these techniques by beginning specialists.

Key words: lexicon, lexical meaning of a word, semantic structure of a word, diagnostics of speech disorders, diagnostic techniques.

«Лексикон (или лексика) – совокупность слов какого-либо языка, словарный состав языка» [Ожегов. Шведова 1992: 331].

Поскольку речь идет о совокупности слов, необходимо остановиться на самом понятии слова как лингвистической единицы, его лексическом значении и факторах, определяющих его содержание. Вопрос достаточно изучен в лингвистике. Напомним, что основная функция слова – номинативная (назывная). Т.е. при помощи слов мы фиксируем предметы, действия, признаки и т.д. окружающего нас мира. Они тем или иным образом находят отражение в значении слова. Этот компонент значения принято называть денотативным. За каждым предметом и явлением окружающей действительности стоит совокупность его признаков, т.е. определенное понятие, которое также находит свое отражение в слове. Этот аспект значения называют сигнификативным. Наконец, слово не существует в языке изолированно, оно – часть языковой системы. Слово оформляется в соответствии с законами каждой языковой системы и взаимодействует с другими слова-

ми языка также по законам этой системы. Таким образом, языковая система – это третий фактор, определяющий лексическое значение слова.

Каким же образом ребенок осваивает эти три сложных компонента значения? Разные стороны этого процесса подробно рассмотрены в трудах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Г.Р. Добровой, Е. Кларк, М.М. Кольцовой, И.Г. Овчинниковой, С.В. Плотниковой, Т.М. Рогожниковой, Н.В. Уфимцевой, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича и др.

Можно выделить три основных этапа в освоении лексического значения, которые не являются собственно возрастными, так как в принципе повторяют процесс освоения значения любого нового слова носителями языка.

На первом этапе понимание значения слова носит ситуативный характер, полностью определяемый контекстным употреблением. Если слово активно употребляется и обозначает хорошо знакомые ребенку действия, предметы, то уже на втором году жизни происходит «отрыв» значения слова от конкретной ситуации, иначе говоря, деконтекстуализация.

На втором этапе слово соотносится с предметом, т.е. происходит формирование денотативной составляющей от одного предмета к их группе. Исследователи отмечают две тенденции в освоении предметной соотнесенности. Первая – неоправданное расширение значения слова (сверхгенерализация). По Е. Кларк, процесс может происходить в течение как нескольких недель, так и нескольких месяцев. Пополнение словаря ребенка неуклонно приводит к сужению значения слова. Обратная тенденция, она отмечается реже, – сужение предметной соотнесенности слова, которое также исчезает с пополнением словаря ребенка.

На третьем этапе происходит формирование понятийной (сигнификативной) составляющей лексического значения слова. Она базируется на наличии системных языковых связей и иерархии признаков, поэтому ее освоение невозможно без усвоения слов, соотносимых по своим лексическим значениям, без слов с разной степенью обобщения [Плотникова 2011].

Наиболее известна концепция освоения понятий ребенком, разработанная Л.С. Выготским и представленная в его книге «Мышление и речь» [Выготский 1996]. Он выделяет три ступени этого сложного процесса.

На первой ступени понятие вырастает из случайного синкретизма предметов, «кучи», основано оно на субъективных впечатлениях. Его характеризуют неоформленность, неупорядоченность, крайняя неустойчивость образа. Выготский называет этот процесс «следствием тенденции ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей» [Выготский 1996: 136].

Второй этап или вторую ступень Л.С. Выготский называет «ступенью образования комплексов» [Выготский 1996: 138]. На ней обобщения создаются ребенком уже на реально существующих объективных связях меж-

ду предметами. «Ребенок, переходящий к этому типу мышления, преодолевает в известной степени свой эгоцентризм и перестает принимать связь собственных впечатлений за связь вещей» [Выготский 1996: 138]. Но комплексы эти (псевдопонятия) еще не понятия, так как построены по другим законам.

Только на третьей ступени образуются понятия на основе анализирующей деятельности сознания. Значение приобретает структуру иерархичных признаков, переходя от псевдопонятий через потенциальные к истинным понятиям. Выготский соотносит переход к истинным понятиям с подростковым возрастом. Начало же процесса овладения понятийным содержанием слова относят к шестилетнему возрасту, когда для понимания значения слова ребенку перестает требоваться подкрепление непосредственным восприятием явлений действительности [Плотникова 2011].

Традиционно лингвистика описывает содержание лексического значения слова через выделение и сопоставление минимальных смысловых отрезков значения – сем. Наблюдения исследователей (А.Н.Гвоздев, Н.А. Менчинская и др.) позволяют отметить некоторые тенденции в освоении семантики слова детьми.

Так в первую очередь усваиваются семы, отражающие перцептивные признаки денотата, которые не всегда являются ядерными, что приводит к ошибочному расширению или сужению предметной области применения слова. Актуализируются подобные семы из-за особенностей когнитивного развития ребенка, его неспособности абстрагироваться от конкретного предмета. Например, в глаголах движения для детей значимой становится периферийная сема «скорость». С.В. Плотникова отмечает, что опора на перцептивные признаки при восприятии лексического значения сохраняется и у младших школьников [Плотникова 2011].

Исследователи отмечают также, что на ранних этапах онтогенеза особое значение при интерпретации слова и сферы его употребления приобретают семы, отражающие его функциональные признаки. «Даже обобщающие слова, в звуковом образе которых закреплён общий функциональный признак предметов, дети усваивают раньше других, аналогичных по степени обобщения» [Алексеева, Яшина 1997: 99].

Раньше детьми усваиваются архисемы, маркирующие принадлежность слова к семантической группе, затем – дифференциальные, обеспечивающие внутригрупповое противопоставление.

Большинство слов русского языка – многозначные. Освоение семантики многозначного слова – процесс, начинающийся в дошкольном возрасте. В качестве усвоенного первым может быть любое из частотных в речи значений слов, но чаще всего это все-таки прямое, основное значение. Процесс освоения переносных значений проходит стадию сдвинутой референции, т.е. переноса по сходству–метафорический (душ – фонтан) или смежности – метонимический (ресницы–брови) в другую плоскость. На

следующем этапе наблюдается ненамеренная метафоризация, при которой чаще всего одушевляются предметы (брюки нахмурились) [Плотникова 2011]. Процесс усвоения многозначных слов продолжается и в младшем школьном возрасте. Исследования Е.В. Леонтьева, А.Н. Матвеевой, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнаровича и др. показывают, что младшие школьники знают часто только одно значение многозначного слова.

Разнообразие семантической структуры слов, особенно многозначных, специфика траектории индивидуального развития ребенка оставляет открытым вопрос о развитии значения слова в индивидуальном сознании и порождает, вполне оправданно, множество гипотез протекания этого процесса в психологии и лингвистике.

Слово – это и единица лексической системы языка, вступающая в синтагматические и парадигматические связи с другими лексическими единицами. С этой точки зрения в лексике выделяют лексико-семантические группы (ЛСГ), лексико-семантические поля (ЛСП), синонимические ряды, антонимические пары и т.д.

Активное формирование лексической системности в норме связывают с возрастом 6-8 лет. Антонимы появляются в речи детей раньше, чем синонимы.

Слово как лексическая единица – это и средство выразительности. Освоение средств выразительности идет от простого к сложному: в двухлетнем возрасте усваивается сравнение, к трем годам появляются первые олицетворения. Эпитеты формируются в четыре года. Гипербола, фразеологические обороты начинают усваиваться ребенком в старшем дошкольном возрасте, как и метафорические переносы в шесть-семь лет с развитием психических процессов (памяти, мышления, воображения).

Принято делить словарный запас, которым владеет человек, на активный (широко употребляемый в устно и письменной речи) и пассивный (не употребляемый, но понимаемый). Объем словарного запаса человека – один из критериев его интеллектуального развития.

Любой из рассмотренных аспектов лексической системы значим в плане диагностики речевых нарушений.

Кратко проанализируем несколько методик диагностики состояния лексического строя речи для детей с речевыми нарушениями, наглядно показывающих важность всех перечисленных аспектов с точки зрения наличия содержательных и формальных показателей.

Применительно к диагностическим методикам будем придерживаться определения, что методика – это фиксированная совокупность диагностических приемов, приводящая к заранее определенному результату, т.е. в нашем случае – выявлению нарушений лексического строя речи. Прием же – конкретное действие, совокупность которых и составляет диагностическую базу. Например, прием названия предметов по картинкам, прием подбора антонимов и т.д.

С формальной точки зрения диагностическая методика может быть представлена как совокупность **приемов** диагностики и **диагностического материала (инструментов)**, **способов их предъявления (процедуры)** и **критериев качественной и количественной оценки**. Стандартной формой фиксации ответов испытуемых в ходе диагностического исследования служит протокол. Именно таким образом представленная методика позволяет, на наш взгляд, прежде всего студентам и начинающим логопедам грамотно провести обследование детей. Например, так выглядит «Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников» Т.А. Фотековой [Фотекова 2000].

Применительно к методикам диагностики состояния лексического строя речи отметим, в первую очередь, как максимально приближенную к указанному нами образцу методику диагностики лексических нарушений Спировой Л.Ф. и Ястребовой Л.В. для детей с ОНР [см. в кн.: Методы обследования нарушений речи у детей 1992]. В ней четко выделены **приемы диагностики**: прием названия предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам, прием названия предмета по описанию, прием подбора синонимов, антонимов, родственных слов и т.д. Описаны **способы их предъявления**: «Назови кто(что) нарисован(о) на картинке?»; «Назови, кто или что это: пушистое, с острыми коготками, мяукает...»; «Как все эти предметы можно назвать одним словом?» и т.д. Только в этой методике авторы предлагают использовать в диагностических целях прием корректирования ошибочного употребления слов в предложении (Искусственный мастер..., ... заразный смех).

Приводится **диагностический материал**: предметные картинки с определенным изображением, указывается принцип их отбора и примерное количество (по тематическому или ситуативному признаку, 50-60 картинок), языковой материал: конкретные слова, например, труд, храбрость, печаль для подбора синонимов, антонимов, родственных слов; определенный контекст: Сирень начала ... (слова для выбора: расцветать, расцветать) и т.д. Приводятся схемы протоколов обследования. Описывается механизм **количественного анализа полученных данных** и возможная их интерпретация: подсчет правильно и неправильно названных слов, их соотношение; количество слов разных лексико-грамматических разрядов; количество слов с конкретным и неконкретным (абстрактным, обобщенным) значением. На этом основании делаются выводы об объеме словаря. Возможно, для начинающих специалистов, количественные характеристики могли бы быть более детальными, предполагающими уровневую дифференциацию. Указываются некоторые **качественные характеристики** неправильно употребленных слов: звуковая близость, сходная функция, ситуационная связь с предметом и т.д. За этим просматриваются критерии денотативной (предметной) и сигнификативной (понятийной) точности слов, правильности системных отношений: синтагматических и парадигматических связей. И

здесь, как нам кажется, молодым специалистам было бы проще осознанно ориентироваться в необходимости того или иного задания, если бы оно было соотнесено с изучением конкретного аспекта лексического значения.

Именно этой цели отвечает, на наш взгляд, пояснительная записка к «Логопедическому альбому для обследования лексико-грамматического строя и связной речи» И.А.Смирновой [Смирнова 2010]. Предметные картинки нумеруются и группируются по аспектам лексического значения слова:

а) номинативный (существительные по темам, глаголы, прилагательные и числительные по семантическим разрядам, служебные слова – предлоги);

б) сигнификативный (обобщающая функция слов);

в) структурный (собственно лингвистический): парадигматический: синонимы и антонимы; часть–целое, синтагматический (предмет–качество, предмет–действие);

г) эмотивный (прагматический): картинки для выявления эмотивного значения слов.

В целом же альбом И.А. Смирновой соответствует своему жанру и преследует цель представления диагностических материалов, именно в этом качестве прежде всего рекомендуется и собственно методикой не является. В качестве наглядного материала при диагностике состояния лексического строя у старших дошкольников и младших школьников может быть использован в соответствующей части и альбом О.Б. Иншаковой, ориентированный в наглядном материале на методику С.Г. Шевченко по обследованию лексики у детей с ЗПР [Иншакова 2008].

Методика Бессоновой Т.П., Грибовой О.Е. [Бессонова, Грибова 1997]. Название «Дидактический материал по обследованию речи детей», на наш взгляд, несколько сужает представление о содержании пособия. Уже в предисловии мы видим, что оно содержит «описание видов работы, речевой и картинный материал». В методике обозначены направления исследования: обследование объема активного и пассивного словаря, название предмета по его описанию, обобщающие понятия, понимание сходных по звучанию слов, лексическая сочетаемость слов, многозначность слова и его лексическая сочетаемость, понимание и употребление предлогов, употребление и понимание союзов. Как видим, в представлении направлений нет единообразия, т.к. «название предмета по его описанию» – прием. Внутри направлений выделены **приемы диагностики**: подобрать к именам прилагательным соответствующие существительные; подобрать слова-синонимы и т.д. Описаны **способы их предъявления**: подбери слова, похожие по значению на данные; послушай и ответь: можно ли так сказать и т.д. В некоторых случаях даются образцы выполнения. Приводится **диагностический материал**: языковой и наглядный.

В диагностических задачах исследования лексики указано: «определить количественный и качественный состав активного и пассивного словаря; выявить уровень владения значением лексических единиц; выяснить характер лексических ошибок» [Бессонова, Грибова 1997: 5]. В связи с этим отметим, что критериев для **качественного и количественного** анализа нет. Поэтому «выяснить характер лексических ошибок» и «уровень владения значением», опираясь только на данную методику, начинающим специалистам будет сложно.

Отличительной чертой данной методики является выделение трех уровней в зависимости от лингвистической сложности языкового материала: А, Б и В. Авторы сразу указывают, что они не соответствуют уровням развития речи при ОНР по Р.Е. Левиной. Уровень А наиболее простой, Уровень В – наиболее сложный. Материал этого уровня рекомендуется использовать при обследовании подростков и детей с не резко выраженной речевой патологией. Б – материал промежуточной степени сложности. Таким образом, данная методика дает возможность диагностики речевых нарушений у разных возрастных категорий, если такую цель ставит себе специалист.

Исследование лексических операций по методике Н.В. Серебряковой [цит. по: Лалаева 2006]. В методике изучаются пассивный, активный словарь, их объем (первое направление). Лексическая системность и структура значения слова объединены в одно, второе, направление исследования. В полном объеме приводится **диагностический материал**: предметные и сюжетные картинки и слова. Внутри направлений выделены **приемы** диагностики (называемые процедурой) и инструкция по их реализации. Методика предполагает **количественную оценку**: задания оцениваются в баллах, выделяются пять уровней успешности. Для задний на вербальные ассоциации и значение слов количественный инструментарий не представлен. Критерии **качественной оценки** отсутствуют.

Изучение словарного запаса по методике М.Я. Поволяевой [Поволяева 2007]. Представлен **диагностический материал**: слова и предметные картинки. Обозначены **приемы** и описывается их реализация. Есть **количественная оценка** выполнения заданий в баллах. **Качественные критерии** – быстрота и точность выполнения заданий не конкретизируются.

Методика обследования лексического строя Волковой Г.А. (Волкова 1993; 2005). Представлен **диагностический материал**: языковой и наглядный в виде образцов. Обозначены направления и **приемы** исследования. **Количественные критерии** не указываются. Среди **качественных** выделяются: точность употребления слов, их частеречная принадлежность.

Адресатом всех методик являются дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Методика Бессоновой Т.П. и Грибовой О.Е. дает возможность также обследовать подростков.

В качестве содержательных отличий отметим разный объем заданий по двум указанным направлениям. Так в методике Поваляевой М.Я. всего 4 задания: классификация понятий, подбор синонимов, антонимов, определений. Более развернуто диагностический материал представлен в методиках Спириной Л.Ф., Ястребовой Л.В. и методике Серебряковой Н.В. Методика Бессоновой Т.П., Грибовой О.Е. и методика Волковой Г.А., а также материал из альбома Смирновой И.А. в этом плане занимают промежуточное положение.

Таким образом, все рассмотренные методики в той или иной степени отвечают целям исследования состояния лексического строя речи у детей с речевыми нарушениями. Выбор же конкретной методики остается за экспериментатором. Начиная с исследователям, безусловно, следует ориентироваться прежде всего на методики, содержащие качественные и количественные критерии оценки полученных данных. В случае же их отсутствия для объективной оценки полученных результатов диагностические критерии необходимо разрабатывать самостоятельно, опираясь на данные нормативного и дизонтогенетического развития детей с конкретными речевыми нарушениями.

Список использованных источников

1. *Алексеева М.М., Яшина В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 1997. 399 с.
2. *Волкова Г.А.* Методика психолого - логопедического обследования детей с нарушениями речи // Вопросы дифференциальной диагностики. Спб.: Детство - Пресс, 2008. 144 с.
3. *Волкова Г.А.* Методика динамического обследования детей с нарушениями речи. Спб.: Детство – Пресс, 2006. 70 с.
4. *Бессонова Т.П., Грибова О.Е.* Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. М.: АРКТИ, 1997. 64 с.
5. *Инишкова О.Б.* Альбом для логопеда. 2 изд., испр. и доп. М.: ВЛАДОС, 2008. 279 с.
6. *Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Наука-Питер, 2006. 102 с.
7. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка/ Российская АН. Институт русского языка. М.: Азъ Ltd., 1992. 941 с.
8. *Плотникова С. В.* Развитие лексики ребёнка. М.: ФЛИНТА, 2011. 130 с.
9. *Поваляева М.А.* Справочник логопеда. Ростов- на-Дону: Феникс, 2007. 448 с.

10. *Смирнова И.А.* Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. СПб.: Детство – Пресс, 2010. 48 с.
11. *Спирова Л.Ф., Ястребова Л. В.* Обследование лексического запаса и грамматического строя языка // Методы обследования нарушений речи у детей / Под ред. И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной. М., 1992. 238 с.
12. *Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Аркти, 2000. 56 с.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИК
ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Бочкарёва Т. А.,

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

Китова Ю. В.,

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

Аннотация: В статье рассматривается проблема диагностики состояния словообразования у дошкольников с речевыми нарушениями. Проанализированы методики диагностики состояния процесса словообразования Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, О. Б. Иншаковой. В качестве критериев анализа выделены: возраст детей, диагноз, изучаемые содержательные аспекты, наличие/ отсутствие критериев для качественной и количественной оценки результатов. На основе проведенного исследования авторами делается вывод о целесообразности использования диагностических методик начинающими логопедами.

Ключевые слова: нарушения речи, диагностика речевых нарушений, словообразование существительных, прилагательных, глаголов.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE METHODS OF THE EXAMINATION OF THE
WORD-FORMATION PROCESS OF CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS**

Bochkareva T.A., Kitova Y. V.

Abstract: The article deals with the problem of diagnosing the state of word formation of preschool children with speech disorders. The paper contains an analysis of the methods for diagnosing the state of the process of word formation by R.I. Lalaeva, G.V. Chirkina, M.M. Alekseeva and V.I. Yashina, O.B. Inshakova. The authors distinguish such criteria for the analysis as: the age of children, the diagnosis, the content aspects studied, the presence/absence of criteria for qualitative and quantitative evaluation of the results. Based on the conducted study, the authors conclude about advisability to use diagnostic techniques by beginning speech therapists.

Key words: speech disorders, diagnosis of speech disorders, word formation of nouns, adjectives, verbs.

В ходе изучения проблемы диагностики словообразования нами были проанализированы методики обследования данной способности у дошкольников Р. И. Лалаевой [Лалаева 2004], Г. В. Чиркиной [Чиркина 2003], М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной [Алексеева, Яшина 2000], О. Б. Иншаковой [Иншакова 2014]. В качестве критериев анализа рассматривались:

- возраст детей;
- диагноз;
- аспекты словообразования, ставшие предметом анализа;
- наличие/ отсутствие критериев для качественного и количественного анализа.

Итак, две из четырёх проанализированных нами методик, а именно: методика Г. В. Чиркиной и методика М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, рассчитаны на дошкольный возраст. Конкретные временные рамки не указаны. Однако у М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной в пособии указывается, в каком возрасте можно формировать у детей те или иные способы словообразования. Например, некоторые способы словообразования глаголов с приставками, а также словообразование существительных с суффиксами, обозначающими детёнышей животных; посуду дети начинают усваивать в младшем дошкольном возрасте (3 – 4 года). Следовательно, некоторые задания из этой методики можно применять в работе с детьми, начиная с этого возраста. Методики Р. И. Лалаевой и О. Б. Иншаковой рассчитаны на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: в первом случае на 6 – 10 лет, во втором – на 6 – 9 лет.

Что касается диагнозов детей, на которые ориентированы представленные методики, то все авторы, кроме М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, указывают на работу с детьми с нарушениями речи. Методика М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной называется «Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников». Ни в названии данной методики, ни в её содержании не говорится о речевой патологии. Из всех рассматриваемых методик только методика Р. И. Лалаевой направлена на работу с речевой патологией не только у детей с сохранным интеллектом, но и с интеллектуальной недостаточностью.

Каждая из анализируемых нами методик направлена на диагностику разных сторон речевого развития детей. Диагностика словообразования является лишь составной частью, разделом в каждом представленном случае. Следовательно, мы можем сделать вывод, что задачи каждой рассмотренной нами методики шире, чем просто исследование способности словообразования.

Анализ представленных методик показал, что все они в той или иной степени включают следующие разделы:

- обследование словообразования существительных;
- обследование словообразования прилагательных;
- обследование словообразования глаголов.

Рассмотрим наполняемость каждого из разделов более подробно.

В разделе словообразования существительных во всех четырёх методиках представлены следующие задания:

- образование слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- образование названий профессий.

Однако у Р. И. Лалаевой два задания по словообразованию профессий. Автор разделила их по роду: название профессий женского рода и название профессий мужского рода.

В методиках Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной встречаются ещё несколько похожих заданий, которые отсутствуют у О. Б. Иншаковой, а именно:

- образование названий детёнышей животных;
- образование существительных со значением женскости, т.е. название животных женского рода (медведица, волчица, ежиха и т. д.);
- образование существительных от глаголов.

У Р. И. Лалаевой это задания следующего характера: вылетать – вылет. В методике Г. В. Чиркиной нужно образовать название профессии: летать – лётчик, переводить – переводчик и т. д. У М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной задания в виде игры «Кто он такой?»: за всех заступается, кто он? (заступник); часто дерётся – драчун и т. д.

Похожие задания мы видим в методиках Р. И. Лалаевой, М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной:

- образование существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь. Например, посуда, предназначенная для хранения продуктов (хлебница, конфетница и т. д.);
- объяснение значения производных слов-существительных (объясни, что такое пуговичка, одеяльце? Кто такой писатель? И т. д.);
- верификация производных слов-существительных: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные слова, а ты слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно: шкафик – шкафчик, медведята–медвежата, солница–солонка, певица–певчиха и т. д. Правильно я сказала? А как сказать правильно?» [Лалаева 2004: 27].

Однако есть задания, которые встречаются только в методике Р. И. Лалаевой: образование существительных со значением единичности (пыль – пылинка и т. д.).

Исходя из сравнительного анализа заданий, представленных в выбранных нами методиках, мы можем сделать вывод, что данный раздел (словообразование существительных) наиболее полно представлен в «Методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой.

В разделе «Словообразование прилагательных» все авторы в той или иной степени уделяют внимание умению детей образовывать качественные, относительные и притяжательные прилагательные.

Р. И. Лалаева в подразделе образование качественных прилагательных предлагает задавать следующие вопросы: «Как называют волка за жадность? Какой он?», «Если днем мороз, то, как называется такой день? Какой это день?» и т. д. [Лалаева 2004: 28]. У Р.И. Лалаевой есть задание на образование прилагательных со значением незначительной степени качества [Лалаева 2004: 29].

У О. Б. Иншаковой это задание называется «Образование прилагательных, обозначающих неполноту действия» [Иншакова 2014: 260]. Примеры: белый – беловатый, кислый – кисловатый и т. д.

Во всех рассмотренных нами методиках есть задания на образование относительных прилагательных от существительных: (стол из дерева – деревянный, лист берёзы – берёзовый, варенье из клюквы – клюквенное и т. д. [Лалаева 2004: 29], [Иншакова 2014: 208] и т. д.). Также в данной категории (образование относительных прилагательных) в «Альбоме логопеда» О. Б. Иншаковой присутствует задание, не представленное у других авторов: назвать прилагательное по его назначению. Например: «Как называется фонарь, который можно носить в кармане? (карманный). Как называется стол, за которым обедают? (обеденный)» и т. д. [Иншакова 2014: 207].

Задание на образование притяжательных прилагательных нам встретилось в трёх методиках, а именно у Р. И. Лалаевой, О. Б. Иншаковой, М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной: хвост волка – волчий, сумка мамы – мамина и т. д. [Лалаева 2004: 29; Иншакова 2014: 212]. В последней из перечисленных методик это задание представлено в виде игры «Чей дом?»: «В доме жила коза. Чей дом? (Козий). В другом доме жил верблюд. Чей дом? (Верблюжий)» и т. д. [Алексеева, Яшина 2000: 210].

В методиках Р. И. Лалаевой, М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной мы также обнаружили задания на образование сравнительной степени прилагательных (сильный – сильнее, узкий – уже и т. д.) [Лалаева 2004: 30] [Алексеева, Яшина 2000: 210]. Однако у М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной присутствует в методике также задания, которые не встречаются ни в одной из выше названных нами методик:

- образование превосходной степени прилагательных;
- образование сложных прилагательных с помощью слияния двух основ (у зайца короткий хвост, какой заяц? – короткохвостый и т. д.).

У Р. И. Лалаевой нам встретилось ещё несколько заданий из этой категории, которых нет в выше указанных методиках:

- образование отглагольных качественных прилагательных (молчит – молчаливый, придирается – придиристый и т. д.);

- образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением (белый заяц – беленький зайчик, тонкая рябина – тоненькая рябинка и т. д.);

- объяснение значения производных слов-прилагательных (объясни, что значит кисловатый, смешливый, обидчивый, низенький, стеклянный и т. д.);

- верификация значения производных слов-прилагательных: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные слова, а ты слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно: сок из абрикосов – абрикостный, абрикосовый; хвост рыбы – рыбий, рыбный; море из клюквы – клюковый, клюквенный и т. д. Правильно я сказала? А как сказать правильно?» [Лалаева 2004: 30].

В результате сравнительного анализа этого раздела в разных методиках мы убедились в том, что наиболее широко он представлен в «Методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой. Наименьшее же количество заданий в данном разделе мы обнаружили в «Методах обследования речи детей» Г. В. Чиркиной.

Перейдём к рассмотрению последнего раздела – словообразование глаголов.

Во всех представленных методиках встречается идентичное задание – образование глаголов с помощью приставок. Однако, этот способ словообразования включает в себя очень широкий спектр заданий.

У О. Б. Иншаковой, а также М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной от единой глагольной основы образуются новые слова с помощью приставок с разными значениями: ходить – приходить, заходить, уходить; ехать – приехать, уехать, заехать и т. д.

В методиках Г. В. Чиркиной и Р. И. Лалаевой испытуемым предлагается образовать глаголы со значением приближения к чему-либо или удаления от чего-либо: приехать – уехать, подлететь – отлететь и т. д.

Р. И. Лалаева и О. Б. Иншакова предлагают в своих методиках образовывать с помощью приставок глаголы с противоположным значением: завязывать – развязывать, приклеить – отклеить и т. д.

Однако наибольшее количество заданий на образование глаголов с помощью приставок мы увидели в методике Р. И. Лалаевой:

- образование глаголов со значением пересечения пространства или предмета (ехать – переехать, плыть – переплыть и т. д.);

- образование глаголов со значением начала действия (свистеть – засвистеть);

- образования глаголов со значением конца действия (ехал – доехал).

Помимо образования глаголов с помощью приставок, у М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной представлено задание по образованию звукоподража-

тельных глаголов: «Кря-кря-кря! Кто это? (Уточка). Что она делает? (Крякает)» [Алексеева, Яшина 2000: 206].

В методиках Р. И. Лалаевой и О. Б. Иншаковой мы также нашли задание по образованию глаголов от прилагательных: красный – краснеть, зелёный – зеленеть и т. д.

У Р. И. Лалаевой представлен ещё ряд заданий на выявление уровня словообразования глаголов:

- исследование дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида: парные картинки «Девочка одевается» и «Девочка оделась». Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка?» или «Что сделала девочка?» [Лалаева 2004: 34];

- исследование понимания и употребления возвратных глаголов: парные картинки, например, «девочка причесывает» и «девочка причесывается». Дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка причесывает, а другая причесывается. Что делает эта девочка? А что делает эта девочка?» [Лалаева 2004: 34];

- объяснение значения производных слов-глаголов: объясни, что значит подплыть, закричать, добежать, нарисовать, причёсываться и т. д.;

- верификация словосочетаний с приставочными глаголами: «Сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные словосочетания, а ты слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно: подлетела к дереву, выбежать в комнату, навязать рану, отлетел через забор и т. д. Правильно я сказала? А как сказать правильно?» [Лалаева 2004: 35].

Итак, при подробном сравнительном анализе этого раздела мы так же, как и в двух предшествующих разделах, можем увидеть, что наиболее подробно исследование словообразования глаголов представлено в «Методике психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р. И. Лалаевой.

Сравнивая методики Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, О. Б. Иншаковой и М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной, нельзя не отметить, что в первой методике заданий по всем разделам гораздо больше, следовательно, они помогут исследователю составить более полную картину о состоянии словообразования ребёнка.

Система оценки у представленных авторов также существенно отличается. У Р. И. Лалаевой представлена общая система оценки для всех разделов. Все задания оцениваются по 4-балльной шкале с кратким пояснением к каждому из критериев и включают в себя пять уровней оценки (высокий, выше среднего и т. д.).

Система оценки включает в себя следующие критерии:

- самостоятельность выполнения заданий;
- незначительная помощь экспериментатора;
- единичные ошибки;
- систематические ошибки;
- отказ от выполнения заданий.

Баллы от 4 до 0 распределяются соответственно уровням: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

При изучении методики Г. В. Чиркиной конкретных критериев оценки мы не обнаружили. Однако автор предлагает очень удобную форму ведения протокола обследования в виде таблицы.

Чтобы избежать субъективности в оценке, Г. В. Чиркина предлагает опираться на «представления о возможных уровнях сформированности лексико-грамматических средств языка при различных формах нарушений речи» [Чиркина 2003: 65]. В качестве одного из содержательных критериев выделяется умение детей оперировать суффиксами двух групп:

- суффиксы первой группы образуют от существительных не новые слова, а слова с добавочным значением (уменьшительно-ласкательным);
- суффиксы второй группы образуют от существительных, прилагательных и глаголов новые слова, обозначающие профессии, названия детёнышей животных и т. д.

При оценке результатов это играет важную роль. Так, если ребёнок не справляется с предъявленными ему заданиями или же использует только суффиксы первой группы, то это свидетельствует о низком уровне развития грамматических средств языка. Образование ребёнком слов с помощью суффиксов обеих групп, даже при наличии ошибок, говорит о более высоком уровне развития грамматических средств языка. Тем не менее, количественной оценки в баллах в этой методике мы не обнаружили.

Методика обследования О. Б. Иншаковой также не предполагает количественной оценки результата. «Альбом логопеда» нацелен на комплексную оценку речи ребёнка, результатом которой будет развёрнутое логопедическое заключение. Ответы ребёнка должны соотноситься с известными уровнями речевого развития.

У М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной оценка результатов носит балльно-уровневый характер. Выделяются 4 уровня, в соответствии с которыми распределяются баллы (от 0 до 15 в разных заданиях): очень высокий, высокий, средний, низкий.

Таким образом, каждая из анализируемых методик в той или иной степени оценивает самостоятельность выполнения заданий и умение образовывать слова разными способами. Представляется, что для начинающих специалистов именно методика Р. И. Лалаевой может быть базовой, так как в ней наиболее полно представлены задания для обследования, а также присутствует чёткая оценочная шкала.

Список использованных источников

1. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. *Иншакова О. Б.* Альбом для логопеда. М.: ВЛАДОС, 2014. 279 с.

3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М.: Детство-Пресс, 2004. 72 с.

4. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Георгица Е.А.,

Саратовский государственный университет

имени Н.Г. Чернышевского (Саратов)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности использования логопедической ритмики в работе по преодолению заикания у детей дошкольного возраста как одной из актуальных, теоретически и практически значимых проблем логопедии и коррекционной педагогики, изучение которой имеет важное значение для преодоления нарушения речевого развития у детей.

Ключевые слова: дошкольники с заиканием, логоритмика, использование логоритмики в работе по преодолению заикания.

USING LOGOPEDIC RHYTHMICS IN WORK TO OVERCOME STOPS AT PRE-SCHOOL CHILDREN

Georgitsa E.A.

Abstract: The article discusses the features of using speech therapy rhythmic in work to overcome stuttering in preschool children, as one of the urgent, theoretically and practically significant problems of speech therapy and corrective pedagogy, the study of which is important for overcoming impaired speech development in children.

Key words: preschoolers with stuttering, logorhythmics, use of logorhythmics in work to overcome stuttering.

Дошкольный период является наиболее важным для развития речевой функции, которая играет важную роль в психическом развитии ребенка и является необходимым условием его общения с окружающими.

В этом возрасте речевая функция, как активно развивающаяся, наиболее уязвима. Любой неблагоприятный фактор в этот период может привести к заиканию, которое является наиболее сложным речевым расстройством и приводит к нарушениям темпо-ритмической организации речи. Заикание ограничивает коммуникативные возможности ребенка, искажает развитие личностных качеств, затрудняет его социальную адаптацию.

Научная разработка проблемы заикания в отечественной логопедии связана с именами известных психиатров и логопедов (И. А. Сикорский, Г.Д. Неткачев, В. А. Гиляровский, С.С. Ляпидевский, В.И. Селиверстов, Г.А. Волкова, Н.А. Чевелева, Е.Ф. Рау, Н.А. Власова, И.Г. Выгодская, Е.Л.

Пелингер, Л.П. Успенская, А.В. Ястребова, С.А. Миронова, В.М. Шкловский и многие другие).

По мнению большинства учёных, в проявлениях заикания обращают на себя внимание расстройства нервной системы заикающихся, их физическое здоровье, общая моторика, собственно речевая функция, наличие психологических особенностей.

Помимо традиционных методов исправления заикания специалисты выделяют логопедическую ритмику, которая, по их мнению, играет большую положительную роль в устранении заикания. Она представляет собой форму активной терапии, которая направлена на преодоление речевых нарушений путем развития двигательной сферы ребенка в сочетании со словом и музыкой [Волкова 1985].

Для детей с заиканием разработана специальная программа обучения и воспитания в детском саду, направленная на формирования навыка пользования самостоятельной речью без заикания (С.А. Миронова). Помимо логопедической работы в программу включены музыкально-ритмические занятия по развитию музыкального слуха, пения, умения воспроизводить заданный ряд последовательных движений и пр. [Филатова, Гончарова, Проккопенко 2017: 4].

Логоритмические занятия проводятся логопедом совместно с музыкальным руководителем и воспитателем один раз в неделю длительностью 30 минут. Все задания, предлагаемые детям в рамках одного занятия, объединяются одной лексической темой и проводятся в игровой форме.

Логопед совместно с музыкальным руководителем подбирает материал для проведения логоритмических занятий в соответствии с возрастом и психомоторным развитием детей, который включает упражнения для развития общих речевых навыков и речевые игры, упражнения на развития темпа и ритма, развития речевого дыхания, позволяющие решать коррекционные задачи, исходя из этапа логопедической работы. Параллельно с этим на занятиях расширяется словарный запас дошкольников по той теме, которую они изучают в данное время, формируется грамматически правильная речь, совершенствуются все виды внимания и памяти. На занятиях обязательно присутствует воспитатель, который следит за выполнением упражнений детьми, а после занятий отрабатывает с ними задания, которые вызывали у них наибольшие трудности.

Таким образом, на логоритмических занятиях коррекционный процесс осуществляется на основе комплексного подхода, что является необходимым в работе с детьми, страдающими заиканием.

Каждое логоритмическое занятие структурировано и состоит из нескольких последовательных частей: вводной, основной и заключительной.

Вводная часть включает приветствие, объявление логопедом темы предстоящего занятия и проведение ритмической разминки. Данная часть занимает 5-7 минут от времени всего логоритмического занятия. Задача

ритмической разминки заключается в том, чтобы подготовить организм ребенка к основной двигательной и речевой нагрузке. Разминка включает различные виды двигательных упражнений под музыку: ходьбу спокойного характера, энергичную ходьбу, маршировку и бег с изменением направления, с перестроением, а также со сменой видов движений, пальчиковую гимнастику.

Основная часть составляет примерно 15 минут логоритмического занятия. В этой части занятия проводится основная коррекционная работа, которая включает в себя разнообразные виды музыкальных, двигательных, речевых и темпо–ритмических упражнений с предметами и без предметов; упражнения, развивающие координацию речи и движения с музыкальным сопровождением и без него; упражнения на развитие продолжительного речевого выдоха и силы звучания голоса, пение песен, распевок.

Основная часть логоритмического занятия включает как общие, так и некоторые специфические виды заданий, направленные на коррекцию заикания.

Заключительная часть занятия длится 5-7 минут. В основном каждое логоритмическое занятие заканчивается упражнениями на восстановление дыхания, релаксацию, различными видами спокойной ходьбы и легкого бега. В этой части также подводятся итоги занятия, которые позволяют закрепить детям пройденный (новый) материал.

На каждом логоритмическом занятии совместно с работой по развитию всех компонентов речевой системы обязательно проводится работа по развитию у детей высших психических процессов: памяти, внимания, восприятия, мышления.

Логоритмические занятия с заикающимися детьми строятся с учетом периода логопедической работы и состоят из нескольких этапов.

На начальном этапе в логоритмические занятия включаются безречевые упражнения и игры на развитие: общей и мелкой моторики; правильного речевого дыхания; слухового и зрительного внимания и памяти, чувства темпа и ритма, регуляции мышечного тонуса с целью устранения напряженности и воспитания свободы движений.

В это период проводятся следующие упражнения: «Шаг и бег» «Маршируй и хлопай», «За флажком», «Часики», «Лошадка», «Качели», «Дождик», «Паровоз», «Мы похлопаем в ладошки», «Мы потопаем немножко», «Два и три» и другие.

С целью психотерапевтического эффекта дети слушают музыкальные произведения, что также способствует развитию чувства музыкального ритма и слухового внимания. Позже в занятия включаются упражнения и игры с пением. Для этого музыкальным руководителем совместно с логопедом подбирается необходимый материал с учетом особенностей детей с заиканием. Работа начинается с пропевания гласных звуков, слогов, а затем уже песен с короткой музыкальной фразой («Петушок», «Солнышко», «Я

полю, полю лук») и длинной музыкальной фразой («Веселые гуси», «Дед Мороз», «Я мороза не боюсь»).

В данный период особое внимание уделяется упражнениям на развитие плавного, длительного выдоха и удлинению произносимой ребёнком фразы на одном выдохе (например, под музыку, с метрическим акцентом), а также проводится работа по коррекции правильного звукопроизношения (например, упражнения в виде звукоподражаний). Особое значение приобретают игры на формирование просодических компонентов речи.

Это упражнения и песни: «Шоферы», «Намотай клубочек», «Звуковая зарядка», «Назови по порядку», «Пять названий», «Карусели», «Чайник и чашки», «Наш огород», «Ай да берёзка» и т.д.

В период воспитания вопросно-ответной речи включаются упражнения на развитие самостоятельности детей. В этот период используются упражнения, направленные на диалог взрослого и ребёнка. Главными задачами данного периода являются: воспитание интонационной выразительности и удлинения фразы, произносимой ребёнком на одном выдохе до пяти слов, а также коррекция правильного звукопроизношения.

Например, упражнения: «Аты-баты», «Цапля и утка», «Поезд», «Самолёты» и др. В каждое из этих упражнений включаются вопросы, на которые ребёнок должен ответить, либо звуки, которые ребенок должен произнести (например, порычать, как мотор самолёта или пошипеть, как колёса поезда).

Работа по воспитанию чувства темпа и ритма строится с учетом периода логоритмической работы. На первом этапе в период шепотной речи детям предлагаются упражнения на развитие чувства музыкального размера (метра), темпа и ритма (например, упражнения «Шагай-приседай», «Передай мяч», «Дождик», «Поклоны» «Хлопки и хлопочки») [Новиковская 2013].

На последующих этапах работы используются упражнения на развитие темпа речи и интонационной выразительности (например, упражнения «Лесенка», «Аты-баты»).

На этапе развития самостоятельной речи на логоритмических занятиях применяются разнообразные упражнения и игры, наполненные большим речевым материалом по сравнению с предыдущими периодами, и не всегда с музыкальным сопровождением. Дети учатся строить свои высказывания, употребляя полные распространённые предложения. Словесные упражнения обязательно сопровождаются движениями и упражнениями на мелкую и общую моторику, а также на развитие чувства темпа и ритма.

Логоритмическая работа по формированию навыков самостоятельной речи осуществляется постепенно. Вначале дети учатся пересказывать знакомое стихотворение по картинке (например, «Чайничек с крышечкой»), затем составляют знакомый рассказ или сказку по картинке, по памяти (например, вспоминая знакомую сказку или литературное произведение) и,

наконец, рассказывают собственную историю (придуманную или рассказ из собственной жизни).

На всех этапах проводится работа над активным словарем, звукопроизношением, фонематическим восприятием, а также воспитанием личностных качеств: активности, самостоятельности, творческой инициативы, развитием чувства прекрасного (прослушивание классических произведений) [Бабушкина, Кислякова 2005].

Все занятия на каждом этапе логоритмической работы в обязательном порядке включают игровые элементы, так как игра – основной вид деятельности детей данной возрастной группы. Занятия объединены общим сценарием, что вызывает большой интерес у детей и позволяет более эффективно освоить и закрепить материал.

В сюжете занятий используются рассказы и сказки русских и зарубежных писателей, русские народные сказки (например, «Федорино горе» К.И. Чуковского, «Колобок», Три медведя», «Маша и медведь», «Теремок», «Гуси-лебеди» и другие), которые подбираются с учетом задач определённого коррекционного этапа работы.

Таким образом, занятия логопедической ритмикой (разнообразные по содержанию, по видам музыкальной деятельности детей, по их сочетанию с другой деятельностью и другими занятиями) способствуют реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности детей в целом, а также совершенствованию темпо-ритмической организации речи дошкольников с заиканием.

Список использованных источников

1. *Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М.* Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. СПб.: КАРО, 2005. 176 с.
2. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика: Учеб, пособие для студентов «Дефектология». М.: Просвещение, 1985. 191 с.
3. *Новиковская О.А.* Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: Практическое пособие для педагогов и родителей. СПб.: Корона. Век, 2013. 272 с.
4. *Филатова Ю.О., Гончарова Н.Н., Прокопенко Е.В.* Логоритмика: Технология развития моторного и речевого ритмов у детей с нарушениями речи: Учебно-методическое пособие. М.: Национальный книжный центр, 2017. 208 с.

ИГРОВОЙ ПЕРСОНАЖ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ: ЧТО МЫ ЗНАЕМ ОБ ИНТЕРЕСАХ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА?

Есипова Т.В.,

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

Кошчеева О.В.,

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

Аннотация: На занятиях с детьми дошкольного возраста педагоги широко применяют прием введения игровых персонажей (игрушек, героев мультипликационных фильмов и пр.). Настоящая статья представляет собой результаты экспериментального исследования, посвященного изучению интересов современных детей, а также некоторых правил включения в логопедическое занятие игровых персонажей.

Ключевые слова: игровой персонаж, логопедическое занятие, дошкольный возраст.

GAME CHARACTER IN SPEECH THERAPY CLASS: WHAT DO WE KNOW ABOUT MODERN PRE-SCHOOL CHILDREN'S INTERESTS?

Esipova T.V., Koshcheeva O.V.

Abstract: On the classes for pre-school children teachers widely use the appointment of imposing game characters (toys, characters from animated movies, etc). The present article is the result of the pilot research, focused on exploring areas of interest of modern children, as well as some rules of imposing game characters into a speech therapy class.

Key words: game character, speech therapy class, pre-school age.

Введение игрового персонажа – широко известный педагогический прием, который позволяет повысить интерес детей к логопедическим занятиям через эмоциональное воздействие, эффект занимательности, новизны. Использование в рамках учебной деятельности игрушки способствует быстрому и легкому установлению контакта с ребенком, повышению эффективности образовательного процесса в целом.

Однако при использовании данного приема важно следовать определенным правилам, методическим рекомендациям, связанным со следующими аспектами:

- необходимо учитывать возрастной критерий (введение игрового персонажа в первую очередь актуально для детей дошкольного и младшего школьного возраста);
- выбор персонажа должен быть обоснованным и целесообразным;
- введение игрового персонажа должно способствовать достижению цели и задач занятия;

- необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, его интересы;

- само использование игрового персонажа на разных этапах логопедического занятия должно быть четко продумано.

При включении в занятие игрового персонажа часто допускаются следующие ошибки: выбранный персонаж не соответствует теме занятия или не включен в нее (используется просто как сторонний занимательный элемент); выбранный персонаж появляется в начале занятия и больше не упоминается вовсе (или упоминается только в начале и в конце занятия и не используется в основной части); персонаж не интересен детям и т.д.

Некоторые специалисты-практики высказывают мнение о том, что использование игрового персонажа на занятиях с детьми старше 5-6-летнего возраста уже неуместно и более характерно для работы с младшими дошкольниками. Однако опыт педагогической работы показывает, что включение элементов игровой деятельности в старшем возрасте также оказывается эффективным приемом педагогического воздействия.

Облекая обучение в форму игры, педагог использует различные приемы: внезапное появление объектов, игрушек, выполнение педагогом различных игровых действий и манипуляций с этими объектами, введение элемента соревнований, создание игровых ситуаций. В некоторых случаях игровой персонаж вводится в занятие для эффекта замещения (например, при коррекции заикания, трудностях в налаживании контакта с ребенком).

Одной из главных задач логопеда в данном случае становится выбор интересного для ребенка, и в то же время соответствующего целям, задачам занятия персонажа.

Известно, что традиционно в качестве игровых персонажей для занятия педагоги используют героев сказок, мультфильмов. Это способствует не только повышению интереса детей к образовательному процессу, но и расширению их кругозора, формированию литературной грамотности, развитию определенных нравственных качеств.

Особенно часто логопеды обращаются к произведениям народного творчества, художественной литературе при работе над формированием словаря, связной речи, интонационной выразительности высказывания. Например, в работах Ю.В. Максимовой и Т.А. Бочкаревой для работы над связной речью используется опора на сказку «Теремок» [Максимова, Бочкарева 2015] и пр. Собственно введение игрового персонажа в логопедическое занятие – это несколько иное направление, предполагающее «присутствие» на занятии некоего гостя, героя, с которым можно совместно выполнять задания, играть, путешествовать (в зависимости от структуры занятия и общей его композиции).

Несомненно, при выборе того или иного «гостя» логопед должен учитывать, какое влияние оказывает данный герой на социальное, эмоционально-психическое, познавательное развитие ребенка (чему этот персонаж

учит, каков его образ, характер). В данном случае педагог осуществляет сознательный выбор объекта воздействия.

Подчеркнем, что сложный и дискуссионный вопрос о том, каких именно персонажей можно вводить в педагогический процесс, а каких – нет, не являлся целью настоящего исследования. Все приведенные ниже имена игровых (преимущественно мультипликационных) персонажей *не являются рекомендацией* к их использованию на логопедическом занятии. Но логопед, как и любой педагог, должен знать актуальные потребности воспитанников и учитывать специфику внешних социокультурных условий развития современного ребенка.

Как справедливо отмечают в своих исследованиях И.В. Темаева и Е.С. Алексеева, модель работы современного логопеда не только отражает накопленный профессиональный опыт, но и является зеркалом тех трансформаций, которые происходят в обществе. Эта модель «меняется вслед за динамическими изменениями в образе жизни человека, отражая социально-экономические особенности реальности. Все это меняет профессиональные навыки педагога, заставляет обратиться к междисциплинарному опыту, формирует новые грани мастерства, соответствующие запросам окружающей действительности и нового времени» [Темаева, Алексеева 2017: 225].

Главной целью нашего исследования было изучение круга интересов современных детей (в первую очередь дошкольников) и изучение того, насколько хорошо знакомы будущие педагоги (студенты педагогического направления) с любимыми героями сказок и мультфильмов детей.

Исследование включало в себя несколько этапов:

1. Составление заданий для опроса детей дошкольного и младшего школьного возраста;
2. Проведение опроса детей и оформление его результатов;
3. Подготовка анкеты для студентов;
4. Проведение анкетирования студентов и подведение итогов исследования.

Материалом исследования послужили записи речи детей (37 детей в возрасте от 3 до 9 лет) и данные опроса студентов 3 курса, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование (20 человек).

Детям предлагалось ответить на следующие вопросы:

- 1) - Хотел бы ты видеть на занятии сказочного героя или персонажа из мультфильма / кино? (варианты ответов - «да / нет / не знаю»).
- 2) Каких героев мультфильмов и сказочных персонажей ты знаешь?
- 3) Кто твой любимый герой?
- 4) Кого из этих героев ты хотел бы видеть на нашем занятии?

На первый вопрос из 37 опрошенных детей только трое ответили «не знаю», остальные дали уверенный ответ «да» (дети хотят видеть любимых героев мультфильмов на занятии).

На второй и третий вопрос дети охотно перечисляли как персонажей из популярных современных мультфильмов, так и вспоминали имена своих любимых домашних игрушек.

Приведем примеры ответов некоторых детей разных возрастных групп:

Лера, 3 года 3 мес.: - *Фиксики, Маша и Медведь, Щенячий патруль, Лунтик, Герои в масках.*

Аня, 3 года 5 мес.: - *Мои ляли.*

Варя, 3 года 7 мес.: - *Собака, Зума, Гонщик, свинка Пэпа, Тоботы.*

Миша, 3 года 5 мес.: - *Роботы, Фиксики, Горилла зеленая, Минифорс, Тоботы, Смешарики, Черепашки Ниндзя.*

Саша 5 лет: - *Винкс, Лунтик, Барбоскины (Дружок), Принцесса София, Принцеса и Чудовище.*

Саша, 6 лет: - *Щенячий патруль (Райдер, Маршал - пожарник, Зума, Крепыш, Скай, Эверест, Фрайдер, Гонщик), Мир Джастина – Джастин, Лунтик (чтобы подергать его за уши), Бременские музыканты (осел, все животные), Мир Джулиса – Джулис.*

Соня, 7 лет: - *Леди Бак и Супер-Кот (Эдриан), Звездочка Баттерфлай, просто киска, жираф, звездочка, Человек-Паук, Гравити Фолс (Мэйблпаинс, Гиперпаинс, Тэнпаинс, Зус, Вэнди, свинка Пухля), Щенячий патруль (Маршал, Гонщик, Зума, Скай, Крепыш), Холодное сердце (Эльза, Анна, Олов), Лунтик.*

Таня, 9 лет: - *Пони, Свинка Пэпа, Барби, Плюшевый Мишка, Маша и Медведь, Сказочный патруль, Фиксики, Смешарики, Щенячий патруль.*

Катя, 9 лет: - *Фиксики (Нолик, Симка, Димдимыч), Барбоскины (Дружок, Роза, Лиза, Малыш, Гена), Леопольд, Лунтик, Золушка, Рапунцель, Белоснежка, Дюймовочка, Смешарики (Крош, Ежик, Ньюша, Бараш, Пин, Совунья, Каркарыч, Копатыч, Лосяш), Хранитель Лев, София Прекрасная, Умка.*

Как показывают результаты исследования, в подавляющем большинстве случаев дети называли именно героев мультфильмов. При этом репертуар мультфильмов, упомянутых детьми среднего дошкольного, старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста имеет выраженное сходство. Дети практически не вспоминали названия сказок, мультфильмов по сюжетам детской классики. При дополнительных вопросах многие дети затруднялись вспомнить названия и героев сказок.

Таким образом, сфера современной мультипликационной индустрии оказывает очень сильное влияние на развитие детей и во многом определяет их интересы (еще раз отметим, что в представленной статье мы не ставим целью изучения положительных и отрицательных аспектов этого процесса). Разнообразие гаджетов и увеличение количества времени, которое дети проводят за просмотром различных видео, приводит к значительному изменению круга интересов дошкольников и младших школьников.

Педагог как человек, формирующий личность ребенка, должен знать, какова область интересов современного ребенка и учитывать это при построении своих занятий. Прием введения игрового персонажа в образовательный процесс можно использовать не только для повышения интереса ребенка к занятиям, но и для его знакомства с произведениями детской классики, общего расширения кругозора.

На основе полученных в результате опроса детей данных, нами была составлена таблица с изображениями перечисленных детьми героев. Студентам предлагалось написать название персонажа, изображенного на картинке, а затем среди готового списка имен мультипликационных героев отметить, какие из них ему знакомы, какие – нет (варианты ответов: «знаю / не знаю / что-то слышал»).

Опрос показал, что больше всего будущие педагоги знакомы с такими героями, как Смешарики, Лунтик, Маша и Медведь, Щенячий патруль, Винкс, Человек-паук. Называние других персонажей часто вызывало затруднения. Некоторые студенты не могли сами вспомнить и написать название персонажа по картинке, но вспоминали (соотносили его), когда видели имя героя мультфильма в списке. Четверо из двадцати студентов не смогли справиться с большей частью заданий.

В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы:

- использование игрового персонажа является актуальным и обоснованным на занятиях с детьми дошкольного и даже младшего школьного возраста;

- круг интересов современных детей имеет выраженную специфику, связанную с сильным влиянием мультипликационной сферы;

- педагог должен быть знаком с интересами современного ребенка;

- использование игрового персонажа на занятии должно быть четко продумано и обосновано;

- при введении игрового персонажа необходимо руководствоваться не только задачами одного занятия, но и общепедагогической целью воспитания гармоничной, всесторонне развитой личности.

Для расширения кругозора педагогов в области интересов современных детей приведем список мультфильмов и их героев, упомянутых детьми в процессе исследования:

1) Фиксики: *Па́пус, Ма́ся и их дети Сёмка и Но́лик, дедушка фиксиков Дё́дус, а также одноклассники Симки Фа́йер, Ё́грек, Шну́ля и Ве́рта. Также в мультсериале участвуют Дим Ди́мыч — двенадцатилетний мальчик, в доме которого живут фиксики, и его собака Ку́сачка породы чихуахуа, родители мальчика и паучок Жу́чка, Катя, Васька, бабушка Дим Димыча, Гений Евгеньевич Чудаков и Лизонька.*

2) Барбо́скины:

- *Роза. Самый старший ребенок в семье. Коронная фраза: «Ну ваще!».*

- *Дружок. Коронная фраза: «Гвоздь мне в кеды!».*
- *Гена. Коронная фраза: «Вот инфузория!».*
- *Ли́за – не выговаривает [p].*
- *Малыш — самый младший из детей. Коронная фраза: «Ухтыпхты».*
- *Папа. Мама. Дедушка (папа отца семейства). Бабушка (мама отца семейства)*

- *Тимоха — друг Дружка, Малыша и Гены, сосед Барбоскиных.*

3) Смешарики:

- *голубой кролик Крош — любитель приключений;*
- *застенчивый и воспитанный ёж – Ёжик малинового цвета;*
- *сиреневый барашек Бараш — меланхолик и поэт;*
- *жизнерадостная девочка-поросёнок Нюша розового цвета;*
- *чёрно-белый пингвин-изобретатель из Германии Пин;*
- *учёный лось Лосяш жёлтого цвета;*
- *бурый хозяйственный медведь Копатыч;*
- *синий ворон-артист и в прошлом путешественник Кар-Карыч;*
- *фиолетовая сова-врач Совунья.*

4) Клуб Винкс / Winx Club: *Блум, Стелла, Флора, Муза, Текна, Лейла, Скай, Брендон, Гелия, Ривен, Тимми, Набу.*

5) Щенячий патруль: *Рáйдер, Мáршалл, Крепёиш, Гóнчик, Рóкки, Зу́ма, Скай, Капитан Палтус, Эверест, Трекер, Робо-пёс.*

6) Приключения Лунтика и его друзей: *Лунтик, Кузя (кузнечик), Мила (девочка-божья коровка), Пчелёнок, Вупсень и Пупсень, Баба Капа (добрая пчела), Генерал Шер (трутень), Паук Шнюк, Корней Корнеевич (дождевой червь), Бабочки (три цветные подружки-бабочки), Пиявка, Жаба Клава, Тётя Мотя (черепаха), Пескарь Иванович, Рак Чикибряк.*

7) Бременские музыканты.

8) Холодное сердце: *Анна, Эльза, Кристофф Бьоргман, Принц Южных Островов Ханс Вестергорд, Олаф, Герцог Варавский и др.*

9) Зóлушка.

10) Рапунцель.

11) Белоснежка.

12) Дюймовочка.

13) Микки Маус.

14) Хранитель Лев.

15) Елена — *принцесса Авалора: Принцесса Елена, Принцесса Исабель, Наоми, Матео, Гэб, Эстебан, Франциско, Луиза, Армандо, Скайлор, Луна, Мигс.*

16) София Прекрасная: *София Прекрасная, принцесса Эмбер, принц Джеймс, королева Миранда, король Роланд, Седрик, Клевер, Бэйливик.*

17) Гадкий я: *Грю Фелониус Мексон, Доктор Нефарио, Вектор, Марлена, Мистер Перкинс, Мисс Хэтти, Марго, Эдит, Агнес, Миньоны, Фред Макдейд.*

18) Миньоны: *Кевин, Боб, Стюарт миньоны и другие.*

19) Красавица и Чудовище: *Белль, Чудовище / принц Адам, Гастон, Люмьер, Когсворт, Мадам Поттс, Чип, Фифи, Мадам де ля Гранд-Буш, Морис, Лефу, Месье д'Арк.*

20) Мир Джастина: *Джастин, Оливия, Мякиш.*

21) Кот Леопольд.

22) Звёздные войны: *Энакин Скайуокер / Дарт Вейдер, Люк Скайуокер, Лея Органа, Магистр Йода, Чубакка и др.*

23) Как приручить дракона: *Иккинг, Стоик Обширный, Плевака, Астрид, Сморгала, Рыбьенот, Забияка и Задирака.*

24) Дружба — это чудо» (англ. My Little Pony: Friendship is Magic): *Радуга Дэш, Рарити, Флаттершай, Пинки Пай, Эпплджек.*

25) Трансформеры: *Прайм, Бамблби, Оптимус Прайм, Мегатрон, Уилдджек и др.*

26) «Питер Пэн»: *фея Динь-Динь.*

27) Свинка Пеппа.

28) Барби (Barbie).

29) Маша и Медведь.

30) Малышарики.

31) Леди Баг и Супер-Кот: *Маринетт Дюпен-Чен, Адриан (Эдриан) Агрест, Тикки, Плагг, Бражник.*

32) Звездочка Баттерфляй.

33) Человек-паук / Питер Паркер.

34) Халк.

35) Железный человек.

36) Гравити Фолз: *Диппер Пайнс, Мэйбл Пайнс, «Дядя Стэн» Стэнли Пайнс, Зус (Сус) Рамирес, Венди Кордюррой и др.*

37) Джек Воробей.

38) Черепашки-ниндзя: *Леонардо, Рафаэль, Донателло, Микеланджело, Сплинтер, Шреддер, Кейси Джонс и др.*

39) Куу Куу Харадзюку / Куу Куу Нагаюки - анимационный детский телевизионный сериал.

40) Тобот.

41) Капитан Америка.

42) Бэтмен.

43) Шрек.

44) Молния Макквин.

45) Винни-Пух.

46) Тор.

47) Росомаха.

Список использованных источников

1. Максимова Ю.В., Бочкарева Т.А. Особенности сформированности связной монологической речи дошкольников в норме и с ОНР III уровня (на материале пересказа сказки «Теремок») // Вестник научного сообщества «Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования»: Сборник статей молодых исследователей. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского / Отв. ред. Рудзинская Т.Ф. М.: ПЕРО, 2015. С. 220-227.

2. Темаева И.В., Алексеева Е.С. Основные направления логопедической работы в дошкольной практике // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кощева. Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2017. С 224-228.

ПОВЫШЕНИЕ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПУТЁМ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО КОРРЕКЦИОННО- ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Жуковская Л.К.,
МАОУ "Гимназия № 1" (Саратов)
Терешкова Е.Б.,
МОУ "СОШ № 6" (Саратов)

Аннотация: На повышение успешности обучения влияют: успешная деятельность учителя, своевременное комплексное коррекционное сопровождение логопеда и нейропсихолога, в случае необходимости обеспечивающее развитие высших психических функций ученика и адекватный социум.

Ключевые слова: успешность обучения, коррекционно-логопедическая работа, нейропсихологическое сопровождение, развитие ВПФ, социум.

INCREASING THE SUCCESS OF STUDYING PROCESS BY SYSTEMATIC CORRECTIVE LOGOPEDIC INFLUENCE

Zhukovskaya L.K., Tereshkova E.B.

Abstract: more successful results of studying are achieved by: efficient teacher's activity, timely complex corrective support of a speech therapist and neuropsychologist in case of need to provide high level of student's higher mental functions and an adequate social medium.

Key words: success of studying, corrective and logopedic work, neuropsychological support, development of higher mental functions, social medium.

Из школьной практики известно, что если у обучающегося отсутствуют какие-либо нарушения в ходе его развития, то он может усвоить

знания в объеме школьной программы. Однако не всегда удается достигнуть необходимого уровня усвоения, и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал.

В научно-педагогической литературе понятие «успешность обучения» встречается не часто и рассматривается в двух основных направлениях:

- как особое эмоциональное состояние ученика, которое выражает его личное отношение (переживание) к деятельности или ее результатам (Казакова Е.И., Поляков С.Д., Сериков В.В., Щуркова Н.Е., и др.).
- как показатель качества образования, результативность и эффективность обучения (Бабанский Ю.К., Давыдов В.В., Кириллова Г.Д., Краевский В.В., Лернер И.Я. и др.). Результативность обучения традиционно определяется в виде различных признаков, характеризующих степень достижения учителем поставленных в процессе обучения целей.

Проблема успешности обучающихся сложна. Несмотря на множество различных подходов к её исследованию, все они концентрируются вокруг двух основных аспектов: учитель (как учит), ученик (как учится и развивается).

Современный успешный учитель – это не только глубоко владеющий предметными и психолого-педагогическими знаниями и методиками обучения, обладающий высокими профессиональными качествами педагог, но и исследователь, экспериментатор, сценарист, режиссер, актёр, певец, танцор, оратор, организатор и контролёр всего действия, которое осуществляется на уроке. Развитие личности учителя в этом направлении связано с тем, что у современной детской популяции происходит задержка развития левого интеллектуально-логического полушария, а правое полушарие отзывается только на эмоционально-образные методы воздействия.

Но даже при наличии всех вышеперечисленных качеств педагогу не всегда удаётся воспитать успешного ученика. Разобраться, с чем это связано, в большинстве случаев может помочь логопед в содружестве с нейропсихологом.

Для нормального развития ребенка и становления учебной деятельности необходимо, чтобы формирование мозговой организации психических процессов в онтогенезе происходило без искажений [Безруких 2006].

В норме у правшей в 6 - 7 лет высшие психические функции, обусловленные работой левого полушария, такие, как речевые функции, операции с последовательностями, вербально-логическое мышление, анализ и синтез, классификация, тонкий двигательный контроль пальцев рук и т.д., развиваются интенсивно. Качественное развитие этих ВПФ напрямую зависит от состояния правого полушария и стволовых отделов головного мозга, которые составляют «базу», основу для формирования и развития высших психических функций, обусловленных работой левого полушария и лобных долей, отвечающих за произвольность, планирование и контроль собственной деятельности.

По данным нейропсихологического обследования, отмечается изменение профиля развития ВПФ детей 6,5 - 7 лет. У части детей выявляется дефицитное или искажённое формирование стволовых отделов головного мозга, а у другой части – правого полушария. Следовательно, формирование ВПФ левого полушария идёт с задержкой, а становление ВПФ лобных долей происходит с очень большим опозданием [Симерницкая 1986].

Развитие тех или иных аспектов психики ребёнка напрямую зависит от зрелости и полноценности соответствующих мозговых структур. Но, с другой стороны, должна быть востребованность от социума к их постоянному наращиванию. Современный социум, к сожалению, не способствует формированию правильного онтогенеза мозговых отделов.

У родителей очень большая загруженность, и чтобы дети тоже были заняты, они вручают им гаджеты, которые делают родителей менее доступными для взаимодействия с детьми. Дети перестали играть на улице, где могли бы развивать социальные навыки. Они скучают на уроках в школе, потому что после многочасовой виртуальной реальности им все сложнее обрабатывать информацию с более низким уровнем стимуляции, так как они привыкли к высокому уровню стимуляции, который предоставляют видеоигры. Гаджеты, «сидящие» с детьми вместо родителей, не учат их общаться, а у большинства успешных людей очень хорошо развиты социальные навыки.

Значит, для повышения успешности недостаточно только успешного учителя и сохранный ученик, а ещё необходима адекватная социальная среда, в первую очередь – семья, которая будет стимулировать, развивать соответствующие возрасту ВПФ через общение, через речь, так как речевое опосредование высших психических функций является наиболее универсальным способом их формирования.

Так как речевое развитие современной популяции детей 6-7 лет идёт с задержкой, то в формировании успешного ученика возрастает роль логопедического и нейропсихологического сопровождения.

Обучение следует начинать именно в период становления высших психических функций дошкольника. Известный психолог Л.С. Выготский считал, что обучение должно идти впереди развития и вести его за собой, опираясь на «зону ближайшего развития» [Выготский 1960]. Поэтому коррекционно-логопедическую работу мы начинаем ещё до школы, на подготовительных курсах. Предшкольная подготовка направлена на формирование базовых ВПФ и подразумевает систематическую коррекционно-развивающую логопедическую и психолого-педагогическую работу. Для предупреждения трудностей в обучении письменной речи и для ликвидации отставания развития устной речи сегодняшних детей нами была создана коррекционно-развивающая логопедическая программа «Учимся правильно слышать, видеть и говорить». Она предназначена для работы с детьми 5,5 – 6,5 лет в течение одного учебного года.

Для более эффективного усвоения материала нами были созданы:

✓ цикл презентаций «Учимся со Смешариками», объединённый сквозной сюжетной оболочкой;

✓ рабочая тетрадь «Учимся правильно слышать, видеть и говорить» (в соавторстве с учителем – логопедом Галиевой Р.Ю.).

Обучение на дошкольных курсах ведётся с учётом психофизиологических особенностей детей, посещающих их, с использованием современных коррекционно-педагогических технологий, в том числе компенсаторных и здоровьесберегающих, которые помогают повысить эффективность коррекционно-логопедического процесса и тем самым предупредить нарушения письменной речи.

В ходе занятий упор делается на:

✓ развитие фонематических процессов, языкового анализа и синтеза;

✓ расширение словарного запаса, уточнение грамматических представлений и развитие связной речи;

✓ тренировку чёткости и выразительности произношения и отработку слоговой структуры сложных слов;

✓ развитие когнитивной сферы;

✓ развитие зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных и временных представлений, формирование их правильной вербализации;

✓ развитие тонкой ручной моторики и оптико-моторной координации.

Когда ребёнок переступает школьный порог, логопедическая работа приобретает коррекционную направленность.

Хорошо развитая устная речь является фундаментом для формирования грамотной письменной речи, поэтому в первых классах акцент делается на диагностику и коррекцию нарушений устной речи.

Для повышения эффективности логопедической работы постановка, автоматизация поставленных звуков и их дифференциация ведутся с применением элементов нейропсихологической коррекции, логоритмики, арт-терапии. К выполнению домашних заданий активно привлекаются родители детей.

Кроме индивидуальных занятий, в 1-ых классах ведутся занятия с целым классом, которые способствуют более качественному формированию чтения и письма, а также направлены на профилактику нарушений письменной речи. В ходе занятий упор делается на:

➤ развитие фонематических процессов, языкового анализа и синтеза;

➤ расширение словарного запаса, уточнение грамматических представлений и развитие связной речи;

➤ тренировку чёткости и выразительности произношения и отработку слоговой структуры сложных слов;

➤ развитие когнитивной сферы;

- развитие зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных и временных представлений, формирование их правильной вербализации;
- развитие тонкой ручной моторики и оптико-моторной координации.

Собственно коррекционно-логопедическая работа по преодолению различных видов дисграфий у обучающихся осуществляется со второго по четвёртый класс в зависимости от объёма и степени нарушения.

Таким образом, работа логопеда по ликвидации отставания развития тех или иных ВПФ обучающихся создаёт базу для формирования успешности обучения.

Итак, успешность обучения достигается совокупностью ряда факторов: успешной деятельностью учителя, высоким развитием ВПФ ученика, достигаемом в большинстве случаев благодаря своевременному комплексному систематическому коррекционному сопровождению логопедов и нейропсихологов, а также адекватным социумом.

Список использованных источников

1. *Безруких М.* Готовность к обучению в школе. Современное состояние проблемы // Народное образование. 2006. № 7. С. 110-115.
2. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Педагогика, 1960. 198 с.
3. *Симерницкая Э.Г.* Доминантность полушарий /под ред. А. Р. Лурия. М.: Изд-во МГУ, 1978. 95с.

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ НАКОЖНОЙ ЭЛЕКТРОСТИМУЛЯЦИИ АППАРАТОМ VOCASTIM У БОЛЬНЫХ С ИШЕМИЧЕСКИМ ИНСУЛЬТОМ И НЕЙРОГЕННОЙ ДИСФАГИЕЙ В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Здвижкова С. В.,

*ГАУЗ «ГКБ им. Н.И. Пирогова» (Оренбург),
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (Саратов)*

Константинова О. А.,

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

Аннотация: В статье авторы оценивают эффективность нейромышечной электростимуляции, проводимой аппаратом VocaStim-Master как способа коррекции дисфагии у больных с ишемическим инсультом и нейрогенной дисфагией в процессе комплексной логопедической работы.

Ключевые слова: ишемический инсульт, дисфагия, глотание, комплексный подход в реабилитации.

EXPERIENCE OF CUTANEOUS ELECTROSTIMULATION APPLICATION VIA VOCASTIM APPARATUS FOR PATIENTS WITH ISCHEMIC STROKE AND NEUROGENIC DISSFAGE IN COMPLEX REHABILITATION

Sdvizhkova S.V., Konstantinova O. A

Annotation: In the article the authors evaluate the effectiveness of neuromuscular electrostimulation performed by VocaStim-Master as a method of correcting dysphagia of patients with ischemic stroke and neurogenic dysphagia during complex logopedic work.

Key words: ischemic stroke, dysphagia, deglutition, integrated approach to rehabilitation.

В настоящее время инсульт продолжает оставаться наиболее значимой как медицинской, так и социальной проблемой.

Как известно, инсульт – это острое нарушение мозгового кровообращения, которое характеризуется внезапным появлением и сохранением более чем на 24 часа очаговой неврологической симптоматики и общемозговых нарушений. Инсульт подразделяется на геморрагический (20%), в том числе кровоизлияние в мозг (15 %) и субарахноидальное кровоизлияние (5%), и ишемический (инфаркт мозга) – 80 % случаев. Нарушение жизнедеятельности в постинсультном периоде и профилактика повторного инсульта представляют собой актуальную проблему как для медицинских отраслей знаний, так и для общества в целом. У больных, перенесших инсульт, очень часто происходит нарушение функции глотания. В результате нарушения глотания пища, жидкость или слюна могут попадать в дыхательные пути и становятся этиологическим фактором аспирационной пневмонии, которая может стать причиной смертельных исходов.

Инсульт – распространенная патология, которая чаще возникает у лиц пожилого возраста. Большое количество сопутствующей патологии и выраженный атеросклероз у пожилых людей увеличивают вероятность возникновения инсульта и в разы ухудшают прогноз в течение года. Неотъемлемой частью инсульта являются его дальнейшие осложнения, такие, как нарушение глотания или нейрогенная дисфагия.

Глотание – это процесс, который здоровые люди без особых усилий выполняют более 1000 раз в день. Глотание имеет важное значение для питания и гидратации, а также для получения удовольствия от вкуса пищи. Это рефлекторный мышечный акт, при котором в результате поочередного сокращения и расслабления мышц пища или слюна (болюс) переводится из ротовой полости через глотку и пищевод в желудок. Опишем основные фазы глотания для понимания его правильного функционирования и отклонений от нормы. К фазам глотания относятся: орально-подготовительная; орально-трансферная; фарингеальная и эзофагальная. *Орально-подготовительная фаза (произвольная):* еда или жидкость помещается в ротовую полость; губы смыкаются; пища жуется, смешивается со слюной, формируется болюс (с помощью языка, щек, неба); еда или жидкость образуют единый однородный болюс (с помощью языка). Длительность фазы зависит от консистенции пищи. Пациенты, имеющие проблемы с зубами

или протезы, нуждаются в дополнительном времени для завершения этой фазы. *Орально-трансферная фаза (произвольная)*: инициируется, когда начинаются задние движения языка к болюсу; назальная полость закрывается за счет поднятия мягкого неба; болюс продвигается с помощью языка к задней поверхности ротовой полости; запускается глотательный рефлекс. Длительность фазы – обычно меньше секунды. *Фарингеальная фаза (непроизвольная)*: начинается с запуска глотательного рефлекса; гортань поднимается и наклоняется вперед, приводя к опусканию надгортанника и смыканию голосовых связок; дыхание приостанавливается; язык движется, создавая давление. Это давление продвигает болюс в глотку и открывает крикофарингеальный сфинктер, позволяя еде поступить в пищевод. Длительность фазы – 1 секунда. *Эзофагальная фаза (непроизвольная)*: еда движется вниз в желудок с помощью перистальтики. Длительность фазы – 8-20 секунд.

Для нормального глотка у пациента должны сочетаться функциональные и анатомические условия. Раскроем их особенности. *Орально-подготовительная и орально-трансферная фаза*: определенная «сила» губ, которая будет препятствовать выпадению болюса; функционирование лицевой мускулатуры; боковые вращательные движения челюсти; сила и подвижность языка; неповрежденная чувствительность оральных и лицевых структур; хорошее состояние зубов (протезов); адекватная саливация. *Фарингеальная фаза*: смыкание голосовых связок; перистальтика гортани; функционирование основания языка; неповрежденные движения мышц гортани для обеспечения ее поднятия вверх и опускания; открытие крикофарингеального сфинктера. *Эзофагальная фаза*: перистальтика пищевода; нормальное функционирование пищевода.

«Дисфагия» – это термин, который используется специалистами для обозначения нарушения глотания. Дисфагия сама по себе не является болезнью, а скорее вторичным симптомом одной или нескольких патологий, в том числе нейрогенных. *Орофарингеальная дисфагия* – это нарушение глотания, которое человек испытывает во время первичных фаз глотания. Данный вид дисфагии довольно часто встречается у больных с острыми нарушениями мозгового кровообращения (ОНМК). Симптомы дисфагии в этом случае включают в себя изначально затрудненное глотание, регургитацию и аспирацию в трахею, сопровождающуюся кашлем. В тех случаях, когда дисфагия у пациентов с ОНМК остается нераспознанной, возрастает риск развития аспирационных пневмоний, снижение массы тела и других осложнений.

Так как дисфагия является серьезным осложнением инсульта, то важно оценить степень нарушения глотания на ранних этапах лечения инсульта. В остром периоде инсульта, до начала кормления больного, опытный специалист должен оценить глотательную функцию. Методы исследования глотательной функции включают в себя: клиничко-анамнестический; клиничко-неврологический; клиничко-инструментальный.

Клиническая картина синдрома дисфагии обусловлена центральным или периферическим парезом мышц языка, мягкого неба и мышц-констрикторов глотки. Целостная клиническая картина нарушения глотания определяется топикой патологического процесса и может быть различной в зависимости от полушарной или стволовой локализации очага поражения: 1) клиника псевдобульбарного синдрома (нарушение функции жевания и отвисание нижней челюсти; расстройство функции глотания в оральной фазе за счет нарушения движений языка или щеки; 2) клиника бульбарного синдрома (поперхивание при проглатывании слюны, жидкости или жидкой пищи, обусловленное попаданием их частичек в гортань и трахею; выявление остатков твердой пищи в щечных карманах, обусловленное парезом мышц языка или щеки; попадание жидкости или жидкой пищи в нос, обусловленное парезом мышц мягкого неба; затруднение проглатывания твердой пищи, обусловленное парезом мышц-констрикторов глотки; назолалия – носовой, «гнусавый» оттенок голоса, обусловленный неполным перекрытием небной занавеской входа в полость носоглотки; ощущение кома в горле; дисфония – изменение звучности и тембра голоса, обусловленное парезом истинных голосовых связок; нарушения сердечного ритма в виде тахикардии, ритма дыхания).

Логопед является одним из специалистов мультидисциплинарной бригады (МДБ), целью работы которой является комплексный подход к лечению и реабилитации пациентов с дисфагией.

Исследования проводились на базе ГАУЗ «ГКБ им. Н.И. Пирогова» города Оренбурга. В исследовании приняли участие пациенты, находящиеся на лечении в отделении реанимации и интенсивной терапии для больных с острым нарушением мозгового кровообращения ПСО.

Цель представленной статьи заключается в оценивании эффективности накожной электростимуляции импульсными токами низкой частоты, проводимой аппаратом VocaStim-Master у больных с ишемическим инсультом и нейрогенной дисфагии в составе комбинированной терапии.

В исследовании приняло участие 60 пациентов с дисфагией в остром периоде впервые возникшего ишемического инсульта. Группу I составили 30 пациентов с ишемическим инсультом и дисфагией в составе бульбарного или псевдобульбарного синдромов, при лечении которых применялась накожная электростимуляция импульсными токами низкой частоты, проводимой аппаратом VocaStim-Master. Группу II составили 30 пациентов с ишемическим инсультом и дисфагией в составе бульбарного и псевдобульбарного синдромов, при лечении которых накожная электростимуляция импульсными токами не применялась. Группы были сопоставимы по тяжести инсульта, возрасту и полу пациентов.

Диагноз ишемического инсульта устанавливался в том случае, если у больного имело место острое (минуты или часы) развитие очагового дефекта неврологических функций цереброваскулярного происхождения

длительностью не менее 24 часов. Характер инсульта уточнялся с помощью компьютерной томографии (КТ) или магнитно-резонансной томографии (МРТ) головного мозга. Все больные получали максимально унифицированную базисную терапию ИИ в соответствии с рекомендациями Европейской Инициативной Группы по проблеме Инсульта (EUSI, 2003), порядка и стандартов лечения, направленную на нормализацию гомеостаза, центральной и церебральной гемодинамики.

Со всеми больными группы исследования проводилась процедура накожной электростимуляции на аппарате VocaStim-Master фирмы PHISIOMED. Для подготовки мышц к стимуляции и улучшения кровообращения в них использовали импульсный гальванический ток IG 50 – неофарадический ток с частотой около 8 Гц, продолжительность импульса 30 мс, продолжительность паузы – 50 мс. Стимуляцию проводили монофазным импульсным током с импульсами треугольной формы, продолжительность импульса - 1с, пауза – 5с, базовая частота – 2,5 Гц. Продолжительность гальванизации составляла около 5-7 минут, сила тока подбиралась индивидуально до появления ощущения легкого покалывания, но не превышала 5 мА. Сила импульсного тока также подбиралась индивидуально до появления моторного ответа (глотательного движения), в среднем 9-12 мА. Продолжительность стимуляции составляла 10-15 минут. Проводился один курс стимуляции в день в течение 10 дней.

Степень тяжести дисфагии определяли по шкале оценки аспирации в соответствии с критериями Rosenbek (PAS) и федеральной эндоскопической шкале по оценке тяжести дисфагии (FEDSS). Диагностику дисфагии проводили с помощью гибкой трансназальной фиброскопии. Для диагностики глотания использовался видеомониторинг, что сделало возможным просмотр акта глотания в замедленном темпе. Аппарат для видеомониторинга представляет собой тонкий зонд с подвижной во всех направлениях маленькой камерой на конце. Ротация и продвижение наконечника эндоскопа во всех направлениях позволяют дифференцированно наблюдать акт глотания и выявлять патологию. Для визуализации акта глотания зонд вводится после местной анестезии слизистой через нижний носовой ход, при достижении нижней трети которого можно наблюдать мягкое небо. Далее эндоскоп продвигается до уровня надгортанника. Из этой позиции можно хорошо наблюдать основание языка, боковые и задние стенки глотки, гортаноглотку и гортань с голосовыми связками [Стрельникова 2013]. Все обследование можно подразделить на три стадии:

- 1) наблюдение анатомических структур и двигательных актов в покое;
- 2) проверка рефлекторных и двигательных компонентов во время глотания;
- 3) функциональные пробы глотания с пищевыми болюсами различных консистенций.

Проведенная реабилитация продемонстрировала следующие результаты.

Изначально большая часть пациентов имели нарушения глотания тяжелой степени тяжести: 22 (73,33%) пациента группы I и 24 (80 %) пациентов группы II. Дисфагия умеренной степени тяжести диагностирована у 8 (26,67 %) пациентов группы I и 6 (20 %) пациентов группы II. Питание через назогастральный зонд получали 23 (76,66%) пациентов группы I и 24 (80%) пациентов группы II. Пациенты с нарушением функции глотания легкой степени в исследование не включались.

Улучшение функции глотания на фоне проводимой терапии отмечено в обеих группах больных, при этом более выраженным оно оказалось у пациентов группы I. Значительное улучшение функции глотания констатировано у 28 (93,33%) пациентов группы I и у 15 (50%) пациентов группы II. Полное восстановление функции глотания зафиксировано у 20 (66,66%) пациентов группы I и только у 9 (30 %) в группе II. Вероятность восстановления функции глотания при применении комплексной терапии, в состав которой входит лечение импульсными токами низкой частоты, проводимой аппаратом VocaStim-Master выше, чем на фоне стандартного лечения. Питание через назогастральный зонд после лечения продолжили 2 (6,66%) больных из группы I и 14 (46,66%) больных из группы II.

Восстановление функции глотания у больных с инсультом связано с процессами реорганизации коры пораженного полушария и увеличения площади представительства мышц глотки в коре непораженного полушария. Механизм лечебного воздействия нейромышечной электростимуляции основан на создании интенсивного целенаправленного потока афферентации от мышц, участвующих в акте глотания. У пациентов, получавших сеансы нейромышечной электростимуляции, помимо других реабилитационных мероприятий по дисфагии, динамика восстановления функции глотания была более выраженной.

Таким образом, можно утверждать, что мышечная электростимуляция током T/R, проводимая аппаратом VocaStim-Master, проводимая в составе комбинированной терапии для больных с ишемическим инсультом и нейрогенной дисфагией, является эффективным методом лечения, что подтверждается результатами данного исследования.

Список использованных источников

1. *Авдюнина И.А.* Управление нейрогенной дисфагией: использование загустителя жидкостей и пищи (анализ двух клинических случаев) // *Лечащий врач*, 2015. №1. С. 70-74.
2. *Парфенов В.А.* Ишемический инсульт. М.: Медицинское информационное агентство, 2012. 298 с.
3. *Терапевтическое руководство по лечению парезов гортани, афазии, дисфагии и дизартрии с помощью аппарата VocaStim // Physiomed.*

2002. 24 с. [Электронный ресурс]. URL:<http://www.bipharm.ru/site/c/289/12.pdf>.

4. Стрельникова И.А. Динамика восстановления функции глотания у больных с инсультом на фоне комплексного лечения с применением нейромышечной электростимуляции // Аспирантский вестник Поволжья 2013. № 1-2. С. 64-68.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Колчина А. Г.,

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

Аннотация: В статье обоснована актуальность проблемы заикания у лиц с патологией опорно-двигательного аппарата. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей формирования заикания у младших школьников с церебральным параличом и показано значение проведения комплексных психолого-логопедических мероприятий в коррекции данного вида речевой патологии.

Ключевые слова: психогенные расстройства, эмоциональное напряжение, логоневроз, психокоррекция.

FEATURES OF STUTTERING FORMATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Kolchin A. G.

Abstract: the article substantiates the relevance of stuttering problems in persons with pathology of the musculoskeletal system. Presents the results of empirical research of features of formation of stuttering in children with cerebral palsy and the importance of a comprehensive psycho-logopedic interventions in the correction of this pathology the left.

Key words: psychogenic disorders, emotional stress, logoneurosis, psychocorrection.

Проблема заикания, несмотря на многовековую историю ее изучения, до настоящего времени остается одной из наиболее сложных и недостаточно разработанных (В.И.Селиверстов, М.И. Хохлов, Ю.А. Фесенко, Л.Я. Миссуловин и др.). Существуют самые разнообразные подходы к его изучению и самые различные попытки объяснения его механизмов, не раскрывающие, однако, до конца всей сути проблемы. И заикающиеся продолжают ждать от специалистов реальной помощи в преодолении столь мучительного недуга.

В тоже время, как отмечал М.Е. Хватцев, заикание – недуг исправимый [Хватцев 1972]. О возможности полного преодоления заикания в любом возрасте свидетельствуют многие факты. Например, еще в V веке до нашей эры путем упорной самостоятельной работы над речью полностью

избавился от заикания величайший древнегреческий оратор Демосфен, который обрел возможность произносить свои блестящие речи перед многочисленными аудиториями и буквально покорять ими слушателей.

В клинической практике принято различать две формы заикания: невротическое и неврозоподобное. Невротическое заикание или невроз речи (И.И.Тартаковский) по своему характеру относится к группе психоневрозов, известных под названием психастении. В связи с этим речевой дефект при заикании необходимо рассматривать не только как судорожный спазм мышц, участвующих в акте речи, т.е. он не является чисто двигательным расстройством, хотя и весьма сложным по своему патогенезу. Неврологический механизм заикания сочетается с рядом патопсихологических особенностей, возникающих в эмоционально-волевой сфере, характере ребенка и т.п. [Тартаковский 1934].

Последние десятилетия как в нашей стране, так и за рубежом, значительно повысился интерес к проблеме нервно-психической напряженности у детей. Состояние тревожности является первой эмоциональной реакцией на самые различные стрессоры, и поэтому представляет собой неотъемлемую часть эмоциональных переживаний участников любой значимой деятельности, особенно в естественных условиях.

Значительное возрастание эмоционального напряжения у людей В.И. Гарбузов, Ю.А. Фисенко и др., связывают с негативным воздействием бурного экономического развития современного общества [Гарбузов, Фисенко 2013]. Ребенок же, являющийся наиболее чувствительной частью социума, оказался более всего подвержен отрицательным воздействиям.

А.И. Захаров, Н.Е. Аракелов убедительно доказали широкую распространённость таких явлений, как эмоциональная неустойчивость, тревожность, страхи и, как более тяжелые проявления психического напряжения, невротические расстройства у детей [Захаров 2005].

Несмотря на то, что ведущая роль в развитии неврозов принадлежит генетически обусловленному типу нервно-психического реагирования, наличию хронически действующей психической травматизации и возрастанию психо-эмоционального напряжения детей, немаловажную роль в возрастании неврозов у детей сыграло становление семьи «нового» типа, когда родители большую часть своего времени проводят на работе. Ссылаясь на свою занятость, усталость и т.п., они мало общаются со своими детьми, не занимаясь их развитием и воспитанием. Иначе говоря, характер родительского отношения в современных семьях в силу ряда причин, на первый взгляд даже, как кажется, объективных, существенным образом изменился. А для маленького ребёнка семья – это целый мир, в котором он живёт, действует, делает открытия, учится любить, ненавидеть, радоваться, сочувствовать. Будучи её членом, ребёнок вступает в определённые отношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и негативное влияние. Вследствие этого ребёнок растёт либо спокойным,

доброжелательным, открытым, общительным, либо становится замкнутым, тревожным, беспокойным, раздражительным. Последнее наблюдается в тех случаях, когда имеет место депривация ласки и душевной теплоты. Взрослые, будучи заняты своими делами, не обращают должного внимания на ребенка, не выслушивают его и т.п. В результате кроха чувствует себя ненужным, что приводит к его психической травматизации. А.И. Захаров, В.Е. Каган и ряд других авторов в своих работах акцентировали внимание на том, что психологический микроклимат семьи является чрезвычайно важным фактором, оказывающим прямое влияние на формирование неврозов у детей. Эти и ряд других исследований подтверждают высказывание Ю.А.Флоренской: «Речь как одна из высших функций центральной нервной системы непосредственно связана со всей личностью больного, а отклонения в речи должны рассматриваться раньше всего с точки зрения разыгрывающихся в нервной системе и психике больного патологических процессов» [Флоренская 1949].

По данным статистики, распространенность логоневроза среди детей варьирует от 0,75 до 7,5%. На эти цифры оказывают огромное влияние условия проживания, а также возраст ребенка. Критическим периодом возникновения логоневроза является 3-5-летний возраст. Это связано с тем, что в этот период происходит интенсивное развитие речевой системы и ее чувствительности у детей.

Учитывая, что состояние нервно-психического напряжения ребенка определенным образом отражается не только на формировании невроза, но и на развитии его личности в целом, своевременная коррекция высокого уровня психического напряжения позволит обеспечить успешное решение ряда актуальных проблем младшего возраста, которые ставит перед собой психологическая и логопедическая наука.

Развитие невротических расстройств у детей с церебральным параличом отмечается достаточно часто, поскольку данный вид патологии проявляется не только двигательной недостаточностью, но также нарушениями эмоционально-волевого и психического развития [Колчина, Хабарова 2011].

В связи со всем вышеизложенным, представлялось интересным изучение распространенности заикания у детей младшего школьного возраста с церебральным параличом, поскольку речевые нарушения, и, в частности, заикание, достаточно часто наблюдаются с детей с данным видом патологии. В развитии заикания при церебральном параличе ведущее значение отводится психической травматизации детей: различные волнения и переживания, изменение привычного жизненного стереотипа, разлука с близкими и др. Кроме того среди этиологических факторов следует рассматривать и ошибки воспитания, а также органические нарушения речедвигательной функции. Заикание может возникнуть у детей, имеющих такие особенности

личностного развития, как повышенная ранимость, глубокое переживание дефекта, страх общения с окружающими.

В экспериментальном исследовании приняло участие 22 ребенка в возрасте 7 – 8 лет, их родители и воспитатели. В исследование были отобраны только дети с теми формами церебрального паралича, которые не сопровождаются нарушением интеллекта. Исследования проводились на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Саратовской области «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам № 4 г. Саратова».

В результате проведенного исследования было установлено, что несмотря на то, что при данном виде патологии имеет место органическое поражение определенных отделов головного мозга, у детей с заиканием в 73% случаев имеет место невротическая форма и только у 17% – неврозоподобная. Логоневроз формируется у детей согласно классической схеме: наличие предневрозного темперамента отмечалось у 68% детей; высокий уровень психо-эмоционального напряжения также у 68% детей. Повышение эмоционального напряжения было обусловлено, как показали наши исследования, семейно-обусловленным типом нервно-психического реагирования (уровень невротизации хотя бы одного из родителей у 73% детей значительно превышал ее нормальные показатели). Использование рисуночных тестов: «Несуществующее животное», «Кактус», наглядно продемонстрировало наличие в рисунках 73 % детей признаков, которые отражают наличие у их авторов тревожности, дисгармонии во взаимоотношениях и психической травматизации, кроме того, эти признаки имели место и в 63% рисунков на тему «Моя семья». При этом признаки тревожности отмечались во всех трех сюжетах, что свидетельствует об их постоянстве.

Количественный анализ результатов, полученных по методике Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен, подтвердил полученные ранее результаты исследования тревожности у детей. Высокий уровень тревожности был отмечен у 40,5% обследованных, средний с тенденцией к высокому – у 31,5 % детей, и это были именно те дети, в рисунках которых отмечались те или иные признаки, отражающие наличие тревожности у их авторов.

Таким образом, анализ полученных результатов исследования по всем использованным методикам позволил нам отметить, что среди детей с заиканием наиболее часто имеет место его невротическая форма (73%).

Сопоставление показателей психического напряжения и тревожности детей с характером родительского отношения выявил наличие прямой зависимости. В тех случаях, когда отношения складывались по типу «отвержение» или «маленький неудачник», т.е. демонстрировали дисгармонию внутрисемейных отношений, уровень тревожности у детей, воспитывающихся в этих семьях, отличался высокими показателями (ИТ – более 50%). И, напротив, в семьях, где преобладали ровные, добрые гармоничные отношения тревожность детей была на низком или среднем уровне. Опрос

родителей о том, что они знают о своем ребенке, показал, что 18 % из них практически не имеют представления о своем ребенке, методах его воспитания и обучения. 32% родителей имеет только частичное представление о своих детях. В большинстве своем это были те матери и отцы, родительские отношения которых определялись как грубые, неуважительные, авторитарные и т. п.

Интересно отметить, что виновными в возникновении конфликтов в большинстве случаев (97 %) родители считали именно ребенка, но не себя. Такая установка являлась отражением неспособности взрослых прийти к пониманию реальных источников конфликта и, следовательно, нормализации внутрисемейных отношений. В то же время, поскольку для коррекции заикания у детей необходимо проведение психокоррекции высокого уровня их тревожности, мы составили определенную программу работы как с детьми, так и с их родителями. Кроме того, были запланировано проведение совместных занятий с детьми и их родителями. Работа с детьми включала проведение курса занятий психогимнастики, музыкально-ритмические занятия, пение. Занятия проводились в привычной для детей обстановке один-два раза в неделю на протяжении трех месяцев.

Работа с родителями велась по заранее составленному расписанию, с которым все родители своевременно были ознакомлены. На занятиях проводились психологические игры и упражнения; беседы, просмотр видеофильмов, дискуссии. На совместных занятиях детей и родителей предлагалось осуществить общую творческую работу (рисунок, поделку), обсудить планы на проведение выходного дня, праздника, поездки за город и т. п.

Коррекционно-логопедическая работа состояла из трех этапов: подготовительного, включающего индивидуальные беседы с созданием мотивации на «выздоровление», на «красивую и плавную речь» и проведение режима ограничения речи. Этапа выработки речевого навыка. И последнего этапа – автоматизации нового речевого навыка.

Для оценки эффективности проведения коррекции повторное обследование детей осуществлялось по тем же методикам, что и первичная диагностика. Сравнительный анализ результатов динамического исследования позволил установить, что у части детей (41%) уровень тревожности значительно снизился. Однако у 18 % детей тревожность, по-прежнему, оставалась на высоком уровне. Это были в основном те дети, родители которых отказались посещать занятия. В случаях, когда родители ходили на занятия не регулярно, от случая к случаю, уровень тревожности у их детей, несмотря на занятия психогимнастикой, снизился незначительно или остался на прежнем уровне.

Улучшения психоэмоционального состояния коррелировали и с изменениями проявлений заикания у детей. Анализ полученных результатов исследования показал, что заикание стало менее выраженным именно у тех

детей, степень эмоционального напряжения и тревожность которых снизились.

В первой (А) подгруппе детей с невротической формой заикания, в которой проводилась только логопедическая коррекция, тяжелая степень заикания отмечалась у 2 человек, тогда как на начальном этапе эксперимента – у 3 дошкольников. Количество детей со средней степенью заикания осталось прежним – 3 человека, однако среди них 1 ребенок перешел из группы с тяжелой степенью, а еще 1 перешел в группу с легкой степенью заикания, в которой теперь стало 3 дошкольника, тогда как на начальном этапе их было 2 человека. Уменьшение проявлений заикания в данной группе детей отмечалось у двух человек.

Во второй (Б) подгруппе детей, где проводилась комплексная коррекция, включающая как логопедические, так и психологические методы коррекции, тяжелую степень заикания имели 2 человека, тогда как на констатирующем этапе эксперимента – 4 человека. Двое детей из группы с тяжелой степенью перешел в группу со средней степенью заикания, в которой теперь стало состоять 3 дошкольника. На начальном этапе работы данная степень заикания диагностировалась также у 3 детей. Однако легкую степень имели 3 дошкольника, тогда как на констатирующем этапе эксперимента 1 человек, т.е. в эту группу были отнесены еще двое детей, которые ранее имели среднюю тяжесть заикания. Результаты контрольного эксперимента показали, что в этой группе детей позитивные результаты коррекционной работы отмечались у 4 человек: степень тяжести заикания у них уменьшилась.

Учитывая все вышеизложенное, можно отметить, что только использование комплексных мероприятий психологической и логопедической коррекции у детей дошкольного возраста с невротической формой заикания способствует снижению проявлений логоневроза и улучшению из психоэмоционального состояния.

Итак, заикание относится к одному из самых мучительных для ребенка речевых расстройств, поскольку по неизвестной для него причине речь вдруг отказывает ему в самый ответственный момент, оставляя его полностью беспомощным перед своим собеседником. В то же время систематическая, психо-логопедическая коррекция логоневроза и гармонизация внутрисемейных отношений способствует уменьшению проявлений данного недуга у детей младшего школьного возраста. Следует отметить, что отсутствие полной коррекции данной речевой патологии у обследуемых детей свидетельствует о том, что работа как логопеда, так и психолога с ребенком – это сложный, длительный процесс, учитывающий этиологические факторы и патогенез формирования невротических расстройств. При этом в данном процессе, кроме всего прочего, обязательным компонентом является заинтересованность и активное включение в работу и родителей этих детей. К числу наиболее значимых мероприятий, которые могут обеспечить только

родители, относится создание доброжелательной обстановки в семье, внимательное, ласковое отношение к ребенку, соблюдение режима дня, избегание чрезмерных нагрузок у ребенка [Гегелия 2000]. Только такая совместная работа специалистов и родителей может принести желаемые результаты.

Список использованных источников

1. *Гарбузов В.И., Фесенко Ю.А.* Неврозы у детей. СПб: КАРО, 2013. 336 с.
2. *Гегелия Н.А.* Родителям о заикании детей и подростков // Дефектология. 2000. № 5. С.66 - 71.
3. *Захаров А.И.* Неврозы у детей. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
4. *Колчина А.Г., Хабарова О.А.* Теоретические аспекты возникновения неврозов у детей с церебральным параличом // Актуальные проблемы психологии и педагогики: Мат. Всерос. науч. конф. с междунар. участием: 19 мая 2011 г. Саратов: Изд-во СГСЭУ, 2011. С. 197 - 199.
5. *Флоренская Ю. А.* Невротические нарушения речи. Клиника и терапия нарушений речи. М.: Медгиз, 1949. 120 с.
6. *Хватцев М.Е.* Заикание – недуг устранимый. Л.: Медицина, 1972. 72 с.
7. *Тартаковский И. И.* Психология заикания и коллективная психотерапия. М.: МосИздат, 1934. 67 с.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ДИСГРАФИЧЕСКИХ И ДИЗОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Константинова О.А.,

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

Аннотация: В статье сопоставляются дисграфические и дизорфографические ошибки у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Делается попытка рассмотреть механизмы различных нарушений письма с точки зрения психолингвистического подхода.

Ключевые слова: нарушения письменной речи, дисграфия, дизорфография, психолингвистический анализ механизмов нарушений письма у школьников.

PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF GYSGRAPHIC AND DYSFOROGRAPHIC MISTAKES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Konstantinova O.A.

Abstract: The article compares the dysgraphic and dysforographic mistakes of primary school children with severe speech disorders. An attempt is made to examine the mechanisms of various violations of writing from the point of view of the psycholinguistic approach.

Key words: violations of writing, dysgraphia, dysforographia, psycholinguistic analysis of the writing disorders mechanisms of schoolchildren.

Устная речь формируется у детей в процессе естественного общения со взрослыми, а письменная речь может появиться только в результате целенаправленного специального обучения. В обучении школьниками сначала усваиваются технические средства написания букв, слов, предложений, и только затем эти средства становятся главным средством выражения мыслей. Письменная речь, в отличие от устной, является сознательным действием, в котором средства выражения выступают основным предметом деятельности.

Формирование письменной речи у школьников включает в себя два навыка: письмо и чтение. И.Н. Горелов и К.Ф. Седов правомерно замечали, что «в языковом сознании грамотного человека существует два стандарта, своего рода две языковые системы – устная (звуковая) и письменная (буквенная). Письменный язык представлен тремя системами знаков (прописные, строчные, печатные), которые во многих случаях графически отличаются друг от друга. Овладев грамотой, ребенок должен освоить набор перехода от одной системы символов к другой (от звукового языка к письменному языку), именуемых правописанием» [Горелов, Седов 2001:231].

Большинство отечественных исследователей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.Н. Горелов и др.) считали, что языковая способность закладывается биологически и генетически, но формируется и развивается социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека в процессе деятельности и общения [Крючков 2017]. Несформированные величины языковой способности приводят к нарушениям письменной речи.

С точки зрения психолингвистического подхода механизмы дисграфии можно рассмотреть как нарушение операций порождения письменного высказывания: замысла и внутреннего программирования, лексико-грамматического структурирования, деления предложения на слова, фонематического анализа, соотнесения фонемы с графемой, моторной реализации письма под зрительным и кинестетическим контролем. Учитывая механизмы нарушений, опишем известные дисграфические ошибки школьников.

Письменная речь школьника-дисграфика отличается от письма его сверстников большим количеством специфических ошибок:

1. Дисграфия проявляется пропусками букв и слогов, что говорит о том, что младший школьник не вычленяет на слух гласные звуки, либо определенные согласные звуки, либо целые слоги не фиксируются в его восприятии в составе звуковых компонентов слова. Например, слово *банки*

пишется как «бнки», *стучат* – «стчат». Проявлением более грубого нарушения звукового анализа является пропуск двух и более гласных или согласных букв, например: *праздник* – «пазнк», *волк* – «вк». Это приводит к искажению и упрощению структуры слова: *лягушка* – «гука», *раскрасила* – «раскала» [Елецкая 2014: 163].

2. При дисграфии некоторые ученики правильно определяют на слух звук в составе слова, но для его обозначения выбирают не соответствующую ему букву. Это может иметь место при нестойкости соотношения звука и буквы, что происходит у школьника, когда не закрепились связи между значением и зрительным образом буквы, при нечетком различении звуков, имеющих акустическое и артикуляционное сходство, при незакрепленном запоминании букв, имеющих сходство в начертании [Аманатова 2006: 10].

3. При дисграфии редко встречается постоянная замена одной буквы другой, обычно наблюдается смешение букв, тогда один и тот же звук обозначается на письме то верно, то ошибочно. Бывают смешения по акустическому и артикуляционному сходству: например, звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции:

д-т: т(д)авно, д(т)рещат, мед(т)ет, вт(д)руг, сыд(т)ый;

з-с: с(з)аснул, кос(з)лик, ваз(с)илёк, привос(з)ит;

б-п: по(б)еда, б(п)одарил, п(б)елье, б(п)алатка;

в-ф: в(ф)орточка, портв(ф)ель, картов(ф)ель;

г-к: долк(г)о, собаг(к)а, г(к)руглый;

ж-ш: ш(ж)дет, уж(ш)ибла, ж(ш)умно, лож(ш)адь [Комарова, Милостивенко, Сумченко 2002: 99].

4. Дисграфия может проявляться в замене гласных букв, звуки которых произносятся с участием губ: ё-ю: клё(ю)ква, лё(ю)бит, замю(ё)рз, тю(ё)пльй. Согласные, образованные одинаковым образом, например, задненебные согласные: к-х: черемук(х)а, колг(х)оз, х(г)ороховый за г(х)олмом. Сонорные согласные: р-л: кр(л)юч, смер(л)ый, провел(р)ят [Лалаева 2004:196].

5. При дисграфии разные смешения могут происходить и между свистящими – шипящими звуко-буквами, и между ч-щ, ч-ц, ч-т, ц-т, ц-с – группой аффрикат. Эти ошибки относятся к особой форме дисграфии – акустическо-артикуляторной [Мазанова 1998: 80].

6. Некоторые авторы выделяют оптическую дисграфию, при которой неустойчивость зрительных впечатлений и представлений выливается в специфические ошибки, когда отдельные буквы не узнаются, а различные элементы буквы воспринимаются по-разному [Чередниченко 2016: 10].

7. В последнее время исследователи выделяют дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе её лежат нарушения деления предложений на слова, поскольку человек говорит смысловыми интонационными отрезками (синтагмами), нарушения деления слов на

слоги, в основе которого лежит сбой произносительного ритма высказывания, а также нарушения фонематического анализа и синтеза. При данной форме часты пропуски согласных при их стечении, перестановки букв, добавления букв, перестановки слогов [Прищепова 2002: 40].

В основе дизорфографии лежит нарушение орфографического принципа письма. При дизорфографии школьник испытывает стойкие трудности в овладении правилами правописания и их использовании. Многие из таких учащихся, зная орфографические правила (например, правописание безударных гласных в корне слова, правописание оглушаемых согласных в конце слова), продолжают делать ошибки. Причина данных нарушений заключается в том, что они не замечают самих орфограмм. Учащийся с дизорфографией не чувствует ритмическую структуру слова, не замечает, например, наличия безударных гласных.

Для дизорфографии и дисграфии характерны разные специфические ошибки. Их сопоставительный анализ приведен в таблице 1.

Таблица 1. Анализ ошибок, характерных для дисграфии и дизорфографии

№	Характер ошибки	Дизорфография	Дисграфия
1	трудности в определении частей слова (нарушение морфологического анализа слова)	есть	нет
2	трудности в подборе проверочных слов	есть	нет
3	ребенок «видит» орфографическую задачу (трудное место в слове)	не видит	видит
4	ребенок как «слышит, так и пишет»	да	нет
5	пропуски, перестановки, вставка букв, слогов (например: атобус-автобус, сеговик-снеговик, сенеговик- снеговик)	нет	да
6	замена букв похожих по написанию (и-у,о-а, м-л,б-д и т.д. например: бабушка-дабушка)	нет	да
7	зеркальное написание букв (например: Е-З,Ель-Зель)	нет	да
8	замена букв, обозначающих сходные звуки по глухости, звонкости; мягкости, твердости (например: ф-в, б-п, г-к ит.д. вместо дуб пишет дуп)	нет	да
9	слитное написание предлогов с другими словами. (например: настоле.)	нет	да
10	раздельное написание приставки с корнем (например: при шёл)	нет	да
11	неумение определить границы предложения (например: первое слово с маленькой буквы, точки нет.)	нет	да
12	несогласование слов в предложении. Нарушение грамматических связей между словами. (например: лежит красные мяч. Моя мяч.)	нет	да

13	снижение уровня произвольности внимания	да	да
14	недостаточный словарь (низкий уровень развития речи)	да	да
15	трудности в определении ударного слога	да	да
16	нарушение фонематического слуха	да	да

Материалом для данного исследования послужили задания на списывание и слуховые диктанты, проведенные во 2 классе (школа для детей с тяжелыми нарушениями речи). Экспериментальное изучение навыков письменной речи у группы учащихся с тяжелыми нарушениями речи позволило выявить специфические ошибки и провести их анализ. В процессе логопедического исследования у 15 из 20 учащихся были выявлены дисграфические и дизорфографические ошибки на письме.

Анализ письменных работ учащихся, вошедших в экспериментальную группу, позволил установить, что при списывании и письме под диктовку школьники допускали специфические (дисграфические) и орфографические ошибки. Характер данных ошибок – стойкий (встречаются на протяжении длительного времени практически во всех письменных работах школьников). Количество ошибок, допущенных одним учеником экспериментальной группы, составляло от 5 до 21. Также считаем необходимым отметить, что количество ошибок было различным в зависимости от вида письменной работы (при списывании с печатного текста ошибок было меньше, чем при письме под диктовку).

Рассмотрим частоту проявления ошибок в работах учащихся экспериментальной группы (ЭГ).

Наиболее распространенными оказались ошибки на смешения букв, обозначающих близкие по акустико-артикуляционным признакам звуки, они составили 21 % от общего числа дисграфических ошибок.

Вторыми по частоте проявления оказались ошибки обозначения границ предложения (отсутствие точки в конце предложения, отсутствие заглавной буквы, неуместное написание заглавной буквы и точки в середине предложения и др.). Такие ошибки составили 13,4 % от общего числа дизорфографических ошибок.

Следующей по распространенности специфической ошибкой являлись пропуски букв. Учащиеся пропускали буквы не только в стечениях согласных, но и между гласными, и в начале слова. Их частота составила 12,3 % от всех специфических ошибок.

Встречались смешения графически сходных букв, имеющих сходную форму и написание (такие как *т - п*, *у - и*, *б - д*, *ш - щ*, *К - Н*, *Х - Ж* и др.). Их частота составила 11,3 % от общего числа дисграфических ошибок.

Ошибки обозначения границ слов (слитное написание слов, чаще предлогов со словами или отдельное написание, чаще приставок и слов) составили 10,4 % от числа специфических ошибок.

Ошибки обозначения на письме твердости или мягкости согласных звуков составили 8,5 %. Чаще всего ученики не писали мягкий знак или заменяли гласную второго ряда парной гласной первого ряда.

Вставки букв составили 6,7 % от всех дисграфических ошибок. Персеверации букв и слогов - 5,7 %.

Антиципации букв встречались с частотой 4,6 % от всего количества ошибок. Они встречались как в начале, так и в середине слова.

Пропуски слогов составили 2,2 % от общего количества ошибок. Перестановки букв и слогов в слове - 1,6 % от всех ошибок.

Аграмматизмы составили 1,4 %. Чаще всего ошибки были в окончаниях слов при их согласовании в роде, числе, падеже.

Зеркальное написание букв оказалось в целом не характерно для учащихся экспериментального класса. Такие ошибки составили 0,9 % от всего числа дисграфических ошибок.

Проведенное изучение показало, что чаще всего у второклассников встречались ошибки на смешение букв, ошибки обозначения границ предложения, пропуски букв, смешения графически сходных букв. Дисграфические нарушения были выявлены у всех исследуемых школьников, а проявления дизорфографии выявлены лишь у пяти учеников класса.

Таким образом, психолингвистический подход к анализу специфических ошибок на письме у школьников позволяет специалисту раскрыть механизм дисграфии и дизорфографии и верно определить методы коррекции.

Список использованных источников

1. *Аманатова М.М.* Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: МСГИ, 2006. С. 10-13.

2. *Елецкая О.В.* Методика диагностики дизорфографии у школьников. Учебно-методическое пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2014. 208 с.

3. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2001. 304 с.

4. *Комарова В.В., Милостивенко Л.Г., Сумченко Г.М.* Соотношение дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников с нарушениями речи // Патология речи. СПб.: Образование, 2002. С. 98-102.

5. *Крючков В.П.* Речевой онтогенез и «чувство языка»: методологический и методический аспекты // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П.

Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кощеева. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 38-46.

6. *Лалаева Р.И.* Дисграфия и дизорфография как расстройство формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма чтению. Итоги и перспективы: материалы I Междунар. конф. Рос. ассоциации дислексии. М.: Изд-во МСГИ, 2004. 296 с.

7. *Мазанова Е. В.* Коррекция акустической дисграфии. М.: Владос, 1998. 280 с.

8. *Прищепова И.А.* К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. СПб.: Образование, 2002. 140 с.

9. *Чередниченко Н.В.* Типы и механизмы дисграфичных ошибок в письменной речи младших школьников // Логопедия. 2012. №2. С. 94-102.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА КОНТРАСТА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кощеева О.В.,

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

Аннотация. В статье раскрываются особенности применения приема контраста в логопедической работе по коррекции фонационных нарушений у детей дошкольного возраста. Показано, что при опоре на оппозиционные признаки фонем, артикуляционных укладов, просодических компонентов речи формирование произносительных навыков у детей происходит эффективнее. Теоретическое обоснование данного положения подкреплено конкретными практическими заданиями и упражнениями. Подчеркивается особая значимость приема контраста в работе с детьми, имеющими сложные фонационные нарушения.

Ключевые слова: приемы логопедической работы, прием контраста, фонационные нарушения, дошкольный возраст.

USING OF CONTRAST METHOD IN SPEECH THERAPY WORK TO ESTABLISH PHONETIC-BROAD BRANCH OF ORAL SPEECH AMONG PRE-SCHOOL CHILDREN

Koshcheeva O.V.

Abstract: The article reveals the feature of the contrast appointment application in speech therapy work on remodeling of phonon impediment among pre-school children. Theoretical justification of this provision is supported by precise practice tasks and exercisers. The particular relevance of contrast appointment in work with children, having complicated phonon impediments, is underlined.

Key words: appointment of speech therapy work, contrast appointment, phonon impediment, pre-school children.

Известно, что для построения эффективной системы логопедической работы необходимо учитывать возрастные, психофизиологические, индивидуальные особенности воспитанников. Конкретные методы, средства и приемы логопедического воздействия подбираются специалистом дифференцированно, с учетом этих факторов.

При формировании фонетико-фонематической стороны устной речи одним из эффективных приемов логопедического воздействия является прием контраста.

Термин «контраст» (от франц. *contraste*) широко применяется во всех сферах жизнедеятельности человека и обозначает резко выраженную противоположность. Способность воспринимать противоположные свойства явлений и предметов окружающего мира играет ведущую роль в развитии индивида, служит базой для формирования высших психических функций человека.

Уже в первые месяцы жизни биологическое противопоставление состояний комфорта – дискомфорта пробуждает у младенца неосознанные, но эмоционально значимые потребности, на основе которых в дальнейшем формируются коммуникативно-познавательные функции. Как отмечает Е.Н. Винарская, в первые 2–3 месяца жизни в голосовом поведении младенца обнаруживаются «зоны максимальной и минимальной субъективной ценности», которые соответствуют максимальной и минимальной степени проявления оборонительной реакции на состояние дискомфорта (крики «боли», «удовольствия», «голода» – отсутствие голосовых реакций). Автор указывает, что качественную дифференциацию на стадии крика получают звуковые реакции, в которых у ребенка начинают проявляться «два противоположных относительных «наклонения» одних и тех же биологически положительных эмоциональных состояний, что можно определить как развитие состояний мажорного и минорного характера» [Винарская 1987: 35].

Важнейшие стимулы для общего, физического и психического развития ребенок получает благодаря контрастному изменению интенсивности экстероцептивных (кинестетических) ощущений (тактильных: тепло / холод, сладкий / горький вкус, мягкое / резкое прикосновение и пр.; слуховых: громко / тихо, высокие / низкие тона и пр.; зрительных: яркий / тусклый свет; цветные, яркие, четкие образы / монотонный фон, неподвижные / движущиеся объекты и т.д.). Эти ощущения возникают благодаря воздействию различных по своей интенсивности раздражителей окружающего мира. При этом доказано, что, как и любой другой живой организм, человек плохо воспринимает раздражения высокой интенсивности (громкий крик, слишком яркое освещение, слишком сильное прикосновение, слишком большие предметы и пр.), так как при их воздействии начинают работать биологические механизмы защиты: реакции удаления, избегания и отвер-

жения. Такими же недейственными оказываются для ребенка и слабые раздражители, поскольку они не попадают в поле восприятия малыша и не способны вызвать ответную реакцию. Оптимальными для формирования различных функций организма являются раздражители средней степени интенсивности, обладающие качеством субъективной новизны.

Чем взрослее ребенок, тем сложнее и многообразнее становится его жизненный опыт, тем больший объем информации ему необходимо усвоить. При обобщении, структурировании различных явлений дети движутся по пути восприятия наиболее контрастных признаков ко все более – менее выраженным различиям между предметами и явлениями.

Наиболее ярко принцип контраста проявляется в процессе сенсомоторного развития: при формировании зрительного восприятия ребенок сначала усваивает яркие цветовые различия и лишь потом переходит к узнаванию промежуточных оттенков, тонов; при развитии слухового анализатора сначала учится различать далекие, а потом близкие по акустике звуки; сначала овладевает крупными, затем – мелкими движениями.

Даже при формировании общей картины мира дети изначально ориентируются на крупные, базовые концепты – «добро – зло», «радость – печаль», «хорошо – плохо» и прочее. Позже они узнают о субъективных, неоднозначных и промежуточных понятиях, которые с трудом поддаются такой однозначной трактовке.

Приемы сравнения и отождествления, посредством которых происходит познание человеком окружающего мира, основаны на построении четких и менее выраженных оппозиций.

В период раннего и дошкольного детства использование опоры на контрастные признаки и свойства предметов является залогом успешного усвоения информации, более быстрого формирования умений и навыков.

Языковая система как одна из самых сложных знаковых систем, которую должен освоить ребенок в процессе онтогенеза, состоит из единиц нескольких уровней. В ее усвоении принцип противопоставления также играет важную роль. Логопеду необходимо знать оппозиционные признаки единиц, принадлежащих разным уровням языковой системы и иметь навыки практического применения этих знаний при планировании логопедической работы и непосредственном ее проведении.

Обозначим особенности использования приема контраста в логопедической работе по формированию фонетико-фонематической стороны устной речи.

Известно, что в работах Р.О. Якобсона, Н.Х. Швачкина, В. И. Бельтюкова, А. Д. Салаховой и других авторов нашла подтверждение гипотеза о том, что фонетико-фонематические представления человека формируются в процессе онтогенеза по принципу дифференциации. Р.О. Якобсон писал: «...фонологическая стратификация является строго последовательной; она следует *принципу максимального контраста*, а в последовательном ряду

противоположений она восходит от простого и гомогенного к сложному и дифференцированному...» [Якобсон 1985: 113].

По Р.О. Якобсону, порядок появления фонологических противопоставлений на уровне гласных характеризуется различием высоты и открытости звуков, а на уровне согласных представлен следующими группами:

- 1) различие носовых — ротовых;
- 2) различие губных — зубных (язычных);
- 3) различие смычных — щелевых;
- 4) различие твердых — мягких;
- 5) различие редких в языках мира противопоставлений [Якобсон 1985: 107].

Одним из самых значимых исследований в области детской фонологии, которое пролило свет на последовательность появления фонематических дифференциаций в онтогенезе, является эксперимент Н.Х. Швачкина. На основе подробного изучения речи детей раннего возраста ученый выявил следующие закономерности: «сперва возникает различие гласных, затем происходит различие наличия согласных, после этого наступает различие между самими согласными. Согласные различаются в следующей последовательности: различие сонорных и артикулируемых шумных, различие твердых и мягких согласных, различие сонорных между собой, различие сонорных и неартикулируемых шумных, различие губных и язычных, различие взрывных и придувных, различие передне- и заднеязычных, различие глухих и звонких согласных, различие шипящих и свистящих, различие плавных и jot» [Швачкин 2004: 131].

Освоение произносительных норм также происходит с опорой на дифференцированные признаки артикулем. К.Ф. Седов отмечает: «Первым из гласных звуков, как правило, появляется звук [а]... это как бы первая стадия овладения гласными звуками. Последовательность в усвоении других гласных определяется следующей логикой: дети сначала усваивают звуки, которые по своей артикуляции наиболее отличаются друг от друга: [и] - [у]. Это – вторая стадия становления вокальной системы. Третья стадия – появление «промежуточных по своей артикуляции звуков [э] и [о]...» [Седов 2008: 65].

В каких случаях логопеду особенно важно учитывать эти данные о последовательности появления фонетико-фонематических противопоставлений в онтогенезе? В первую очередь, при работе с детьми раннего возраста, имеющими значительное количество замен и смешений на уровне артикуляции, а также при работе со сложными фонационными нарушениями, охватывающими несколько групп звуков. И в том, и в другом случае перед логопедом стоит довольно сложная задача – определить последовательность работы над звуками, выстроить систему воздействия, отвечающую принципу «от простого к сложному». И «простыми» в данном случае явля-

ются варианты с наиболее яркими контрастными признаками, сложными – тонкие фонационные различия. В логопедической практике нельзя допускать вариант «работы наугад», случайного выбора последовательности формирования фонетико-фонематических противопоставлений. Грамотной и эффективной может быть только продуманная и научно обоснованная система воздействия, учитывающая как типовые закономерности онтогенетического развития, так и индивидуальные особенности ребенка.

Известно, что наибольшие трудности для усвоения представляют именно согласные звуки: их количество значительно превышает количество гласных звуков, и различаются они по нескольким оппозиционным признакам. Поэтому и усвоить их сложнее.

При наличии у ребенка выраженных трудностей в различении нескольких фонем и неправильной артикуляции нескольких звуков формирование произносительных навыков необходимо проводить с использованием опоры на контрастные признаки этих единиц.

Уже на подготовительном этапе работы над звуком, при проведении артикуляционной гимнастики, для успешного формирования кинестетических ощущений можно использовать противоположные артикуляционные уклады: «лопаточка» – «иголочка», «качели» (оппозиционные динамические движения языком вверх – вниз), высунуть язычок изо рта – спрятать его вглубь рта, дотронуться кончиком языка до нижних, а потом до верхних зубов и др. Эти упражнения помогут ребенку понять, на какие уклады можно опираться для дальнейшего формирования более сложных артикуляционных поз.

При формировании фонематического восприятия нельзя опускать первичные упражнения на развитие слухового внимания и узнавание неречевых звуков, различение просодических компонентов речи. Эти игры на уровне содержания также должны располагаться в последовательности от ярких к менее выраженным различиям.

Ребенок очень чувствителен к модуляции голоса по высоте, силе, тембру, тону. При сложностях в дифференциации фонем дополнительное привлечение логопедом просодических компонентов речи может помочь ребенку различить невыраженные оппозиции. В случаях смешений звуков или их уподобления в составе слова можно интонационно (с различной силой, высотой) произносить отдельный слог, звук, и ребенок воспроизведет фонемный состав правильно. Для иллюстрации этого положения приведем пример. Девочка в возрасте 3.5 лет, произнося название любимых героев мультфильма «Фиксики», постоянно уподобляла звук [ф'] звуку [с']: *сиски*. Для получения правильного произношения взрослому достаточно было интонационно выделить первый слог, и девочка уже без смешений повторяла это слово: «*фиксики*».

На этапе обучения узнаванию и различению фонем важно провести подробное изучение того, какие из них ребенок плохо идентифицирует, со-

поставляет с другими звуками. С опорой на изложенные выше теоретические данные о типичной последовательности формирования фонематического восприятия нужно выстроить общий перспективный план работы. Например, при большом количестве смещений и наличии уподобления звуков у ребенка младшего дошкольного возраста целесообразно начать работу с самых простых и ярких оппозиций на уровне гласных звуков, затем перейти к различению близких по акустике и артикуляторным особенностям гласным звукам, далее – различать наличие / отсутствие согласного звука в начале слова, а уже после этого переходить к дифференциации отдельных пар согласных звуков между собой. Разумеется, эту последовательность необходимо выстраивать с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Если один из промежуточных этапов различения фонем ребенок освоил хорошо, можно пропустить его или отработать с профилактической целью на небольшом объеме речевого материала. Самые сложные оппозиции (различение парных – звонких, свистящих – шипящих согласных, сонорных звуков) должны формироваться с опорой на уже имеющиеся у ребенка навыки различения более простых оппозиций. Как показывает практика, это положение актуально и для детей младшего школьного возраста, имеющих специфические нарушения письменной речи. Часто их представления об артикуляционных особенностях отдельных звуков и об акустических признаках отдельных фонем оказываются размытыми, нечеткими. Лучше усвоить необходимые признаки данных единиц детям помогает прием контраста.

Прием сравнения, противопоставления можно использовать и при непосредственной постановке звуков (*– Мы уже научились произносить звук с; язычок лежит внизу, когда мы его проговариваем, а для того, чтобы научиться шипеть, мы, наоборот, должны поднять язык вверх... и пр.*).

При формировании сложных акустических и артикуляционных оппозиций логопеду важно использовать самые разные контрастные признаки, фоносемантические образы. Очень полезно привлекать различные движения, изображающие звуки (фонетическую ритмику). Но первично эти игры удобнее объяснять на уже усвоенных, понятных оппозициях. Например, различая довольно близкие звуки [о] и [у], можно предложить ребенку раннего возраста следующую игру: звук [о] круглый-круглый, он такой толстый (изображаем круг руками), а звук [у] немного уже, тоньше (тянем «дудочку»). Для лучшего усвоения можно сначала сравнить звук [о] и звук [и]: звук [о] круглый-круглый, он такой толстый (изображаем круг руками), а звук [и] похож на тоненькую длинную ниточку, и рот наш растягивается в улыбку. После обыгрывания такого яркого контраста ребенок лучше поймет противопоставление [о] и [у].

Итак, при формировании фонетико-фонематической стороны устной речи эффективным приемом логопедической работы является прием контраста. Он позволяет грамотно подбирать последовательность речевого материала для коррекции как фонематического восприятия, так и звукопроиз-

носительных навыков, поскольку соотносится с основными закономерностями развития этих процессов в онтогенезе.

Список использованных источников

1. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка: Кн. для логопеда. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
2. *Седов К.Ф.* Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека: учебное пособие. М.: Лабиринт, 2008. 318 с.
3. *Швачкин Н.Х.* Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф. Седова. М.: Лабиринт, 2004. С. 113-144.
4. *Якобсон Р.О.* Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. С. 105-116.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ЯЗЫК В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ К.Д. УШИНСКОГО И БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

Крючков В.П.,

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

Аннотация: Анализируется методическое наследие К.Д. Ушинского в области методики обучения русскому языку в связи с проблемой одновременного изучения иностранного языка. Идеи билингвального обучения К.Д. Ушинского рассматриваются в их проекции на современную языковую, образовательную и социокультурную ситуацию.

Ключевые слова: К.Д. Ушинский, билингвизм, национальный менталитет, методика обучения русскому языку.

NATIVE LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF K.D. USHINSKIJ AND BILINGUAL EDUCATION IN MODERN SOCIAL AND CULTURAL SITUATION

Kryuchkov V.P.

Abstract: The author analyses the methodical heritage of K.D. Ushinskij in the field of teaching the Russian language in concern with the problem of simultaneous study of a foreign language. The ideas of bilingual education of K.D. Ushinskij are considered in their connection with modern linguistic, educational, social and cultural situation.

Key words: K.D. Ushinskij, bilingualism, national mentality, methods of teaching the Russian language.

Настоящая статья посвящена феномену двуязычия – билингвизма, так как эта проблема ныне актуальна во многих смыслах: в собственно лингвистическом, в этнолингвистическом, в педагогическом, в психологическом,

разумеется, в логопедическом (т.к. язык каждого ребенка с колыбели «выломан» на определенный национальный лад и освоение иноязычных артикуляционных укладов для ребенка может быть дополнительной нагрузкой и проблемой, а может и не быть – здесь существуют различные точки зрения, о них и пойдет речь).

В современной ситуации в условиях все возрастающих миграционных потоков, увеличения числа межэтнических браков, необходимостью овладения международным языком чрезвычайно актуализировался социокультурный аспект проблемы билингвизма [Бочкарева 2015]. По некоторым статистическим данным, около 70% населения земного шара в той или иной степени владеет вторым языком или даже несколькими. Многоязычие ныне – реальный факт. Формы обучения разнообразны: обучение может вестись по скайпу, посредством онлайн-тангема и т.д.

В осмыслении современного феномена билингвизма поучительными оказываются идеи, высказанные отцом русской педагогики, а в некотором смысле – и отцом современной лингвистической логопедии (если иметь в виду звуковой аналитико-синтетический метод в начальном языковом образовании и в логопедии) – Константином Дмитриевичем Ушинским.

Охарактеризуем основные идеи Ушинского с точки зрения проблемы, которая нас интересует, а затем спроецируем его идеи на современную билингвальную ситуацию и многообразные проблемы, которые неизбежно возникают. Предмет нашего разговора, конечно, детский ранний билингвизм. А что значит – ранний: с какого возраста методически верно начинать изучать с ребенком второй язык? Проблема имеет и теоретический, и прикладной характер.

1. Социокультурный и национально-культурный аспект проблемы овладения вторым языком.

Ключевое положение К.Д. Ушинского, если кратко сформулировать, следующее: вначале необходимо обучить ребенка национальному – великому и могучему русскому языку, а затем начинать с ним учить иностранный язык. Причем не ранее 8 лет, а то и позднее. Иначе ребенок не будет знать ни того, ни другого, не укоренится ни в той, ни в другой культуре, и, в таком случае, говорит Ушинский: «Не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость?» [Ушинский 1949, 2: 572].

В основе педагогической и конкретно методической концепции К.Д. Ушинского лежит признание педагогической роли родного языка, в данном случае - русского: «Язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории... Когда исчезает народный язык – народа нет более» [Ушинский 1949, 2: 557 - 558].

Каждый национальный язык формирует свой национальный характер – или национальный характер выражается в языке. Как именно выражается

национальный характер европейских наций, К.Д. Ушинский сформулировал своеобразно: «в языке каждого народа выражается особенный характер, ... язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, щебечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина» [Ушинский 1949, 2: 561].

Своеобразие национального языка в его связи с национальным характером Ушинский показывает на примере немецких и русских пословиц: «В немецких пословицах преобладает рассудочный, утилитарный элемент» [Ушинский 1949, 6: 298], ср., например, шутливую и в то же время, наверно, концептуальную для немецкого менталитета поговорку: «*Leben Sie wohl, essen Sie Kohl, trinken Sie Bier, lieben Sie mir!*» Национальная идея счастья или, можно сказать, объективного благополучия, да и субъективного тоже?

Зато наши пословицы, по утверждению Ушинского, являются лучшим средством обучения народному языку, бессознательному такту этого языка. При изучении другого языка в сознании ребенка-билингва сталкиваются две культуры – две языковые стихии, что находит выражение на уровнях фонетическом, ментального лексикона, стиле речи. И это столкновение, по Ушинскому, может привести к нежелательным последствиям в том случае, если ребенок – начинающий билингв, не укоренится своим сознанием, а больше – подсознанием – в отечественной культуре.

Психолого-педагогический пафос К.Д. Ушинского можно понять и принять еще и потому, что в его время русский национальный язык находился в учебных заведениях в небрежении, акцент ставился на классических языках – древнегреческом и латинском, а также западноевропейских. В результате возникала в речи (и в голове тоже) русского образованного человека «смесь французского с нижегородским», как заметил А.С. Грибоедов в своей комедии «Горе от ума».

Однако в современную эпоху цели овладения иностранными языками отличаются от тех целей, которые сформулировал в свое время К.Д. Ушинский, вернее, они поменялись местами – акценты другие и первоочередность целей другая. Во времена Ушинского иностранные языки подлежали изучению с целью: 1. постигать художественную литературу на языке оригинала, в подлиннике, а это совсем другое восприятие, 2. логически развивать ум, 3. изучать язык как средство общения с представителями другой нации и 4. изучать язык как средство общения с «земляками», находящимися в иных землях и говорящих на ином языке [См.: Ушинский 1949, 2: 566-567]. Что касается первой цели, то, к сожалению, литературоцентричность

нашего общества осталась в прошлом, наше время выдвинуло сугубо практические задачи: язык ныне прежде всего – средство международной коммуникации, и эта задача обуславливает методику и содержание обучения иностранному языку.

2. Методический аспект: проблема начала изучения ребенком другого языка.

По Ушинскому, изучать иностранный язык ребенок должен не ранее, чем укоренится в родной культуре и это должно происходить не ранее 8-9 лет, иногда 10 лет. По М.В. Ломоносову – не ранее 15 лет; по П.Ф. Каптереву – не ранее 7 лет. В педагогике XIX века эта точка зрения была преобладающей.

Эта точка зрения на начало изучения другого языка также находит продолжение и развитие в работах современных исследователей детской речи, например, Н.Ш. Александровой, которая дает негативную оценку овладению ребенком одновременно двумя языками в условиях естественного билингвизма: «Во-первых, бодрствование ребенка, т. е. время, когда ребенок может воспринимать язык окружающих и общаться, – величина постоянная. Естественно, на освоение каждого языка в условиях двуязычной или многоязычной среды приходится меньше времени. Во-вторых, при одноязычном воспитании наблюдается последовательное совершенствование родного языка ребенка, регресс или остановка развития возможны лишь при тяжелой болезни, а при двуязычии каждый из языков может обедняться, остановиться в развитии, исчезнуть. В-третьих, практика показывает, что дети, с рождения находящиеся в двуязычной среде, далеко не всегда осваивают второй язык» [Александрова 2018: 51]. И, как следствие, продолжает она, «психологи и логопеды все чаще делятся впечатлениями о случаях тяжелых задержек развития речи у детей», посещающих двуязычные и даже многоязычные детские садики [Александрова 2018: 52]. Завершает исследование свои размышления на данную тему «открытым» финалом: «Необходимо признать, что однозначного ответа на вопрос о влиянии двуязычного воспитания на развитие ребенка просто нет» [Александрова 2018: 53].

По Ушинскому, иностранные языки должно изучать один за другим, а никогда два одновременно. Однако в XX веке, под влиянием новых реалий и, прежде всего, нового знания о психике детского возраста эта точка зрения не является аксиоматичной. Что послужило причиной и какие аргументы существуют в пользу раннего билингвизма?

Реальные факты, в том числе и наблюдаемые автором данной статьи, свидетельствуют о противоположном. Немалое число наших соотечественников в настоящее время находится за рубежом: в Германии, в Израиле, в частности. И дети в таких семьях, находясь в двуязычной/многоязычной среде, свободно употребляют в своей речи и русский, и немецкий, и английский, и иврит, причем без излишней рефлексии, общаясь с русскоязычной бабушкой или родителями, говорящими на другом языке. Это «смеше-

ние» языков не мешает ребенку легко вступать в акты коммуникации, с возрастом это «смешение» уходит и практически используется в каждой ситуации тот язык, который необходим.

Стелла Наумовна Цейтлин – основатель отечественной онтолингвистики – пишет: успешность раннего билингвизма «объясняется, по всей видимости, не только большей пластичностью детского мозга, но и тем, что речевые навыки в родном языке еще не вполне закрепились, во всяком случае не в такой степени, чтобы мешать становлению нового языка» [Цейтлин 2014: 8]. В этом утверждении не наблюдается противоречия с известным положением К.Д. Ушинского о том, что русская речь/русский фольклор «выламывает язык ребенка на русский лад» [Ушинский 1949, 6: 299]. И пока еще артикуляционные уклады не приобрели твердость, овладение звукопроизношением, характерным для другого языка, может быть особенно успешным. Это если говорить о фонетике – звуковом строе языков.

Если говорить о словообразовании, то, мы помним по Корнею Ивановичу Чуковскому, что возраст от 2-х до 5 – это возраст активного детского словотворчества, стихийных детских экспериментов со словом. Ныне этот возраст все больше воспринимается как благодатный и для изучения иностранных языков.

В раннем детстве ребенок структурирует мир, категоризация основных явлений мира происходит в детстве, а при изучении второго языка ребенку приходится корректировать языковую картину мира в его восприятии, но это не становится большой проблемой. Например, в речи детей-билингвов дошкольного возраста, выехавших за рубеж, встречаются в одной фразе слова из нескольких языков. Но этот этап овладения иноязычной лексикой непродолжителен. Чаще всего русский ребенок, выросший, например, в Германии и уехавший туда в 6-летнем возрасте, к 20-25 годам русским языком уже владеет с немецким акцентом.

Можно констатировать, что вырастает новое поколение – не только цифровое, но и новое языковое поколение, владение, например, английском языком ныне – престижно и перспективно. Этого нельзя не видеть. Лингвистическая революция – это факт наших дней. И там, где речь идет об овладении языком, специалист по развитию речи, логопед в том числе, окажется востребованным.

3. Размышления К.Д. Ушинского о естественном и «неестественном» изучении языков ребенком.

В данном случае Ушинского интересует не столько собственно языковая сторона, сколько социокультурная и ментально-психологическая. Естественное постижение языка по Ушинскому – это овладение языком и одновременно окружающим миром, структурирование мира, выстраивание национального образа мира в сознании ребенка посредством родного языка, причем национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Если же при искусственном билингвизме

чужой язык истолковывает ребенку чужую природу и чужую жизнь, которые его вовсе не окружают, то «ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее» [Ушинский 1949, 2: 563].

«Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы во всяком случае предлагаем ему вместо истинного и богатого источника источник скудный и поддельный» [Ушинский 1949, 2: 564]. Очевидно, что подразумевается в данном случае типичное воспитание времен Ушинского, когда престижно было знать французский, немецкий, а русскому национальному не уделялось должного внимания. Но опять же выдающийся педагог не устает повторять: «Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного: этим только можно парализовать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком» [Ушинский 1949, 2: 573]. Для современных дошкольных образовательных учреждений, для воспитателей и логопедов – это прямое указание: родной язык, развитие речи (как следствие – формирование мышления) – вот основное в дошкольном воспитании.

4. И, наконец, еще один аспект педагогического билингвального наследия Ушинского, не менее актуальный, чем другие аспекты.

Речь идет о тех специфических лингво-логопедических проблемах, которые могут сопровождать ребенка при его овладении другим языком.

Нередко билингвизм относят к факторам риска по следующим причинам и их необходимо иметь в виду, чтобы нейтрализовать:

- при усвоении сразу двух языков одна языковая система влияет на вторую, в результате чего происходит их смешение, которое приводит к ряду речевых и языковых трудностей у ребенка;

- овладение двумя языками одновременно в раннем возрасте часто становится причиной переутомления малыша и может привести к различным срывам в работе центральной нервной системы, в частности к заиканию или даже мутизму;

- если речь полноценно не сформирована ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что может привести к психологическим стрессам. Ребенок начинает замыкаться в себе, возникают трудности с социальной адаптацией, а в дальнейшем может появиться ощущение ущербности.

Однако убедительных многочисленных примеров и статистики на сей счет не видно. Причиной может быть не собственно билингвизм: еще Ушинский отмечал, что с некоторыми детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда изучать иностранный язык. Примерно у 7% детей есть особенности речевого развития или задержка речевого развития.

Е. А. Степанова, московский логопед и её коллеги, делятся опытом работы с детьми-билингвами дошкольного возраста и предлагают дополнить существующие логопедические формулировки заключений. Я привожу сейчас этот пример для того, чтобы показать, что поиски в области детского билингвизма и соответствующих определений продолжаются, и в них принимают участие логопеды. Е.А. Степанова отмечает, что у детей, о которых идет речь, не было выявлено первичного речевого недоразвития (т. е. общего недоразвития речи – ОНР). Однако в процессе раннего обучения второму языку логопеды пришли к выводу, что возможны уточняющие формулировки логопедических заключений, дополняющих Розу Евгеньевну Левину. Е.А. Степанова и её коллеги пишут: «Мы предлагаем в логопедических заключениях для обозначения речевых проблем детей-билингвов использовать следующие формулировки: «системное недоразвитие речи при билингвизме», «лексико-грамматическое недоразвитие речи при билингвизме», «дисграфия, обусловленная системным недоразвитием речи при билингвизме» [Степанова 2018: 489-493]. Предлагается пересмотреть критерии оценки устной и письменной речи детей-билингвов. На наш взгляд, ошибки, свойственные русско-английскому билингу, не должны засчитываться при проверке устных и письменных работ. Диагностам речевого развития детей, прежде всего логопедам, следует понимать причины происхождения описанных ошибок в устной и письменной речи детей-билингвов, чтобы грамотно выстроить план и ход коррекционной работы».

Однако в целом ранний детский билингвизм ныне чаще всего приветствуется и отмечаются его привлекательные стороны. В том числе, отмечается и такой любопытный жизненный факт: болезнь Альцгеймера у людей-билингвов наступает на 4 года позднее – как общее проявление повышенной умственной активности.

О положительных сторонах билингвизма пишет Екатерина Протасова, лингвист, доктор педагогических наук, доцент отделения современных языков Хельсинского университета: «Согласно проведенным исследованиям, билингвы более восприимчивы к другим культурам; их кругозор значительно шире, чем у ровесников-монолингвов. Переключаясь с одного языка на другой, билингвы способны лучше фокусироваться, выполнять несколько задач одновременно. Кроме того, язык как часть культуры несет в себе представление о системе ценностей и моделей поведения в обществе. Тезис о когнитивном преимуществе билингвов все чаще подтверждается, что делает билингвальное образование более привлекательным не только с точки зрения освоения ребенком второго языка в сензитивный период, но и с точки зрения создания условий для его интеллектуального развития» [Протасова. Электр. ресурс].

Подводя итоги, следует сказать, что в целом «билингвальное» наследие К.Д. Ушинского как неотъемлемая составляющая языкового образования: 1) содержит характеристику национального языкового своеобразия

русского языка как носителя и выразителя менталитета народа; 2) акцентирует национальный компонент при изучении другого языка как средство формирования национальной идентичности, что безусловно актуально в настоящее время – в эпоху интернационализации и глобализации; 3) содержит методические рекомендации в области методики освоения другого языка (времени начала изучения языка и др.), часть которых (рекомендаций) в наше время утратила свою априорность, но тем не менее продолжает быть актуальной для теории и практики билингвального обучения.

Список использованных источников

1. *Александрова Н. Ш.* Сверхсложный естественный билингвизм // Проблемы онтолингвистики — 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции. 20-23 марта 2018, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра языкового и литературного образования ребенка, лаборатория детской речи, межвузовский центр билингвального и поликультурного образования; редкол.: Т. А. Круглякова (отв. редактор), Т. А. Ушакова, М. А. Еливанова, Т. В. Кузьмина. Иваново: Лотос, 2018. С. С. 51-54.
2. *Бочкарева Т.А.* Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. № 12. 2015. С.190-194.
3. *Протасова Е.* Билингвизм у детей [Электронный ресурс]. URL: <https://ksors.org/?p=13495>
4. *Цейтлин С.Н.* Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. Коллективная монография. СПб.: Златоуст, 2014. 140 с.
5. *Степанова Е. А.* Особенности речевого развития детей-билингвов: к вопросу классификации // Проблемы онтолингвистики — 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции. 20-23 марта 2018, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра языкового и литературного образования ребенка, лаборатория детской речи, межвузовский центр билингвального и поликультурного образования; редкол.: Т. А. Круглякова (отв. редактор), Т. А. Ушакова, М. А. Еливанова, Т. В. Кузьмина. Иваново: Лотос, 2018. С. 489 – 493.
6. *Ушинский К.Д.* Родное слово. Собр. соч. в 11 тт. Т. 2. М. - Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1949. С. 554-574.
7. *Ушинский К.Д.* Родное слово: Книга для учащихся. Собр. соч. в 11 тт. Т. 6. М. - Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1949. С. 237-336.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Крючков В.П.,

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

Абдулина Р.Р.,

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

Аннотация: Рассматривается роль и место языковой подготовки учащихся школьного и дошкольного возраста в системе религиозного образования; содержание и организационные формы языкового образования в религиозных образовательных учреждениях, в том числе работа кружков по развитию речи и логопедических групп при православных храмах.

Ключевые слова: языковое образование, христианская педагогика, православные гимназии, воскресные школы, развитие речи, логопедические кружки.

LINGUISTIC EDUCATION IN THE SYSTEM OF MODERN CHRISTIAN PEDAGOGY

Kryuchkov V.P., Abdullina R.R.

Abstract: The article deals with the role and place of linguistic training of students of school and preschool age in the system of religious education. It is also concerned with the content and the organizational forms of linguistic training in religious educational establishments, including the work of circles for speech development and speech therapy groups in orthodox churches.

Key words: linguistic education, Christian pedagogy, orthodox gymnasium, Sunday schools, speech development, speech therapy groups.

Понятие *христианская педагогика* в современном российском обществе вновь актуализировано, как и в досоветский период отечественной истории. При многих храмах открыты православные гимназии, воскресные школы и другие учебные заведения, в которых в настоящее время обучается немало детей дошкольного и школьного возраста. Важное место в системе религиозной общей педагогики и методики занимает, что объясняется различными причинами, языковое образование, развитие речи, а в некоторых церковно-приходских / воскресных школах открываются логопедические группы, проводятся логопедические занятия, и эта тенденция становится заметной.

Сразу оговоримся, что эта тема и эта проблема сложная, многоаспектная, неоднозначная, решается по-разному в зависимости от исходных позиций рассуждающего на эту тему, и потому задачей данной статьи является лишь обозначить некоторые аспекты проблемы и констатировать некоторые новые тенденции в системе современного религиозного образования.

Прежде всего, необходимо уточнить понятие *христианская педагогика*, которое определяет содержание, цель, методику педагогической деятельности, языкового образования в церковных образовательных учреждениях. В этом плане современная христианская педагогика (что вынесено в название статьи) не отличается от «традиционной» христианской педагогики по целям и содержанию, однако новая общественная, социальная ситуация в стране, новые технические возможности, новые образовательные технологии вносят свои коррективы.

Христианская педагогика базируется на феномене *христианской психологии*, главным отличием которой, как известно, в сравнении с секулярной психологией, является идея тварной природы человека, идея человека как образа и подобия Бога, бессмертия души, а целью жизни - спасение души; духовность понимается как жизнь в Боге. Христианской психологии свойственно ограничение душевных и телесных потребностей, акцентируются духовные потребности, девство, в отличие от секулярной психологии с её акцентами на телесных, душевных потребностях, сексуальности и т.д. [см.: Манеров. Электр. ресурс].

Соответственно, целью христианской педагогики является воспитание и формирование верующего человека в духе христианского вероучения, религиозных заповедей, основанных на принципе Христоцентричности, верности христианской традиции. Причем формирование духовности предусмотрено с младенчества и поэтапно: и в возрасте от 1 года до 3 лет, и в возрасте от 4 до 6 лет, от 6 до 9 лет и далее.

Данная периодизация детского возраста размещена на одном из церковных сайтов, и она является основой для многоступенчатого воспитания и образования детей. Дается краткая характеристика каждого возраста по направлениям: «*Особенности физического развития*», «*Особенности умственного развития*», «*Особенности социального (общественного) развития*», «*Особенности эмоционального развития*», «*Особенности духовного развития*». Уже дети ясельного возраста «*Знакомятся с религиозными ритуалами, молитвой перед едой, перед сном, участием в богослужении и т.д. Прививайте у детей потребность к молитве. Организовывайте различные сюжетно-ролевые игры, устраивайте с детьми чаепития, где вместе будете молиться перед едой и после нее, планируйте иногда свои занятия так, чтобы была возможность сходить вместе с детьми на службу*» [Церковная школа. Электр. ресурс]. Цитированный фрагмент совершенно определенно характеризует цель, задачи, содержание религиозной педагогики; этим целям подчинено и языковое образование.

Здесь же даются рекомендации по обучению чтению детей-младших школьников – на примере знакомства с Библией: «*Выявите читающих слабо и помогите им. Дайте возможность читать на занятиях Библию вслух – это помогает больше полюбить ее*» [Церковная школа. Электр. ресурс]. Необходимо заметить, что в истории отечественной педагогики и методики

тексты религиозной православной тематики входили в школьные учебники обучения грамоте, чтению. К.Д. Ушинский, отец русской педагогики, оставил ценные методические замечания о знакомстве детей с Библией. Он исходил из того факта, что младшим школьникам больше нравится слушать, чем читать (навыки чтения еще недостаточно автоматизированы), и потому библейские тексты с их спецификой (они принципиально отличаются от других текстов в целом и в том числе предлагаемых детям) он рекомендовал учителю детям рассказывать, ввел понятие «педагогический рассказ»: *«тон библейских рассказов должен быть не педантичный и не книжный, но вполне серьезный и отличаться особой задушевностью»* [Ушинский 1949, 6: 327]. Схоластическое чтение библейских текстов младшими детьми, да еще «читающими слабо», с методической точки зрения неэффективно.

Необходимо заметить, что проблема адаптации / не адаптации библейских текстов для детской аудитории решалась и решается по-разному различными авторами – с различными целями; из адаптированных текстов, точнее – пересказов, широкое распространение получила книга «Вавилонская башня и другие библейские предания» (1991) под ред. К.И. Чуковского, цель которой – сделать библейский текст доступным для детей и в то же время сохранить стиль «величавого подлинника».

В настоящее время в нашей стране действует значительное количество православных гимназий, воскресных школ, кружков, православных детских лагерей и т.д.

Например, по данным сайта «Церковная школа» отдела по религиозному образованию и катехизации Казанской епархии, в ней в 2007 году действовали воскресные школы при 50 приходах, общее количество учащихся 2761, учителей – 181 [Церковная школа. Электр. ресурс]. И это только в одной епархии. Сегодня в Русской Православной церкви насчитывается 303 епархии и около 36000 приходов, 10 141 воскресных школ [Мординов. Электр. ресурс], кроме того, работают в стране школьные и дошкольные религиозные образовательные учреждения со своей программой, образовательными методиками, среди которых методики языковой подготовки для нас представляют большой интерес.

И естественно, возникает вопрос: в чем заключается отличие содержания и методики обучения и воспитания от светских учебных заведений – прежде всего в области языкового образования? Чтобы ответить на этот вопрос, мы проанализировали более десяти сайтов воскресных школ и гимназий при храмах, а также обратились к основополагающим документам, регламентирующим деятельность данных церковных учебных заведений. Эти документы утверждены Священным Синодом и именуются Стандартом, соотнесенным с Федеральным государственным образовательным стандартом Российской Федерации.

В Саратовском регионе – в Саратове и Энгельсе – существует целая сеть православных воскресных школ. Старейшей является воскресная школа при Свято-Троицком кафедральном соборе г. Саратова, которая существует с 1992 года. Действуют также воскресная школа при храме Покрова Пресвятой Богородицы, школа при архиерейском подворье храма Святых равноапостольных Мефодия и Кирилла при Саратовском государственном университете (директор Воскресной школы канд. филологических наук Гаркавенко Оксана Владимировна), школа при храме Преподобного Серафима Саровского, Воскресная школа при храме во имя Святого Великого князя Александра Невского, Православная воскресная школа при Храме Святых равноапостольных царя Константина и царицы Елены и другие. Практически у всех есть интернет-сайты, хотя отношение православной церкви к интернету довольно противоречиво.

Например, при храме Покрова Пресвятой Богородицы в Саратове действует гимназия и Воскресная школа, возглавляемая директором – священником Кириллом. Принимаются дети трех возрастных групп: от 5 до 7 лет (младшая группа); от 8 до 12 лет (средняя группа); от 13 до 17 лет (старшая группа). В число дисциплин, изучаемых в воскресной школе, входят Закон Божий, Духовное пение, Кукольный театр (заслуженная артистка России Обревко Елена Юрьевна, в занятия включаются разучивание скороговорок, постановка речи и др.), в старшей группе – основы нравственности, дополнительно – кружок фехтования и другие. Обязательно во всех трех возрастных группах – Церковнославянский язык [Воскресная школа при Покровском храме. Электронный ресурс]. В расписание взрослой группы входят Псалтирь, Словесность и Христианская культура (преподают кандидат филологических наук священник Ярослав Коздринь), Чтение на церковнославянском языке, Познавательная история Православной России и Саратовского края.

Языковое образование занимает важное место в системе христианской педагогики. Для христианства характерно сакральное отношение к слову – первоисточнику и первопричине всего сущего. В Евангелие от Иоанна говорится: *«1:1. В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог»*. Главный сакральный текст христианства – Библия – был написан на древнееврейском (Ветхий Завет) и на греческом и латинском языках (Новый завет). Эти языки признаются классическими языками и потому изучаются во всех христианских гимназиях. Как и церковнославянский язык – язык богослужения. В *«Стандарте православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации»*, утвержденном решением Священного Синода Русской православной церкви в 2011 году, цель изучения церковнославянского языка – воплощения сакральности и духовности, формулируется следующим образом: *«Сформировать представление о церковнославянском языке как величайшей ценности, достоянии общечеловеческой и*

национальной культуры, культуры всех славянских народов. Раскрыть его социокультурное и историческое значение для становления и развития духовного облика русского, всех славянских народов, величие и богатство церковнославянского языка как языка богослужения Русской Православной Церкви. Овладеть традициями церковнославянского языка для развития навыков чтения и понимания церковнославянских текстов, для осознанного участия в литургической жизни Церкви» [Стандарт православного компонента... Электронный ресурс].

Обращение к греческому языку также вызвано его важной ролью в становлении христианства: «Дать представление о языке первой европейской культуры, в рамках которой было осуществлено «евангельское приуготовление» и подготовлены возможности для освоения, развития и всеобщего распространения нового христианского учения; о языке православного богословия до середины XV века. Раскрыть связь церковнославянского языка с языком греческого богослужения и богословия. Приобщить к истокам христианской письменности, к основам европейской науки, литературы и культуры» [Там же]. Цель изучения латинского языка – «Дать представление о греко-латинской цивилизации как основе культуры современной Европы; о связи русского и латинского языков».

Положения Стандарта православного компонента общего образования конкретизируются в Пояснительных записках (рабочих программах) тех или иных православных гимназий, как, например, в Тихвинской православной гимназии «Ковчег» [[Православная гимназия «Ковчег». Электр. ресурс](#)], где церковнославянский язык является, по сути, сквозным курсом с младших классов до старших (обучение 11-летнее). Пояснительная записка раскрывает содержание курса, а оно очень обширно: от церковнославянской азбуки, правил церковнославянской орфографии, лексики, морфологии и синтаксиса до признаков текста и жанров церковного богослужения на церковнославянском, формирования коммуникативных навыков. Церковнославянский язык может вестись дополнительно по запросам родителей и вставлен в сетку часов или интегрируется в предметные курсы: «Русский язык» (5–8 часов в год в 1–2 классе, 1 час в неделю, 34 часа в год в 3–4 классе), «Литературное чтение», «Окружающий мир», «История», «Обществознание», «Музыка». Например, изучаются: Правила употребления букв «аз», «я», «юс-малый»; Правила употребления букв, заимствованных из греческого: «кси», «пси», «ферт» и «фита»; исторические чередования К-Ч-Ц, Г-Ж-З, Х-Ш-С, звуки [ШТ, ЖД]; понятие высокого стиля русского языка; краткие местоимения ми, ти, си, глагол БЫТИ, союзы АЩЕ, ЕЖЕ, БО, ИБО и т.д. Т.е. практически почти весь курс церковнославянского в полном объеме – в среднем общеобразовательном учебном заведении.

Современный русский язык занимает центральное место в системе языкового образования; изучаются (по выбору) современные языки: немецкий, английский, французский, т.к. классические языки не могут способ-

ствовать успешной коммуникации в современном мире, как, например, в Средние века, когда латинский язык выполнял роль языка-посредника, как в наше время английский.

В наши дни наблюдается новая тенденция в системе церковного образования. При многих храмах в настоящее время ведутся занятия по развитию речи, при некоторых - создаются логопедические группы. Например, в воскресной школе при Никольском храме Домодедово в Подмосковье. С помощью интернета (группа В контакте) проводится набор на 2018/2019 учебный год в группы по развитию речи, в логопедические группы: в *Экспериментальную группу*, где проводятся *логоритмические занятия* для дошкольников от 3-3,5 лет, в *Логопедическую группу 1* (развивающие занятия для малышей 3-х лет), в *Логопедическую группу 2* (развивающие занятия для малышей 4-х лет); в группу *Подготовка к школе* – для детей 5-6 лет; в группу *Подготовка к школе* для детей 6-7 лет (2-ой год обучения) и др.; количество мест в группах от 6 до 8 [Воскресная школа Никольского храма 1. Электр. ресурс].

Публикуется также информация просветительского характера для родителей об этапах становления речи ребенка, что, безусловно, можно только приветствовать, например, «*Развитие речи у детей в онтогенезе*». Данная информация ориентирует родителей в вопросах речевого и интеллектуального плана и позволяет вовремя обнаружить возможные речевые нарушения, вовремя обратиться к специалисту; даются и конкретные рекомендации по поводу обращения к логопеду [Воскресная школа Никольского храма 2. Электр. ресурс].

Деятельность воскресных школ не остается вне внимания центральных церковных органов Русской Православной церкви. Существует «Стандарт учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации», составленный Отделом религиозного образования и катехизации Русской Православной Церкви в 2012 году и утвержденный решением Священного Синода.

В Стандарте, в частности, отмечается, что повышение качества религиозного образования детей и юношества «предполагает не только правильную передачу знаний о Боге, мире и человеке, но, прежде всего, укоренение детей в вере и традиции, возможное только при активном участии в приходской жизни, в церковных богослужениях» [Стандарт учебно-воспитательной деятельности ... Электронный ресурс].

В систему церковных педагогических заведений входят также православные лагеря для детей и юношества. Например, в Саратовской области это детский православный лагерь Покровской епархии «*Гардарика – страна городов русских*» (в районе г. Маркса). В число кружков в лагере также входит церковнославянский язык.

Таким образом, в российской постсоветской системе образования сформировался новый феномен – сеть негосударственных православных образовательных учреждений, в которых важную роль играет языковое образование, развитие речи, в том числе заявлен в них новый вид образовательных услуг – логопедическое сопровождение в форме кружковой работы. Пока логопедические занятия имеют традиционную для логопедии цель – развитие и коррекцию речи с использованием традиционного логопедического дидактического материала. Дидактический материал религиозного содержания пока не просматривается, но, видимо, это будет следующий этап в становлении логопедической помощи в воскресных школах при храмах.

Список использованных источников

1. Воскресная школа Никольского храма (Домодедово) 1. [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/topic-45990945_29000386.
2. Воскресная школа Никольского храма 2. [Электронный ресурс]/ URL: https://vk.com/topic-45990945_27837907.
3. Воскресная школа при Покровском храме г. Саратова [Электронный ресурс]. URL: <http://pokrovsar.ru/shkola/voskresnaya-shkola>.
4. Манеров В. Х. О методологии христианской психологии. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38073.php>.
5. Мординов Н. Сравнительная статистика по русской православной церкви [Электронный ресурс]. URL: http://mordikov.fatal.ru/statistika_rpc.html.
6. Православная гимназия «Ковчег»: Программы по церковнославянскому языку [Электронный ресурс] URL: <http://gimnaziya.duchonovo.ru/?108>.
7. Стандарт православного компонента начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования для учебных заведений Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/pravoslavnyj-komponent-osnovnoj-obshheobrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya-dlya-pravoslavnogo-doshkolnogo-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-na-territorii-rossijskoj-federacii>.
8. Стандарт учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации (новая редакция) [Электронный ресурс]. URL: <http://pokrov-centr.pravorg.ru/standart-vsh>.
9. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для учащихся. Собр. соч. в 11 тт. Т. 6. М. - Л.: Изд-во Академии педагогических наук, 1949. С. 326 - 331.
10. Церковная школа: Сайт Отдела по церковному образованию и катехизации Казанской епархии Русской православной церкви [Электр. ресурс]. URL: http://www.kateh.ru/for_pedagog/met_rek/osob.

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кухарчук О.В.,

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

Митрофанова Е.А.,

*Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних
«Возвращение» (Саратов)*

Аннотация: С каждым годом детей с нарушением речи становится больше. В условиях дошкольной образовательной организации задачей логопедов и дефектологов является поиск эффективных форм обучения и воспитания таких детей. Научить детей чётко произносить звуки и различать их, владеть артикуляционным аппаратом, правильно строить предложение и т.д. – это одна из насущных проблем по развитию речи, которую приходится решать ДОО.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация (ДОО); артикуляционный аппарат, моторика, речевая моторика, просодическая сторона речи, звуковая сторона речи, фонематический слух, фонематическое восприятие, связная речь.

CORRECTION-LOGOPEDIC WORK IN DOO

Kukharchuk O.V., Mitrofanova E.A.

Abstract: Every year, children with speech impairment become more. In the conditions of preschool educational organization, the task of speech therapists and defectologists is to find effective forms of education and upbringing of such children. Teach children to clearly pronounce sounds and distinguish them, to own an articulatory apparatus, to correctly construct an offer, etc. - this is one of the pressing problems in the development of speech, which the OED has to solve.

Key words: pre-school educational organization (OED); articular apparatus, motor skills, speech motor skills, prosody speech, sound side of speech, phonemic hearing, phonemic perception, coherent speech.

Для полноценного и гармоничного развития личности речь является одним из решающих факторов, поскольку осуществляет одну из важнейших потребностей человека – потребность в общении. В период дошкольного возраста у ребёнка происходит социализация, то есть ориентированность на общество.

Правильная речь является одним из показателей готовности ребёнка к обучению в школе, залогом успешного освоения грамоты и чтения.

Одно из основных направлений деятельности педагога-логопеда дошкольной образовательной организации – коррекционно-логопедическая работа с детьми. Ежегодно логопед проводит обследование по программе, которая включает 10 пунктов.

1. Состояние артикуляционного аппарата.

При выяснении отклонений в строении и подвижности речевого аппарата используются общепринятые в логопедии приёмы. Проверяются все отделы артикуляционного аппарата: губы, зубы, язык, твёрдое и мягкое нёбо. Ребёнку предлагается по словесной инструкции или по подражанию произвести определенные движения:

- а) вытянуть губы вперед хоботком и растянуть их в улыбку;
- б) высунуть язык из рта и втянуть его глубоко в рот, загнуть кончик языка вверх и вниз, показать язык широким и узким;
- в) поднять и опустить мягкое небо – произношение звука **а** при широко открытом рте.

2. Обследование общей моторики. Обращается внимание:

- а) на переключаемость движений;
- б) на статическую координацию движений;
- в) на динамическую координацию движений;
- г) на произвольную моторику пальцев рук.

При оценке результатов учитывались точность, правильность, объём движений.

3. Состояние речевой моторики. Исследуются:

- а) объём и качество движений губ;
- б) объём и качество движений языка;
- в) объём и качество движений лицевой мускулатуры.

4. Понимание обращенной речи. Проверяется по следующим признакам:

- а) понимание детьми вопроса или инструкции с первого раза;
- б) переспрашивание вопроса или инструкции (понимание при повторении);
- в) непонимание детьми вопроса или инструкции.

Понимание обращенной речи выявляется в ходе обследования и в процессе наблюдений за детьми на занятиях, праздниках, в режимные моменты.

5. Состояние просодической стороны речи.

Выявляется в ходе обследования. Исследование просодики включает:

- а) состояние голоса и интонационной стороны речи. Оценивается такими критериями: громкий, модулированный голос с интонацией; монотонный, немодулированный голос с невыразительной интонацией; тихий голос, лишенный интонационной окраски;
- б) темп – нормальный, быстрый, медленный;
- в) ритм – правильное употребление пауз, не всегда правильное, неправильное.

6. Обследование звуковой стороны речи.

Детям предлагается произнести звук изолированно, в слогах, в начале, в середине, в конце слова, во фразе. Обращается внимание на характер дефекта: искажение, замена или отсутствие звука.

Нарушение звуковой стороны речи индивидуально для каждого ребёнка отражаются в речевой карте.

7. Состояние фонематического слуха.

Выявляется правильность дифференциации звуков по твёрдости-мягкости, глухости-звонкости, свистящие-шипящие, соноры. Предлагается примеры слов-паронимов (катушка-кадушка, коса-коза, пар-бар, рак-лак).

8. Звуковой анализ слова.

Исследование проводится по инструкциям: выделить гласный звук из начала слова; выделить конечный гласный из простых слов; выделить конечный согласный [подробнее см.: Бочкарева, Леденева 2018].

9. Словарный запас.

Для исследования объёма и качества пассивного словаря материалом служат предметные картинки. Меняется форма вопросов: «Как назвать всё это одним словом?» или «Какой вид транспорта ты знаешь?». Выясняется наличие соответствия между словом и образом предмета. Для исследования объёма и качества словарного запаса используются приёмы названия обобщающих понятий, слов-антонимов, объяснение значения слов, умение подобрать эпитеты к словам, назвать предмет по его описанию, употребление синонимичных рядов, объяснение фразеологических оборотов.

10. Связная речь.

Детям предлагаются такие задания: составление рассказа по сюжетной картине и по серии сюжетных картинок, а также пересказ. При затруднениях ребёнку задают наводящие вопросы [Бочкарева, Максимова 2015].

Объективная оценка речевой деятельности дошкольников, причём оценка не какого-то нарушения изолированно, без учёта прочих, а оценка в системе, помогает логопеду определить уровень речевого развития ребёнка. Как долго ребёнок будет заниматься по данной коррекционной программе зависит от речевого нарушения и его тяжести [Сумарокова, Георгица 2017].

По результатам обследования на каждого ребёнка логопед заводит речевую карту.

В случае успешного усвоения ребёнком данной программы логопед приступает к обучению его элементам грамоты, тем самым готовит ребёнка к обучению в школе.

Логопеду в детском саду приходится исправлять следующие нарушения устной речи:

- *дислалию* (косноязычие) – при нормальном слухе и сохранённой иннервации речевого аппарата происходит нарушение звукопроизношения;
- *дизартрию* – на фоне недостаточности иннервации речевого аппарата происходит нарушение произносительной стороны речи;

- *ринолалию* – нарушается тембр голоса и звукопроизношение на фоне анатомо-физиологических дефектов речевого аппарата;
- *заикание* – нарушается темпо-ритмическая организация речи вследствие судорожного состояния мышц речевого аппарата;
- *брадилалию* – замедление темпа речи;
- *тахилалию* – ускорение темпа речи;
- *алалию* – характеризуется отсутствием или недоразвитием речи

Все специалисты ДОО работают под руководством логопеда, который организует и координирует всю коррекционно-логопедическую работу. Логопед, совместно с коллегами, составляет блочный интегрированный календарно-тематический план; осуществляет постановку диафрагмально-речевого дыхания; коррекцию звукопроизношения, их автоматизацию, дифференциацию, введение их в самостоятельную речь. Логопед способствует логопедизации режимных моментов и непосредственно организованной образовательной деятельности; практическому овладению детьми навыками словообразования и словоизменения. Считая, что всё это помогает становлению личности ребёнка, логопед формирует уверенное поведение, чувство достоинства, помогает адаптироваться в коллективе ровесников, взрослых, а в дальнейшем – способствует продуктивному обучению в школе [Кошечева, Логданиди 2017].

Коррекционная работа с ребёнком начинается с индивидуально-коррекционных занятий, задача которых состоит в тщательной и всесторонней подготовке ребёнка к длительной и кропотливой коррекционной работе, а именно:

- а) в формировании интереса к логопедическим занятиям;
- б) в развитии в играх и специальных упражнениях слухового внимания, памяти, фонематического восприятия;
- в) в формировании и развитии артикуляционной моторики до уровня минимальной достаточности для постановки звуков;
- г) в овладении комплексом пальчиковой гимнастики в процессе систематических тренировок;
- д) в укреплении физического здоровья (консультации врачей – узких специалистов, при необходимости медикаментозное лечение, массаж, кислородный коктейль).

Каждое занятие – это целый комплекс упражнений, игр, гимнастик и массажа для язычка детей. Использование разнообразных картинок, музыкальных инструментов, зондов для массажа и постановки звуков, подсобных материалов, а, самое главное, зеркала – неотъемлемая часть каждого занятия.

Важную роль в формировании звукопроизношения играет чёткая, точная, координированная работа артикуляционных органов, способность их к быстрому и плавному переключению с одного движения на другое, а также к удержанию заданной артикуляционной позы.

При подборе лексических тем учитываются познавательные возможности дошкольников, расширение обиходно-бытовых рамок их речи, постепенное приближение словарного запаса к возрастной норме.

В рамках лексических тем, например, в подготовительной группе рассматриваются:

- предметы и объекты;
- сюжетные картины;
- составленные сравнительные рассказы о предметах и объектах;
- составленные рассказы-описания предметов и объектов;
- составленные рассказы по сюжетной картине;
- объекты, предметные и сюжетные картины и проводится текущая и итоговая беседы по лексической теме;
- составление рассказа из личного опыта;
- составление рассказа из коллективного опыта;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- инсценировка рассказа, составленного по сюжетной картине или серии сюжетных картин.

Если логопед отмечает в речи ребёнка нарушения звукопроизношения, то он предлагает ему картинки с нарисованными предметами, в названиях которых содержатся неправильно произносимые ребёнком звуки (причём эти звуки в словах находятся в различных позициях – в начале, середине и конце слова).

Одновременно с этими карточками предлагаются и такие, в названиях которых есть звуки, правильно произносимые ребёнком. Ребёнка просят назвать изображённые предметы, а затем выясняют, замечает ли он неправильно сказанное им слово.

Успех коррекционной логопедической работы в немалой степени зависит и от организации рабочего места логопеда. Кабинет логопедии должен иметь хорошее оснащение и достаточную полезную площадь (шкафы для хранения таблиц и наглядных пособий; классная доска, разделённая на две части: обычную и магнитную; зеркало во всю длину стены).

В кабинете логопедии имеются все необходимые технические средства обучения: компьютер, магнитофон, проигрыватель, диапроектор, лингафонные установки, автоматическое затемнение. Применение ТСО на логопедических занятиях значительно повышает их эффективность.

Большое значение имеют групповые коррекционные и развивающие занятия. Естественно, речевые занятия логопеда отличаются от аналогичных занятий, проводимых воспитателем, несмотря на то, что и тот, и другой планируют одни и те же лексические темы. Квалификация и условия работы воспитателя коррекционной группы позволяют ему заниматься расширением лексического запаса дошкольников в процессе всех режимных моментов (сборы на прогулку, дежурство, игры, прогулка, подготовка к занятиям и пр.). А задачей логопеда является работа по формированию грамма-

тического строя речи, контроль за грамматической правильностью речи во время любых занятий [Тисовская 2013].

В речевом развитии детей огромная роль принадлежит родителям, поэтому перед логопедом стоит задача объяснять родителям, в чём состоит дефект речи их ребёнка, и какие приёмы и упражнения с ребёнком родители могут проводить в домашних условиях.

Поиски новых путей повышения результативности логопедической работы в ДОО показывают, что добиться положительного результата в коррекционно-логопедической работе с детьми можно, если изменить форму и содержание обучающих занятий и использовать комплексно игровой метод организации фронтальных занятий.

Список использованных источников

1. Бочкарева Т.А., Леденева М.И. Сопоставительный анализ методик диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников // Наука и образование: новое время. 2018, № 2(25). С.835-842.

2. Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В. особенности связной монологической речи дошкольников в норме и с ОНР III уровня (На материале пересказа сказки «Теремок») / Вестник научного сообщества: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования. Сборник статей молодых исследователей. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. М.: Перо. 2015. С. 220-227.

3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи /Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М.: Секачев В.Ю. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. 128 с.

4. Кошечева О.В., Логданиди М.С. Интерактивные формы работы логопеда с родителями заикающихся дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 164-169.

5. Сумарокова А.Г., Георгица Е.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. Сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Научный редактор В.П. Крючков. Редакторы-составители Т.А. Бочкарева, О.В. Кошечева. Саратов: Саратовский источник, 2017. С. 295-301.

6. Тисовская Ю.А. Пособие для логопедов/под редакцией Костиной Я.В. М.: Валекс М, 2013. 24 с.

ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ)

Лукашенкова Р.А.,

Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (Саратов),
МК ДОУ «Детский сад «Солнышко» (Свердловская область)

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность ТРИЗ-технологии как метода развития связной речи дошкольников в условиях группы компенсирующей направленности для детей с ОВЗ (ТНР).

Ключевые слова: речевое развитие, дошкольники с ТНР, ТРИЗ-технология.

TRIZ TECHNOLOGY IN DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH OF CHILDREN WITH DISABILITIES (SEVERE SPEECH DISORDERS)

R.A. Lukashenkova

Abstract: The article considers the possibility of using the TRIZ technology as a connected speech development method for preschool children with disabilities (severe speech disorders) within a special education group.

Keywords: speech development, inventive problem solving technologies, preschoolers with severe speech disorders.

В настоящее время дошкольное образование формируется как первая ступень системы общего образования. Это предполагает организацию работы не только по воспитанию детей, но и получению качественного дошкольного образования. В соответствии с российским законодательством каждый ребенок, независимо от состояния здоровья, в соответствии с ФГОС ДО также имеет право на качественное образование, соответствующее его потребностям и возможностям. В связи с этим в дошкольных образовательных организациях функционируют группы компенсирующей направленности.

Дети с ОВЗ, в число которых входят и воспитанники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), имеют особые образовательные потребности. Развитие связной речи детей с ТНР сегодня выступает как весьма актуальная проблема, ведь именно связная речь в качестве высшей формы психической деятельности дает возможность оценки уровня умственного и речевого развития детей. Связная речь должна стать главным приобретением воспитанников дошкольного возраста в качестве способа и средства познания и общения. Речевая готовность является также необходимым условием школьной адаптации, так как способствует становлению личности и обеспечивает усвоение школьной программы [Глухов 2017: 3].

С. Л. Рубинштейн, говоря о связной речи, отмечал, что она должна быть контекстуальной, понятной для другого собеседника на основе ее собственного предметного содержания без учета ситуации, в которой она произносится [Рубинштейн 1989: 469].

Ф. А. Сохин отмечал, что обучение связной речи должно начинаться с простых конструкции предложений, которые постепенно разворачиваются в сложную целостную систему с определенными внутренними связями. Применение дидактических приемов создает условия для эффективного формирования связной речи у дошкольников [Сохин 1978: 53].

В настоящее время логопедическая работа в области коррекции предлагает разнообразные методы развития связной речи. Особенности воспитанников с тяжелыми нарушениями речи требуют поиска наиболее эффективных методов работы, направленных на коррекцию речевой патологии и повышение интереса детей дошкольного возраста к образовательной деятельности.

В 70-х гг. XX в. было введено понятие «педагогическая технология», состоящая из совокупности средств и методов, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. В те годы получила свое распространение Теория решения изобретательских задач (далее – ТРИЗ), созданная в 1946 г. отечественным исследователем Г. А. Альтшуллером. ТРИЗ-педагогика – система, целью которой является воспитание творческой личности и развитие мышления человека. Адаптированная к дошкольному возрасту ТРИЗ-технология развивает у детей связную речь, позволяет организовать работу с ребенком таким образом, чтобы он умел работать с любыми информационными полями, обладал развитым воображением и творческим мышлением и имел навыки работы с творческими задачами. Отличительная особенность данной технологии заключается в том, что дети в игровом процессе усваивают обобщенные алгоритмы организации своей собственной речевой деятельности, учатся мыслить системно, с осознанием происходящих процессов.

Применение ТРИЗ-технологий для развития связной речи дошкольников раскрываются в работах Т. А. Сидорчук, С. В. Лелюх, Н. Н. Хоменко и др. Современные педагоги (О. В. Серегина, И. Н. Крохина, Л. В. Нахратова и др.) отмечают положительную динамику в развитии связной монологической речи детей, имеющих общее недоразвитие речи. При использовании данных методов оптимальным путем развития дидактики является не удлинение времени ученичества, не углубление знаний в какой-либо области, а обучение способам обработки информации [Серегина 2012: 210].

Учитель-логопед И. Н. Крохина указывает на то, что, несмотря на наличие интересных работ в этой области, использование ТРИЗ-технологии не в полном объеме изучено в дошкольной логопедии и требует дополнительного изучения. Также отсутствует система данной работы в широкой логопедической практике [Крохина 2015: 89].

Использование элементов ТРИЗ-технологии позволяет удерживать внимание, интерес воспитанников к деятельности, придает ей игровой характер, а также открывает возможности к развитию творчества каждого ребенка, проявлению интеллектуальной инициативы. На активность детей влияют знания, которые связаны с самостоятельно сделанными открытиями. Рекомендуемая педагогам недопустимость недоброжелательной оценки детских ответов исключает боязнь перед новым, дает возможность в развитии воображения, формировании инициативности, познавательной активности. Более того, поощряются самые неожиданные необычные предложения. Методы и приемы ТРИЗ-технологии создают условия для обогащения словарного запаса оценочной лексики словами с переносным значением, синонимами и антонимами; повышают эффективность овладения всеми языковыми средствами; формируют осознанность в построении лексико-грамматических конструкций; развивают гибкость аналитико-синтетических операций в мыслительной деятельности; дают возможность закрепления звуков в речи различными способами.

Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко отмечают, что для эффективной организации работы по развитию связной речи детей с ТНР по ТРИЗ-технологии необходимо:

- включение в естественную жизнь детей специально организованных занятий;

- присутствие специальной игрушки, которая «помогает» логопеду, задает проблемные вопросы, проводит обучающие диалоги по теме занятия. Игрушка активный участник занятия. Она выражает свое мнение, задает вопросы и уточняет непонятное, иногда делает ошибки, запутывается, не понимает. Детская доброжелательность в общении с игрушкой, а не со взрослым помогает в увеличении активности и заинтересованности воспитанников;

- подведение итогов в разнообразных формах: игры «интервью», «копилка новостей», «доскажи предложение» и другие;

- обсуждение планов на будущее;

- продуктивная деятельность и обсуждение полученных работ. После этого дети прощаются с игрушкой до следующего занятия [Гин 2017: 10].

Главная задача педагога заключается в необходимости создания такой эмоциональной обстановки, в которой дети не боятся в творческих заданиях делать не так, «как положено», так как нет принципиально правильных ответов, но есть разные возможности, которые каждый автор — и взрослый, и ребенок — использует так, как хочет. С первых же своих творческих шагов дети должны почувствовать, что в своих фантазиях именно они авторы созданных новых решений, новой реальности, а значит, им можно очень многое.

Методы и приемы ТРИЗ-технологии в развитии связной речи дошкольников включают в себя:

– алгоритмы, адаптированные к работе с дошкольниками, помогающие в составлении творческих рассказов по картине и логических рассказов по серии картинок;

– создание образных характеристик объектов, в которых представлены технологические цепочки, помогающие в обучении детей 3-7 лет составлению сравнений, загадок и метафор;

– создание текстов сказочного содержания на основе алгоритма организации умственной деятельности по развитию способностей составлять сказки различных типов;

– обучение составлению дошкольниками рифмованных текстов.

Педагогическое воздействие для решения данных дидактических задач строится как последовательность творческих заданий. Задания легко трансформируются под любую лексическую тему. Работа должна проводиться в системе, так как необходимо, чтобы одна и та же интеллектуальная операция отрабатывалась многократно, постепенно усложняясь. Неоднократные проговаривания, состоящие из повторения одних и тех же форм связи помогают детям с нарушениями речи быстро овладеть ею и свободно пользоваться [Лалаева 2015: 41]. Коррекционное обучение предусматривает тесную взаимосвязь в работе логопеда и воспитателей группы, соответствие лексическим темам [Глухов 2017: 161].

Деятельность ТРИЗ-технологии основана на адаптивных методах и функциях применения этих методов, предполагает деление материала на компоненты и применение специфических приемов. Коррекционно-формирующий процесс при этом приобретает модульный характер, используются игровые приемы по отработке материала. При такой организации деятельности ребенок необходимые знания усваивает достаточно полно. Наглядное моделирование облегчает детям с ТНР овладение связной речью, т.к. использование мнемотаблиц, символов, пиктограмм, заместителей, схем облегчает запоминание и увеличивает объем памяти и в целом развивает речемыслительную деятельность детей. Условные наглядные символы существенно увеличивают эффективность процесса формирования навыков связного речевого высказывания [Глухов 2017: 128].

Коррекционно-формирующий процесс предусматривает определенный порядок действий. На подготовительном этапе проводится предварительная работа по интеллектуальному развитию, развитию мышления и воображения, развитию понимания речи, обогащению лексики, формированию грамматических категорий.

На начальном этапе, при частичном слиянии процессов мышления и речи, происходит овладение диалогической речью.

Основной этап включает в себя формирование монологической речи: обучение рассказыванию (пересказу, составлению рассказов, текстов сказочного содержания).

В связи с тем, что развитие ребенка происходит в процессе действий поискового характера, методы ТРИЗ-технологии предлагают использовать грамотно заложенную мотивацию:

- оказание помощи: спасти кого-то, помочь кому-то;
- раскрытие тайны: разобраться в чем-то новом и неизведанном;
- знакомство и дружба с кем-то;
- познание: узнать что-то новое, при этом можно отправиться в путешествие, познакомиться с кем-либо.

Используя интерес детей к сочинению сказок, ТРИЗ-технология знакомит с моделями, на основе которых составляются тексты сказочного содержания [Сидорчук 2015: 183]. Предварительно проводятся игры и творческие задания, позволяющие ребенку запомнить различные варианты действий и взаимодействий героев, увидеть неограниченные возможности создания образов и их характеристик. В игровой форме воспитанники овладевают обобщенными моделями составления сказок:

- модель составления сказки с помощью метода «Каталога»;
- модель составления сказки с помощью метода «Морфологического анализа»;
- модель составления сказки с помощью метода «Системного оператора»;
- модель составления сказки с помощью ТПФ;
- модель составления сказки с помощью метода «Волшебного треугольника».

Работа с детьми по сочинению сказок вначале носит коллективный характер, затем подгрупповой. Далее ребенок сам сочиняет сказку по определенной модели.

Таким образом, ТРИЗ-технология в адаптированном виде может успешно применяться в работе с дошкольниками. Использование в логопедической практике данной технологии позволяет обогатить традиционные формы работы с воспитанниками, показывает результативность использования данных методов в развитии связной речи, дает возможность получить серьезную динамику в речевых возможностях дошкольников с ТНР.

Обучаясь с помощью методов ТРИЗ-технологии, дети учатся размышлять, задавать вопросы, обсуждать предложенные решения, приводить свои аргументы. Коррекционные занятия с использованием алгоритмов и использованием моделей оказывают помощь педагогам в планировании и проведении занятий.

Список использованных источников

1. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений: 3-е изд. - Минск: ИВЦ Минфина, 2007. - 112с.
2. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. Учебно-методическое

пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: В. Секачев, 2017.-232 с.

3. *Крохина, И. Н.* Использование ТРИЗ в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи // Материалы научно-практической конференции ТРИЗ в развитии: сб. обр. программ и науч. тр. Часть 1. Библиотека Саммита разработчиков ТРИЗ. Вып. 7: Санкт-Петербург, 2015. С. 87-99.

4. *Лалаева, В. И.* Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов. – Саратов: Издательство «Наука образования», 2015. 200 с.

5. *Логопедия.* Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой: В 5 кн.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.- Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с. – (Библиотека учителя-дефектолога).

6. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии: в 2 т./ С.Л.Рубинштейн; АПН СССР.- М.:Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

7. *Серегина, О. В.* Формирование навыков связной речи у детей дошкольного возраста в процессе использования приемов ТРИЗ-технологий// Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 5 (120). С. 207-211

8. *Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н.* Технологии развития связной речи до-школьников: Методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений. – Ульяновск: Волга-ТРИЗ, 2004. – 52с.

9. *Сидорчук, Т. А.* Методы формирования навыков мышления, воображения и речи дошкольников. Учебное пособие для работников дошкольных учреждений.- АО «Первая Образцовая типография», филиал «УЛЬЯНОВСКИЙ ДОМ ПЕЧАТИ», 2015.- 248 с.

10. *Сохин Ф. А.* Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. - М., 1978.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ИГРА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Маркова А.А.,

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

Якунина О.В.,

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

Аннотация: В статье представлен обзор классификаций игр, описанных в трудах таких ученых, как П. Ф. Лесгафт, Н. К. Крупская, С. А. Шмаков, С. Л. Новоселова, рассматривается использование понятия «логопедические игры» в практике современной российской логопедии.

Ключевые слова: игра, классификация игр, дидактическая игра, логопедическая игра.

LOGOPEDIC GAME IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL METHODS

Markova A.A., Yakunina O.V.,

Abstract: The article discusses various classifications of games which were expounded in the works of P.F. Lesgaft, N.K. Krupskaya, S.A. Shmakov, S.L. Novoselova, The The author considers the concept of "speech therapy games" in the practice of modern Russian speech therapy.

Key words: a game, game classification, didactic game, speech therapy game.

Дошкольный возраст считается сенситивным периодом для формирования личности, приобретения навыков, а также временем для познания нового и интересного. Всему этому способствует игра как основной вид деятельности ребенка.

Выполняя функцию обучения, игра служит одним из основных средств развития речи детей. Она помогает усвоению и закреплению знаний. Использование игры повышает интерес детей к речи, развивает сосредоточенность, обеспечивает усвоение речевого материала.

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры, другие определяют особенности, место и значение дидактических и подвижных игр. Третьи раскрывают значение игры в художественном воспитании детей.

Так, например, П. Ф. Лесгафт разделил детские игры на две группы: имитационные (подражательные) и подвижные (игры с правилами).

Н. К. Крупская детские игры также разделяла на две группы: творческие (придуманные самими детьми) и игры с правилами.

Известный отечественный исследователь феномена игры С. А. Шмаков за основу классификации предложил взять человеческую деятельность, которую отражают детские игры, базовые виды, которые они моделируют. С одной стороны, такая деятельность – это досуг (собственно игра), познание, труд, общение, с другой стороны – это психологическая интеллектуально-творческая и социальная деятельность [Горина 2014: 63].

С. Л. Новоселова, в свою очередь, предложила классификацию, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе возникают игры.

В практике ДОО (дошкольных общеобразовательных организаций) наиболее популярной и удобной является классификация, в которой выделяют две группы игр: творческие игры и игры с правилами.

Приведенные выше виды игр чаще всего используются в традиционной педагогике. Такой вид игр, как логопедические в традиционной педагогике не выделяется. Но в логопедической работе существует понятие «ло-

гопедическая игра». Это понятие появилось не так давно и до сих пор не имеет точного толкования. Иногда под логопедическими играми понимают все игры, которые используются в традиционной педагогике и применяются в логопедической работе, часто понятие «дидактическая игра» подменяется понятием «логопедическая игра».

Так, Л. Г. Атаманова, не давая определения «логопедическая игра», понимает под логопедическими играми самые разнообразные задания и упражнения, прямо или косвенно способствующие развитию речевых навыков. Все игры она разделяет на следующие группы: игры на развитие мелкой моторики, игры на развитие звукового восприятия, игры на обогащение словарного запаса, игры на развитие грамматического строя речи [Атаманова. Электронный ресурс].

Е. Г. Шелест, также не давая определения, но выделяя понятие «логопедические игры», делит их на 4 группы:

Подготовительные игры, предназначенные для подготовки органов речи и слуха ребенка к восприятию правильного звука и к правильному артикуляционному укладу, необходимому для его воспроизведения, т.е. игры на развитие дыхания и голоса.

На первом месте, по мнению автора, стоят игры по развитию слуха. Подбор игр идет в строгой последовательности: сначала – для развития слухового внимания, т.е. умения различать неречевые звуки по их звукочастотным свойствам; затем – для развития речевого слуха, т.е. умения ребенка различать голоса людей, понимать смысл фразы говорящего; и лишь после этого следует переход к развитию фонематического слуха, т.е. умению слышать составные части слова.

Для вызывания правильного артикуляционного уклада необходимого звука требуется координированная, четкая работа всех подвижных частей артикуляционного механизма: языка, губ, нижней челюсти, мягкого нёба.

Полезными на данном этапе Е. Г. Шелест считает игры-драматизации и игры на развитие звукового восприятия [Шелест 2017].

Игры для формирования правильного звукопроизношения, предназначенные для механической постановки звука.

Данный вид игр построен на методе подражания [Шелест 2017].

Игры по дифференциации и автоматизации поставленных звуков, предназначенные для сочетания общеобразовательных методов с коррекционными.

Например, подбирается текст с учетом одновременного закрепления правильного звука в речи ребенка, а на прогулках включаются игры-хороводы, в которых дети, вместе повторяя слова игры, должны одновременно с правильным произношением соблюдать ритм и темп движения, задействовав одновременно органы артикуляции и крупную моторику.

Игры как помощник социализации ребенка в обществе, предназначенные для развития коммуникации логопата со сверстниками [Якунина 2013].

На наш взгляд, не все игры, выделенные автором, можно отнести к логопедическим играм, но эта классификация заслуживает внимания.

За основу логопедической игры возможно выбрать другой вид, например, дидактический. Это обуславливается наличием у дидактической игры двух целей: обучающей, которую преследует педагог, и игровой, ради которой действует ребенок. Эти две цели дополняют друг друга и обеспечивают усвоение программного материала, в том числе и логопедического.

Как видно из представленного обзора, понятие «логопедические игры», крайне важное в логопедической практике, до сих пор не имеет четкого определения, следовательно, заслуживает более серьезного и длительного обсуждения и терминологического внедрения в профессиональный обиход.

Список использованных источников

1. *Атаманова Л.Г.* Логопедические игры. Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс].

URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2015/11/03/logopedicheskie-igry-na-kuhne>

2. *Горина Л.В.* Дошкольная педагогика. Игра как ведущая деятельность дошкольников // Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 92с.

3. *Шелест Е.Г.* Использование игры в логопедической работе с детьми.[Электронный ресурс].

URL:<http://logopedy.ru/portal/logopeduseful/167-game-in-work.html>

4. *Якунина О.В.* Развитие через театральную деятельность коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушениями речи. Проблемы онтолингвистики-2013: Материалы международной научной конференции 26-28 июня 2013г., Санкт-Петербург. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С.516-521.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Одинцова А. В.,

ГБОУ СО «Школа-интернат АОП № 1 г. Саратова»

Аннотация: В статье рассматривается применение инновационных компьютерных технологий как неотъемлемой части современной жизни, в том числе и в сфере образования. Говорится о преимуществах использования компьютерных технологий, которые открывают широкие возможности в практической деятельности специалистов.

Ключевые слова: Речь, звук, движения, коррекция, комплекс «Тимокко», развитие, БОС «Сметанкин», ТНР (тяжелые нарушения речи)

USE OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES ON LOGOPHETICAL ACTIVITIES

Odintsova A.V.

Annotation: The application of innovative computer technologies as an integral part of modern life, including in the sphere of education, is considered. It is a question of the advantages of using computer technologies, which open up wide opportunities in the practical activity of specialists.

Key words: Speech, sound, movement, correction, complex "Timokko", development, "Smetankin" FBS, ТНР (severe speech disorders)

Данная статья посвящена коррекционно-логопедической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи. У большинства детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) проблемы в развитии восприятия, памяти, внимания, мыслительной деятельности, несформированность пространственных представлений, недосформированность моторных навыков. И, конечно, каждый из детей по-разному воспринимает и перерабатывает информацию. Исходя из этого, наблюдается снижение интереса к обучению, нестабильное эмоциональное состояние, сниженная работоспособность.

С каждым годом детей с нарушением речи становится больше, а сама речевая патология становится сложнее. Помимо основного речевого дефекта, у детей наблюдаются сопутствующие нарушения здоровья:

- замедленный темп (незрелость) психофизического развития и быстрая истощаемость всех психических процессов;
- ограниченность силы и работоспособности скелетной мускулатуры, нарушение осанки, быстроты, ловкости, координации движений, выносливости;
- нарушение памяти, внимания, восприятия;
- слабость познавательных способностей и интересов;
- несформированность творческой продуктивности;
- низкий уровень мотивации, которая имеет большое значение в формировании речи и коррекционно-оздоровительной деятельности.

Главным аспектом коррекционно-логопедической работы является создание атмосферы, направленной:

- на коррекцию и развитие речи, мышления, внимания, общей и мелкой моторики и личности в целом;
- на предупреждение и коррекцию состояния физического и психического здоровья.

Использование ИКТ на логопедических занятиях существенно повышает эффективность работы по исправлению звукопроизношения, преодолению нарушений чтения и письма, развитию мелкой моторики.

Использование аппаратно-программного комплекса Тимокко на логопедических занятиях.

Приоритетными направлениями в нашей деятельности является коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей с нарушениями ре-

чи, а также укрепление здоровья, приобщение детей к ценностям здорового образа жизни.

Одной из самых сложных задач коррекционной работы является формирование у детей желания как участвовать в коррекционных занятиях, так и непосредственно заниматься коррекционно-логопедической деятельностью. Коррекция – это монотонные, однообразные, длительные тренировки, тяжёлая, требующая напряжённого внимания и значительных усилий работа, которая не всегда получается сразу. Большую часть коррекционного времени дети проводят, сидя за столами. Это увеличивает статическую нагрузку на определенные группы мышц и вызывает их утомление. Ребёнок в коррекционном процессе пассивен как на этапе познания, так на этапе закрепления и введения новых навыков в жизнь. Как доказала практика, этот процесс будет эффективным только при введении в коррекционное пространство инновационных технологий.

Одной из таких технологий является совершенно новый, уникальный развивающе-коррекционный комплекс с видеобиоуправлением «Тимокко», созданный на основе запатентованной технологии отслеживания движений тела и жестов на стандартном ПК. Комплекс предназначен для работы с детьми в наиболее широком возрастном диапазоне. Он прекрасно подходит и для развивающих занятий с детьми среднего дошкольного возраста, и для младших школьников. Игры, включенные в комплекс, предоставляют широкие возможности тренировки наиболее точных двигательных навыков, высокого уровня координации движений.

Данный комплекс может эффективно применяться с целью развития двигательной активности и когнитивных функций у детей со склонностью к гиперактивности, при недостатках функции внимания, при ДЦП для развития направленных мануальных действий, в реабилитационной работе при посттравматических нарушениях движения и координации.

Целью нашего использования методики Тимокко на коррекционно-логопедических занятиях стало комплексное развитие двигательной активности и когнитивных функций у старших дошкольников с особыми потребностями.

В процессе работы было выделено несколько задач:

- обучить концентрации внимания и сохранению сосредоточенности;
- повысить скорость реакции, улучшить память;
- развивать способности распределять внимание, игнорировать отвлечения во время игры;
- развить двустороннюю координацию при использовании обеих рук одновременно.
- обучить контролю над движениями, тренировка точности движений;

- развивать абстрактного мышления и тренировать навык на уровне действия-противодействия;
- укреплять и стимулировать мышцы плечевого пояса и рук;
- тренировка на увеличение диапазона движений;
- освоение новых движений и моделей взаимодействия;
- обучение направленной деятельности и пониманию положения тела в пространстве.

Работая с играми из комплекса Тимокко, дети развивают двигательные и речевые навыки в игровой среде, где игры не носят соревновательный характер, что обеспечивает безопасное игровое пространство. Играя в игры, включенные в методику, дети не замечают интенсивной тренировочной работы, которую они совершают в отношении двусторонней координации, координации глаз-рука, поддержания правильной осанки, тренировки внимания и многого другого.

С очень высокой точностью с помощью простой веб-камеры и двух ярких шариков-перчаток программное обеспечение комплексов предоставляет широчайшие возможности для проведения развивающих занятий со здоровыми детьми и коррекционных занятий и тренировок для детей с нарушениями в развитии.

Категория участников: дети от 3-х до 8 лет. Ограничения и показания к участию в данной программе: ограничений нет. Режим работы и время проведения занятий: проводятся два-три раза в неделю на индивидуальных логопедических занятиях.

Ожидаемые результаты:

- 1) Повышение концентрации внимания и сохранение сосредоточенности при выполнении действий до игры, во время и после неё.
- 2) Развитие речедвигательных навыков;
- 3) Повышение скорости реакции;
- 4) Улучшение памяти и понимания последовательности зрительных и слуховых стимулов;
- 5) Улучшение координации рук и глаз;
- 6) Подготовка к школе, преодоление трудностей в обучении.
- 7) Развитие внимания и навыка сосредоточения.
- 8) Тренировка памяти и скорости реакции.
- 9) Тренировка навыка контроля движения и точности движения рук.
- 10) Профилактика нарушений осанки.

В развивающе-коррекционные комплексы с видеобиоуправлением «Тимокко» входят:

- 1) Программное обеспечение, предназначенное для реализации технологии отслеживания движений тела и жестов на стандартном ПК, для обработки получаемых данных, для формирования сигналов обратной связи и реализации тренировочных игр;

- 2) Веб-камера;
- 3) Цветные шарики-перчатки;
- 4) Руководство пользователя, содержащее подробное описание порядка работы с Программным Обеспечением, настройку видеоконтроллера, практические рекомендации для проведения тренировочной, коррекционной и реабилитационной работы.

ИГРА «МЫЛЬНЫЕ ПУЗЫРИ»

Моторные навыки: укрепление плечевого пояса, двусторонней координации и равновесия. Когнитивные навыки: концентрация и внимание.

Длинная многоуровневая игра для продолжительной тренировки:

1. Рук по отдельности (зрительно-моторная координация).
2. Скоординированных движений (двусторонняя координация).

ИГРА «ПАДАЮЩИЕ ФРУКТЫ»

Моторные навыки: скручивание средней части корпуса, укрепление плечевого пояса, управлением движением (точность движений). Когнитивные навыки: категоризация, концентрация и внимание, скорость реакций (на сложных уровнях).

ИГРА «ВОЗДУШНЫЕ ШАРИКИ»

Моторные навыки: мышечный тонус и осанка (развивает навык статичного положения рук), укрепление плечевого пояса. Когнитивные навыки: введение в числа, восприятие количества, концентрация и внимание.

ИГРА «ПОВАР БАРАБАНЩИК»

Моторные навыки: управление движением (точность движений), скручивание средней части корпуса. Когнитивные навыки: согласованность, зрительная и слуховая память, концентрация и внимание.

ИГРА «ФОТОАЛЬБОМ»

Моторные навыки: скорость реагирования, укрепление плечевого пояса, двухсторонняя координация.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии, предполагает использование специализированных или адаптированных компьютерных программ (главным образом обучающих, диагностических и развивающих). Эффект их применения зависит от профессиональной компетенции педагога, умения использовать новые возможности, включать информационные технологии в систему обучения каждого ребенка, создавая большую мотивацию и психологический комфорт, а также предоставляя воспитаннику свободу выбора форм и средств деятельности.

На наш взгляд, комплекс с видеобиоуправлением «Тимокко», является неотъемлемой частью коррекционного процесса. За семь месяцев работы на данном комплексе было проведено около 200 занятий. Тимокко использовался и как один из этапов логопедического занятия, и как отдельное коррекционное занятие. Проанализировав результаты, можно с уверенностью сказать, что у детей за это время:

- улучшилась координация рук и глаз;
- повысилась скорость реакции;
- развивается тактильное восприятие и происходит стимуляция умственной деятельности (шарики-перчатки набиты маленькими шариками);
- улучшилась координация движений, появилась точность в движении;
- двухсторонняя координация у детей повысилась.

Дети стали более сосредоточены, повысилась активность на занятиях, они стали собраннее и в тоже время раскованнее, улучшилась концентрация внимания. Дети научились расслабляться. Расслаблению и успокоению, безусловно, помогает спокойная эмоциональная обстановка в кабинете. Дети доверяют педагогу, а это залог успеха нашей работы!

Использование метода БОС Сметанкин на логопедических занятиях.

БОС – это комплекс современных высокоэффективных методов и технологий, базирующихся на принципах обратной связи и направленных на активизацию внутренних резервов организма, развитие самоконтроля и саморегуляции путем формирования программы физиологически адекватного управления функциями организма.

Цель работы по методу БОС заключается в том, чтобы повысить уровень осознания и самоконтроля физиологических процессов у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На логопедических занятиях мы используем методику «Задай ритм», направленную на развитие речевого дыхания.

Оптимальный ритм дыхания для различных возрастных групп был определён в ходе постановки навыка диафрагмально-релаксационного дыхания по методу биологической обратной связи (БОС), а временные взаимоотношения фаз вдоха/выдоха соответствуют нормам речевого диафрагмального дыхания. Последовательно в ритме вдоха и выдоха на экране открывается речевой материал.

Так же с помощью программы Сметанкина ведется работа по автоматизации звука поэтапно в слогах, словах, предложениях, речи. Задания могут быть использованы как элемент коррекционного занятия.

Работая с данными методиками, мы выделили следующие их преимущества:

- благодаря последовательному появлению изображения на экране ученики имеют возможность выполнять упражнения более тщательно;
- использование методик делают коррекционный процесс более интересным и выразительным;
- возможность детей оценить проделанную работу самому, с помощью результатов, показанных на экране.

Подводя итог, хочется отметить, что благодаря использованию методик, описанных выше, дети стали более сосредоточенными, повысилась активность на занятиях, дети стали собраннее и в тоже время раскованнее, улучшилась концентрация внимания. Дети научились расслабляться, правильно дышать. Расслаблению и успокоению, безусловно, помогает спокойная эмоциональная обстановка в кабинете. Дети доверяют педагогу, а это залог успеха нашей работы!

Список использованных источников

1. *Вовк О.В., Павлова Л.Н., Теречева М.Н., Черемных Н.И.* Учебно-методическое пособие по применению логотерапевтического компьютерного комплекса для коррекции речи методом биологической обратной связи. СПб.: Изд-во «Питер», 2008. 40с.
2. *Воробьева Т.М., Колядко С.П.* Мозговая система позитивного эмоционального подкрепления в механизмах биоадаптивного управления // Биоуправления – 3: Теория и практика. Новосибирск: ЦЭРИС, 1998. С. 29-39.
3. *Кузнецова Е. В., Тихонова И. А.* Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет. М.: Твор. центр Сфера, 2004. 200 с.

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В РАМКАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Петрунина С. В.,
Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (Саратов),
МОУ-СОШ № 10 г. Аткарска, Саратовской обл.

Аннотация: В статье рассматриваются основные группы специальных условий для организации образования, необходимых для детей с ОВЗ всех категорий: организационное обеспечение, архитектурное обеспечение, организационно-педагогические условия, программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и кадровое обеспечение в образовательном пространстве МОУ-СОШ №10 г. Аткарска Саратовской области.

Ключевые слова: специальные образовательные условия, дети с ОВЗ, образование, индивидуальный образовательный маршрут, образовательное учреждение.

SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH DISABILITIES WITHIN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Petrunina S.V.

Abstract: The article deals with the main groups of special conditions for the organization of education necessary for children with disabilities of all categories: organizational support, architectural support, organizational and pedagogical conditions, software and methodological support of educational and educational process, psychological and pedagogical support of children with disabilities and staffing in the educational space of the school №10 atkarska Saratov region.

Key words: special educational conditions, children with disabilities, education, individual educational route, educational institution.

Образование в РФ – неотъемлемая и важная сфера человеческой деятельности. Образовательная политика РФ в XXI веке постепенно переходит на качественно новый этап своего развития – это повышение доступности и качества для всех категорий граждан, что является приоритетным направлением для нашей страны.

Одна из важнейших задач государственной политики в области образования – обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование.

В Федеральном Законе РФ «Об образовании» от 29.12.12 года №273 статус ребенка с ОВЗ трактуется так: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий».

Дети с ОВЗ – это дети: с тяжелыми нарушениями речи, РАС, значительными нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и умственной отсталостью.

Перечислим основные группы специальных условий для организации образования, необходимых для детей с ОВЗ всех категорий:

Организационное обеспечение, которое базируется на:

- нормативно-правовой базе (фиксируются права ребенка с ОВЗ, договор с родителями и др.);
- должна быть организована система взаимодействия и поддержки образовательного учреждения со стороны «внешних» социальных партнеров (территориальной ПМПК, методического центра, окружного и городского ресурсного центра по развитию инклюзивного образования, органов социальной защиты, организаций здравоохранения);
- для определенных категорий детей важным является организация питания и медицинского сопровождения;
- финансово-экономические условия. Эти условия должны обеспечивать образовательному учреждению возможность исполнения всех требований и условий, включенных в индивидуальную образовательную программу, в том числе прописанный в ней штат специалистов, реализующих сопровождение, обучение и воспитание ребенка с ОВЗ. Условия также

должны обеспечивать эффективную реализацию самого образовательного маршрута;

➤ информационное обеспечение (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты; культурные и организационные формы информационного взаимодействия с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.

Архитектурное (материально-техническое) обеспечение должно обеспечивать соблюдение:

➤ санитарно-гигиенических норм (требования к водоснабжению, канализации, освещению, воздушно-тепловому режиму и т. д.);

➤ обеспечение санитарно-бытовых условий с учетом потребностей детей с ОВЗ, (наличие оборудованных гардеробов, санузлов, мест личной гигиены и т. д.);

➤ социально-бытовых условий с учетом конкретных потребностей ребенка с ОВЗ (наличие адекватно оборудованного пространства школьного учреждения, рабочего места ребенка, и т. д.);

➤ пожарной и электробезопасности.

Организационно-педагогические условия. В рамках образовательного процесса должна быть создана атмосфера эмоционального комфорта, формирование взаимоотношений в духе сотрудничества.

Программно-методическое обеспечение образовательного и воспитательного процесса. Образовательное учреждение должно быть обеспечено удовлетворяющими особым образовательным потребностям детей с ОВЗ учебниками с электронными приложениями, учебно-методической литературой и материалами по всем учебным предметам основной образовательной программы. Библиотека образовательного учреждения должна быть укомплектована общими и специализированными для детей с ОВЗ печатными образовательными ресурсами и ЭОР по всем учебным предметам учебного плана, а также иметь фонд дополнительной литературы: детская художественная и научно-популярная литература, методическая литература, справочно-библиографическая и периодические издания, сопровождающие обучение ребенка с ОВЗ.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в ОУ.

Для этого необходимо организовать деятельность специалистов в форме консилиума для выявления, обследования детей, разработки индивидуальной образовательной программы. Специалисты должны обеспечить в соответствии с разработанной программой процесс сопровождения детей и привлечь специалистов психолого-педагогического сопровождения к участию в проектировании и организации образовательного процесса.

Кадровое обеспечение. Образовательное учреждение должно быть укомплектовано квалифицированными педагогическими и руководящими работниками, компетентными в понимании особых образовательных

потребностей детей с ОВЗ. К ним относятся: учителя; учителя-дефектологи; логопеды; педагоги-психологи; социальные педагоги; тьюторы; координаторы по инклюзии, прошедшие профессиональную переподготовку в области инклюзивного образования.

Обязательным является освоение руководящими лицами, специалистами и педагогами школы дополнительных профессиональных образовательных программ в области коррекционного обучения данной категории детей в достаточном объеме.

В декабре 2014 года на базе МОУ-СОШ № 10 г. Аткарска Саратовской области был открыт центр инклюзивного образования.

На 1 сентября 2017 года в школе обучается 20 детей с ОВЗ, из них 12 инвалидов. Статус обучающихся с ОВЗ подтвержден центральной психолого-медико-педагогической комиссией Саратовской области.

Образовательная программа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разрабатывается на базе основных общеобразовательных программ с учетом особенностей психофизического развития и возможностей обучающихся.

Обучение по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемых общеобразовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования осуществляется в порядке, установленном локальными нормативными актами образовательного учреждения.

При прохождении обучения по индивидуальному учебному плану его продолжительность может быть изменена с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося.

Для обучающихся, которые по состоянию здоровья не могут посещать школу, обучение по общеобразовательным программам организуется на дому. На дому обучаются 9 учащихся школы – это дети с интеллектуальными нарушениями (умеренно-выраженная степень), с расстройствами аутистического спектра, нарушениями опорно-двигательного аппарата и системным недоразвитием речи.

Обучение по индивидуальному учебному плану может проводиться на дому при наличии медицинского заключения и письменного заявления родителей (законных представителей). Порядок организации освоения образовательных программ на дому регламентируется локальным актом ОУ, разработанным на основании соответствующего нормативного правового акта субъекта Российской Федерации.

В рамках реализации программы «Доступная среда» были проведены следующие мероприятия: изменение архитектурной среды образовательного учреждения – обустройство прилегающей территории, установка пандуса, пристеночных поручней, адаптированного санузла; оборудование здания указателями движения, специальными табличками и знаками; расширение дверных проемов и установка дверей без порогов.

Также были оборудованы рабочие места для детей с ОВЗ по зрению, слуху, опорно-двигательному аппарату.

Успешному образованию обучающихся во многом способствуют технические средства. В 2014 году было приобретено специализированное оборудование для детей с ОВЗ:

Програмное обеспечение Super Nova экранного доступа с речевой поддержкой;

Акустическая система Front Row to Go;

Трифлопприбор ;

Видеувеличитель Optelec clearNote ;

FM – приемник ;

FM – передатчик;

Джостик компьютерный адаптированный Optima ;

Клавиатура адаптированная;

Интерактивный комплекс с проектором;

Телескопический пандус;

Мобильная система перемещения инвалида-колясочника.

Медицинское обслуживание обучающихся в учреждении обеспечивается, согласно договору с учреждением здравоохранения, медицинским персоналом учреждения здравоохранения, для работы которого школа предоставляет помещение с необходимыми условиями для работы медицинского персонала.

В рамках реализации инклюзивного образования в школе организовано психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ, в штат включены: педагог-психолог, логопед, педагог-дефектолог, социальный педагог. Все специалисты прошли профессиональную переподготовку в области инклюзивного образования.

Школа проводит большую работу по обмену педагогическим опытом между образовательными организациями, реализующими адаптированные программы.

Девиз МОУ-СОШ № 10 – «Школа – территория для всех!». Создание барьерной среды продолжается.

Список использованных источников

1. *Алехина С.В.* Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях: Методические рекомендации . Отв. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2012. 92 с.

2. *Петрович О.Г.* Методические рекомендации по подготовке основных мероприятий, направленных на формирование инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях Саратовской области . Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2016. 72 с.

3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/>

УЧЕБНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Полякова С.Н.,

ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова»

Аннотация: В представленной статье рассматриваются особенности речевого развития и коммуникативной деятельности обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня, а также представлены практические игры и задания для формирования коммуникативных навыков младших школьников в процессе учебно-игровой деятельности.

Ключевые слова: учебно-игровая деятельность, коммуникативные навыки, общее недоразвитие речи, обучающиеся младшего школьного возраста.

EDUCATIONAL AND GAMING ACTIVITIES AS ONE OF THE MEANS OF DE- VELOPING COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Polyakova S. N.,

Annotation: in the present article, the features of speech development and communication activities of students with a general underdevelopment of speech of level III are considered, as well as practical games and tasks for the formation of communicative skills of younger schoolchildren in the process of educational and gaming activities.

Key words: teaching and playing activities, communication skills, general speech underdevelopment, students of primary school age.

Уже с первых дней жизни ребёнок является существом социальным, так как любая его потребность не может быть удовлетворена без помощи другого человека. Социализация или усвоение ребёнком общечеловеческого опыта происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми, т.е. в процессе коммуникации. Наше время – это время перемен. Современному обществу нужны люди, умеющие мыслить, правильно и доступно излагать собственные мысли, способные смело принимать решения. Но есть категория детей, которые, обладая сохранным интеллектом и не имея нарушений личностного характера, не могут в полной мере овладеть коммуникативными навыками в достаточной мере. К такой категории относятся дети с нарушениями речи, конкретнее – с общим недоразвитием речи III уровня.

III уровень речевого недоразвития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики [Левина 1967]. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. При этом их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения. В самостоятельной речи детей имеется небольшое число ошибок, связанных с изменением слов по грамматическим категориям рода, числа, падежа, лица, времени и т.д. Отмечается недостаточность понимания и употребления сложных предлогов, которые или совсем опускаются, или заменяются на простые (вместо «встал из-за стола» - «встал из стола» и т.д.). На данном уровне детям доступны словообразовательные операции. Изучение данной категории детей показывает, что имеет место положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими. Ребенок с общим недоразвитием речи III-го уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Наряду с этим ребенок затрудняется в правильном выборе производящей основы («горшок для цветка» - «горшочный», «человек, который дом строит» - «доматель» и пр.), использует неадекватные аффиксальные элементы (вместо «мойщик» - «мойчик»; вместо «лисы» - «лижник» и пр.). Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению звуко-слоговой организации производного слова (вместо «нарисовал» - «саявал», вместо «мойщик» - «мынчик» и т.д.). Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Тенденция к множественным семантическим заменам сохраняется (вместо «корзина» - «сумка», вместо «перчатки» - «эти, на руки которые» и т.д.).

Детальный анализ речевых возможностей позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры, например: «Водопроводчик чинит водопровод» – «водопавотя тинит водовот», «Экскурсовод проводит экскурсию» – «Икусавод паводит икуси» и т.д.

Наряду с нарушением звукопроизношения наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: дети с трудом выполняют задания на выделение первого и последнего звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук и т.д. Таким образом, у ребенка с 3-им уровнем речевого развития операции звуко-слогового анализа и синтеза оказываются недостаточно сформированными. Образцы связной речи свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети

могут переставлять местами части рассказа, пропускать важные элементы сюжета и обеднять его содержательную сторону.

Исходя из вышесказанного можно предположить, что и коммуникативная деятельность у обучающихся с ОНР III уровня не сформирована в достаточной степени. У детей данной категории отмечается недостаточная мотивация (иногда отсутствие мотивации в связи с осознанием собственного нарушения), бедность содержания (в результате недостаточного развития познавательной сферы), отсутствие необходимых умений (фонетического, лексико-грамматического, интонационного наполнения речи).

«Развитие речи детей осуществляется в той или иной деятельности» [Бородич 1974: 38]. В период младшего дошкольного возраста ещё не совсем утрачен интерес к *игровой* деятельности, но уже начинает формироваться *учебная*. В соответствии с ФГОС НОО и законом «Об образовании в РФ» образовательные программы начального общего образования предусматривают применение ряда методик, в том числе и *учебно-игровых*, способствующих развитию коммуникативной деятельности в процессе обучения. Использование специальных методических приёмов позволит сформировать коммуникативные навыки у обучающихся с нарушениями речи в ходе образовательного процесса.

В качестве таких приёмов можно предложить следующие игры и задания:

1. «Попробуй повтори!»;
2. «Говорящие рисунки»;
3. «1 – словечко, 2 – словечко»;
4. «Скажи иначе»;
5. «Ромашка Блума».

«Попробуй повтори!» [Кряжева 1997: 185].

В этой игре участник должен воспроизвести положение рук или позу, которую он видит на картинке, для чего ему необходимо совершить некоторое конкретное движение. Воспроизведение нарисованных на карточках движений – задача нетривиальная. Трудность заключается не в том, что движения требуют особых физических способностей, а в их непривычности, непохожести на те, что люди осуществляют в быту каждый день. Трудная и при этом посильная задача поднимает настроение и рождает поиск, а поисковая активность, в свою очередь, вызывает возбуждение в глубинных структурах мозга, которые активизируют работу полушарий. Кроме того игра способствует развитию внимания, пространственных представлений, улучшает реакцию. Для нашего эксперимента ценно ещё и то, что на определённом этапе игры ребёнок должен описать движение, изображённое на картинке (правая или левая рука, название пальцев и т.д.).

«Говорящие рисунки» [Новоторцева 1995: 68].

Игру можно начать с такого рассказа: «Когда-то давным-давно люди не знали букв и не умели писать, а истории, которые происходили и кото-

рые им надо было сохранить и запомнить (или передать кому-нибудь другому), они рисовали. Такой вид записи называли пиктографией. Им пользовались в древних странах – в Египте и Ассирии, Японии и Китае. Мы с тобой тоже можем передавать друг другу сообщения с помощью нарисованных историй».

При таком способе передачи информации рисунки должны быть очень простыми и в то же время понятными. Только тогда они будут «говорящими». Затем педагог на примере знакомой сказки или общеизвестной истории составляет рисунок-схему, а потом «читает» её. Когда навык составления схем-историй сформирован, эту игру можно внедрять в образовательный процесс.

«1 – словечко, 2 – словечко» [Новоторцева 1995:164].

Игра направлена на развитие умений устанавливать ситуативные связи между предметами. Детям предлагается 2 слова, которые нужно связать в предложении или вопросе. Например: верблюд и газета. Примерные предложения: «В газете написано про верблюдов. Ты видел верблюда, читающего газету?». Вопросы и предложения могут быть необычными, смешными, даже фантастическими.

«Скажи иначе» [Башаева 1998: 144].

Есть ещё одно название этой игры – «Алиас», она заключается в том, что одному ребёнку (или группе детей) нужно угадать слово, которое ведущий объясняет с помощью синонимов, антонимов, разных подсказок, звуков, намёков, жестов и телодвижений.

«Ромашка Блума».

Систематика вопросов, основанная на созданной известным американским психологом и педагогом Бенджамином Блумом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка), достаточно популярна в мире современного образования.



Простые вопросы. Это вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т.д.

Уточняющие вопросы. Обычно начинаются со слов: «То есть, ты говоришь, что...?», «Если я правильно понял, то ...?», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ...?». Целью этих вопросов является предоставление человеку возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики. В качестве пародии на уточняющий вопрос можно привести всем известный пример (поднятые брови, широко раскрытые глаза): «Ты действительно думаешь, что ...?».

Интерпретационные (объясняющие) вопросы. Обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях (об этом говорилось выше) они могут восприниматься негативно — как принуждение к оправданию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей. «Почему листья на деревьях осенью желтеют?». Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой. Следовательно, данный тип вопроса «срабатывает» тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

Творческие вопросы. Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, мы называем его творческим. «Что изменилось бы в мире, будь у людей было не пять пальцев на каждой руке, а три?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет фильма после рекламы?»

Оценочные вопросы. Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т.д.

Практические вопросы. Если вопрос направлен на установление взаимосвязи между теорией и практикой, мы называем его практическим. «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?». Опыт использования этой стратегии показывает, что учащиеся всех возрастов (начиная с первого класса) понимают значение всех типов вопросов (то есть могут привести свои примеры).

Данные игры и упражнения можно включать в занятия, проводить на переменах, во время отдыха, использовать для смены видов деятельности. Главное – включать их в деятельность детей систематически, тогда навык коммуникации будет формироваться постепенно и осознанно.

Список использованных источников

1. *Башаева Т.В.* Развитие восприятия у детей: форма, цвет, звук. Ярославль: «Академия развития», 1998. 240 с.
2. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей. М.: «Просвещение», 1974. 256 с.
3. *Кряжева Н.Л.* Развитие эмоционального мира детей. Ярославль: «Академия развития», 1997. 208 с.

4. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей. Ярославль: «ГРИНГО», «ЛАЙНЕР», 1995. 240 с.

5. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. 367 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сумарокова А.Г.,

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

Георгица Е.А.,

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

Аннотация: В статье изложены результаты теоретического и эмпирического изучения особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития как одной из актуальных, теоретически и практически значимых проблем логопедии и коррекционной педагогики, изучение которой имеет важное значение для преодоления нарушения речевого развития у детей с задержкой психического развития, их подготовки к обучению в школе, профилактики школьной дезадаптации.

Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке $n=40$ детей старшего дошкольного возраста: 20 нормально развивающихся детей (К – контрольная) воспитанников подготовительных групп МДОУ «Детский сад №235» г. Саратова и 20 воспитанников специализированной группы для детей с задержкой психического развития (Э – экспериментальная) МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 126» г. Саратова. В процессе проведения эмпирического изучения за основу была взята и адаптирована, учитывая особенности развития старших дошкольников с ЗПР, комплексная методика обследования состояния связной речи детей с ОНР В.П. Глухова.

Ключевые слова: старшие дошкольники с задержкой психического развития, связная речь, особенности связной речи детей с задержкой психического развития.

STUDYING FEATURES OF COHERENT SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Sumarokov A. G., Gheorghita E. A.

Abstract: The article presents the results of a theoretical and empirical study of the features of coherent speech of older preschool children with a delay in mental development as one

of the topical, theoretically and practically significant problems of speech therapy and corrective pedagogy, the study of which is important for overcoming the violation of speech development in children with mental retardation, their preparation for schooling, prevention of school disadaptation.

Presented are the results of an empirical study performed on a sample of $n = 40$ children of senior preschool age: 20 normally developing children (K – control) in the preparatory groups of the Kindergarten No. 235 in Saratov and 20 in a specialized group for children with mental retardation E – experimental) MBDU "Kindergarten compensating type No. 126" in Saratov, adapted using, taking into account the developmental peculiarities of older preschool children with mental retardation, complex in todika survey of the state of coherent speech of children with the general underdevelopment of speech VP Glukhova.

Key words: senior preschool children with the delay of mental development, coherent speech, features of coherent speech of children with a delay in mental development

Развитие речи и речевого общения у детей дошкольного возраста является одной из главных задач в дошкольном обучении и воспитании. В процессе овладения родным языком ребенку необходимо не только уметь правильно построить предложение, но и научиться рассказывать, где он не просто называет предметы, но и описывает их, рассказывает о каком-либо событии, явлении, последовательности событий. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать значимые стороны и свойства описываемого предмета, события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом, то есть речь ребенка должна быть связной.

Связная речь характеризуется последовательностью систематического развернутого изложения, представляя собой наиболее сложную форму речевой деятельности, в формировании которой отчетливо выступает взаимосвязь речевого и умственного развития детей. Для связного рассказа необходимо четко представлять себе описываемый объект (предмет или событие), анализировать его и отбирать существенные свойства и качества, устанавливать причинно-следственные связи, временные и прочие отношения между предметами, свойствами и явлениями. В связной речи, как отмечают Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В., также важно уметь использовать правильную интонацию, логическое ударение, подобрать слова, соответствующие мысли, выстроить сложное предложения, используя различные средства для их связи [Бочкарева, Максимова 2015].

У нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста в большей степени связная речь достигает довольно высокого уровня развития, необходимого для успешного школьного обучения и всестороннего личностного развития. Среди детей данной возрастной группы неуклонно растет количество детей с речевыми нарушениями, в числе которых велика категория детей с ЗПР – задержкой психического развития.

При ЗПР нарушение речи входит в структуру дефекта и носит системный характер. У детей с ЗПР часто наблюдаются различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов

речевой системы, относящиеся как к звуковой, так и смысловой стороне. Также одной из важных особенностей развития речи этих детей является отсутствие отношения к речи как к особой реальной действительности, которая спонтанно формируется у нормально развивающихся детей со среднего дошкольного возраста.

В ряде исследовательских работ отмечается, что дети с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, отстают в овладении речью, у них позже возникает период словотворчества, затянут период неологизмов, отмечаются слабая речевая активность, бедность и недифференцированность словаря (И.Ю. Борякова, В.А. Ковшиков, Ю.Р. Демьянов, Р.И. Лалаева, И.А. Симонова, С.Г. Шевченко и др.).

Исследования Н.Ю. Боряковой показали, что у детей с ЗПР отклонения от нормы в развитии речевой деятельности связаны с несформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замыслом, внутренним программированием и грамматическим структурированием) [Борякова 2000]. У детей с ЗПР регулирующие и планирующие функции речи недостаточно сформированы, им свойственна слабость словесной регуляции. Свободные высказывания в основном состоят из простых распространенных предложений, сложные конструкции почти не употребляются. Изучая особенности монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития, Е.С. Слепович отметила, что речь данной категории детей носит ситуативный характер [Слепович 1981].

Связная речь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуется: излишней вербализацией, использованием моторных слов без понимания их смысла, неполноценностью спонтанной речи и отраженной речевой активностью, несформированностью грамматического строя речи, недостаточностью словообразовательного процесса.

С целью выявления уровня сформированности связной речи старших дошкольников с ЗПР нами было проведено эмпирическое исследование на базе МДОУ «Детский сад №235» и МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 126». В исследовании принимали участие 40 детей подготовительной группы из которых 20 нормально развивающихся детей (К – контрольная) и 20 воспитанников специализированной группы для детей с задержкой психического развития (Э – экспериментальная).

В процессе проведения эмпирического изучения нами за основу была взята и адаптирована, учитывая особенности развития старших дошкольников с ЗПР, комплексная методика обследования состояния связной речи детей с ОНР В.П. Глухова.

В процессе исследования предъявлялся ряд заданий, выполнение которых оценивалось в баллах по определенным параметрам. Детям предлагалось сформулировать фразу по отдельным ситуационным картинкам, составить предложение по трем отдельным картинкам, связанным между собой тематически, пересказать короткий знакомый детям литературный

текст, составить рассказ по серии последовательных сюжетных картинок, рассказ на основе личного опыта и рассказ – описания объекта с помощью вопросного плана.

На основании суммы баллов по каждому заданию выявлялся уровень сформированности связной речи по следующим критериям: 15–18 баллов высокий уровень, 12–14 баллов средний уровень, 6–11 баллов недостаточный уровень и 0–5 баллов низкий уровень.

Критерии высокого уровня: фраза по отдельным картинкам сформулирована грамматически правильно, соответствует по смыслу и содержанию предложенной картинке, полное или точно отображенное предметное содержание картинки; фраза по трем сюжетным картинкам составлена, учитывается содержание всех предложенных картинок, достаточно информативна, составлена грамматически правильно, передан смысл; пересказ составлен самостоятельно, содержание текста передается полностью, употреблены разнообразные языковые средства; самостоятельно составлен полный связный рассказ, соблюдены грамматические нормы языка, соответствующие возрасту испытуемых; составлен самостоятельно информативный и развернутый рассказ, употреблены, в соответствии с возрастом, разнообразные лексико–грамматические средства; рассказ–описание составлен точно по предложенной схеме: название → где растет → размер → цвет → форма → вкус → способ употребления, использована разнообразная словесная характеристика.

Критерии среднего уровня: в фразах наличие длительных пауз, поиск нужного слова; имеются недостатки в построенных фразе или предложении, но передан смысл; пересказ составлен с помощью педагога, его побуждающих или стимулирующих вопросов, содержание текста передано полностью; рассказ по серии картинок составлен с помощью педагога, его побуждающих или стимулирующих вопросов, указаний на картинку, содержание текста передано достаточно полно; рассказ из личного опыта составлен с помощью педагога, его наводящих вопросов, большинство фрагментов представлены в виде связных и информативных предложений; рассказе–описании представлена большая часть предложенного алгоритма.

Критерии недостаточного уровня: сочетание недостатков информативности и лексико–грамматического построения фразы при выполнении всех (или большинства) вариантов задания, фраза–высказывание составлена с помощью дополнительного вопроса, указывающего на выполненное субъектом действие, выполнены не все варианты задания; фраза или предложение составлены по содержанию только двух картинок, при оказании помощи (указание на пропуск) ребенок исправляется; в пересказе отмечаются пропуски отдельных моментов, действий или целого фрагмента; рассказ по серии сюжетных картинок, последовательно связанных между собой составлен с помощью наводящих вопросов, связность его нарушена, присутствует пропуск существенных моментов, действий и даже целых фрагмен-

тов, смысловое соответствие рассказа изображенному сюжету нарушено; рассказ из личного опыта недостаточно информативен и составлен с помощью педагога, его наводящих вопросов, некоторые фрагменты рассказа представляют собой простое перечисление предметов и действий; в рассказе–описании нарушена последовательность алгоритма, пропущены некоторые его части.

Критерии низкого уровня: невыполнение заданий или выполнение некоторых заданий в форме простых перечислений предметов, изображаемых на картинках, отсутствием навыков составлять фразу даже с помощью педагога.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что в контрольной группе не выявлен низкий уровень развития связной речи, в свою очередь, в экспериментальной группе высокий уровень развития связной речи не показал ни один ребенок (Таблица 1.).

Таблица 1. Показатели уровня сформированности связной речи

Уровни сформированности связной речи	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	10	0
Средний	8	4
Недостаточный	2	8
Низкий	0	8

Приведенные выше результаты показывают, что в контрольной группе 10 детей из 20 показали высокий уровень сформированности связной речи, средний уровень – 8 детей и недостаточный уровень – 2 ребенка, а в экспериментальной группе средний уровень сформированности связной речи определен у 4 детей, недостаточный – у 8 детей и низкий – у 8 детей.

В отличие от нормально развивающихся старших дошкольников дети с задержкой психического развития затруднялись составить высказывание на уровне простой фразы даже с помощью наводящих вопросов, отмечались нарушения связи и порядка слов в предложениях, в употреблении словоформ, а также наблюдались длительные паузы при подборе слов. Дети контрольной группы довольно быстро устанавливали причинно–следственную связь между предметом и действием. В отличие от них у части детей экспериментальной группы в установлении этой связи испытывали большие затруднения, а часть вообще не справилась с заданием. Большую сложность для детей экспериментальной группы составило установление логико–смысловых отношений с последующей их вербализацией и на уровне фразы, и на уровне рассказа по наглядной опоре. Старшие дошкольники с задержкой психического развития испытывали серьезные трудности во время связного и последовательного пересказа короткого знакомого текста. При построении высказывания дети испытывали трудности на уровне его пла-

нирования. Структура высказываний зачастую была не последовательна и не взаимосвязана, с лексическими и грамматико–синтаксическими нарушениями. В рассказах изучаемой группы четко прослеживаются отличия от рассказов нормально развивающихся детей: употребление меньшего количества слов, слабая степень их информативности, недостаточная развернутость, использование не соответствующих языковых средств.

Данное исследование показало, что для развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимы комплексные и систематические коррекционные мероприятия, направленные на развитие памяти и внимания, лексического и грамматического строя речи, формирование навыков планирования собственных высказываний, самостоятельного ориентирования в условиях речевой ситуации, самостоятельного определения содержания своего высказывания.

Список использованных источников

1. *Борякова Н.Ю.* Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. М.: Арго, 2000. 125 с.
2. *Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В.* особенности связной монологической речи дошкольников в норме и с ОНР III уровня (На материале пересказа сказки «Теремок»)/ Вестник научного сообщества: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования. Сборник статей молодых исследователей. Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. М.: Перо. 2015. С. 220-227.
3. *Виноградова О.А.* Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия, 2006. № 2. С. 53-54.
4. *Глухов В.П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 2–е изд. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
5. *Лалаева Р.И.* Серебрякова, Н.В., Зорина, С.В. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003. 302 с.
6. *Слепович Е.С.* Особенности монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития //Дефектология, 1981 №1. С. 68–73.
7. *Слепович Е.С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск: Нар. асвета, 1989. 64 с.
8. *Шевченко С.Г.* Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1987. №5. С. 34–37.

ВЗАИМОСВЯЗЬ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КОРРЕКЦИИ НЕДОСТАТКОВ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Темаева И.В.,

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

Ильчук Л.А.,

*МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214»
(Саратов)*

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы преемственности в работе учителя-логопеда и учителя начальных классов в коррекции нарушений речи у детей младшего школьного возраста. Внимание акцентируется на особенностях влияния недоразвития речи на процесс обучения. Отмечается необходимость взаимосвязи всех участников образовательного процесса в коррекции недостатков речи. Авторы рассматривают данную проблематику через призму современного образовательного стандарта для детей с ОВЗ, обозначая важность комплексного и дифференцированного подходов в преодолении недостатков речи. Существенная роль в коррекционно-развивающем обучении отводится учителю-логопеду.

Ключевые слова: взаимосвязь, коррекция, логопедия, речь, ограниченные возможности здоровья, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

INTERACTION IN THE WORK OF THE LOGOPEAN TEACHER AND THE TEACHER OF THE PRIMARY CLASSES IN THE CORRECTION OF SPEECH DISASTERS AT YOUNGER SCHOOLBOYS

Temaeva I.V., Ilchuk L.A.

Annotation: The article discusses issues of continuity in the work of a speech therapist and primary school teachers in the correction of speech disorders in children of primary school age. Attention is focused on the peculiarities of the influence of speech underdevelopment on the learning process. It is noted the need for the relationship of all participants in the educational process in correcting the shortcomings of speech. The authors consider this issue through the prism of the modern educational standard for children with disabilities, the visual importance of integrated and differentiated approaches in overcoming the shortcomings of speech. A significant role in correctional and developmental education is assigned to a speech therapist teacher.

Key words: interaction, correction, speech therapy, speech, limited health opportunities, phonetic-phonemic underdevelopment of speech.

Вопрос комплексного подхода в коррекции речевых нарушений по-прежнему остается недостаточно реализованным, особенно это отмечается в практической деятельности учителя-логопеда. Такая ситуация связана не только с разрозненностью служб сопровождения детей с ОВЗ в образовательном и социальном пространстве, но и с отсутствием реальных механиз-

мов ее воплощения. Традиционные накопленные знания устаревают, багаж новых слабо вливается в современную картину детей с особенностями развития. В связи с чем многие вопросы коррекционно-развивающей направленности почти не представлены в практической деятельности педагогов. К таким проблемам относится и вопрос взаимосвязи в работе учителя-логопеда и учителя начальных классов в коррекции недостатков речи у младших школьников.

В соответствии с ФГОС НОО для детей с ОВЗ одним из приоритетных направлений коррекционной работы учителя-логопеда является тесная взаимосвязь с учителями начальных классов, позволяющая реализовать основные принципы обучения. Данная ситуация неслучайна, так как ежегодно наблюдаются изменения в увеличении количества учащихся начальных классов с нарушениями речи, поэтому данный вопрос в теории и практике логопедии является важным.

Фонетико-фонематическое недоразвитие является наиболее распространённым среди всех речевых дефектов, поэтому коррекционно-логопедическая работа должна быть своевременной и системной. Это обусловлено тем, что не исправленные вовремя недостатки речи могут приводить к серьезным последствиям, таким, как социальная депривация, отсутствие профессиональной самореализации и т.д.

Отметим, что большая часть детей общеобразовательных школ, которые имеют отклонения в развитии речи, становятся отстающими по многим предметам. Детям трудно овладевать грамотой, при чтении и письме они допускают большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недостатками их устной речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

Важным условием обучения детей в школе является правильная речь, которая способствует успешному освоению грамоты и чтения. Благодаря тому, что письменная речь создаётся на основе устной, у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием можно увидеть нарушения письма и чтения.

Устранить фонетико-фонематическое недоразвитие речи можно при целенаправленной логопедической работе по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Такие авторы, как М.Ф. Фомичева, Н.Л. Крылова, Ю.Ф. Гаркуша, Н.Я. Ларионова отмечают важность взаимосвязи в деятельности учителя-логопеда и учителя начальных классов. В начальных классах общеобразовательной школы обучается большое количество детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. При этом необходимым условием в работе с детьми с ФФНР является наличие в условиях школы логопедиче-

ского пункта, в рамках которого возможна реализация коррекционно- логопедической работы не только учителя-логопеда, но и осуществление его тесной взаимосвязи с учителем начальных классов.

Младший школьный возраст представляет собой важный период школьного детства, от полноценного проживания которого зависит уровень интеллекта и личности, желания и умение учиться, уверенность в своих силах. Учитель начальных классов должен учитывать влияние недостатков речи ребенка на успешное овладение грамотой.

При совместной работе учителя-логопеда и учителя начальных классов нужен постоянный контакт, координация, взаимные консультации, корректировка методов и приемов работы с детьми-логопатами, так как перед педагогами стоят общие задачи:

- обеспечить успешное овладение учеником программы по родному языку и чтению;
- развивать внимание, память, мышление ребенка;
- развивать произвольную моторику (общую, мелкую, мимическую, артикуляционную), пространственное восприятие и т.д.;
- воспитывать ребенка в процессе обучения.

Данная работа будет более успешной при тесном контакте учителя-логопеда с учителями начальных классов. Они должны выработать единые подходы, требования, приемы работы с каждым из детей, которые имеют нарушения речи и посещают занятия у учителя-логопеда [Барылкина, Матраева, Обухова 2005].

Как показывает изучение опыта работы учителей начальных классов общеобразовательной школы с детьми, имеющими ФФНР, они восполняют пробелы в развитии и знаниях детей, используя дополнительные домашние задания или занятия во внеклассное время. Для этого учителя используют те же приемы и методы, что и в классе. В большинстве случаев это не приносит положительных результатов. Однако, чтобы эффективно помочь школьнику с ФФНР, необходимо направить его на специальные логопедические занятия [Чиркина 2002].

Работа учителя начальных классов должна проходить совместно с учителем-логопедом. Педагог, в классе у которого обучаются дети с ФФНР, должен хорошо знать речевые и психолого-педагогические особенности детей, уметь подходить к ним индивидуально.

Учитель-логопед и учитель начальных классов должны совместно планировать работу по развитию речи детей, определять тематику и содержание занятий, лексический материал и требования к речи детей на каждом конкретном этапе обучения. Учитель начальных классов планирует ознакомление детей с лексическим материалом по заданным темам, обеспечивает его автоматизацию и введение в самостоятельную речь. Речь учителя начальных классов должна быть построена фонетически и грамматически

правильно. Он должен обладать хорошим лексическим запасом [Чиркина 2002].

Для осуществления тесной взаимосвязи педагогов в процессе коррекции речи младших школьников необходимо наличие специальной документации, в качестве которой может выступать тетрадь взаимосвязи учителя-логопеда и учителя начальных классов, в которую будут записываться задания для закрепления с отдельными детьми [Поваляева 2001].

Отметим основные задачи, стоящие перед учителем-логопедом и учителем начальных классов:

- учитель-логопед должен проводить систематическую работу, которая будет максимально направлена на формирование у ребенка умения сравнивать, сопоставлять и различать звуки речи;
- учитель-логопед отрабатывает и уточняет артикуляцию тех звуков, которые правильно произносятся изолированно, но в речи сливаются или звучат недостаточно отчетливо, «смазанно»;
- учитель-логопед занимается постановкой отсутствующих и искаженно произносимых звуков и вводит их в речь;
- учитель-логопед и учитель начальных классов формируют умения сопоставлять и различать систему дифференциальных признаков звуков;
- учитель-логопед и учитель начальных классов закрепляют навыки звукового анализа, доступные ребенку, и постепенно обучают ребенка сокращенным и более обобщенным операциям, посредством которых производится звуковой анализ; формируют умения выделять звуки не только в сильных, но и в слабых позициях, различать варианты их звучания [Чиркина 2002].

Отметим, что трудности преемственности и взаимосвязи в обучении и воспитании детей многозначны. Успешность коррекционной логопедической работы с детьми с нарушениями речи зависит от слаженности в работе педагогического коллектива, от особенности взаимосвязи, преемственности в работе учителя-логопеда, учителя начальных классов, а также родителей (законных представителей).

Список использованных источников

1. *Барылкина Л.П., Матраева И.П., Обухова Л.А.* Эти трудные согласные: Как помочь ребенку с нарушениями процесса письма и чтения: Пособие для учителей, логопедов и родителей. М.: 5 за знания, 2005. 128 с.
2. *Поваляева М.А.* Справочник логопеда. Ростов-на-Дону.: Феникс, 2001. 448 с.
3. *Чиркина Г.В.* Основы логопедической работы с детьми. М.: АРК-ТИ, 2002. 240 с.

КИНЕЗИОЛОГИЯ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Тюрькина И.В.,

Саратовский государственный университет

имени Н.Г. Чернышевского (Саратов),

«Энгельсский медицинский колледж св. Луки (Войно-Ясенецкого)»

(Энгельс)

Аннотация: Раскрыто авторское видение решения проблемы активизации межполушарного воздействия. Описаны основные направления и задачи кинезиологии. Обоснована необходимость более подробного изучения данного направления в логопедии, что способствует более успешному обучению и оздоровлению ребенка. Представлены основные кинезиологические практики.

Ключевые слова: кинезиология, кинезиологические упражнения в логопедической практике, формирование речи, развитие пальцевой моторики.

KINESIOLOGY IN PRACTICE TEACHER-SPEECH THERAPIST

Tyurkina I.V.

Abstract: the author's vision of the solution of the problem of activation of interhemispheric influence is Revealed. The main directions and tasks of kinesiology are described. The necessity of a more detailed study of this area in speech therapy, which contributes to easier learning and improvement of the child. The basic kinesiological exercises are presented.

Key words: kinesiology, kinesiological exercises in speech therapy practice, formation of verbal speech, development of finger motility.

Современная логопедическая практика объединяет в себе как традиционные коррекционно-развивающие образовательные технологии, направленные на своевременную диагностику и максимально возможную коррекцию речевых нарушений, так и нетрадиционные технологии.

Инновационные технологии включают в себя приёмы смежных наук, способствующие рационализации работы учителя-логопеда. Они помогают найти подход в работе с современными детьми, которые очень сильно отличаются от детей середины и конца 20 века. Современные дети дошкольного возраста отличаются сильной возбудимостью, неуравновешенностью, подчас даже агрессией, плохой концентрацией внимания и слабым физическим здоровьем. Современные дети появляются на свет уже с различной врожденной патологией. Дети часто болеют, заболевания часто переходят в хронические формы, протекают атипично, что приводит к снижению показателей общего физического, а также интеллектуального и психоэмоционального развития.

Мир изменился с появлением в нем всевозможных гаджетов. Родители меньше занимаются своими детьми. Редко читают детям книги. Куда

проще в современном мире дать ребенку какой-либо гаджет, чтоб он, наконец, притих и не мешал родителям заниматься своими делами. В дальнейшем это приводит к большим проблемам. Ребенок погружается в виртуальный мир, он становится зависимым от интернета. Учитель-логопед должен понимать всю тяжесть происходящего, искать новые методы, приемы воздействия и коррекции.

Сочетание уже существующих, проверенных временем, приемов и методов с инновационными приемами дает хороший эффект в работе. Они вносят в образовательный процесс дух новизны, взаимодействия педагога и ребёнка, стимулы, служащие созданию благоприятного эмоционального фона, включению в работу сохранных и активизации нарушенных психических функций.

Многими авторами (Г.В. Ханьшева, В.М. Акименко, М.А. Рыбакова) выделяется большое количество технологий, которые относятся к инновационным. Остановимся более подробно на кинезиологии.

Кинезиологические упражнения – это комплекс движений, позволяющих активизировать межполушарное воздействие.

Основная цель кинезиологии – осуществить психоэмоциональную «перенастройку» из отрицательного эмоционального состояния в положительное [Сазонов 2016: 1-2].

В значительном количестве литературы встречаются приемы работы по развитию мелкой моторики у детей с дизартрией (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова), с моторной алалией (Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская), с задержкой речевого развития (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева), с заиканием (Л.И. Белякова, Н.А. Рычкова). Авторы утверждают, что стимулирующим фактором для общего развития ребенка, особенно для развития речи, является тренировка тонких движений пальцев рук [Якунина 2014].

В России «Гимнастика Мозга» впервые появилась в 1988 г. Выполнение упражнений «Гимнастики Мозга» требует осмысленности и высокого уровня саморегуляции [Деннисон 1998: 3].

Использование кинезиологических упражнений на логопедических занятиях способствует улучшению почерка, повышению работоспособности, активизации интеллектуальных и познавательных процессов. Благодаря этим упражнениям создаются новые нейронные сети, способствующие расширению границ возможностей мозга. Проблемы, возникшие у ребенка-логопата, рассматриваются одновременно на клеточном мембранном, органном и регуляторно-корковом уровнях с учетом полевых и психоэмоциональных особенностей. Осуществляется воздействие на личность и организм в целом, при этом объективные и субъективные показатели не разделяются. *Мышечный тонус при этом является индикатором как осо-*

знанного, так и неосознаваемого эмоционального состояния корректируемого [Рыбакова 2018: 1-2].

Кинезиологические тренировки улучшают скорость и качество взаимодействия между полушариями мозга; развивают связи между полушариями и синхронизируют процессы; повышают уровень речи; развивают мышление, внимание, память; избавляют от дислексии и дисграфии; развивают мелкую моторику; совершенствуют имеющиеся способности; повышают энергоресурсы организма, тренируют стрессоустойчивость; развивают личность, творческую сторону; формируют навыки к обучению [Сазонов 2016: 1-10].

Формирование словесной речи ребенка начинается, когда движения пальцев рук достигают достаточной точности. Развитие пальцевой моторики подготавливает почву для последующего формирования речи. Таким образом, роль стимула развития центральной нервной системы, всех психических процессов, и, в частности, речи играет формирование и совершенствование тонкой моторики кисти и пальцев рук [Сиротюк 2001: 2].

Реализация кинезиологических упражнений в логопедической практике:

1. Организуются в начале работы совместные занятия педагога с детьми и их родителями. Разучиваются кинезиологические упражнения, отрабатывается техника (для выполнения упражнений в домашних условиях).
2. Затем для развития речи учителю-логопеду необходимо:
 - добавить к этим упражнениям речевое сопровождение;
 - подключить движения языка к движениям рук;
 - сочетать дыхательные и двигательные упражнения;
 - подключить учебную мыслительную деятельность.
3. Упражнения усложняются постепенно: вначале пассивно, с помощью логопеда (индивидуально), а по мере усвоения – самостоятельно (индивидуально или в группе).
4. Периодичность — ежедневно. Время занятий – утро, день.
5. Все упражнения рекомендуется проводить с музыкальным сопровождением. Правильно подобранная музыка способствует благоприятному настрою у детей.

Данные упражнения оказывают мягкое воздействие на организм. Активизируются природные, естественно существующие и функционирующие внутренние механизмы саморегуляции.

Воздействие не навязывается, а лишь предлагается. А психика ребенка является равноправным партнером в этом процессе [Сазонов 2016: 4].

Не стоит забывать, что кинезиологические упражнения – это лишь дополнение к логопедическим занятиям. Но данный вид помощи учителю-логопеду весьма существенный.

Пример фронтального занятия с применением кинезиологических упражнений

ТЕМА: «Веселые инопланетяне».

Предназначено для детей с нарушением речи 5-6 лет.

Цели:

1. Развить пальцевую моторику.
2. Повысить уровень речи детей.

Задачи:

1. Обучить детей и их родителей кинезиологическим упражнениям.
2. Создать условия для эмоционально-доверительных взаимоотношений в группе.
3. Развить пальцевую моторику.
4. Развить элементы логического мышления, внимания, памяти, наблюдательности.
5. Автоматизировать звук [ж] в слогах, словах, словосочетаниях, предложениях;
6. Закрепить знания о механизме организации звука;
7. Развитие фонематического слуха.

Оборудование: мультимедийный проектор, DVD проигрыватель, диск с детскими песнями, мультимедийная презентация, магниты, оценочные цветные ракеты (на каждого ребенка по две).

Методические приемы: игровая ситуация, беседа-диалог, динамическая пауза, игры, рефлексия.

Ход непосредственной образовательной деятельности:

1. Организационный момент

Прилетели к нам с утра два инопланетянина.

Прилетели на ракете, облетели все на свете.

Нас зовут с собой играть, прыгать, бегать, танцевать.

Чтоб они повеселели, дружно с ними полетели.

Детям предлагается встать в круг, расставить руки в стороны и изобразить летящую ракету, одновременно произносится протяжный звук [ж].

Чтобы летать в космосе, нужно иметь хорошее зрение и внимание, поэтому инопланетяне Жекка и Жикка предлагают вам инопланетную зарядку. Давайте ее с ними сделаем.

Включается музыка, демонстрируются и осуществляются глазодвигательные упражнения:

1. Движения по четырём направлениям и диагоналям. Выполнять упражнение медленно (от 3 до 7 с.) с фиксацией в крайних положениях.
2. Движения по четырём направлениям и диагоналям с дыханием. На фазе глубокого вдоха сделать движение глазами, затем – удерживая в крайнем положении на фазе задержки дыхания, затем – исходное положение с пассивным выдохом.

3. Движения глазами по четырём направлениям с привлечением движения языка. На вдохе — глаза и язык вправо, пауза, в исходное положение — выдох и т.д.

2. Совместное проговаривание изолированных звуков с использованием игровых моментов:

Но посмотрите, ребята, инопланетяне что-то невеселые стали. Мотор у нашей ракеты что-то плохо работает, и ему нужно помочь. Для этого нужно отгадать загадку и проговорить быстро чистоговорки! (Все дети проговаривают):

Жи-жи-жи - Жекка и Жикка не тужи!

Жи-жи-жи – нам ракету покажи!

Же-же-же – поломка на первом этаже.

Жу-жу-жу – сейчас вам покажу.

Жал-жал-жал - Жекка за дрелью побежал.

Жа-жа-жа – вновь ракета ожила.

Же-Же-Же-Же-Же-Же – полетели мы уже.

3. Уточнение артикуляции звука

Теперь давайте еще раз произнесем звук [ж].

В каком положении губы при произношении звука [ж]?

Губы вытянуты вперед (Все дети повторяют).

В каком положении зубы?

Немного раскрыты, между зубами небольшая щель (Дети повторяют).

Где находится кончик языка?

Кончик языка приподнят кверху, но не касается верхних зубов (Все дети повторяют). Кончик языка и боковые края загнуты и имеют форму чашечки (Дети повторяют).

4. Ребята, Жекка и Жикка предлагают поиграть в знаменитую марсианскую игру «Веселые ручки». Давайте составим им компанию. *Включается музыка. Выполняется упражнение «Кулак-ребро-ладонь».*

А теперь представим, что мы летим в открытом космосе...

Выполняется упражнение «Ныряльщик»:

Встать, сделать глубокий вдох, задержать дыхание и закрыть нос пальцами. Присесть, как бы нырнуть в воду. Счет идет до пяти и встать — открыть нос и осуществить выдох.

5. Прилетела наша ракета на неизвестную планету. На этой планете разговаривают особым образом. Но чтобы нам с вами их понять нужно слова местами поменять.

У жакет был желтый Жанны (У Жанны был желтый жакет).

Лужайке по ежонок бежит (Ежонок бежит по лужайке).

Жасмином жужжит над жучок (Жучок жужжит над жасмином).

Пожар бежит на пожарник (Пожарник бежит на пожар).

6. Вот опять у нас беда. Необходимо в пространстве нам научиться ориентироваться, друзья. В космосе без этого ну просто никуда. Домой мы не сможем вернуться, друзья.

Выполняются перекрёстные движения «Ухо — нос»:

Левой рукой взяться за кончик носа, а правой — за противоположное ухо. Одновременно отпустить ухо, нос и хлопнуть в ладоши. Сменить положение рук.

7. Молодцы! Вы все справились с заданием! Теперь мы не заблудимся в просторах космоса и спокойно можем вернуться к себе на планету Земля! А теперь давайте попробуем отгадать загадку?

Чтобы глаз вооружить
И со звёздами дружить,
Млечный путь увидеть чтоб,
Нужен мощный... (Телескоп)

7. Давайте прощаемся с нашими новыми друзьями, а чтобы им не было грустно, на прощание с ними еще раз поиграем.

Выполняется упражнение «Тряпичная кукла и солдат»:

Встать, как солдат, напрячь мышцы, застыть в позе и не двигаться. Затем сделать наклон вперед и расставить руки, чтобы они болтались как тряпки. После, встать, как солдат и напрячь мышцы. Повторять несколько раз, чередуя солдата и тряпичную куклу.

9. Итог занятия. Рефлексия.

1. Что для вас было сложным в выполнении? Почему?

2. Давайте оценим нашу сегодняшнюю работу. Дети оценивают свою работу. Прикрепляют цветную ракету на доску. (Красная — у меня все хорошо получается, синяя — мне еще нужно постараться).

Список использованных источников

1. Деннисон Пол И. Гимнастика мозга. Изд. 2-е, дополн. М.: Восхождение, 1998. 72 с.

2. Рыбакова М. А. Применение инновационных технологий при коррекции звукопроизношения у детей // Молодой ученый. 2016. № 10. 1282—1284 с. [Электр. ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/114/29894/>

3. Сазонов В.Ф. Кинезиология, снимающая стресс (Введение в психоориентированную кинезиологию) // Кинезиолог 2016. [Электр. ресурс]. URL: <http://kineziolog.su/content/>

4. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М: ТЦ Сфера, 2001. 48 с.

5. Якунина О.В. Уровень развития общей и мелкой моторики как фактор формирования графомоторных навыков младших школьников// Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. 2014. Т.3. № 2. С.194-198.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Фетисова А.В.,

ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным общеобразовательным программам №1 г. Саратова»

Аннотация: В статье рассматриваются особенности коррекционной работы с использованием метода биоэнергопластики. Анализируются этапы работы с учетом тяжелых нарушений речи у детей.

Ключевые слова: стертая форма дизартрии, здоровьесберегающие технологии, биоэнергопластика.

THE USE OF THE METHOD BIOENERGETIKI OF CORRECTIONAL AND LOGOPEDIC WORK FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Fetisova A.V.

Abstract: discusses the features of the remedial work using the method bioenergetiki. The stages of work taking into account severe speech disorders in children are analyzed.

Key words: the erased form dysarthria, health saving technologies, bioenergetika.

В течение последних лет многие исследователи и практикующие логопеды указывают на увеличение детей, имеющих сложные речевые нарушения. К одному из таких расстройств речи относится дизартрия (а точнее, ее стертая форма).

Стертая форма дизартрии – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга. Для данного речевого нарушения характерны как нарушенное произношение звуков, так и расстройства просодики речи. Причинами могут быть расстройства иннервации артикуляционной и дыхательной функции. При логопедическом обследовании можно отметить неврологические симптомы – изменения в носогубной складке, отклоняющиеся движения языка. Язык у детей малоподвижен, не поднимается или отклоняется в противоположную сторону при выполнении артикуляционных проб. При выполнении мимических упражнений отмечается бедность и маловыразительность. Дети с данной формой дизартрии иногда не могут выполнить упражнение «Хомячок» (надувание щек), движения губ нескоординированные, несодружественные, отмечается сильная саливация. При обследовании можно отметить монотонность речи, отсутствие эмоциональной окраски, маловыразительность, темп может быть ускоренным или замедленным.

Общая и мелкая моторика чаще всего у таких детей характеризуется неловкостью, общей нескоординированностью и неточностью движений.

Выполнение кинезиологических упражнений («Кулачок – ребро – ладошка», «Колечки») или упражнений пальчиковой гимнастики представляют для них трудность. В связи с этим для успешной коррекционно-логопедической работы необходимым стал поиск новых здоровьесберегающих технологий (кроме традиционных методик коррекции речи), позволяющих интегрировано корректировать речевые и двигательные нарушения у детей с ТНР.

Одной из выбранных технологий стал метод биоэнергопластики. Метод был предложен И.Курис. По мнению И. В. Курис, биоэнергия – это та энергия, которая находится внутри человека. Пластика – плавные, раскрепощённые движения тела, рук, которые являются основой биоэнергопластики. Исследования Ястребовой А.В. и Лазаренко О.И. доказывают, что содружественные движения тела, руки и артикуляционного аппарата могут способствовать активизации энергии в организме. Совместная работа разных групп мышц влияет на развитие двигательной активности общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Логопедические занятия, построенные с применением этого метода, были внедрены и апробированы нами сначала в работе с дошкольниками, а затем с обучающимися 1 класса. Учитывая тяжелые речевые нарушения детей, свою работу мы старались выстроить с учетом различных направлений:

- развитие навыков правильной артикуляции гласных и согласных звуков;
- обучение заданному ритму, способности воспроизводить ритм последовательно;
- обучение навыкам речевому дыханию;
- развитие и совершенствование слоговой структуры слова;
- формирование навыка согласованного движения рук и движений артикуляционного аппарата в заданном ритме;
- автоматизация и дифференциация поставленных звуков;
- развитие и совершенствование темпо-ритмической стороны речи.

При логопедическом обследовании (на диагностическом этапе) учитель-логопед выявляет степень нарушенности движений органов артикуляции, мелкой и общей моторики. Для постановки нарушенных звуков необходимо определить комплекс упражнений для логопедической работы. Артикуляционная гимнастика с элементами биоэнергопластики используется только на индивидуальных занятиях, т.к. требует от ребенка сосредоточения на выполнении движений.

На следующем этапе учитель-логопед проводит артикуляционную гимнастику, используя как традиционные комплексы упражнений, так и включая в работу Сказку о Веселом Язычке. Ребенок самостоятельно вслед за логопедом выполняет упражнения, а логопед начинает знакомить с героем занятий – перчаточным персонажем. Важно отработать правильное вы-

полнение упражнений, правильное открывание рта при произнесении гласных звуков, научиться удерживать артикуляционную позу в течение заданного времени. Все занятия должны проходить в благоприятной эмоциональной обстановке, поскольку не у всех детей сразу получается точное выполнение всех движений. Важно учитывать психофизиологические особенности детей (поскольку у многих детей нарушениям речи сопутствуют аутоподобное поведение), типологические особенности характера.

В начале третьего этапа работы к выполнению упражнений подключается ведущая рука ребенка. Постепенно в работу включается и вторая рука, а логопед контролирует правильное выполнение движений и рук, и артикуляционного аппарата. Выработка сопряженных движений рук и тела является главной задачей на данном этапе.

Усвоив правильность выполнения заданий и упражнений, ребенок может осознанно действовать обеими руками, в то время как логопед проговаривает текст Сказки о Язычке или называет артикуляционное упражнение. Задачей логопеда является контроль точности движений пальцев рук синхронными движениями губ, языка и мимики ребенка. На данном этапе логопед использует различные формы представления материала занятий – разыгрывание сказки с персонажами, теневой или пальчиковый театр. Это пробуждает в детях желание самим пофантазировать и принять участие в занятии.

В процессе коррекционной работы мы воздействуем на различные виды анализаторов ребенка, что немаловажно при коррекции тяжелых нарушений речи. Усвоив правила выполнения артикуляционной гимнастики, дети постепенно овладевают навыком проговаривания:

- слов сложной слоговой структуры;
- слов и предложений на этапе автоматизации и дифференциации звуков;
- слов на правильном речевом выдохе;
- слов и предложений в заданном темпе и ритме.

Опыт работы показывает, что использование метода биоэнергопластики в сочетании с традиционными методиками коррекции речевых нарушений значительно повышает качество выполнения артикуляционных упражнений, способствует развитию общей, мелкой и артикуляционной моторики, развитию высших психических функций, повышает эмоциональный фон занятия. Применение биоэнергопластики в коррекционной работе эффективно ускоряло исправление дефектных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, так как работающая ладонь многократно усиливала импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. У детей в процессе занятий активизируется речевая функция и повышается работоспособность.

Вышеперечисленные результаты позволяют сделать вывод о целесообразности и необходимости применения биоэнергопластики как для кор-

рекции, так и для профилактики речевых нарушений у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список использованных источников

1. *Анищенкова Е.С.* Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников. М.: «Астрель», 2007. 60 с.
2. *Бушлякова Р.Г.* Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой / под общ.ред. Л.С. Вакуленко. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. 240 с.
3. *Дудьев В.П.* Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи // Дефектология. 1999. №4. С.50-54.
4. *Зайцева И.Ю.* Влияние занятий биоэнергопластикой на речевое развитие дошкольников [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/103050>
6. *Савина Л.П.* Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М.: АСТ, 1999. 48 с.

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ ДИСФАГИИ

Широкова А.В.,

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

Аннотация: Рассматриваются особенности дисфагии у младенцев и взрослых, симптоматика и этиология. Приводятся этапы логопедической работы, методы логопедической помощи и рекомендации по работе с лицами с дисфагией.

Ключевые слова: дисфагия, глотание, связь глотания и речи, логопедическая работа при дисфагии.

ASPECTS OF DYSPHAGIA SPEECH THERAPY

A.V. Shirokova

Abstract: The peculiarities of dysphagia in children and adults, its symptomatology and etiology are examined. The author describes stages of logopedic work and methods of logopedic therapies, and gives recommendations on the work with patients suffering from dysphagia.

Key words: dysphagia, swallowing, speaking and swallowing relationship, logopedic dysphagia treatment

В последнее время проблемное поле отечественной логопедии значительно расширяется, в том числе внимание специалистов по коррекции речи все в большей степени привлекает и проблема дисфагии (нарушения глотания). Осознание этого факта настраивает логопедов на активное вмешательство уже в самом раннем детском возрасте - начиная от рождения. Показа-

тельно, что на состоявшемся в августе 2018 года Международном симпозиуме «Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия» эта проблема затрагивалась так или иначе многими специалистами, в частности, в своем докладе о приоритетных направлениях в современной логопедии А.А. Алмазова, зав. кафедрой логопедии Московского педуниверситета, в числе других актуальных исследовательских задач обратила внимание на неврологическую симптоматику - глотание, жевание и т.п. И это совершенно правильно и наша отечественная логопедическая практика, очевидно, отстает в этом отношении от зарубежной. Опыт Международной ассоциации логопедов и фониастров (IALP) в этом отношении показателен. К опыту зарубежных специалистов мы также обратимся в нашей статье.

Дисфагия в медицинской науке и практике квалифицируется как - расстройство глотания при заболеваниях глотки, пищевода, нервной системы. И в таком случае следует говорить об инфантильном глотании (первые месяцы жизни ребенка, а также в случае соответствующих патологических процессов у взрослых) и соматическом глотании.

Цель настоящей статьи - отразить теоретические положения и практический опыт специалистов в области нарушения глотания и связи нарушения с качеством речи.

Внимание логопедов к дисфагии - к нарушениям функции глотания - объясняется тем, что, как утверждает Большая медицинская энциклопедия, «Специальных органов речи у человека нет, и речь реализуется с помощью аппаратов дыхания, жевания и глотания, обеспечивающих процессы голосообразования и артикуляции» [Хомская, Электр. ресурс]. Таким образом, нарушение функций глотания связано и с нарушениями речи.

Дисфагия может встречаться у людей в различном возрасте: от младенчества до глубокой старости, имеет различные причины и довольно широко распространена, естественно, во всем мире, и наша страна не исключение. Причем явление дисфагии у детей становится все более значимой проблемой в связи с известными процессами, характерными для современной действительности. Американский опыт работы с лицами с дисфагией мы также использовали при подготовке статьи. Это сообщения о дисфагии Екатерины Бруно и Ольги Юрьевны Михайлиной-Джонсон – выпускников Саратовского университета.

Осознание значимости проблемы в России.

Во многих странах проблема глотания уже давно осознана и изучается как медицинская проблема, исследованием и разрешением которой занимаются практические медицинские работники и ученые-теоретики. В России эта проблема вызвала интерес недавно. В июне 2015 года в Москве впервые в России состоялась научно-практическая конференция, посвященная проблемам нарушенного глотания (дисфагии) и подготовленная Научным центром неврологии. Цель - объединение усилий специалистов, участ-

вующих в скрининге, диагностике, мониторинге, реабилитации и питании пациентов с дисфагией для внедрения мультидисциплинарного подхода и проблемам больных с нарушенным глотанием» [Авдюнина Электр. ресурс]. То есть проблема дисфагии объединяет специалистов разных направлений медицины, а также и логопедии, поскольку дисфагия обычно сопряжена с речевыми нарушениями. В 2016 г. в Москве в медицинском университете им. Н.И. Пирогова состоялась Межвузовская конференция по дисфагии, и она также носила междисциплинарный характер, т.к. рассматривались нарушения, связанные и с порождением речи.

В медицинской литературе содержатся сведения о различных формах, видах, клинических проявлениях дисфагии, однако подробное их рассмотрение не входит в нашу задачу.

Зарубежный опыт работы логопеда с новорожденными детьми

Дисфагия может встречаться в самом раннем возрасте – у младенцев, и в некоторых странах, например, в США, уже на данном этапе оказывается необходимая помощь. Ольга Юрьевна Михайлина-Джонсон поделилась опытом логопедической помощи новорожденным в Америке (мы используем материалы архива кафедры логопедии и психолингвистики и статьи названных авторов, опубликованные в научных сборниках кафедры). Ольга Юрьевна отмечает: «Логопедическая помощь может начинаться в США уже в момент рождения ребенка, в палате интенсивной терапии для недоношенных детей (начиная с 35-й недели развития плода) или детей с врожденными заболеваниями, родовыми травмами, детей, рожденных от наркозависимых родителей. Логопед при этом должен создать базу для успешного вскармливания и развития детей, обучить семьи и работников таких палат компенсаторным методам, необходимым для обеспечения выживания и дальнейшего роста и развития таких детей» [Михайлина-Джонсон 2017: 82].

К таким методам относится снижение влияния внешних стимулов, например, уменьшение освещенности вокруг кроватки новорожденного, нейтрализация шума и запахов, обучение медицинских работников и членов семей специальному позиционированию младенцев для обеспечения максимального и в то же время безопасного кормления (безопасного, поскольку многие из таких новорожденных аспирируют грудное молоко или смесь для детского питания). Также логопед дает ряд рекомендаций. Для этого он подбирает наиболее эффективные методы вскармливания при помощи клинических и стандартизированных форм обследования. Логопед также может рекомендовать и осуществить (при согласии лечащего врача) стандартизированную оценку функции глотания путем рентгенологического или видеофлюороскопического обследования. По результатам таких обследований логопед отвечает на следующие вопросы: может ли новорожденный питаться перорально без асфиксации, при употреблении обычных или загущенных жидкостей; необходима ли новорожденному альтернативная форма питания (через носовые канюли, ведущие в желудок или энтеральное

зондовое питание); какие виды позиционирования новорожденного способствуют наиболее эффективному и безопасному питанию; необходимы ли младенцу специальные бутылочки (например, бутылочка-поильник Хабермана, или соска с медленным потоком); какие компенсаторные методы (включая минимизацию шума и запахов, позиционирование при кормлении, объем кормления) являются успешным залогом для развития новорожденного.

Михайлина-Джонсон отмечает, что успешная логопедическая помощь осуществляется в команде специалистов, которая включает лечащего врача, медсестренский персонал, кинезиолога, оккупационного терапевта, терапевта лечебной физкультуры. Не менее важной является плотная работа этой команды с семьей новорожденного на повседневной основе для обеспечения максимального успеха и развития таких детей.

Основная классификация дисфагии у взрослых

У взрослых пациентов дисфагия может быть двух видов – это основная классификация: 1. **функциональная дисфагия**, возникающая у пациентов, не имеющих никаких анатомических предпосылок, но страдающих заболеваниями нервной системы, при которых нарушается процесс нервной регуляции функционирования пищевода. Функциональную дисфагию часто называют нервной (или невротической), поскольку ее клинические проявления – стойкие нарушения кишечной моторики и затрудненное глотание – наблюдаются только на фоне сильных психотравмирующих ситуаций; 2. **истинная (или органическая дисфагия)**, обусловленная наличием анатомических патологий, затрудняющих акт глотания. Чаще всего это болезни пищевода (воспаления, язвы, опухоли, диафрагмальные грыжи, а также аневризмы, увеличение щитовидной железы и опухоли грудной клетки. Существуют и более частные, подробные классификации, например, по месту локализации патологии.

Симптоматика

В медицинской литературе отмечается, что чаще всего дисфагия возникает после инсульта или различных черепно-мозговых травм. Симптомами данного дефекта могут служить:

- 1) незапланированная и неожиданная потеря веса;
- 2) повторяющиеся инфекции нижних дыхательных путей;
- 3) отказ от пищи;
- 4) жалобы пациента на трудности глотания;
- 5) кашель или поперхивание;
- 6) слюнотечение;
- 7) остатки пищи в ротовой полости после совершения глотка;
- 8) увеличение времени жевания или приема пищи в целом;
- 9) невнятная речь.

Логопедическая помощь начинается после того, как невролог поставит диагноз дисфагия. Логопед проводит опрос пациента и родственников,

скрининг (скрининг – это первичная диагностика, выявление лиц с патологией) тест акта глотания (либо это делает врач и передает результаты логопеду) и клиническое обследование. Опрос проводится по опросникам, в которых присутствует четкая инструкция по заполнению самими пациентами, если пациенты не в состоянии их заполнить, то это делают его родственники. Целью опроса является выявление психологического и физического состояния пациента.

Скрининг

Скрининг проводится для определения рисков аспирации пищи, жидкости или медикаментов больным при оральном приеме, развития аспирационной пневмонии, а также определение основания для рекомендации продолжения воздержания кормления больного через рот. Скрининг включает в себя:

- сбор анамнеза;
- непосредственный осмотр пациента;
- оценку наличия/отсутствия нарушений речи и мышления;
- способность принять сидячую позу (максимально приближенную к 90 градусам);
- респираторный статус;
- наличие/отсутствие трахеостомии;
- наличие/отсутствие явных признаков аспирации при глотании;
- вынесение рекомендаций о необходимости клинического обследования на основании прохождения/непрохождения скрининга.

Существует несколько видов скрининговых тестов, например, 1. тест трех унций: проводится минимальная оценка когнитивных функций; анатомии и физиологии структур, ответственных за глотание; оценка наличия/отсутствия симптомов аспирации. Пациенту в сидячей позе, максимально приближенной к 90 градусам, предлагается проглотить три унции (90 мл) воды без остановки (персонал может держать чашку или соломинку при необходимости). При наличии кашля или поперхивания во время теста пациент направляется на клиническое обследование функции глотания; 2. тест под названием Йельский протокол оценки глотания, который является усовершенствованным тестом трех унций и включает в себя следующие компоненты: краткий анализ когнитивного состояния пациента («Как Вас зовут?», «Где Вы сейчас находитесь?», «Какой сейчас год?»); краткую оценку структур, ответственных за жевание и глотание (тонус мышц губ, амплитуда движения языка, симметричность лицевых структур (пациента просят улыбнуться, сделать губы «трубочкой»); 3. скрининг глотания по Гаггину для пациентов, перенесших острый инсульт. Производится предварительная оценка состояния пациента (уровня сознания, наличия/отсутствия непроизвольного слюнотечения, качество голоса до глотания («влажный», хриплый, слабый); проведение теста, при котором пациенту предлагается жидкость, мягкая и твердая консистенции пищи. Далее

функция глотания пациента оценивается по шкале, позволяющей вынести рекомендации по типу рекомендуемой модифицированной диеты и другие.

Если имеется хотя бы один положительный ответ на вопросы, пациент направляется на клиническое обследование функции глотания. При проведении этого скрининга пациенту не предлагаются вода или пища.

Клиническое обследование функций глотания

Клиническое обследование функций глотания включает в себя:

- сбор анамнеза (опрос больного и членов семьи, анализ информации из медицинской карты больного);
- использование протоколов оценки глотания;
- результаты наблюдения;
- оценку структуры и функции глотания;
- исследование функции губ, жевательной мускулатуры, объем движения нижней челюсти, функцию мягкого неба и глоточный рефлекс, объем движений и работоспособность языка и т.п.;
- составление выводов о наличии или отсутствии нарушений координации дыхания и глотания, и степени защиты дыхательных путей, модификации диеты, компенсаторные приемы для обеспечения наиболее безопасного приема пищи.

Компоненты нормального глотания

Чтобы ставить диагноз и давать какие-либо рекомендации, необходимо сравнить отклонения с нормой. Нейромышечными компонентами нормального глотания являются:

- смыкание губ – сохраняется от момента попадания пищи в рот до окончания прохождения через глотку. При невозможности смыкания губ нарушается носовое дыхание;
- движения языка – язык перемешивает, дополнительно измельчает пищу, подводит пищевой комок к глотке и проталкивает его;
- круговые и боковые движения нижней челюсти – измельчение пищи, которая подается языком на жевательные поверхности зубов;
- приподнимание небной занавески или мягкого неба и смыкание небно-фарингеального прохода – предотвращает попадание пищи в полость носа;
- движение основания языка кзади оказывает давление на пищевой комок, также как перистальтические движения;
- закрытие дыхательных путей – предотвращает аспирацию и др.

Методы логопедической работы

Методы логопедической работы при дисфагии в основном носят механический характер.

Компенсаторный метод предполагает трансформацию глотки при помощи скорректированного позиционирования во время приема пищи: при ограниченных движениях корня языка опускаем подбородок больного вниз; при одностороннем парезе (или параличе) гортани чуть опускаем подборо-

док вниз и склоняем голову к дефектной стороне. В случаях скапливания пищи на одной и той же стороне в ротовой полости, наоборот, голову наклоняем в противоположную от остатка пищи направлении. Для компенсации дисфагии имеет значение также уменьшение объема и сокращение темпа приема пищи.

Тренировочный метод включает восстановление подвижности и работоспособности в мышцах губ, языка, мягкого неба, глотки, гортани и голосовых складок, мимических и жевательных мышц с использованием артикуляционной гимнастики (комплекс специальных упражнений направленных на укрепление мышц речевого аппарата, развитие силы, подвижности и дифференцированных движений органов, принимающих участие в речи представлен в приложении). С больными отрабатываются различные глотательные маневры: глоток «насухую», целенаправленное сглатывание слюны, применение Маневра Мендельсона, глотание небольших объемов вязкой жидкости (кисель, мусс).

Стимулирующий метод – улучшение восприятия ротовой чувствительности – используется как предварительный сенсорный стимул перед попыткой больного глотать. Так, например, использование тепловой стимуляции корня языка металлическим шпателем, который держался попеременно несколько секунд в колотом льде и теплой воде. Увеличение давления ложкой на язык при подаче пищи в рот.

9. Рекомендации по работе логопеда с лицами с дисфагией

Основными принципами логопедической работы с лицами с дисфагией являются: 1) раннее начало; 2) систематичность и длительность; 3) комплексность и адекватность; 4) активное участие самого больного или его родственников.

Приведем некоторые рекомендации по работе логопеда с лицами с дисфагией:

Упражнения для восстановления глотания: твердо, как бы тужась, произносить звуки «а» и «э» 3-5 раз. Высунув язык, говорить звук [г]. Беззвучно произносить звук «ы», выдвигая вперед нижнюю челюсть. Глотать капли воды из пипетки. Тянуть звук «м», сомкнув губы (на сколько хватает воздуха, то есть выдоха). Тянуть звук «и» то высоко, то низко на одном выдохе, одновременно вибрируя пальцами по гортани.

Упражнения для мимических мышц: поднимать брови вверх; морщить брови («хмуриться»); закрывать глаза (последовательность выполнения этого упражнения: посмотреть вниз; закрыть глаза, придерживая веко пальцами на стороне поражения, и держать глаза закрытыми в течение минуты; открывать и закрывать глаза 3 раза подряд); улыбаться с закрытым ртом; щуриться; опустить голову вниз, сделать вдох и в момент выдоха «фыркать» («вибрировать» губами); свистеть; расширять ноздри; поднимать верхнюю губу, обнажив верхние зубы; опускать нижнюю губу, обнажив нижние зубы; улыбаться с открытым ртом; погасить зажженную спич-

ку; набрать в рот воду, закрыть рот и полоскать его, стараясь не выливать воду; надувать щеки; перемещать воздух с одной половины рта на другую попеременно; опускать углы рта вниз при закрытом рте; высовывать язык и делать его узким; открыв рот, двигать языком вперед-назад; открыв рот, двигать языком вправо-влево; выпячивать вперед губы «трубочкой»; следить глазами за двигающимся по кругу пальцем; втягивать щеки при закрытом рте; опускать верхнюю губу на нижнюю; кончиком языка водить по деснам попеременно в обе стороны при закрытом рте, прижимая язык с разной степенью усилия.

Упражнения для улучшения артикуляции: произносить звуки [о], [и], [у]; произносить звуки [п], [ф], [в], подводя нижнюю губу под верхние зубы; произносить сочетание этих звуков: [ой], [фу], [фи] и т. д.; произносить слова, содержащие эти звуки, по слогам (о-кош-ко, Фек-ла, и-зюм, пuffedик, Вар-фо-ло-мей, и-вол-га и др.) [Малеева, Волошина Электр. ресурс].

Но это лишь часть приемов работы с пациентами, у которых нарушена функция глотания. Для реализации всех методов реабилитации необходим мультидисциплинарный подход, то есть требуется участие невролога, врача физиотерапевта, врача ЛФК, диетолога, логопеда, психолога. После выявления больных с нарушением глотания все специалисты бригады должны совместно разработать реабилитационную программу данной функции.

Список использованных источников

1. *Авдюнина И.А.* 1-я национальная конференция по нарушениям глотания (с международным участием) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/1-ya-natsionalnaya-konferentsiya-po-narusheniyam-glotaniya-s-mezhdunarodnym-uchastiem>

2. *Малеева И.И., Волошина Е.В.* Программа восстановительного обучения при нарушении акта глотания [Электронный ресурс]. URL: <http://logoportal.ru/disfagiya/.html>

3. *Михайлина-Джонсон О.Ю.* Система оказания логопедической помощи детям от рождения до окончания среднеобразовательных учреждений в США // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза" (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017). – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2017. С. 77-93.

4. *Фаткуллина Л.К.* Диагностика и классификация дисфагий [Электронный ресурс]. URL: <http://logopedrunet.ru/metodichka-dlya-logopedov-chast-5-metodicheskie-osnovy-diagnostiki/>

4. *Фаткуллина Л.К.* Реабилитационные мероприятия при дисфагии. Восстановление глотания [Электронный ресурс]. URL: <http://logopedrunet.ru/metodichka-dlya-logopedov-6-reabilitacionnye-meropriyatiya-pri-disfagii/>

5. *Федянина Ю.В.* Дисфагии. Причины возникновения. Ранняя диагностика [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/vuz/meditsinskie-nauki/library/2013/04/03/disfagii>

6. *Плужникова Т.В., Альбот В.А., Арсентьева О.В.* Актуальные вопросы реабилитации и профилактики инсультов. Нарушение произносительной стороны речи и глотания у пациентов с ОНМК. Вторичная профилактика инсультов (методические рекомендации) [Электронный ресурс] URL: http://irkmedprof.ru/images/files/2016-okt-metod_akt_voprosy_reabilit_profilaktika_isultov.pdf

7. Хомская, Е.Д. Речь [Электронный ресурс] / Е.Д. Хомская, Л.Г. Столярова и др. URL: бмэ.орг/index.php/РЕЧЬ

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Щетинина Е. Б.,

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

Ключевская О. М.,

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

Аннотация: В данной статье говорится о формировании связной речи у дошкольников с задержкой психического развития. Раскрывается понятие связной речи, даются методические рекомендации по формированию связной речи у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: речь, связная речь, развитие, формирование связной речи, задержка психического развития.

THE FORMATION OF COHERENT SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Shchetinina E. B., Klyuchevskya O.M.

Abstract: in this article it is spoken about formation of the coherent speech of preschool children with delay of mental development. The concept of coherent speech is revealed, methodical recommendations on the formation of coherent speech in children with mental retardation are given.

Key words: speech, coherent speech, development, formation of coherent speech, mental retardation.

Развитие речи подрастающего поколения – одна из важнейших задач современного общества и огромная ответственность, которая ложится на плечи педагогов. Сегодня в условиях современного мира проблема нарушения речи, сопровождающаяся другими отклонениями психического развития, актуальна как никогда. Владение родным языком построено не только

на умении ребенка грамотно строить предложение, но и на умении правильно описывать предмет, его особенности.

Связная речь – это наиболее сложная форма речевой деятельности, которая имеет последовательный, систематический и развернутый характер изложения. При формировании связной речи на первый план выступает связь умственного и речевого развития, а также развития мышления детей, их восприятия и наблюдательности. Связная речь состоит из многих умений и навыков: мысленная визуализация описываемого предмета (явления), его анализ, определение наиболее значимых характеристик, качеств. Чтобы достичь связности речи необходимо применять соответствующую интонацию, фразовое ударение, правильно подбирать слова, которые точно выражают мысль, использовать языковые средства для смысловой связи предложений между собой.

Дети в старшем дошкольном возрасте, обладающие нормальным уровнем речевого развития, имеют довольно высокие показатели сформированности связной речи. Однако, как свидетельствует статистика, за последние несколько десятилетий в коррекционной педагогике наблюдается рост числа детей с нарушением речевого развития. Ведущее число этих отклонений непосредственно связаны с задержкой психического развития.

Задержкой психического развития (ЗПР) называют замедление темпа развития психики, незрелость эмоционально-волевой сферы у детей, которые потенциально могут быть преодолены посредством специально организованного обучения и воспитания. Данная патология характеризуется, как правило, недостаточным уровнем сформированности моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции, саморегуляции поведения, а также плохой успеваемостью в образовательном учреждении [Быстрова 2004: 145].

При данном заболевании из-за общей недосформированности психики ребенка процесс обогащения опыта протекает более замедленно и искажено. Результатом этого процесса является аномальное развитие познавательной способности, недостаточное накопление знаний и представлений об окружающем мире, отсутствие стимуляции к появлению новых потребностей и интересов. Ребенок попросту не чувствует необходимости в речевом общении с окружающими.

Нарушение речи при ЗПР — наиболее распространенное явление. Как правило, оно носит полиморфный характер и связано с особенностями психомоторного развития ребенка.

В литературе отмечается такие особенности речевого развития детей с ЗПР, как отставание в овладении речью, а именно:

- позднее формирование детского словотворчества;
- затягивание периода функционирования неологизмов;
- недостаточная речевая активность;
- скудность словарного запаса;

- отсутствие сформированности грамматического строя;
- низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи;
- минимальное осознание звукового строения слова;
- трудности в построении предложения;
- неполноценность отраженной речи.

В методической литературе отмечается, что у детей дошкольного возраста с нарушением устной речи довольно часто возникают определенные сложности в процессе овладения ими письменной речью в программе школьного обучения.

Исследователь Г.А. Каше считает, что высокая распространенность нарушений письменной речи у детей с задержкой психического развития, а также отсутствие эффективности от коррекционных методов, свидетельствуют о необходимости использования коррекционного подхода к таким детям.

К наиболее распространенным нарушениям речи при ЗПР относят отклонения в звукопроизношении, отклонения в связной речи, а также нарушения письменной речи. По данным исследований, нарушение письменной и связной речи встречаются чаще, чем нарушения звукопроизношения. Кроме того, следует отметить, что у детей с ЗПР отмечается отсутствие сформированности антиципирующего анализа (неумение предвидеть результаты своих действий). Ребенок не может выполнить задания на определение причинно-следственной связи, не может построить программу события.

Нарушения речи при ЗПР связаны с недостаточностью межанализаторного взаимодействия, что приводит к более позднему формированию фразовой речи (даже в старшем дошкольном возрасте такие дети не могут воспроизвести простые логико-грамматические конструкции).

Для детей с задержкой психического развития характерны различные виды нарушений речевой деятельности. В первую очередь стоит отметить скудный, недостаточный словарный запас; отсутствие какой-либо дифференциации слов, отсутствие смыслового понимания. Также характерным показателем нарушения речи при ЗПР является отсутствие звукового анализа. Устная речь ребят лишена выраженных нарушений звукопроизношения, а также грамматического строя речи.

Большинство детей с задержкой психического развития страдают нарушениями не только импрессивной (отсутствие дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, неразличие смысла отдельных слов), но и экспрессивной речи (нарушение звукопроизношения, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевой инактивности).

Стоит заметить, что во многих ситуациях картина речевых нарушений демонстрирует наличие общего недоразвития речи, а также задержки речевого развития, которое проявляется в недостаточном уровне вербальных интеллектуальных способностей. Строение речевого дефекта у детей с ЗПР

всегда носит вариативный характер и характеризуется комбинаторностью всевозможных симптомов речевой деятельности.

Согласно классификации Е.В. Мальцевой, выделяют 3 группы детей с ЗПР:

1) с изолированным фонетическим дефектом (нарушение речевой моторики, нарушение произношения одной группы звуков, аномалии артикуляционного аппарата);

2) с фонетико-фонематическим нарушением (нарушение произношения звуков 2-3 фонетических групп, нарушение слуховой дифференциации, нарушение фонематического анализа);

3) с системным недоразвитием всех сторон речи (нарушения лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи) [Мальцева 1990: 98].

Разберем каждый вид нарушения речи при ЗПР более подробно.

1. Нарушение звукопроизношения.

Распространенное явление, которое проявляется в нарушении произношения сложных с артикуляционной точки звуков (сонорных, шипящих, свистящих). Чаще всего нарушение звукопроизношения связано с нарушением произношения свистящих звуков. Причиной этого, как правило, является недоразвитие речеслухового анализа у детей с ЗПР.

Исследователи В.А. Ковшикова и Е.В. Мальцева в своих работах отмечают, что у дошкольников с ЗПР обнаруживаются следующие виды патологий артикуляционного аппарата:

- аномалии прикуса (прогнатия, прогения, передний открытый прикус);
- укороченная подъязычная связка;
- толстый язык;
- высокое небо;
- патология строения зубного ряда.

Кроме того, следует отметить, что у детей с ЗПР отмечается недостаточность речевой моторики. Наиболее ярко данное нарушение наблюдается при движении языка (излишнее перенапряжение, неточность, трудность удержания в одной позе, хаотичность, замедленность, неорганизованность) [Мальцева 1990: 80].

Для детей с ЗПР характерна напряженная, аритмичная, неясная, смазанная речь, но с четким произношением отдельных слогов.

Отклонения в звуковом анализе и синтезе имеют стойкий характер и продолжают на протяжении многих лет, оказывая негативное влияние на формирование письма и чтения. Также стоит отметить, что на развитие фонематического анализа отказывают особое влияние трудности слуховой дифференциации звуков.

2. Нарушения лексического строя

Отклонения данного характера, как правило, проявляются в недостаточной сформированности словарного запаса.

Исследователь Е.В. Мальцева считает, что формирование словарного запаса ребенка непосредственно связано с его психическим развитием, а также развитием представлений об окружающем мире. Так проведенные автором исследования показали, что практически 40% детей с диагнозом ЗПР не имеют сформированного представления о том, кем работают их родители. Прежде чем дать ответ, такие дети начинают перечислять несущественные, второстепенные сведения, которые определенным образом связаны с деятельностью родителей (*Она работает на компьютере.... Рядом есть магазин... Работает на работе, доктор*).

Нередко такие дети не могут назвать точно свою фамилию, адрес, имена и отчества своих родителей. Кроме того, стоит отметить, что большинство детей с диагнозом ЗПР имеют недостаточную сформированность конкретных знаний по данной теме. Часто можно наблюдать неточность лексических значений. На вопрос: «Что изображено на картинке?» – дети вместо рамы говорят «окно», вместо платья – «одежда». Наименования часто заменяются описанием действия, к примеру: *будка – тут спит собака, врач – он лечит людей*.

Также к существенным лексическим нарушениям можно отнести неумение детей с ЗПР выделять части предметов, а также их величину и форму. Определенные трудности вызывает и определение цвета конкретного предмета (дети не знают оттенки, называют только основные цвета).

Дети с задержкой психического развития испытывают существенные сложности при подборе слов-антонимов и синонимов, особенно это касается малознакомых слов (*радостный – печальный*). Кроме того, следует отметить, что у таких детей практически полностью отсутствуют в речи местоимения, наречия. Они замедленно включают в речь новые слова, понятия.

3. Нарушения грамматического строя речи

Огромный вклад в исследование грамматического строя речи у детей с ЗПР внесли такие исследователи, как Н.Ю. Борякова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева и мн. др.

В своих работах исследователи отмечают, что у дошкольников с ЗПР есть нарушения со стороны словоизменения не только существительных, но и прилагательных, глаголов.

Дошкольники старшего возраста совершают ошибки при употреблении беспредложных форм существительных. В частности, это проявляется в смещении окончаний одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа, использование продуктивной формы мужского рода с окончанием -ом (*едят вилком, поливают лейком*).

Кроме того, следует отметить, что у дошкольников старшего возраста с диагнозом ЗПР можно наблюдать отставание в дифференциации предло-

гов как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Особенно ярко это нарушение проявляется при понимании и употреблении предлогов: *-в, -за, -на, -из-под*. Дети путают, смешивают, пропускают, заменяют их, что свидетельствует о полном отсутствии сформированности системы предлогов.

При употреблении в речи глаголов дети с ЗПР также допускают массу ошибок. Наиболее распространенными являются:

- 1) использование глаголов в недостаточном количестве (*мальчик прибирается — мальчик убирает*);
- 2) нарушение чередования в основе (*девочка бежит — люди бежат*);
- 3) большое количество ошибок при дифференциации глаголов прошедшего времени или по родам.

Стоит отметить, что неспособность детей различать глагольные формы, как правило, связана с отсутствием навыка морфологического обобщения. Такие дети обладают низким уровнем языковой компетентности и не могут полностью усвоить сложную систему русского языка.

При словоизменении прилагательных старшие дошкольники допускают ошибки следующего плана:

- 1) смешивают прилагательные как множественного, так и единственного числа;
- 2) употребляют существительные и прилагательные в разных числах (*красный варежки, белые носок*);
- 3) не умеют согласовать прилагательные с существительным в одном роде;
- 4) сокращают окончание прилагательных (*красна банка, синя ведро*)

Большинство исследователей считают, что причиной таких ошибок является недостаточная сформированность у детей не только речеслуховой памяти, но и атрибутивных семантических отношений.

4. Нарушения со стороны речевых высказываний

Воспроизведение простых распространенных предложений – основная проблема детей с ЗПР. Такое нарушение может проявляться в виде изменения или пропуска отдельных слов, что в свою очередь искажает сущность предложения. (*Катя шла около берега в красном платье – Катя шла вдоль берега*).

Большие сложности вызывают у детей задания, связанные с конструированием предложения из заданного набора слов. Такие упражнения требуют от дошкольников самостоятельного программирования структуры предложения. Дети с ЗПР очень редко справляются с упражнением подобного рода. Также к наиболее распространенным ошибкам подобного рода можно отнести ограниченное использование синтаксических конструкций, а также непосредственное нарушение порядка слов.

5. Нарушения со стороны связной речи.

Дети с ЗПР имеют неоднородную, а многогранную связную речь. Стоит отметить, что для детей с задержкой психического развития типичным является наличие сложностей при пересказе произведения, составе рассказа по картинке, по сюжетной картинке или при составлении творческого рассказа.

В исследованиях таких авторов, как Н.Ю. Боряков и Е.С. Слепович исследуются особенности выполнения заданий, которые требуют различной степени самостоятельности процессов программирования и языкового оформления связных речевых высказываний:

- пересказ (минимальный уровень самостоятельности);
- рассказ (смысловое программирование высказывания облегчается наличием серии сюжетных картинок, которые отражают развитие сюжета);
- рассказ по сюжетной картинке (наиболее сложное задание, которое должно организовывать ребенка);
- самостоятельный рассказ на заданную тему (направлено на формирование уровня самостоятельности).

Таким образом, на основании вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что основную массу ошибок у детей с ЗПР составляют ошибки орфографического, лексического, фонетического и дисграфического характера.

Стоит отметить, что для формирования у детей с ЗПР правильной связной речи необходимо использовать особую, комплексную, коррекционную программу, которая предусматривает совместную работу специалистов (врачей, логопедов, воспитателей) и родителей.

Дети в старшем дошкольном возрасте, обладающие нормальным уровнем речевого развития, имеют довольно высокие показатели сформированности связной речи. Однако, как свидетельствует статистика, за последние несколько десятилетий в коррекционной педагогике наблюдается рост числа детей с нарушением речевого развития. Ведущее число этих отклонений непосредственно связано с задержкой психического развития.

Проблема слабовыраженных отклонений в психическом развитии получила особое значение как в отечественной, так и зарубежной литературе лишь в середине прошлого века, когда в результате интенсивного развития большинства областей науки и техники появилось огромное количество детей, которые испытывали серьезные сложности в обучении.

Большинство детей с задержкой психического развития страдают нарушениями не только импрессивной (отсутствие дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, неразличие смысла отдельных слов), но и экспрессивной речи (нарушение звукопроизношения, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевой инактивности).

Задержка психического развития в условиях современного мира является наиболее важной и актуальной проблемой, поскольку ЗПР – одно из самых распространенных нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Список использованных источников

1. *Быстрова Г. А.* Логопедия в диалогах. М.: Каро, 2004. 112 с.
2. *Коненкова И. Д.* Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М.: ГНОМ и Д, 2003. 80 с.
3. *Мальцева Е.В.* Особенности нарушения речи у детей с ЗПР// Дефектология, №6. 1990. С.10-18.
4. *Стребелева Е.А.* Психолого - педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста М.: Владос, 2010. 143 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Щетинина Е.Б.,

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

Шишкина Ю.С.,

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

Аннотация: В настоящее время число детей с кохлеарными имплантами значительно увеличивается. В России для оказания помощи глухим детям активно и эффективно внедряется метод кохлеарной имплантации. В связи с этим всё больше педагогов сталкивается с трудностями организации коррекционно- образовательного процесса для детей данной категории. Главной целью в первое время после операции является развитие слухового восприятия и слухового контроля речи, развитие речи. В статье проанализированы этапы развития слухового и слухоречевого восприятия у ребёнка с кохлеарным имплантом, рассмотрены факторы, влияющие на продолжительность этапов.

Ключевые слова: нарушения слуха, кохлеарная имплантация, кохлеарный имплант, слуховое восприятие, речь.

LANGUAGE DEVELOPMENT IN DEAF CHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Shchetinina E. B., Shishkina, Y.S.

Annotation: Currently, the number of children with cochlear implants is increasing significantly. In Russia, the method of cochlear implantation is being actively and effectively introduced to help deaf children. In this regard, more and more teachers are facing difficulties in organizing the correctional and educational process for children of this category. The main goal in the first time after surgery is the development of auditory perception and auditory speech control, speech development. The article analyzes the stages of development of auditory and

auditory-speech perception in a child with a cochlear implant, the factors affecting the duration of the stages.

Key words: hearing impairment, cochlear implantation, cochlear implant, auditory perception, speech.

Процесс живого общения предполагает общение не менее двух участников, один из которых говорит, а другой – слушает. Человек способен воспринимать устную речь с помощью органов слуха. Люди с нарушенным слухом вынуждены жить в тишине. Достижения науки, медицинский прогресс позволяют применять новый способ оказания помощи лицам с нарушениями слуха – метод кохлеарной имплантации – хирургическую операцию, обеспечивающую восприятие звуков с помощью электрической стимуляции слухового нерва путём ввода в улитку глухого человека цепочки электродов.

Кохлеарная имплантация представляет собой комплекс реабилитационных мероприятий, направленный на полноценную социальную адаптацию детей с сенсоневральной тугоухостью IV степени и глухотой и взрослых с глухотой, наступившей после формирования речи.

Система кохлеарной имплантации – устройство, которое выполняет функции поврежденных или отсутствующих волосковых клеток, обеспечивая электрическую стимуляцию сохранных нервных волокон. Кохлеарная имплантация рассматривается как способ дать ребёнку возможность слышать, говорить, общаться. Благодаря слуховому протезированию развивается слуховое восприятие и речь у глухих детей.

Изначально предполагалось, что проведение операции позволит пациенту автоматически понимать речь, говорить. Но это оказалось не так: всем пациентам после операции требуется длительный реабилитационный период. Функция кохлеарного импланта заключается в том, чтобы стимулировать волокна слухового нерва в улитке электрическими импульсами, а возможность слышать, понимать речь, говорить обеспечивает человеку головной мозг, где эти сигналы распознаются как звуки. Головной мозг здорового человека способен к обнаружению, различению, опознаванию речевых сигналов, таких, как фонемы, слоги, слова, фразы; хранению слуховых образов этих сигналов. У человека в норме в памяти содержится лингвистическая информация о лексике, фонетике, морфологии, синтаксисе, а также сформированы механизмы порождения и образования устной речи [Королева 2009: 91].

Позднооглохшим детям несмотря на то, что у них сохранена в памяти информация, необходимая для восприятия речи, требуется учиться слышать и понимать речь с кохлеарным имплантом, который искажает звуки и речь. Рано оглохшие, глухие дети дошкольного возраста – основные кандидаты на проведение слухового протезирования. Такие дети не понимают речи, не говорят. Целью кохлеарной имплантации в данном случае является то, чтобы ребёнок слышал, понимал речь окружающих его людей, говорил, поль-

зовался устной речью, общался, познавал с её помощью окружающий мир [Королева 2009: 92].

Устная речь формируется на основе слухового восприятия, которое быстро развивается после того, как включили речевой процессор, а понимание речи приходит не сразу, требуется немало времени для того, чтобы овладеть компонентами языка и речи на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, прагматическом уровнях. У нормально слышащих детей этот процесс заканчивается к возрасту 5 – 7 лет. После указанного возраста глухой или позднооглохший ребёнок без слухового протезирования и специального обучения, даже если до имплантации он слышал речь, фактически теряет способность овладеть речью в полном объёме [Королева 2009: 94].

Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова в своих учебниках по логопедии и сурдопедагогике указывают на то, что первый и второй год жизни ребёнка представляют особую роль для развития речи. Дети способны понимать речь раньше, чем научатся говорить, что является базой для того, чтобы развивалась речь.

В исследованиях Н. И. Лепской, М. И. Лисиной, Н. Ньюкомба, А. Н. Гвоздева, А. Н. Корнева и др., рассматривается развитие речи ребенка в «критический» период до 1,5 лет. По мнению исследователей, в этот период интенсивно созревают слуховые центры мозга, идёт развитие основных механизмов анализа звуковых сигналов, в том числе и речевых звуков. Устанавливаются предречевые средства общения: прослеживание за взглядом и действием взрослого, соблюдение очередности при общении, привлечение внимания родителя и выполнение совместного действия с ним, ожидание оценки своих действий взрослыми. Формируется фонематическая система – ребёнок узнаёт звуки родной речи; идёт развитие центров головного мозга, отвечающих за артикуляцию, голосовую и дыхательную системы. Также в этот период формируется слухоречедвигательная координация: у ребёнка закладывается умение произносить слоги, слова; развиваются связи между зонами мозга, слуховые, зрительные и тактильные образы предметов; закладывается представление о слове как о символе обозначения предмета, первые представления о синтаксисе. В последующем у ребёнка появляются первые слова, предложения.

При исследовании детей с нарушениями слуха выявили, что, если детям с III – IV степенью тугоухости надеть слуховой аппарат в возрасте до шести месяцев, то речевое развитие формируется в том же темпе, что и у детей с нормальным слухом. Протезирование слуховым аппаратом в более позднем возрасте не позволит развиваться речи в полном объёме даже при проведении коррекционной работы.

Таким образом, можно сказать, что накопленный ребёнком слуховой опыт имеет большое значение. Чем его больше, тем эффективнее слухоречевая реабилитация после кохлеарной имплантации.

По мнению И.В.Королевой, в реабилитации детей, рано потерявших слух, первый этап после кохлеарной имплантации связан с развитием слухового восприятия. Он специфичен для детей с кохлеарным имплантом. Его длительность составляет от 3 до 12 недель. Вторым этапом является основным, его продолжительность – от 6 до 18 месяцев. В его рамках слухоречевое восприятие развивается бок о бок с системой родного языка и устной речи. Следующие два этапа связаны с восприятием речи, развитием языка и речи. Продолжительность – пять и более лет. Все этапы, кроме первого, согласованы в некоторой степени со слуховым и речевым развитием детей без нарушений слуха.

В период начального этапа у детей, имеющих слуховой опыт, отмечается устойчивость возникающей реакции на звуки. Изначально требуется привлечь внимание ребёнка, затем реакции возникают непродолжительно.

Коррекционная работа педагогов и родителей должна быть направлена, в первую очередь, на развитие интереса ребёнка к звукам, которые его окружают. Важно научить детей произносить звуки и слова по подражанию. Первый признак того, что ребёнок слышит – это появление голосовых гласных и слогоподобных вокализаций. Дети получают удовольствие оттого, что слышат свой голос.

В зависимости от различных факторов на достижение положительных результатов может понадобиться различное время. В первую очередь, результат зависит от наличия слухового опыта. При его отсутствии ребёнок в замедленном темпе адаптируется к тем ощущениям, которые для него новые. У него позднее достигается оптимальный уровень настройки процессора кохлеарного импланта из-за трудностей, которые возникают при определении параметров настройки. Важно, чтобы до и после операции (до включения процессора кохлеарного импланта) ребёнок постоянно носил слуховые аппараты, получал коррекционные занятия с сурдопедагогом и родителями по развитию остаточного слуха [Королева 2009: 100].

Вторым фактором, влияющим на длительность начального этапа, является возраст ребёнка. В связи с малым возрастом внимание и эмоционально-волевые качества у детей недостаточно сформированы, в связи с этим трудно получить произвольные реакции на стимулы в процессе настройки процессора, звуки окружения, речь в различных условиях.

Отрицательным третьим фактором являются сопутствующие психические нарушения, такие как: недостатки зрительного внимания; задержка психического развития; незрелость и нарушения эмоционально-волевой сферы, коммуникативных навыков. На активность речи и развитие голоса влияют двигательные речевые нарушения (дизартрия, артикуляторная апраксия). Признаком нарушений является отсутствие положительной динамики в развитии активности голоса и речи при регулярных и интенсивных занятиях.

Следующим фактором, который влияет на продолжительность начального этапа, является наличие опыта у аудиолога, выполняющего настройку процессора кохлеарного импланта, а также наличие регулярных коррекционных занятий по развитию слуха с сурдопедагогом и занятий с родителями в течение всего дня.

Родители, активно включаясь в процесс после кохлеарной имплантации, должны понимать, что слуховое восприятие детей имеет ряд особенностей, которые влияют на становление, развитие и закрепление речевых навыков. Звуковые сигналы поступают в искажённом виде; быстрая речь воспринимается плохо в обстановке, где присутствуют посторонние шумы; восприятие речи нарушено; локализация звука в пространстве затруднена [Методические материалы 2014: 61].

За период основного этапа развития слухового и слухоречевого восприятия у ребёнка достигаются оптимальные стабильные параметры настройки процессора. На этом этапе происходит формирование мозговых механизмов анализа звуков, в том числе речевых; произвольного и непроизвольного слухового внимания. Ребёнок узнаёт звуки своего окружения непроизвольно. Слух начинает работать на развитие понимания чужой речи и собственной речи. В дальнейшем накапливается пассивный и активный словарь, развивается и формируется грамматическая система языка. в этот период у детей выражены проблемы слухоречевой памяти: слышат, но не могут понять, о чём речь; при повторении слова неправильно указывают обозначенный предмет. Также наблюдается замедленная обработка звуковой и речевой информации. У многих детей с кохлеарным имплантом по мере развития слухового восприятия расстройства сглаживаются.

На этом этапе важно развивать слуховой контроль собственной речи и формировать слуховые и моторные координации. Использование речи должно стать главным средством общения для ребёнка при условии правильно подобранной методики коррекционной работы [Королева 2009: 104].

Для того, чтобы понимать обращённую к нему речь, ребёнку после кохлеарной имплантации необходимо постоянно находиться в речевой среде. При этом не должны использоваться тактиль и жестовая речь. Дело в том, что эти системы задерживают становление устной речи: вместо того, чтобы пользоваться в полной мере артикуляционным аппаратом, ребёнок использует руки для общения [Кохлеарная имплантация и речь. Электронный ресурс].

В течение третьего периода накапливается в памяти пассивный словарь, формируются связь между слуховым образом слова и его значением и грамматическая система языка; в это же время развивается собственная речь. Общение с ребёнком должно быть на близком расстоянии, со стороны кохлеарного импланта, контролируется правильность речи.

За время этапа развития связной речи и понимания сложных текстов дети накапливают словарный запас, развивается грамматический строй речи, развиваются представления об окружающем детей мире.

Специальные коррекционные занятия, проводимые такими специалистами, как сурдопедагог и логопед, действия которых скоординированы, позволяют научить ребёнка воспринимать, различать, произносить звуки, фонемы, слова и фразы. Дети учатся понимать, пересказывать прочитанный текст, а также общаться с помощью речи.

Дети в процессе всех этапов развития слухоречевого восприятия и связной речи проявляют интерес к звукам, активизируют голосовую активность, способны произносить звуки, слова по подражанию; учатся различать, узнавать и запоминать звуки и слова. По мере накопления словаря у ребёнка с кохлеарным имплантом, при условии имплантации в раннем возрасте, развиваются связная речь и понимание различных текстов [Методические материалы 2014: 63].

Таким образом, можно утверждать, что метод кохлеарной имплантации улучшает качество жизни детей, является важным средством успешной социализации, способствует пониманию речи, развитию речи при соблюдении определенных условий:

- Доступность реабилитации;
- Проведение операции в оптимальном возрасте;
- Кохлеарный имплант должен использоваться ребёнком постоянно;
- Нахождение в речевой среде, где ребёнок слышит речь других людей, использует собственную устную речь для общения;
- Регулярное проведение коррекционных занятий со специалистами (сурдопедагог, логопед) и родителями, в ходе которых дети учатся общаться с помощью таких средств, как слух и речь.

Таким образом, можно сказать, что выделение этапов, при которых развиваются слух, восприятие речи и устная речь у детей после кохлеарной имплантации, позволяет определиться с целью и задачами на каждом этапе. Методически грамотно организованная коррекционная работа дает возможность формировать у детей определенные слуховые и речевые навыки, одновременно корректируя методику реабилитации, если ожидаемый результат отсутствует.

Список использованных источников

1. Королева И. В. Кохлеарная имплантация и реабилитация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). СПб.: КАРО, 2009. 752 с.
2. Методические материалы по программе Всероссийского семинара для педагогов, работающих с детьми после кохлеарной имплантации: пакет

учебно-программной и учебно-методической документации для работы с обучающимися и их родителями. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2014. 81 с.

3. Методические материалы по программе Всероссийского семинара для педагогов, работающих с детьми после кохлеарной имплантации: пакет учебно-программной и учебно-методической документации для специалистов. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2014. 32 с.

4. Кохлеарная имплантация и речь [Электронный ресурс]. URL: <http://phonak-kids.ru/articles/teaching/kokhlearnaya-implantatsiya-i-rech/>

О ЕДИНИЦАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ

Якунина О.В.,

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

Аннотация: В статье рассматривается использование основных единиц фонетики и фонологии в теории и практике современной российской логопедии. Кратко дана сравнительная характеристика основных положений двух российских фонологических школ - МФШ и ЛФШ. Представлен обзор употребления фонетико-фонологических терминов ведущими специалистами по нарушениям речи, в частности, авторами учебника по логопедии под редакцией Л. С. Волковой. Предлагается к обсуждению идея Г. М. Богомазова о двухуровневой структуре фонологической системы, синтезирующей достижения двух направлений в отечественной фонологии.

Ключевые слова: фонема, звук, фонетика, фонология, МФШ, ЛФШ, теория логопедии, практика логопедии.

UNITS OF THERAPIST PHONETICS

Yakunina O.V.

Abstract: The article discusses the use of basic units of phonetics and phonology in the theory and practice of modern Russian speech therapy. The author surveys the main views of two Russian phonological schools: Moscow Phonological School (MFS) and Leningrad Phonological School (LFS). A review of the use of phonetic and phonological terms by leading experts in speech disorders is presented, namely, authors of the speech therapy textbook edited by L. S. Volkova. The author discusses the G. M. Bogomasov's idea about a two-level structure of phonological systems, which synthesizes the achievements of their two trends in the Russian phonology.

Key words: phoneme, sound, phonetics, phonology, MFS, LFS, theory of speech therapy, practice of speech therapy.

Центральной единицей фонетико-фонологического уровня языковой системы является фонема. Этим термином легко оперируют как теоретики-лингвисты, так и учителя русского языка, логопеды. Но создается впечатление, что порой те и другие или все вместе имеют в виду разные понятия, разные единицы.

Сам термин «фонема» появился в середине XIX века во французской лингвистике и обычно приписывается Фердинанду де Соссюру. В России содержание термина «фонема» стало активно разрабатываться в начале XX века основоположником Казанской лингвистической школы Бодуэном де Куртене и его коллегами.

После революции в СССР сложились две фонологические школы – Московская (МФШ) и Ленинградская (ЛФШ), каждая из которых считала себя носителем идей Казанской школы и называла своим учителем Бодуэна де Куртене. И в той, и в другой школах основное внимание уделялось проблеме содержания понятия «фонема». С самого начала это содержание, несмотря на историческую связь с первоисточником, понималось учеными по-разному. В середине века МФШ и ЛФШ конкурировали друг с другом, но, как показывает современная лингвистическая действительность, так и не пришли к единому мнению. В 60-е годы споры двух направлений об определении и содержании фонемы были признаны несущественными и затихли сами собой. Этот шаг не внес ясности в статус фонемы, термин продолжал толковаться и толкуется до сих пор очень широко, даже внутри лингвистики, не говоря уже о смежных науках.

Стоит напомнить основные положения обеих школ.

Обе школы предлагают иерархическую систему единиц: фонема – звук языка – звук речи – в МФШ; фонема – аллофон – фон – в ЛФШ. В Московской школе индивидуально произносимые звуки речи объединяются в языковые звуки (звуковые типы) по артикуляторно-акустическому сходству, а эти звукотипы объединяются в фонемы функционально. В Ленинградской школе фонемы объединяются в аллофоны на базе потенциальной связи звуковых вариантов со значимыми единицами, а аллофоны объединяются в фонемы функционально. Обе школы определяют саму фонему и количество фонем в языковой системе по сильным позициям, позициям наибольшего различия, на основании способности таких звуков различать слова и морфемы.

Принципиальная разница между взглядами МФШ и ЛФШ на центральную единицу фонологии касается ее функций: «...для первой в центре внимания находится различие звуковых оболочек значимых единиц языка, а для второй – тождество этих единиц. Поэтому идентификация фонем в Ленинградской школе опирается на фонетическую тождественность, а в Московской – на семиотическую самотождественность фонем как компонентов морфем» [ЛЭС 1990: 556]

В ЛФШ (Л. В. Щерба, Л. В. Бондарко, М. И. Матусевич, Л. Р. Зиндер, А. Н. Гвоздев и др.) основной функцией фонемы принято считать ее способность обозначать, опознавать и различать звуковые оболочки слов, а не их смысловое содержание. Тогда каждая словоформа должна рассматриваться как независимая, самостоятельная: «книга» и «книгу» – разные слова, потому что имеют разный звуковой состав, звучат по-разному, а их единое

значение не учитывается. При таком подходе нет необходимости выделять сильные и слабые позиции (например, ударные и безударные для гласных или положение перед гласным и конец слова для согласных). Хотя степень различительных возможностей фонемы играет определенную роль, это не главное. В позиции нейтрализации (где произносятся звуки, одинаковые по акустико-артикуляционным признакам, например: [вада] [сады]), которую ЛФШ все-таки не отрицает, фонема не снижает своих различительных возможностей, т.е. по сути не нейтрализуется, в этой позиции лишь накладывается ограничение на использование определенных классов фонем (например, в безударном положении не используется фонема /O/, на конце слова не используются звонкие шумные и т.п.). Следовательно, в позиции нейтрализации чередуются не звуки, а сами фонемы: «вада» и «воды» – разные звуковые оболочки, разные слова с разными гласными фонемами, с разным фонемным составом. Как следствие, признается, что фонематический состав конкретных словоформ у разных носителей языка может быть разным МЫ/А/Олоко – в зависимости от языковой компетентности, грамотности и просто типа речи (экспрессивная, шепот, скандирование и т.п.; диалект, просторечие и т.п.). Иными словами, по положению ЛФШ, что слышно при четком произнесении, то и фонема.

Следовательно, подход ЛФШ ориентирован на анализ звучащей, но не письменной речи. Он учитывает позицию дошкольника, не умеющего писать, позицию безграмотно пишущего человека, соотносящего букву с утрированно произносимым звуком.

Представители МФШ (Р. И. Аванесов, П. С. Кузнецов, В. Н. Сидоров, А. А. Реформатский, М. В. Панов, В. В. Иванов, Л. Л. Касаткин и др.) главной функцией фонемы считали ее различительные и отождествительные возможности и, следовательно, декларировали прямую зависимость фонемы от морфемы, определение ее только в составе морфемы. Отнесенность разных звуков к той или иной фонеме определяется позиционным поведением этих звуков, их акустические и артикуляционные признаки определяются только позицией, окружением, местом их в слове. Если в одинаковых позициях встречаются разные звуки, их признаки не зависят от этих позиций, звуки принадлежат разным фонемам. Если же при изменении окружения, места, позиции меняются свойства звука, в этом «виновато» место, в которое данный звук попал: [б] в словоформе [дуп] произносится с потерей голоса, потому что оказывается в позиции конца слова, [о] теряет признак огубленности, меняет ряд и подъем, оказавшись в словоформе [вада]. Значение слов «дуб», «вода» при этом остается тем же, не зависит от произношения, позиционно появившиеся звуки не меняют смысла слова или, точнее, в данном случае корневой морфемы. Такое понимание позиционных чередований определяет позиционное поведение отдельной фонемы только в конкретной морфеме. Таким образом, фонемный анализ слова невозможен без морфемного и следует за ним по принципу: я могу определить фонему,

только если буду знать морфему, в которой первая будет употреблена (в слове «лиса» я выберу <И>, если знаю, что корень выражает понятие определенного животного; в слове «старожил» я выберу <А>, если знаю, что корень выражает понятие того, кто долгое время живет в каком-либо месте).

Очевидно, что подход МФШ ориентирован на анализ письменной, а не звучащей речи, он достаточно хорошо объясняет основы русской орфографии, ее базового принципа – фонематического, по которому буква почти всегда равна фонеме. Это позиция школьника, обучающегося письму, позиция грамотного человека, составляющего письменный текст и оперирующего орфографическими правилами.

Следует добавить, что разногласия между школами касаются и проблемы реальности фонемы: МФШ утверждает, что поскольку фонема – языковая, а не речевая (в отличие от звука) единица, то, как любая единица абстрактной системы, она не реальна, а условна, ее нельзя потрогать, написать, произнести; на речевом уровне ее реализацией являются либо звук в определенной позиции, либо буква. «Фонема – языковая единица, представленная рядом позиционно чередующихся звуков, т.е. чередующихся в одних и тех же морфемах, и служащая для различения и отождествления смысла слов и морфем» [Богомазов 2001: 101]. С позиции ЛФШ фонема материальна, произносима – значит, мало чем (или ничем?) отличается от звука, по сути, образует с ним синонимическую пару. «Фонема – это исторически сложившаяся мельчайшая линейно неделимая единица языка, противопоставленная всем другим фонемам, могущая иметь самостоятельное значение, входящая в состав звукового облика слов или их форм и способная их дифференцировать; она существует в речи в различных оттенках в зависимости от их фонетического положения» [Матусевич 1976: 41].

В середине XX в. С. И. Бернштейн предлагал объединить взгляды обеих школ, на основании фонологического наследия И. А. Бодуэна де Куртене убедительно выстроив единую и целостную иерархическую фонологическую систему, где фонемы ЛФШ образуют нижний уровень этой системы, фонемы МФШ как единицы 2-ой степени абстракции – ее второй уровень.

Идея Бернштейна, почерпнутая им из работ Бодуэна де Куртене, оказалась весьма плодотворной, когда в современной науке стала рассматриваться с функциональной точки зрения – использования фонологической системы в речевой деятельности отдельного носителя языка. «Эта система организована иерархическим образом. Базовым ее компонентом является подсистема фонем, которая по своим фонологическим свойствам сходна с фонемами щербовской фонологии, т.е. с фонемами санкт-петербургской школы. В определенный период над ней надстраивается подсистема фонем более сложных по своим характеристикам по сравнению с базовыми. Эта подсистема сходна с фонемами представителей московской фонологической школы. Таким образом, вслед за Бодуэном де Куртене, С. И. Берн-

штейном и Р. И. Аванесовым с его учением о словофонематической и морфофонематической транскрипции мы предлагаем структуру общей фонологической системы, в которой синтезируются достижения двух направлений в отечественной фонологии. Новым в этой иерархически организованной фонологической системе является двухуровневая структура. Оба уровня двухуровневой фонологической структуры выделяются на функциональной основе. Базовый (нижний) уровень, который формируется первым, на определенном этапе развития фонологической системы начинает обеспечивать процессы восприятия речи носителя языка. Верхний уровень обслуживает процессы порождения речи и фиксации ее в письменной форме» [Богомазов 2005: 9]. Этот подход позволяет иначе взглянуть на проблемы онтогенеза речи, проблемы овладения ребенком языковой системой как в устной, так и в письменной формах, проблему методики преподавания родного языка. Но в логопедии этот подход пока не получил своего применения.

Обозначенная выше ситуация в логопедии складывается следующим образом. На фонетических знаниях, точнее, на фонетических умениях ребенка-дошкольника с нормальным интеллектом и анатомо-акустическими данными базируется методика преподавания родного языка, в частности методика овладения письмом и чтением. На фонематический слух и фонетические умения дошкольника опирается и логопед [Бочкарева, Леденева 2018]. При одинаковой базе и сходных целях – научить ребенка хорошо и правильно говорить, читать, писать, т.е. овладеть системой родного языка в целом – практикующие лингвисты и логопеды продолжают оперировать разными понятиями фонемы. Это зависит от приоритетов. Учителя русского языка считают своей главной целью обучение письменной форме речи, для логопеда (до недавнего времени) важнее была цель обучения правильному произношению.

Следовательно, логопеды ориентированы на ЛФШ, а учителя – на МФШ.

Но и те и другие с течением времени приходят к выводу, что должны работать вместе: проблемы дисграфии, дизорфографии и дислексии давно уже не только логопедические проблемы, а обучение чтению и письму невозможно без фонетического анализа. Это вызывает необходимость оперирования единой терминологией.

Как известно, в школе не дается понятие фонемы, термин не называется, что в определенной степени становится началом путаницы. Уже в первом классе детям объясняют понятие звука и буквы, между которыми до недавнего времени устанавливалась прямая связь: «буквы обозначают на письме звуки». Сейчас эти понятия связываются более осторожно, но все равно остается много неясностей: «Звуки мы произносим и слышим, буквы – видим и пишем. Обозначение буквами звуков речи на письме изучает графика. ...В некоторых словах все звуки обозначаются «своей» буквой...

Однако буква не всегда соответствует «своему» звуку»; «Нужно различать звуковой и буквенный состав слов» [Русский язык... 1992: 68].

Тем не менее дети легко связывают звук с буквой, что проявляется хотя бы в их терминологическом употреблении: [б] – это согласная. Буква? Как показывают наблюдения, такое употребление редко исправляют учителя русского языка, а иногда и логопеды – возможно, из-за того, что сами специалисты в согласовании по женскому роду имеют в виду не букву, а фонему.

Но если вспомнить положения МФШ о нереальности фонемы и, шире, различиях понятия языка и речи, единиц языковой и речевой систем, то с точки зрения МФШ рабочая фраза «произносится фонема Б» не уместна.

В логопедии же, которая в основном опирается на позиции ЛФШ, фонема и звук, по сути, отождествляются. Например, в «базовом», как его принято называть, вузовском учебнике под редакцией Л. С. Волковой, отражающем современное состояние логопедии, при определении дислалии указывается: «Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Синонимы: косноязычие, дефекты звукопроизношения, фонетические дефекты, недостатки произношения *фонем*» [Логопедия 2004: 64]. Но именно в логопедии попытка учесть и взгляды МФШ вызывает ту самую путаницу. При характеристике дислалии отмечается: «Перечисленные виды нарушений: замены, смешения и искажения звуков – в традиционной логопедии рассматриваются как рядоположные. В современных логопедических исследованиях, опирающихся на положения лингвистики, они подразделяются на две разноуровневые категории. Замены и смешения *звуков* квалифицируются как фонологические (Ф.Ф. Рау), или (что то же самое) фонематические (Р.Е. Левина) дефекты, при которых нарушена система языка. Искажение *звуков* квалифицируются как антропофонические (Ф.Ф. Рау), или фонетические дефекты, при которых нарушена произносительная норма речи» [Логопедия 2004: 122] Следовательно: «При функциональной дислалии... *фонемы* не различаются по своему *звучанию*, что приводит к замене *звуков*.

...В других случаях... *фонемы* смешиваются, одно и то же слово принимает разный звуковой облик. Это явление носит название смешения, или взаимозамены *звуков (фонем)*» [там же: 121]

Таким образом, предлагается различать фонологические (например, произнесение [л] вместо [р] в словах типа «работа» «рука») и фонетические (например, произнесение проторного или увулярного [р]) дефекты, но в обоих случаях заменяются, смешиваются или искажаются одни и те же единицы – то ли фонемы, то ли звуки.

Нечеткость в определении фонемы, ее понимании приводит к неясности содержания других логопедических понятий.

К примеру, нечетким остается разграничение таких важных в логопедии понятий, как понятия фонематического и фонетического слуха. Фонеме-

фонематический слух определяется «как тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова» [там же: 661]. Фонетический слух не определяется и не толкуется, не отграничивается от фонематического, хотя очень часто употребляется в качестве синонима к последнему. Зато предлагается «близкое по значению» к фонематическому слуху понятие фонематического восприятия – «специальных умственных действий по дифференциации фонем и установлению *звуковой* структуры слова», а также понятие фонематического анализа и синтеза – «умственных действий по анализу или синтезу *звуковой* структуры слова» [там же: 661]. «Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы *звукового* анализа» [Логопедия 2004: 485]. Имплицитно авторы базового учебника признают тождество указанных и сходных с ними понятий, что позволяет использовать их в логопедической практике как синонимы.

Этот беглый обзор употребления отдельных единиц логопедической терминологической системы приводит к выводу, что до сих пор в современной логопедии смешиваются разные основания (и взгляды МФШ, и взгляды ЛФШ) и одни и те же термины могут употребляться с разным значением.

Упорядочению единиц фонетико-логопедической терминологии может способствовать современный функциональный взгляд на фонологическую систему и ее единицы как систему с двухуровневой структурой, предлагаемый, в частности, Г. М. Богомазовым. Но этот взгляд требует серьезного и длительного обсуждения и внедрения терминологии в профессиональный обиход.

Список использованных источников

1. *Богомазов Г. М.* Современный русский литературный язык: Фонетика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 352 с.
2. *Богомазов Г. М.* Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чутья языка и грамотности учащихся 1-6 классов). Москва-Ярославль: МПГУ-Ремдер, 2005. 320 с.
3. *Бочкарева Т.А., Леденева М.И.* Сопоставительный анализ методик диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников // Наука и образование: новое время. 2018, № 2(25). С.835-842.
4. *Возрастная фонетика: учеб. пособие для студентов / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов.* М.: АСТ: Астрель, 2005. – 207 с.
5. *Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой.* М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 704 с.

6. *Матусевич М. И.* Современный русский язык. Фонетика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». М.: «Просвещение», 1976. 288 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь /Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия. 1990. 685 с.
8. Русский язык: Теория: Учеб. для 5-9 кл. общеобразоват. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1993. 256 с.
9. *Якунина О. В.* Об использовании понятий «фонема» и «звук» в логопедии // Психолого-педагогические и социальные аспекты коррекции речевого развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Р.Е. Левиной. 17-21 нояб. 2008г. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена» – 2009. С.239-245.

МЕМОРИУМ



ЗОЯ СЕРГЕЕВНА ПАТРАЛОВА

ЗОЯ СЕРГЕЕВНА ПАТРАЛОВА: ЧЕЛОВЕК, УЧЁНЫЙ, ПЕДАГОГ

Зоя Сергеевна Патралова – была уникальным человеком и педагогом, как считают все, кому посчастливилось у неё учиться, универсальным (университетский во всех смыслах слова!) филолог, всю жизнь отдавшая педагогическому труду. Талантливый преподаватель, незаменимый руководитель кафедры русского языка национального отделения филологического факультета (а позже – кафедры русского языка, литературы и специальных методик факультета коррекционной педагогики и специальной психологии) Саратовского государственного педагогического института – кафедры, менявшей название, состав, факультет, но долгое время остававшейся патраловской.

Неожиданно для многих она ушла из жизни в 2013-м году, в полном расцвете – в 66 лет. С нами остался её светлый, добрый и мужественный её образ, образ истинного русского интеллигента, с петербургскими корнями, чем она очень гордилась и дорожила.

К Зое Сергеевне всегда могли обратиться за помощью и мудрым советом по самым разным поводам многие люди. Благодаря своей природной чуткости и умению понимать людей Зоя Сергеевна всегда находила самое точное решение ситуации, умела вывести человека из тупика любой степени сложности, какой бы области жизненных проблем этот тупик ни касался.

Зоя Сергеевна была счастлива в профессии, которая означала для неё нечто гораздо большее, чем работа. Радость Творчества, Счастье Общения – это, пожалуй, более точные названия.

Те, кто знал Зою Сергеевну, отмечают её исключительную порядочность и скромность, ответственность и человеколюбие, душевную щедрость, глубокие знания и богатый опыт и, конечно, главные таланты: любить людей и ярко, нестандартно мыслить, неподражаемо шутить и искренне сочувствовать...

Научные интересы Зои Сергеевны Патраловой касались не только русского языка, но и русской поэзии, искусства театра и кино... Она могла бесконечно читать наизусть Ахматову, Пастернака... А одной из любимых ею проблем, которой она на специальном семинаре и спецкурсе заразила многих студентов, была этимолого-орфографическая работа со школьниками. Теперь её бывшие дипломники успешно трудятся в школах Саратова, Москвы, Санкт-Петербурга, а также в маленьких сельских школах и интернатах, побеждая в профессиональных конкурсах. Преподаватели нашего факультета (дефектологи), школьные учителя и логопеды были её студентами и коллегами.

Как заведующий кафедрой Зоя Сергеевна всегда поддерживала дух научного и педагогического творчества, была вдохновителем и организатором научных конференций, а также Научно-практической лаборатории тео-

рии и методики коррекционного обучения. Под её руководством были подготовлены и защищены две кандидатские диссертации – по специальностям «Русский язык» и «Коррекционная педагогика» (последняя защищена в Москве, в МГГУ им. М.А. Шолохова).

Стремление сохранить истинные ценности нашей образовательной системы, найти и предложить свои пути решения многочисленных и разнообразных проблем обучения и воспитания школьников и студентов – эти задачи ставила перед нами Зоя Сергеевна, и мы продолжаем находить новые решения для них сегодня. Один из способов координации коллективного поиска – проведение научных конференций, которые стали традиционными для факультета (теперь мы называемся факультетом ППиСО – психолого-педагогического и специального образования) и выросли от Региональных научно-практических семинаров (например, «Инновационные подходы и педагогическое творчество в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья» в марте 2013 г., в год ухода Зои Сергеевны) до Всероссийских и Международных....

Н.В. Павлова

«ПРИНЦИПАЛЬНО» ГРАМОТНОЕ ПИСЬМО, ИЛИ ЕЩЁ РАЗ О ПРИНЦИПАХ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Патралова З.С.

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

Аннотация: В статье рассматривается один из ключевых вопросов орфографии – вопрос о принципах грамотного письма. Дается краткий экскурс в историю вопроса, освещается современное состояние проблемы выделения основных принципов орфографии, приводится собственная точка зрения автора на рассматриваемую проблему. Автор считает основным совокупным принципом русской орфографии, на базе которого строится всё современное русское письмо, историко-морфонологический принцип.

Ключевые слова: орфография, принципы орфографии, фонетический принцип, морфологический принцип, исторический принцип, историко-морфонологический принцип.

ESSENTIAL GRAMMATICALLY CORRECT SPELLING: THE PRINCIPLES OF RUSSIAN LANGUAGE ORTHOGRAPHY REVISED

Patralova Z.S.

Abstract: Principles of grammatically correct spelling are described in this article as a key question of orthography. The author reviews the literature on the subject, regards the issues of identifying of the main principles of orthography and gives his own perspective on the prob-

lems in question. The author considers historical and morphological approach as the main complex and fundamental one.

Key words: orthography, principles of orthography, phonetic approach, morphological approach, historical approach, historical and morphological approach.

Орфография, как известно, греческое по происхождению слово и обозначает правописание: от *ortos* – прямой, правильный и *grapho* – пишу. Правописание или правильное письмо, написание – это правильное, соответствующее нормам письмо. Русское правописание (орфография) представляет собой систему правил, основанную на определённых принципах. Каких? Уже более 200 лет пишут о принципах русской орфографии, но до сих пор нет общего мнения ни по поводу того, какой принцип считать ведущим, ни по поводу единого, общепризнанного толкования орфографического принципа. Совершенно права, на наш взгляд, В. Ф. Иванова, которая считает, что объясняется это прежде всего неустановленностью содержания термина принцип применительно к орфографии [Иванова 1997].

В латинском языке *principium* обозначает «первоначало». Очевидно, исходя из этого, в Словаре русского языка АН СССР даётся 2 значения слова «принцип»: 1. Основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т.п. Руководящее положение, основное правило, установка для какого-то вида деятельности и 2. Убеждённость в чём-либо, точка зрения на что-либо, норма или правило поведения [Словарь современного русского литературного языка в 17 т. Т.11 1965: 639-640].

Значение лингвистического термина «принцип» составлено, безусловно, с учётом его происхождения и толкования, но ни в одном словаре лингвистических терминов нет определения термина «принципы орфографии». Наиболее чётко лингвистическое значения термина «принцип» сформулировано в «Кратком справочнике по современному русскому языку»: «Принципы орфографии – закономерности, лежащие в основе орфографической системы, общие основания для написания слов при наличии выбора, предоставленного графикой» [Краткий справочник по современному русскому языку 1991: 54]. В других источниках основными принципами орфографии названы основополагающие правила (Федоренко Л. П.) или одно основное правило (Осипов Б. И.), руководящие установки (Булатова Л. Н.) или основные закономерности (Иванова В. Ф.). Даже самая чёткая формулировка принципов как основных закономерностей, лежащих в основе той или иной орфографической системы, предполагает некоторое уточнение, дополнение, указание на психологические законы письма, так как письмо является объективной реальностью, которая не существует сама по себе. Письмо создаёт и совершенствует сам человек. Учитывая психологические законы, которые так или иначе отражают принципы правописания, термин «принципы орфографии» следует определить как направление языкового мышления в области правописания или языковое мышление, направленное на выбор закономерностей (правил), лежащих в основе орфографической системы. Думается, что близко к нашему пониманию и выска-

зывание Г.О. Винокура о том, что орфографию трудно мыслить «в отвлечении от принципа упорядоченности языкового употребления. Орфография – это чуть ли не первое в языке, на что обращается нормирующее внимание человеческого общежития» [Винокур 1959].

Взгляды учёных на определение принципа, название, выделение принципов менялись с течением времени. Известно, что в XY111в. Третьяковский В.К. и Ломоносов М.В. выделяли два орфографических принципа «письмо по произведению речений» (морфологический по современной терминологии) и «письмо по звонам» (по современной терминологии фонетический). Причём, М.В. Ломоносов отдавал предпочтение первому, а В.К. Третьяковский – второму [Ломоносов 1952, Третьяковский 1748].

В XIX веке к двум уже известным (фонетическому и словопроизводному, который в это время был более известен как этимологический или принцип аналогии) добавились ещё принцип исторический и принцип дифференциации: «принцип исторический, или традиции, опирающийся на силу привычки, состоит в том, что орфография удерживает прежние написания, хотя бы они и не соответствовали произношению данного времени; а принцип дифференциации показывает, что слова, произносимые одинаково, но различающиеся по значению, изображаются на письме неодинаково...» [Богородицкий 1939]. Отдельно рассматривались написания иностранных слов, и В.А. Богородицкий даже выделил особый принцип написания иностранных слов. Он же ввёл термин «морфологический» вместо этимологического или принципа аналогии.

В начале и середине XX века принципы русской орфографии активно обсуждаются. В качестве основных называются: фонетический, морфологический, историко-этимологический или традиционный, фонематический или принцип проверочного слова, дифференцировочный или дифференцирующий.

В настоящее время называют от одного до двадцати принципов русской орфографии, причём, фонетический, морфологический, фонематический, исторический или традиционный, дифференцирующий или идеографический выделяют практически все лингвисты. Кроме того, отдельными исследователями в области орфографии называются ещё и этимологический, историко-этимологический, словопроизводственный, граммематический, грамматический, графико-морфологическая аналогия, морфемный, лексико-синтаксический, лексико-морфологический, словообразовательно-грамматический, транскрипционный, транслитерационный и даже цитатный.

Совершенно очевидно, что все эти принципы абсолютно не однозначны: если фонетический, фонематический, морфологический (морфемный), традиционный и дифференцирующий можно назвать общими принципами русской орфографии, то грамматический, граммематический, графико-морфологическая аналогия, лексико-синтаксический, лексико-морфологический, словообразовательно-грамматический, транскрипционный, транс-

литерационный и цитатный – это частные принципы, «обслуживающие», объединяющие группу правил. Каждый раздел орфографии характеризуется своими частными или особыми принципами.

В некоторых случаях спор о сущности того или иного принципа является терминологическим. Так, Л.В. Щерба в числе основных, ведущих принципов орфографии называет четыре: 1) фонетический, 2) этимологический или словопроизводственный, 3) исторический и 4) идеографический.

Фонетический – «это означает, как пишется, так и произносится». Этимологический или словопроизводственный – когда слова пишутся так, «как по родству слово выходит, или, вернее даже по родству частей слов: корней, суффиксов, префиксов и окончаний». Исторический «состоит в том, что пишут так, как писали предки». Суть идеографического в том, что «знаки ассоциируются непосредственно со смыслом, минуя звук» [Щерба 1957:47]. Однако нельзя согласиться с Л.В. Щербой в том, что принцип, при котором слова пишутся «как по родству слово выходит» называется этимологическим или словопроизводственным. Думается, что правильнее этот принцип называть так, как его называют современные исследователи: В.Ф. Иванова, М.В. Панов, Б.И. Осипов и др. – морфологический или ещё лучше – морфемный, так как он «обеспечивает» в большинстве случаев единое написание морфем. Этимологическим, связанным с происхождением слова, является принцип, названный большинством лингвистов историческим или традиционным. Действительно, чтобы объяснить правильное написание слова «счастливый», например, надо знать его происхождение, этимологию, историю. Наши предки выделяли в этом слове корень – часть-, приставку – с- и суффикс – -лив-. Счастливый – значит «имеющий часть богатства, наследства, участок земли, получивший долю». Приставка с- нередко имела значение «своя», «хорошая»; «счастье», таким образом, счастье трактовалось как хорошая выгодная часть, доля, судьба.

Однако термин «этимологический» не совсем подходит при объяснении написания таких слов, как лыжи, чаша и под. (известно, что все шипящие были в древнерусском языке мягкими и не могли сочетаться с нейотированными гласными), в современном русском языке сохраняется традиционное написание этих слов. Название традиционный или исторический, таким образом, более соответствует сущности этого принципа орфографии.

Возможно, что и название «дифференцирующий» тоже более точно отражает сущность принципа, названного Л.В. Щербой «идеографическим»; можно спорить о целесообразности других названий принципов, но при этом надо помнить, что основная проблема, роль одного какого-то основного, ведущего принципа, остаётся нерешённой.

Если понимать принцип орфографии как некую общую закономерность, общее правило, под которое подводятся правила правописания конкретных слов и их разрядов, то следует выделить один основной – ведущий принцип и ряд частных, на которые опирается правописание отдельных слов. Ещё правильней было бы выделить один ведущий принцип русской

орфографии, а частные, дабы избежать терминологической путаницы, вообще не называть принципами, а, скажем, типами написания.

Поискам одного, ведущего принципа русской орфографии посвящены, пожалуй, все орфографические исследования. Если обратиться к истории письма, то можно заметить, что в определённые периоды письмо подчинялось одному какому-то принципу. Вначале, при своём возникновении любое звуковое письмо было фонетическим. Таким было латинское, греческое, старославянское, санскрит; таким было и русское письмо в XI – XII веках. В XII – XIII веках, по мнению Б.И. Осипова, письмо в основном традиционно (очевидно, это связано с так называемым вторым, южнославянским, влиянием). В дальнейшем, в XIV – XV веках, приоритетным становится морфологический принцип, который вначале является как бы компромиссным между традиционным и фонетическим, а затем всё более главенствующим. В течение XV века русская гражданская орфография оформилась как морфологическая с заметными уступками традиционному [Осипов 1992]. Такой – в основе своей морфологической с уступками традиционному и фонетическому принципам, – по мнению Осипова Б. И. и других лингвистов (Гвоздева А. Н., Ивановой В. Ф.), она остаётся и сейчас.

Интересно, на наш взгляд, рассуждение А.Б. Шапиро по этому поводу. Признавая то, что в русской орфографии можно найти правила, основанные, с одной стороны, на фонетическом, а с другой – на морфологическом принципе, Шапиро А. Б. категорически отрицает, что русская орфография построена на разных принципах. «Признать, что в нашем письме существует на равных началах написания, основанные на разных принципах, значит оставить нерешённым вопрос о том, какой из принципов является основным, наиболее характерным, отличающим русскую орфографию от орфографий других языков» [Шапиро 1951]. Основным, господствующим принципом письма, по мнению Шапиро, является сохранение внешнего вида морфемы, в каком бы слове и в какой бы комбинации с другими морфемами она ни употреблялась, независимо от того, как она в силу тех или иных фонетических условий, произносится [Шапиро 1951]. М.В. Ушаков отмечал, что преимущества морфологического принципа, как принципа, расширяющего единство в обозначении аналогичных частей слова, расширяют сферу применения грамматики при обучении орфографии [Ушаков 1959].

Однако преимущество морфологического принципа орфографии не для всех лингвистов являлось бесспорным. Так, Р.И. Аванесов и В.Н. Сидоров ещё в 1930 году в статье «Реформа орфографии в связи с проблемой письменного языка» предложили фонематическую интерпретацию основных правил русской орфографии, выдвинув в качестве основного, ведущего принципа русской орфографии – фонематический в противовес главенствующему до этого – морфологическому. Позднее, в 1945 году, в «Очерке грамматики русского литературного языка» Р.И. Аванесов и В.Н. Сидоров дали чёткое определение фонеме, её сильной и слабой позиции, положив

тем самым начало Московской фонологической школе (МФШ), теория которой давала возможность, с их точки зрения, объяснить сущность русской орфографии.

Наиболее острая дискуссия о русской орфографии развернулась в 1962, 1963, 1964, 1965, 1966 годах за несколько лет до выхода в свет «Предложений по усовершенствованию русской орфографии» и после их опубликования. Вопрос об основном, ведущем принципе русской орфографии продолжает волновать исследователей. В «борьбе» морфологического и фонематического принципов за ведущую роль в русском правописании «побеждает» то один, то другой. Появляются не только теоретические работы (прежде всего это работы А.Н. Гвоздева, В.Ф. Ивановой, Б.И. Осипова, убедительно доказывающие приоритет морфологического принципа, и работы М.В. Панова и его последователей, строящих теорию орфографии на фонематическом принципе, но и практические разработки обучения орфографии с точки зрения ведущей роли морфологического принципа (все вузовские и большинство школьных учебников) и фонематического принципа (известно, что большое распространение получила теория и практика развивающего обучения орфографии, основанная на применении фонематического принципа). Представители приоритетного фонематического направления нередко вообще исключают морфологический (морфемный) принцип из числа основных.

В основе русской орфографии, по мнению представителей московской фонологической школы, лежат три принципа: 1. Фонематический – написание отражает состав фонем, его оформляющих: молоко ([м'ьлакó]; весна ([в'и³сна]). 2. Фонетический – написание отражает реальное звучание. Примером этому может служить правописание приставок РАЗ/РОЗ – РАС/РОС (под ударением пишется О, без ударения А; перед звонким согласным и перед гласным пишется З, перед глухим согласным С): разыскивать - рóзыск//распускать-рóспуск 3. Традиционный – написание отражает историческую традицию. В качестве примера можно привести правописание окончаний прилагательных, причастий и некоторых местоимений и числительных мужского рода, единственного числа, родительного падежа: плохого, сделанного, моего, одного. Фонетически это окончание звучит [óва], [ъва], [ъвó]. Основным, конечно же, по их мнению, является фонематический принцип, т.к. в русском письме преобладающее количество написаний является фонематически мотивированными [Ильинская, Сидоров 1953].

Каким образом авторы определили преобладающее количество фонематически мотивированных написаний, остаётся загадкой. Не путём же прямого подсчёта определялось это количество?! А как же быть с чисто морфологическими, традиционными и дифференцирующими написаниями? И вообще, если говорить о количестве (что само по себе абсурдно), то вероятней всего должны преобладать написания, основанные на морфологиче-

ском принципе, так как по большому счёту и при традиционном, и при дифференцирующем написании слов сохраняется единообразие морфем.

Таким образом, ни теория, ни практика применения фонематического принципа в качестве основного не доказали, на наш взгляд, его преимущества перед морфологическим, так как в современном русском языке существует огромное количество слов, написание которых невозможно объяснить, исходя только из фонематического принципа.

Новая вспышка интереса к современной русской орфографии связана с готовящейся реформой и работой Орфографической комиссии РАН над проектом нового «Свода правил...» под председательством В.В. Лопатина. В настоящее время обсуждаются конкретные вопросы правописания отдельных слов, и по-прежнему в центре внимания остаётся один из самых спорных вопросов – вопрос о ведущем принципе русской орфографии, о приоритете морфологического или фонематического принципа. Думается, что нельзя выбрать ведущий принцип из двух наиболее часто обсуждаемых: морфологического и фонематического, поскольку ни один из них взятый отдельно, изолированно от других, не способен объяснить правописание всех русских слов. Своеобразным выходом из создавшейся ситуации явилось бы объединение этих принципов в один. Попытка такого объединения предпринята, с нашей точки зрения, Н.Н. Шоковым, который предложил заменить морфологический и фонематический одним – принципом сильной позиции [Шоков 2000]. Идея Шокова, бесспорно, позитивна, однако названный принцип всё же не охватывает всех случаев русского правописания и сохраняет множество отступлений от этого основного принципа, написание которых объясняется исторически (в соответствии с традиционным принципом), идеографически (в соответствии с дифференцирующим принципом) и даже фонетически (в соответствии с фонетическим принципом).

Единый, совокупный принцип русской орфографии следует назвать, по нашему мнению, **морфонологическим**, так как морфонема объединяет ряд фонем и реализуется в морфеме. Русская орфография, как известно, в основном совпадает с морфонологической транскрипцией, но слабые и сильные морфонема обозначаются одинаково в соответствии с историческим (традиционным) принципом правописания, поэтому элемент традиции следует внести в название основного, ведущего принципа орфографии, обозначив его историко-морфонологическим. Таким образом, **историко – морфонологический** – это **основной совокупный** принцип русской орфографии, на базе которого строится всё современное русское письмо. Всё, что невозможно объяснить, исходя из **историко – морфонологического** принципа, и должно стать предметом обсуждения (упрощения, унификации) новой Орфографической комиссии.

Список использованных источников

1. *Аванесов Р.И., Сидоров В.Н.* Реформа орфографии в связи с проблемой письменного языка // Русский язык в советской школе, 1930, №4. С. 110-118.
2. *Аванесов Р.И., Сидоров В.Н.* Очерк грамматики русского литературного языка. М.: Учпедгиз, 1945. 236 с.
3. *Богородицкий В.А.* О русском правописании// Очерки по языковедению и русскому языку. 4-е изд. М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. 224 с.
4. *Булатова Л.Н.* Ещё раз об основном принципе русской орфографии (По поводу статьи Б.В. Горнунга)// ВЯ, 1969, №6. С.64-70.
5. *Винокур Г.О.* Орфография как проблема истории языка// Избранные работы по русскому языку. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1959. 492 с.
6. *Гвоздев А.Н.* Основы русской орфографии// Избранные работы по орфографии и фонетике. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 288 с.
7. *Иванова В.Ф.* Принципы русской орфографии. Л.: Из-во Ленингр. ун. -та, 1977. 230 с.
8. *Ильинская И.С., Сидоров В.Н.* Современное русское правописание //Уч. зап. МГПИ им. В.П. Потёмкина. Т. XXII: каф. русск. яз., М., 1953. Вып.2. С.3-40.
9. Краткий справочник по современному русскому языку. М.: «Высшая школа», 1991. 384 с.
10. *Ломоносов М.В.* Российская грамматика// Полное собрание сочинений. М. Л.: Из-во АН СССР, 1952. Т -VII.
11. *Осипов Б.И.* История русской орфографии и пунктуации. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1992. 251 с.
12. *Панов М.В.* Принципы русской графики и орфографии// Обзор предложений по усовершенствованию русской орфографии (XVIII – XX вв.), М., 1965. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=195>
13. Словарь современного русского литературного языка в 17 томах. М.- Л.: Изд-во АН СССР, 1965, т II.
14. *Тредиаковский В.К.* Разговор между чужестранным человеком и российским об орфографии старинной и новой и о всём, что принадлежит к сей материи. СПб.: Типография АН, 1748. 460 с.
15. *Ушаков М.В.* Методика правописания. М.: Учпедгиз, 1959. 164 с.
16. *Федоренко Л.П., Лотарёв В.К.* Практикум по орфографии и пунктуации. М.: «Просвещение», 1979. 208 с.
17. *Шати́ро А.Б.* Русское правописание. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1951. 199 с.
18. *Шоков Н.Н.* О названии ведущего принципа русской орфографии // Технологии гуманитарного поиска. Лингвистика. История: сб. ст. / БелГУ,

Ин-т филологии; под ред. В.К. Харченко. Белгород: Из-во БелГУ, 2000. С. 89-90.

19. Щерба Л.В. Основные принципы орфографии и их социальное значение // Избранные работы по русскому языку. М: Учпедгиз, 1957. 186 с.

ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

Патралова З.С.,
*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского (Саратов)*

Аннотация: В статье рассматриваются различные подходы к усвоению учащимися орфографически грамотного письма. Особое внимание уделяется психологической составляющей процесса – активизации мыслительной деятельности учащихся. В качестве одного из приемов предлагается проведение постоянной систематической работы с разного рода словарями (морфемно-орфографическим, этимолого-орфографическим, грамматико-орфографическим) и справочниками.

Ключевые слова: орфография, письмо, психология.

PSYCHOLOGY OF STUDENTS' ACQUISITION OF ORTHOGRAPHICALLY CORRECT SPELLING

Patralova Z.S.

Abstract: The article highlights different approaches of students' acquisition of orthographically correct spelling. Special attention is paid to a psychological component of this process. Namely activation of students' mental activity. A regular methodical work with a variety of dictionaries (morphemic and orthographical, etymological and orthographical, grammar and orthographical) and handbooks is suggested as an example of this kind of approaches.

Key words: orthography, spelling, psychology.

Известно, что лингвисты давно сотрудничают с психологами в решении многих лингвистических, психологических и психолингвистических проблем. Да и как этого не делать, если самая главная, насущная проблема орфографически грамотного письма связана не только с филологическим пониманием орфографии и методики её обучения, но и с психологическими закономерностями формирования орфографической грамотности.

Традиционно целью обучения считается не формирование грамотной письменной речи, как это должно быть, а механическое усвоение правил грамматики в качестве средства грамотного письма путём заучивания. Однако сохранить в памяти все заученные правила невозможно, так как механическое заучивание противоречит, как известно, психологическим законам усвоения знаний, согласно которым усвоение происходит в процессе деятельности и благодаря деятельности, а знания должны являться результатом такой деятельности, а не её предпосылкой.

Выходом из этой противоречивой ситуации может стать обучение орфографически грамотному письму как решение какой-то задачи, проблемы. Это могут быть орфографические задачи, предложенные Б.Ц. Бадмаевым и Б.И. Хозиевым (обучение орфографии для корректировки рукописей или для проверки школьных сочинений) [Бадмаев, Хозиев 1997], или же использование нейролингвистических программ (НЛП), как это делает Марина Павлова в курсе «Интенсивное повышение грамотности на основе нейролингвистического программирования».

Важно, чтобы любая принятая методика максимально поощряла мыслительную деятельность учащихся. Мы же в качестве такой методики, направленной на решение орфографических задач, предлагаем постоянную, систематическую, ежедневную работу с разными видами справочных пособий (словарей, учебников, картотеки с правилами и т.д.). При этом учащимся ставится условие: всё, написанное в тетради должно быть безукоризненно в орфографическом плане, так как это не просто тетрадь какого-то ученика, а летопись, журнал или дневник записей уроков русского языка, предназначенный для прочтения в будущем. В любых ученических записях для решения задачи – сделать письмо орфографически грамотным разрешается пропускать сомнительную букву и вписывать её только после обращения к словарю или другому справочному пособию.

Следует отметить, что под словарём мы имеем в виду не только орфографический, и, может быть, не столько орфографический, сколько любые другие комплексные словари и справочники (морфемно-орфографический, этимолого-орфографический, грамматико-орфографический и под.), в которых можно найти и правильное написание слова, и объяснение, почему пишется так, а не иначе.

При использовании морфемных, словообразовательных и морфемно-орфографических словарей особое внимание обращается на структуру слова. Учащиеся определяют, в какой морфеме находится орфограмма, подбирают однокоренные и одноструктурные слова, объясняют правильное написание слова (чаще всего правильное написание объясняется единообразием морфем, т.е. правописанием, связанным с морфологическим принципом русской орфографии). При такой работе лучше использовать морфемно-орфографические словари, в которых не только даётся членение слов на морфемы, но и объясняется, почему выделяются эти морфемы. В качестве примера мы предлагаем выдержки из морфемно-орфографического словаря, подготовленного к изданию автором этой статьи.

БЕЗ/У//КОР//ИЗН/ЕНН/ОСТЬ//:

1. **Безукоризненность**, -и, -ю: основа – **безукоризненность**, окончание – нулевое.

2. **Безу//кор//изненность** – корень **-кор-**: однокоренные слова: **укорять**, **корить**, **укоризна**, **укор**.

3. Безукоризненн/**ость** – суф. –**ость**, т.к. есть однокоренное слово без этого суффикса – безукоризненный и ряд одноструктурных слов с таким же суффиксом: бездеятельн/**ость**, безопасн/**ость**/ и под.

4. Безукоризн/**енн**/**ость** – суф. –**енн-**, т.к. есть однокоренное слово без этого суффикса – укоризна, и ряд одноструктурных с таким же: безболезн/**енн**/**ый**, безжизн/**енн**/**ый** и под.

5. Безукор/**изн**/**енность** – суф. –**изн-**(укоризна), так как родственные слова укор, укорять не имеют его, а одноструктурные, наоборот, имеют этот суффикс в своём составе: дешев/**изн**/**а**, дорогов/**изн**/**а** и под.

6. **Без**/укоризненность – приставка **без-**, так как есть однокоренное слово без этой приставки – укоризна и одноструктурные с такой же приставкой: **без**/ответственность, **без**/ропотность и под.

7. **Без**/у/коризненность – приставка **-у-**, т.к. однокоренное слово корить употребляется без этой приставки, а ряд одноструктурных слов имеют в своём составе приставку **-у-**: **без**/у/держность, **без**/у/тешность.

Орфограмму **о** в корне можно проверить, подобрав родственное проверочное слово – **укор**, где «**о**» находится в сильной позиции, под ударением. Приставки **без-**, **-у-** и суффиксы **-изн-**, **-енн-**, **-ость-** во всех одноструктурных словах пишутся одинаково: соблюдён, таким образом, морфологический принцип русской орфографии, в основе которого лежит единообразие морфем.

Правописание слов с непроверяемыми гласными в современном русском языке необходимо проверить по этимолого - орфографическому словарю.

При использовании этимолого- орфографических словарей обращается внимание не только на этимологию слова, но и на подбор такого родственного слова в языке-источнике или в языке - посреднике, с помощью которого можно проверить орфограммы. Например, орфограммы в словах **аллергия**, **библиотека**, **гастроли**, **гонорар** и **каллиграфия** проверяем, обращаясь к языку – источнику:

АЛЛЕРГИЯ – и,ж. Повышенная чувствительность организма к определённым веществам, вызывающим болезненное состояние.

Франц. *allergie* – аллергия из греч. *allos* – другой + *ergon*-действие.

Орфограмма объясняется **греч. allos**.

БИБЛИОТЕКА – и,ж. 1. Учреждение, собирающее и хранящее все виды печатных изданий и рукописных материалов и осуществляющее их общественное пользование. 2. Помещение для хранения книг. 3. Собрание книг, подобранных для чтения, научных занятий. 4. Серия книг, предназначенных для определённой категории читателей.

Греч. *Bibliothēke* от *Biblion* – книга и *theke* – хранилище.

Орфограмма объясняется **греч. biblion**.

ГАСТРОЛИ – ей, мн. число Выступление актёра, спектакли театра, прибывшего из другого города или страны.

Нем. *Gastrolle*, где *Gast* – гость и *Rolle* – роль.

Орфограмма объясняется **нем. Gast**.

ГОНОРАР –а, м. Плата, вознаграждение за труд, получаемое по договору литераторами, художниками, учёными.

Лат. honorarium – вознаграждение, почётный дар.

Орфограмма объясняется лат. **honor** – честь.

КАЛЛИГРАФИЯ – и, ж. Искусство писать ровным, красивым почерком.

Греч. kalligrafia из kalos – красивый и grapho – пишу.

Орфограмма объясняется греч. **Kalos** [Патралова, Бочкарева, Павлова 2001].

Очень редко в школах используются грамматические словари и справочники, хотя многие из них, в частности грамматико-орфографический словарь [Панов, Текучёв 1985], специально адресованы школьникам.

В грамматических словарях русского языка даются сведения о том, изменяемо ли слово, и если да, то как именно оно склоняется или спрягается, приводится парадигма слова, даются образцы склонений и спряжений слов как, например, в словаре А.А. Зализняка [Зализняк 1977].

В грамматико-орфографических словарях приводятся не только грамматические, но и орфографические, и орфоэпические сведения, показывается морфемное строение слова, принципы образования частей речи, а в отдельных случаях даются этимологические справки и толкования значений слов, с помощью которых можно объяснить орфограммы.

Узнать, чем отличаются и как правильно писать слова занавесь и занавес, например, можно, открыв «Словарь трудностей русского языка» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой [Розенталь, Теленкова 2003]. Итак, читаем: «Занавес, -а, м. – занавесь, -и, ж. Совпадают в значении «полотнище, закрывающее сцену от зрительного зала; тяжёлая ткань, отделяющая или отгораживающая что-либо», но занавесь – устаревшее. Поднять занавес. Раздвинуть занавесь. Занавесь в значении «занавеска» употребляется и современном русском языке».

Усвоив основные различия в значении и употреблении слов «занавесь» и «занавес», учащиеся не напишут в творческой работе «занавесь была поднята».

В словаре «Грамматическая правильность русской речи» Л.К. Граудиной, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинской даются варианты употребления грамматических словоформ [Граудина, Ицкович, Катлинская 1976]. Только пользуясь этим словарём-справочником, можно совершенно точно сказать, какой вариант грамматически правильный: граммов или грамм, ущельев или ущелий; взмокнув или взмокнувши, а, может, взмокши? Унеся – унесши, скорее или скорей и т.д.

Думается, что орфографические знания, полученные учащимися путём самостоятельной работы со словарями, более устойчивы, чем знания, сообщённые учителем. Проблема орфографической грамотности остаётся, но при правильном постоянном пользовании справочной литературой она может перейти в разряд воспитательных, ибо появление ошибок будет объ-

ясняться отсутствием наблюдательности, прилежания и дисциплинированности.

Список использованных источников

1. *Бадмаев Б.Ц., Хозиев Б.И.* Психологические приёмы ускоренного обучения русскому правописанию// Вопросы психологии, 1997, №3.
2. *Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П.* Грамматическая правильность русской речи». М.: Наука, 1976. 456 с.
3. *Зализняк А.А.* Грамматический словарь русского языка. М.: Русский язык, 1977. 880 с.
4. *Павлова М.* Фрагмент курса «Интенсивное повышение грамотности на основе нейролингвистического программирования // Исследования в НЛП № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aha.m/nihtmag^1,2/gramoth.htm/8p>, 5., 02.01.00.
5. *Панов Б.Т., Текучёв А.В.* Школьный грамматико-орфографический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1985. 288 с.
6. *Патралова З.С., Бочкарёва Т.А., Павлова Н.В.* Краткий этимолого-орфографический словарь. Саратов: Из-во «Лицей», 2001. 144 с.
7. *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь трудностей русского языка. 3-е изд. М.: Айрис-пресс, 2003. 832 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ МАССОВОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ (РЕЧЕВОЙ) ШКОЛ

Патралова З.С.,

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

Горбачёва О.В.,

*ГБОУ СО "Школа - интернат АОП № 1
г. Саратова" (Саратов)*

Аннотация: Статья посвящена поиску эффективных путей проведения словарной работы в начальных классах массовой и коррекционной (речевой) школ. Традиционная словарно-орфографическая работа является малоэффективной, т.к. базируется на механическом запоминании правильного написания. Предлагается система осознанной словарно-орфографической работы с использованием этимологических справок. Описываются необходимые условия реализации предлагаемого подхода и конкретные приемы применительно к коррекционной (речевой) школе.

Ключевые слова: орфография, этимология, этимолого-орфографическая работа.

SPECIAL ASPECTS OF VOCABULARY WORK IN COMPREHENSIVE AND CORRECTIONAL PRIMARY SCHOOLS

Patralova Z.S., Gorbachyova O.V.,

Abstract: The article is devoted to searching for effective ways of vocabulary work in comprehensive and correctional primary schools. Traditional vocabulary-orthographical work is considered to be unproductive as a result of drilling of correct spelling. A system of conscious vocabulary-orthographical work with the use of etymology references is suggested. Necessary conditions of this approach realization and the particular ways of its use in correctional schools are described in the article.

Key words: orthography, etymology, etymological work and work on spelling.

В начальных классах массовой школы изучается 174 словарных слова, в речевой – 189 (на 15 слов больше). Не все слова, изучаемые в речевой школе, входят в программу массовой, это такие слова, как жилище, праздник, диван, аккуратно, расстояние, площадь, стакан, тарелка и др. Очевидно, что они не представляют особой трудности при изучении, так как знакомы младшим школьникам и присутствуют в их активном словаре.

На изучение словарных слов в речевой школе отводится более длительное время. Это связано с тем, что неполноценная речевая деятельность откладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания.

Все словарные слова, изучаемые в начальных классах массовой и речевой школ, были распределены на 15 тематических групп и явились материалом для экспериментальной работы, которая проводилась в начальных классах школы № 24 г. Энгельса и речевой школы №1 г. Саратова. В эксперименте участвовали школьники 2-х и 3-х классов.

В качестве первого задания детям предлагалось ответить на вопрос: «Как бы ты объяснил значение этого слова своему товарищу?» (для эксперимента были использованы слова, обозначающие конкретные предметы окружающей действительности). Анализ ответов показал, что можно выделить некоторые группы толкования слов, позволяющие судить о характере восприятия детьми значения предъявляемых им слов.

Первая группа включала такие толкования, которые школьники (26%) пытались давать на основе жизненного опыта и полученных знаний. Причём, нередко толкование, данное учениками, приближалось к словарному (например, молоток – это орудие труда; у него деревянная ручка и железная головка на конце). *Во вторую* группу вошли те, где младшие школьники (36%) ограничились лишь определением главного слова: сорока – летающая птица; заяц – это животное, которое живёт в лесу и под. *Третью группу* составили толкования, в которых школьники (32%) не смогли установить точную логическую связь с обозначенным предметом действительности и ограничились лишь одним из признаков, составляющих лексическое значение слова. Почти во всех толкованиях такого типа присутствовали слова вещь и это: молоко – вещь, которую можно пить; магазин – это, где продают хлеб.

Каждый ребёнок по-своему понимает смысл того или иного слова, но дать словесное объяснение значения слова для детей затруднительно, поэтому необходима постоянная словарная работа, которая проводилась бы на всех уроках, не только на уроках письма и чтения, и охватывала бы все 4 направления, предусмотренные методикой словарной работы, это:

- обогащение словаря, то есть усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе;
- уточнение словаря;
- активизация словаря, то есть перенесение значительного количества слов из пассивного словаря в активный;
- устранение нелитературных слов, перенесение их из активного словаря в пассивный.

Словарная работа, проводимая на уроках письма в начальной школе, тесно связана с орфографией и по сути является словарно-орфографической. Известно, что методика орфографии для усвоения слов с непроверяемыми орфограммами использовала различные приёмы, сводившиеся к одной цели – механическому заучиванию. Однако такая словарно-орфографическая работа является мало эффективной, учителю необходимо обратиться к истории слова, раскрыть исторические родственные связи, показать, как с помощью «исторических родственников» можно проверить слово с непроверяемой орфограммой в современном русском языке.

В речевой школе необходима своя, специфическая этимолого-орфографическая работа со словарными словами, которая и была разработана одним из авторов (Горбачёвой О.В.). Она заключается в новом подходе к словарно-этимологической работе, успешно проводимой в начальных классах массовой школы. Основными условиями такой словарной этимолого-орфографической работы, проводимой с детьми с недостатками речевого развития, являются обязательная наглядность. Уроки с применением картинок, загадок, стихотворных и художественных текстов привлекают внимание всего класса. Простота и доступность в подаче нового материала и использовании этимологических справок, возможность построить работу с «трудными» словами на научной основе, на основе принципа сознательного усвоения материала делают уроки очень эффективными.

Понять, осознать, почему слово пишется так, а не иначе, ученику помогают следующие приёмы:

1. сопоставление слов с непроверяемыми орфограммами с родственными словами, как это делается и при выяснении написания слова с проверяемыми орфограммами, разница лишь в том, что в данном случае сопоставляются лишь этимологически родственные основы (например, слова акварель и аквариум восходят к лат. aqua – вода, следовательно, первое слово можно проверить вторым [см.: Патралова, Бочкарёва, Павлова 2001];

2. сопоставление непосредственно с той основой, с тем корнем, от которого оно образовано или к которому восходит: терраса от лат. terra –

земля; этимологические родственники – территория, террарий [Патралова 2000];

3. применение последовательного словообразовательного анализа в строгом сочетании современного и исторического подходов к слову: соревноваться – соревновать (устар.) – ревновать (в значении усердствовать); ревновать – ревность (в значении усердие) - ревностный (старательный, очень усердный);

4. сопоставление слов современного русского языка с однокоренными словами других славянских языков.

Словарная работа с непроверяемыми и труднопроверяемыми орфограммами становится интересной и эффективной, если трудное слово даётся в интересном контексте, если учитель тщательно подбирает материал, опираясь на факты современного русского языка, других языков.

Список использованных источников

1. Патралова З.С., Бочкарёва Т.А., Павлова Н.В. Краткий этимолого-орфографический словарь. Саратов: Лицей, 2001. 144 с.

2. Патралова З.С. Этимолого - орфографическая работа на уроках русского языка в массовой и коррекционной школе. Саратов: Научная книга, 2000. 63 с.

ОДУШЕВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТОВ КАК МОТИВАЦИЯ ДЛЯ СОЧИНЕНИЙ-ОПИСАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Патралова З. С.,

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

Павлова Н. В.,

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

Аннотация: В статье предлагается творческий подход к методике развития связной речи школьников с ограниченными возможностями здоровья. Авторы рассматривают методические приёмы для мотивации детей с нарушениями развития при подготовке к сочинениям-описаниям.

Ключевые слова: Развитие связной речи школьников с различными возможностями (с задержкой психического развития, с нарушениями интеллекта), специальные методические приёмы для мотивации связной речи школьников, творческий подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

ANIMATION OF SUBJECTS AS WAY OF MOTIVATION FOR COMPOSITIONS-DESCRIPTIONS OF SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT OPPORTUNITIES

Patralova Z.S., Pavlova N.V.,

Abstract: The creative approach to a technique of development of the coherent speech of schoolchildren with different impairments is offered in the article. The authors consider methodological methods for motivating children with developmental disabilities in preparation for writing compositions-descriptions.

Key words: Development of the coherent speech of school students with different impairments (with a delay of mental development, with mental disabilities), special methodical techniques for motivating coherent speech of schoolchildren, creative approach to teaching children with disabilities.

Многим учителям и родителям хорошо известно, как не любят школьники писать сочинения. Эта нелюбовь начинается с младших классов, когда на уроке предлагается одна, обязательная для всех тема. Особенно трудным данный вид работы оказывается для детей с ограниченными возможностями, например, с задержкой психического развития (ЗПР), а тем более для школьников с нарушением интеллектуальной сферы.

Многие исследования свидетельствуют о динамическом нарушении речевой деятельности у учащихся с ЗПР (Ю.Г. Демьянов, Е.С. Иванов, Е.С. Слепович, Т.А. Фотекова, С.Г. Шевченко и др.), что выражается в несформированности внутреннего речевого программирования, недостаточности этапов создания замысла высказывания, утрате его цели. Еще более значительными являются подобные нарушения у детей с патологией в развитии интеллекта. По мнению И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и других ученых, данная патология выражается также в слабости узнавания общего, особого и индивидуального в предмете. Дети с нарушенным интеллектом не видят, не выделяют специфических признаков предмета, не осознают причинно-следственных связей, поэтому для них сложным является как сочинение-описание, так и повествование. У них практически отсутствует мотивация к речевому высказыванию. Однако в работах А.К. Аксёновой, С.Н. Комской, В.Г. Петровой, Н.В. Тарасенко, Э.В. Якубовской указывается, что умственно отсталые дети в разной степени обладают определенными возможностями обучаемости продуцированию связного высказывания. Например, доказано: чем более напряжённо и длительно проводится побуждение в процессе специальной предметно-практической или изобразительной деятельности детей, тем более развернутым и детальным становится их рассказ о наблюдаемом объекте, о собственных действиях [Петрова 1977].

В качестве одного из способов создания дополнительной мотивации для детских высказываний мы выбрали *прием олицетворения неживых предметов* и использовали его в системе работы с учащимися 3-4-ых классов с ЗПР и нарушением интеллекта.

На I-м этапе – подготовительном (ориентировочном) – на уроках чтения и частично на уроках русского языка младшие школьники наблюдают над особенностями поэтических текстов, что предполагает и знакомство с образными средствами, в том числе олицетворениями; сравнивают стихи и прозу. Такая работа носит пропедевтический характер и проводится рассре-

доточенно и последовательно в течение всего учебного года (и далее). Рассмотрим некоторые упражнения на материале текстов на карточках.

1. Прочитай стихи (или рассказ, или загадки). Выдели (подчеркни или назови) слова, которые обозначают одушевленные (живые) предметы, но использованы автором для описания неживых предметов. Как ты думаешь, почему автор выбрал именно такие сравнения? Выпиши понравившиеся выражения.

Весной, что внуки малые,

С румяным солнцем-дедушкой

Играют облака...

Облака, белогривые лошадки!

Облака, что вы мчитесь без оглядки?

Лес, ты родной отец для всех!

Не холодно *девчонке-ёлке:*

В пушистый снег, как будто в мех,

Шалунья спрятала иголки.

Школьники выписывают понравившиеся им необычные выражения: *облака – внуки малые, солнце-дедушка* и т.п. Затем им предлагается попробовать самим «оживить» какие-нибудь растения или времена года, любые окружающие предметы. Для учащихся с нарушенным интеллектом важно и необходимо при этом было использование таких специальных приемов, как дополнение словесных «картинок» обычными наглядными средствами – иллюстрациями, соответствующими и не соответствующими описанию, что давало возможность самим выбрать нужную картинку и прокомментировать свой выбор. Они могли по желанию сами нарисовать картинки, иллюстрирующие то, что в тексте «нарисовано» словами.

2. «Оживить» предмет можно также с помощью действий и признаков. Рассмотрим следующие примеры:

Солнце ласково смеется!

Светит ярче, горячей!

Стали все вокруг добрее

От улыбчивых лучей!

Шагает красавица -

Земли легко касается.

Идет на поле, на реку

И дарит детям по цветку.

(Весна)

Веселый, говорливый,

игривый, шаловливый.

В голубенькой рубашке бежит

по дну овражка. (Ручей)

Рыжий зверь в печи сидит,

Рыжий зверь на всех сердит.

Он от злости ест дрова

Целый час, а может, два...

Ты его рукой не тронь —

Покусает всю ладонь. (Огонь)

Есть усы, да нет бородки,

Ловко влез на загородку.

На жарком солнышке подсох

И рвётся из стручков (Горох)

Толстый тонкого побьет,

Тонкий что-нибудь прибьет.

(Молоток и гвозди)

После наблюдения над тем, как оживают предметы в художественном тексте, дети сами подбирали глаголы и прилагательные для предметов, ко-

торые «ожили» – возможных объектов будущих описаний. Например, *мороженое – холодное, смешное, хитрое, доброе; смеётся, радуется, убегает; радио – разговорчивое, надоедливое, болтливое, болтушка; болтает, обманывает, надоело; детство – веселое, хорошее, радостное; доброта – хорошая, красивая, жалостливая (примеры учащихся 3-го и 4-го классов с ЗПР)*. Наиболее удачные признаки и сравнения записывались.

Усвоение образного языка происходило также во время текстовых физминуток типа «Расскажите стихи руками!», когда все движения, действия, названные в тексте, дети должны были показать:

Были бы у ёлочки ножки,
Побежала бы она по дорожке!
Заплясала бы она вместе с нами,
Застучала бы она каблучками!

(К. Чуковский)

Подобные стихи легко поддаются обычному иллюстрированию, что также может дополнительно мотивировать детей к словесному описанию предмета.

На II-ом этапе – речетворческом (основном) – дети непосредственно включались в творчество разных видов. Учитель предлагал им мысленно превратиться в какое-нибудь животное, или представить себя каким-нибудь предметом, который оживает и начинает рассказывать о своей жизни. Желающие могли нарисовать себя в этой роли, а потом описать или рассказать от имени этого предмета свою историю, свои мечты и т.п.

Естественно, что в норме данный этап был особенно успешным, для учащихся с ЗПР – относительно удачным. Одушевление привычных конкретных предметов было для большинства детей более продуктивным в том плане, что сочинения оказались относительно развернутыми, последовательными, включали много мелких деталей, подробностей. Многие работы, по сути, представляют собой рассказ о собственных чувствах, о желании дружить, быть для всех полезным и необходимым. Например, ни для кого не представляло особого труда «оживить» школьные вещи (портфель, учебник и др.): *Я пенал. Во мне лежат ручки и карандаши. Я добрый. Я охраняю ручки. Я красный, как яблочко. Ручки у меня синие и зеленые. А карандаш черный. Я похож на прямоугольник. Значит, я прямоугольный. Я лежу на парте и всё знаю. Я помогаю ученикам.* (Саши А.) Еще работа ученика с ЗПР Алеси Н.: *Я школьный журнал. Мне очень нравится, как со мной обращаются. Чтобы я не помялся, не испортился, носят меня с собой. Мне не нравится, когда заканчивается учебный день или когда выходной. Или вообще каникулы, потому что нас оставляют в одиночестве. А самое плохое – это летние каникулы, потому что про нас совсем забывают, а самое хорошее – начало учебного года.*

Интересны высказывания детей от имени лампочки, светильника, мебели: *Я лампочка. Я люблю вечер, потому что меня включают. Я веселая, радостная. Я добрая. Помогаю хорошим ребятам читать, писать. Про*

меня есть загадка: желтая, круглая, высокая (загадка собственная). Истории самых обычных предметов связываются с различными качествами людей, оценкой их поступков: *Я веник. Я пушистый, мощный, чистый... мальчишки меня кидают и бьют. Поэтому я стал мелкий, лохматый. Хочу быть живым, наказать злых. Но я добрый. Люблю хороших девочек. Всё подмету, соберу грязь. Или такое откровение: Я подушка. Хочу просить детей быть добрыми, не кидать меня на грязный пол. Я квадратная, мягкая. Хочу быть чистой и белой. Я желаю детям спокойной ночи и дарю им красивые сны.* Несмотря на разные трудности и беды в жизни вещей, конец истории обычно оказывается благополучным и оптимистичным: *Я стул... Нехорошие дети меня бросают, ломают. Один мальчик вырвал гвоздь. Добрый учитель мне помог. Сейчас я снова новый, блестящий. Очень нравится детям представлять себя растениями, у девочек описания получаются особенно поэтичными: Я ёлка. Расту в лесу. Я самая красивая. У меня пушистые зеленые иголки. Я люблю говорить с птицами. Они клюют у меня злых жуков... я не хочу на праздник, потому что меня выбросят. А в лесу мой дом. Там я веселая, радостная. (Света Р.); Я очень люблю быть цветом... Я очень хорошо пахну и на меня очень хорошо лезут мухи... (Юра Д.).* Мальчишкам хочется побывать в роли каких-нибудь технических средств, приборов, видов транспорта: *Я мотоцикл. Я очень быстро езжу. Но не могу возить большие грузы. Самая большая моя скорость – 180 км/ч, и я вижу мир в пролетающем виде. У меня один очень яркий глаз и много дополнительных. Моя пища – бензин, с его помощью я двигаюсь, а электричество мне помогает смотреть. Есть у меня две руки и две ноги. Самое главное у меня – мощный двигатель... Я компьютер. Я волшебник, потому что могу всё. Превращаться в разных героев, играть во всё, что захочу... А какая трогательная забота о здоровье людей выражена в сочинении о телевизоре: Меня очень долго смотрят и портят глаза. После этого носят очки. И поэтому я часто ломаюсь и не даю людям смотреть меня. Если меня делают, я автоматически выключаюсь через 2 часа...*

В творческих работах детей (в норме чаще, чем у других) описывались явления природы (вода, ветер, туман, дождь) и абстрактные понятия (доброта, радость и др.), отражалось богатство фантазии, желание сотворить чудо, оказаться в сказочном мире. Если попробовать объединить собранные произведения, могла бы получиться идеальная гармоничная картина полноценной счастливой жизни без обид и несчастий:

Вода бывает разная. Теплая, холодная, можно пить, можно купаться... я вода в реке летом. Я теплая, ласковая. Зимой я холодная, колючая, кусаю, как собачка. Меня любят рыбы, не могут без меня дышать. Вот как я хорошая, добрая... Я темная звездная ночь. Все дети ночью спят. Я им приносите сказочные красивые сны. Мальчики и девочки рассказывают друг другу мои сказки. Мне очень весело... Я ветер. Я люблю дуть. Когда я холодный, меня боятся. Я хочу быть теплым, нежным. А зимой я колючий, злой. Но я полезный, потому что летом гоняю дождевые тучи... Я ту-

ман... я темно-серый. Не люблю солнца. Мне нравится холодная сырая пасмурная погода. Дети думают, что я страшный. Но это ошибка. Я симпатичный. У меня много силы, потому что я могу закрыть огромный город. Не бойтесь меня, пожалуйста. Я радость... Хочу дарить добро, поэтому я ласковая, нежная. В школе много грустного, потому что мама – далекая, дома. Я похожа на солнышко, желтая, теплая, добрая...

Детям нравится перевоплощаться в любимые ими предметы и вещи. Неважно, что это перевоплощение оказывается неполным и не всегда до конца выдерживается та или иная роль: *Я вишневый компот. Меня делает из ягод мама. Я красный, вкусенький. Меня любят дети. Я с ними дружный, добрый.* Несмотря на некоторые логические ошибки (пушистые иголки, рыбы не могут дышать без воды и т.п.), стилистические и грамматические погрешности, все сочинения по-своему интересны, в них присутствует характер и стиль автора. Главное, что объединяет почти всех ребят – желание быть добрыми, хорошими, приносить людям радость и от них тоже получать добро и любовь. Наиболее совершенными, свободными в выборе выразительных средств, конечно, являются творческие попытки учащихся массовой школы. Если не хочется самому превращаться во что-то, можно найти оригинальный выход, как, например, это сделал Саша Д. (4 класс): *Я представил шкаф медведем. Он такой большой, коричневый, неуклюжий, как медведь. Когда в комнате темно, становится даже страшно. Кажется, что сейчас заскрипит дверца, то есть медведь заговорит человеческим голосом и отомстит тому, кто небрежно закрывал его ногой, пачкал грязными руками...*

Для школьников с умственной отсталостью высокие результаты недостижимы. Тем не менее, подобные творческие задания можно рассматривать как диагностические, дающие представление о психологии школьников, об их эмоционально-волевой сфере. Для умственно неполноценных учеников требуется более продолжительная подготовительная работа и специальная практическая деятельность, непосредственно направленная на предмет сочинения, тесно связанная с процессом письма, проводимая параллельно ему. Их связные высказывания являются фрагментарными, включают множествоagramматизмов и других типичных ошибок. Лишь в результате совместной с учителем деятельности, постоянной опоры на разные виды помощи умственно отсталые дети создают связные тексты. Образные средства языка в них практически полностью отсутствуют. Часто дети заменяют собственное творчество пересказом известных им сказок (недавно прочитанных) или упрощают задание, заменяя его более доступным для них – например, описанием любимой игрушки: *Это клоун. Он смешной. Он красивый. У него синие штаны. Он мне нравится. У него красная кофта. Он смеется. Он веселый. У него синие штаны...* (Алеша Ш.); *Моя кукла. Кукла Маша. У неё красивое платье. Мне ее подарила бабушка. Она добрая, хорошая. Она сама вся красивая. Я её люблю.* (Катя Н.); *Мишка. Он плюшевый. Я с ним играю. У него есть бант. Он рычит. Он*

коричневый, черный. Умеет рычать. (Серезжа Д.); Книга моя. Большая. Много картинок. Красивая. Я ее даю сестренке. Поиграть. Книга разноцветная. (Саша М.); Моя любимая игрушка – лего. Я люблю его за то, что его можно собирать человечки всякие, машинки, вертолеты, роботики, машины, мотоциклы. И еще нравится за то, что с ним не скучно (Толя В.); Я хочу велосипед. С большими колёсами. Синий. Будем кататься. (Миша П.) Это лучшие работы. Даже журнал «Мурзилка» оказался в центре внимания, хотя тема обозначена учеником как «Моя любимая игрушка»: *Я люблю читать мурзилки, потому что они смешные картинки, и написано смешно. (полное сочинение Вити А.)* Большой редкостью в работах учащихся являются образные средства, они появляются в основном как результат специальных подготовительных упражнений.

Таким образом, нами выявлена определённая эффективность предлагаемой экспериментальной методики при обучении школьников с ЗПР, а также с нарушениями интеллекта. Чем сложнее дефект, тем больше творческих усилий нужно приложить учителю: необходима более продолжительная и тщательная подготовка детей к активной речи. Несмотря на отсутствие творческих способностей у школьников с нарушениями интеллектуальной сферой (в этом случае имеет смысл говорить лишь о наличии зачатков творческих возможностей у некоторых из них), подобная деятельность позволяет в определенной мере развивать речемыслительные навыки и умения школьников данной категории. Другие способы мотивации и приёмы активизации связной речи школьников с ограниченными возможностями здоровья мы продолжаем разрабатывать вместе со студентами и учителями [Павлова 2002, 2015; Павлова, Шевченко 2016 и др.]. При этом мы уделяем внимание сочинению-описанию как одному из самых трудных типов текста [Павлова, Красовская 2017]. Нами подготовлено специальное пособие для школьников с ОВЗ – рабочая тетрадь для 9 класса для обучающихся по адаптированным образовательным программам «Творческие работы по репродукциям картин» [Соколенко, Павлова 2016], описание пособия представлено в публикации [Павлова, Соколенко 2016].

Список использованных источников

1. Павлова Н. В. Актуализация речевого общения на уроке здоровья для школьников с отклонениями в развитии // Научное обозрение: гуманитарные исследования», № 11, часть 1. 2015. С. 85-89.
2. Павлова Н.В., Красовская А.А. Как помочь школьникам с ограниченными возможностями здоровья полюбить сочинения по картинам // Коррекционная педагогика: теория и практика. № 1 (71), 2017. С. 85-92.
3. Павлова Н.В. Мотивационный компонент упражнений по русскому языку как способ формирования коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта // Социокультурная интеграция и специальное образование: сб. науч. статей. Электронное издание. Саратовский государ-

ственный университет имени Н.Г. Чернышевского. М.: Перо, 2015. С. 191-199.

4. Павлова Н.В., Соколенко Г.В. Рабочая тетрадь по русскому языку для школьников с особыми потребностями как многофункциональное учебное пособие // Наука и образование: новое время. 2016. № 6 (17). С. 557-565.

5. Павлова Н.В. Способы мотивирования высказываний учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Конференциум АСОУ: сб. научн. трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. С. 511-518.

6. Павлова Н.В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта. Дис... канд. фил. наук. М., 2002. 252 с.

7. Павлова Н.В., Шевченко Л.В. Речевое творчество при изучении русского языка в начальных классах // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Л.И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во «Саратовский источник». 2016. Вып. 8. С. 115-122.

8. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 200 с.

9. Соколенко Г.В., Павлова Н.В. Творческие работы по репродукциям картин: Рабочая тетрадь по русскому языку для 9 класса спец. коррекц. учреждений. 2-е изд., испр. и доп. Саратов: ИЦ «Наука», 2016. 72 с.

РОЛЬ СЛОВАРЯ В ПОВЫШЕНИИ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ МАССОВЫХ И КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ

Патралова З.С.,

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

Аннотация: В статье рассматривается проблема повышения орфографической грамотности учащихся массовой и коррекционных школ. Большое внимание уделяется работе со словарными словами. В качестве опорного механизма предлагается использовать этимолого-орфографические словари. В статье представлены варианты работы с этимолого-орфографическими словарями в массовой и коррекционной школах, описывается подобный опыт и его положительные результаты.

Ключевые слова: орфография, этимология, этимолого-орфографическая работа.

A ROLE OF A DICTIONARY IN INCREASING GRAMMATICAL CORRECTNESS OF COMPREHENSIVE AND CORRECTIONAL SCHOOL CHILDREN

Patralova Z.S.

Abstract: The article considers the problem of increasing grammatical correctness of comprehensive and correctional school children. Special attention is paid to the work with lexi-

calized words. Etymology dictionaries may be used as a reference material. The article provides some ways of work with etymological and spelling dictionaries in comprehensive and correctional schools. Experience of such work and its successful results are described here.

Key words: orthography, etymology, etymological work and work on spelling.

*«Словарь отечественного языка
есть одна из самых необходимых настольных книг
для всякого образованного человека»
(И.И. Срезневский).*

Ежедневный поток информации, содержащейся в радио- и телепередачах, в печати, в художественных произведениях, порождает у школьников массу лингвистических вопросов. При наличии словарей ответы на них легко найдет каждый носитель русского языка самостоятельно. С помощью словаря дети учат сами себя, поэтому современный ученик должен иметь словари на своем столе постоянно и по мере появления вопросов обращаться к ним. Пользоваться словарями, согласно программе, необходимо уже с первого класса массовой общеобразовательной школы.

Как правило, в школе пользуются орфографическим, толковым и некоторыми так называемыми лексическими словарями – словарём синонимов, антонимов, омонимов и реже – фразеологическим словарём. Лексические словари чаще всего используются при изучении раздела «Лексика». Они помогают осознанно усваивать лексическое значение слова, определять прямое и переносное значение слова, правильно подбирать синонимы, антонимы, омонимы и фразеологические единицы, однако впрямую использование указанных словарей не способствует повышению грамотности. Для этой цели используются орфографические, грамматические и реже этимологические словари, поскольку считается, что использование этимологии и этимологического словаря на уроках русского языка усложняет работу учителя и учащихся. Нам кажется, что это большая ошибка, так как только с помощью этимологии можно подобрать «умерших» родственников для проверки непроверяемых в современном русском языке гласных в так называемых словарных словах.

Ср.: В русском языке слово *лопата* считается словарным с непроверяемой гласной «о» в корне слова. Единственное «правило» - рекомендация, которое даётся в школьных учебниках для всех словарных слов – запомнить, как пишутся эти слова. Однако учитель может поступить мудрее. Используя этимологию, он может составить примерно такую историческую справку: «*Лопата, лопасть, лопух*» совершенно разные предметы, ничего общего между собой не имеющие. Если внимательно присмотреться к составу этих слов, то можно обнаружить у них общий элемент «*лоп*». Случайно ли он оказался у них? В древности были слова ЛОПЬ–лист и ЛОПА – лапа, обозначавшие предметы с широким концом. Слова «ЛОПЬ» и «ЛОПА» вышли из употребления, но образованные от них современные *лопата, лопасть, лопух* сохраняют в себе значение исчезнувших слов: *лопата* –

орудие для копания земли с длинной рукояткой и *широким плоским* отточенным *концом*; *лопасть* – *широкий плоский конец* чего-нибудь; *лопух* – растение репейник, а также *широкий лист* его [Ожегов 1989: 290].

Таким образом, учащиеся совершили экскурс в историю слов не только с целью узнать, что некогда родственные слова, утратив свои производящие основы, разошлись в значениях в современном русском языке, но и для того, чтобы проверить правописание слов *лопата* и *лопух* (не проверяемых в современном русском языке ударением) историческим корнем ЛОП-со значением – широкий плоский конец или современным его родственником словом лОпасть, где «о» находится под ударением. Подобный экскурс в историю необходим при объяснении значения и правописания многих «исконно русских» слов, но не только правописание «исконно русских» слов можно проверить, используя этимологию и этимологический анализ слова.

Этимологический экскурс в историю слова помогает уточнить значение слова и разъяснить правильное написание многих слов иноязычного происхождения. При этом материалом для создания этимологических справок могут служить, как этимологические словари и словари иноязычных слов, так и двуязычные словари.

Идеальным в этом отношении является этимолого-орфографический словарь. В отличие от существующих этимологических словарей, которые раскрывают происхождение слова, и орфографических, в которых даётся правильное написание слова, этимолого-орфографические словари русского языка не только объясняют этимологию слова, но и обосновывают с её помощью правописание. З.С. Патральной в соавторстве с Бочкарёвой Т.А. и Павловой Н.В., а также авторами этой статьи Патральной З.С. и Фроловой Е.А. составлены два таких этимолого-орфографических словаря для детей разного возраста и с разной степенью интеллектуального развития: «Краткий этимолого-орфографический словарь» - научно-популярное пособие, предназначенное для учеников и учителей школ, лицеев, гимназий, а также для студентов филологических факультетов, факультета психолого-педагогического и специального образования [Патралова, Бочкарева, Павлова 2001, 2002] и «Школьный этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями» - научно-популярное пособие, предназначенное для учеников и учителей массовых и коррекционных школ [Патралова, Фролова 2005, 2008].

И «Краткий этимолого-орфографический словарь» (1), и «Школьный этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями» (2), безусловно, являются ценным справочным лингво-методическим пособием для учащихся массовых и коррекционных школ, особенно Словарь 2, в котором каждое слово сопровождается иллюстрацией, так как детская природа требует наглядности.

Такой способ семантизации «от предмета, его изображения – к слову» соответствует детской возрастной психологии, поэтому именно «Школьный

этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями» особенно необходим на начальном этапе обучения. Этимолого-орфографический словарь поможет учителю, ученику и родителям за короткий срок выдать наглядную, лексическую, орфографическую и этимологическую информацию о том или ином слове с непроверяемыми орфограммами.

Словарная страница словаря состоит из нескольких частей. Основное место в ней занимает иллюстрация, которая помогает лучше понять семантику слова, его употребление в речи. Помимо иллюстрации, на странице немаловажное место занимает словарная статья, которая состоит из нескольких частей. В первой части называется заголовочное слово статьи (слово выделено большими буквами) и даётся толкование его современного лексического значения. У многозначного слова объясняется несколько значений, в которых оно может употребляться. Вторую часть составляет этимологическая справка, в которой сообщается язык – источник происхождения слова, толкуется первоначальное значение слова (оно заключено в кавычки), называются слова, исторически родственные данному, выделяется слово или морфема с опорным написанием. Третья часть уникальна тем, что в ней обосновывается правописание с помощью этимологии. Данная часть начинается во всех словах с одной и той же фразы: «Орфограмма проверяется...». Например:

КАПУ́СТА, *-ы, ж.*

Огородный овощ, растущий обычно кочаном, то есть шаром, состоящим из плотно прилегающих друг к другу крупных широких листьев.

Из лат. *caput* (ка́пут) – «голова, кочан».

Орфограмма проверяется лат. *caput* (ка́пут) – «голова».

Использовать данный словарь можно при повторении, закреплении написания словарных слов или на уроке знакомства с новым словом. Работа при этом может строиться в следующем порядке: 1. Постановка цели; 2. Предъявление слова с окошечком. Поиск и чтение его в алфавитном указателе словаря (назвать страницу, на которой оно находится); 3. Уточнение его значения: а) рассматривание иллюстрации; б) чтение толкования слова и соотнесение с иллюстрацией; 4. Чтение и анализ этимологической справки в словаре. Краткая схематическая запись её на доске, в тетрадях; 5. Орфографическое проговаривание, запись слова, выделение орфограммы в записанном слове; 6. Подбор однокоренных слов; 7. Составление словосочетаний или предложений с изученным словом, опираясь на иллюстрацию словаря (комментированная запись их с использованием этимологии для объяснения правописания). Этимолого-орфографическая работа на уроках русского языка с использованием «Школьного этимолого-орфографического словаря русского языка с иллюстрациями» в коррекционной и массовой школах имеет большое значение для обучения школьников. Это подтвердило и проведённое экспериментальное исследование учи-

телем гимназии №8 г. Энгельса Фроловой Еленой Александровной – одним из авторов данной статьи и соавтором Словаря 2.

В эксперименте принимали участие две группы детей:

I группа: дети с интеллектуальной недостаточностью, учащиеся II класса коррекционной школы № 6 г. Энгельса, в количестве 10 человек. II группа: дети с нормальным интеллектом, учащиеся I класса гимназии № 8 г. Энгельса, в количестве 10 человек.

Первый этап эксперимента состоял в том, что учащимся предлагалось написать диктант, состоящий из 10 «трудных» слов, не проверяющихся традиционным способом. Для экспериментального исследования использовались слова с непроверяемыми гласными, которые по программе русского языка должны быть усвоены детьми в массовых школах в I классе, в коррекционной школе во II классе.

Школьники с интеллектуальной недостаточностью допустили в диктанте 34% ошибок (15% орфографических и 19% логопедических), школьники с нормальным интеллектом – 19,5%, (орфографических – 16%, логопедических – 3,5%.)

Затем была проведена этимолого-орфографическая словарная работа с использованием «Школьного этимолого-орфографического словаря русского языка с иллюстрациями» и так называемой этимолого-орфографической службы спасения – ЭОСС. Следует отметить, что эта часть работы ученикам особенно нравится: и гимназисты (учащиеся гимназии №8 г. Энгельса), и ученики коррекционной школы с удовольствием «лечат» слова. Гимназисты занимаются ЭОСС и в классе, и дома. Они пишут творческие работы, посвящённые одному слову, составляют презентации слов, в которых рассказывают, почему выбрали то или иное слово. Учащиеся 2 и 3 классов гимназии описывают основные этапы работы со словом примерно так: 1 этап - работа с толковыми словарями и подбор однокоренных слов; 2-ой - работа с энциклопедиями и словарями - энциклопедиями; 3-ий - работа с лексическими словарями; 4-ый - работа с этимологическими словарями; и 5 заключительный этап предполагает работу с этимолого-орфографическими словарями, так как вся выше описанная работа позволяет определить, как и чем проверяется орфограмма. В творческих работах детей много рисунков, иллюстраций, и почти в каждой не только описание, но и изображение любимых словарей.

После проведённой этимолого-орфографической работы учащиеся снова написали диктант. Результаты впечатляющие: дети с нормальным коэффициентом умственного развития не допустили ошибок (0%), а дети с интеллектуальной недостаточностью – лишь 8%. Таким образом, уровень грамотности при написании словарных слов у школьников с недостатками интеллекта увеличился на 26%, а у школьников с нормальным коэффициентом умственного развития увеличился на 19,5%.

Результаты проведённого исследования говорят о целесообразности использования этимолого-орфографического словаря на уроках русского языка, начиная с 1-ого класса начальной школы.

Умело организованная работа с этим и другими словарями несомненно способствует развитию логического мышления учащихся, формированию у них навыков самостоятельной работы с книгой, активизации познавательной деятельности детей, расширению их кругозора, повышению интереса к изучению русского языка, обогащению лексического запаса, совершенствованию языковых знаний, речевых умений и навыков, а главное – повышению орфографической грамотности.

Список использованных источников

1. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка/ под ред. член. -кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотипн. М.: Рус.яз., 1989. 944 с.
2. *Патралова З.С., Бочкарева Т.А., Павлова Н.В.* Краткий этимолого-орфографический словарь. Саратов: Лицей, 2001, 2002. 144 с.
3. *Патралова З.С., Фролова Е.А.* Школьный этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями». Саратов, 2005, 2008. 228 с.

АВТОРЫ СТАТЕЙ

Адиян Тамара Арменовна – студент, СГУ имени Н.Г. Чернышевского
Азова Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, Московский психолого-социальный университет, директор Медицинского центра Логомед прогноз (Москва)

Атаманова Наталья Борисовна – учитель-логопед, Государственное бюджетное образовательное учреждение школа № 920 (Москва)

Белянская Анастасия Юрьевна – студент, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Бочкарева Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Георгица Елена Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Есипова Татьяна Владимировна – студент, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Жуковская Лариса Константиновна – учитель-логопед, МАОУ "Гимназия № 1" (Саратов)

Здвижкова Светлана Владимировна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Ильчук Людмила Анатольевна – воспитатель общеобразовательной группы, МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214» (Саратов)

Китова Юлия Владимировна - магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Ключевская Ольга Михайловна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Колчина Алина Геннадьевна - кандидат философских наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Константинова Ольга Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Кощеева Ольга Валерьевна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Крючков Владимир Петрович - доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Кухарчук Ольга Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Лукашенко Роза Ахиаровна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, учитель-логопед МК ДОУ «Детский сад «Солнышко» (пос. Свободный, Свердловская область)

Маркова Анна Александровна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Митрофанова Е.А. - Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Возвращение» (Саратов)

Одинцова Анастасия Владимировна - учитель-логопед, «Школа-интернат № 1 АОП г. Саратова»

Петрунина Светлана Владимировна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского,

Полякова Светлана Николаевна – учитель-логопед, заместитель директора, «Школа-интернат № 1 АОП г. Саратова»

Сумарокова Анна Геннадьевна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Темаева Ирина Викторовна - кандидат социологических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Терешкова Елена Борисовна – учитель-логопед, МОУ "СОШ № 6" (Саратов)

Тюркина Ирина Васильевна – магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, преподаватель ГАПО СО «Энгельсский медицинский колледж св. Луки (Войно-Ясенецкого)»

Фетисова Анна Владимировна – учитель-логопед, «Школа-интернат № 1 АОП г. Саратова»

Широкова Анастасия Владимировна – студент, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Шишкина Юлия Сергеевна - магистрант, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Щетинина Елена Борисовна - кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Якунина Ольга Васильевна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра логопедии и психолингвистики СГУ имени Н.Г. Чернышевского

Научное издание

Актуальные проблемы логопедии

IV выпуск

Сборник научных трудов

Подписано к печати 09.11.2018 г. Формат 60x84/16

Усл.-печ.л. 13,1. Тираж 100 экз. Заказ № 193

Издательство «Саратовский источник»

г. Саратов, ул. Кутякова, 138б, 3 этаж.

Тел. 52-05-93

Отпечатано в типографии «Саратовский источник»