

Министерство науки и высшего образования РФ
Саратовский национальный исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского

Специальное образование и социокультурная
интеграция - 2019: формирование
коммуникативно-речевой компетенции
в условиях инклюзии

Сборник научных статей

Саратов – 2019

УДК [376+316.3]–056.2(082)

ББК 74.3я.43

С 71

С 71 Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019: Сб. науч. статей по материалам Международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция - 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии» (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 11-12 октября 2019) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред.-сост. О.В. Кощева и Т.А. Бочкарева. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2019. – 459 с.

ISBN 978-5-6043808-3-3

В сборнике представлены материалы логопедических, лингвистических, психолингвистических, психологических, коррекционно-педагогических, медицинских исследований проблем формирования коммуникативно-речевой компетенции в современной образовательной ситуации, в условиях инклюзии. В публикуемых материалах получил отражение как отечественный, так и зарубежный опыт формирования речи у детей с нормативным и нарушенным развитием – в статьях специалистов по развитию и коррекции речи из различных регионов России, а также из Азербайджана, Армении, Беларуси, Казахстана, Польши, США, Узбекистана.

Рецензенты:

Баряева Людмила Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор,

Московский городской педагогический университет

Черемисинова Лариса Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой

начального языкового и литературного образования, Саратовский

государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

УДК [376+316.3]–056.2(082)

ББК 74.3я.43

ISBN 978-5-6043808-3-3

© Коллектив авторов, 2019

О конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019»

Международная научно-практическая конференция «Специальное образование и социокультурная интеграция» проводится факультетом психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н.Г. Чернышевского ежегодно. Темой очередной конференции стало формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии.

Целью конференции было обобщение теоретических знаний и практического опыта в области формирования коммуникативно-речевой компетенции в современной образовательной и социокультурной ситуации, в условиях инклюзии, координация деятельности специалистов в области диагностики, коррекции, восстановления и предупреждения речевых нарушений у детей и взрослых.

В конференции участвовали специалисты, представляющие вузы Москвы и Санкт-Петербурга, различные регионы страны – от Калининграда до Тюмени и Норильска. Очное и заочное участие в конференции приняли также представители Азербайджана, Армении, Белоруссии, Казахстана, США, Польши, Узбекистана.

В рамках пленарного заседания международной конференции выступили заведующая кафедрой логопедии, директор Института детства Московского педагогического государственного университета А.А. Алмазова, которая охарактеризовала приоритетные направления исследований в современной отечественной логопедии.

Ведущий научный сотрудник Института коррекционной педагогики О.Е. Грибова (Москва) в своем выступлении на пленарном заседании обратилась к актуальной научно-методической проблеме стандартизации логопедического обследования.

Сотрудник кафедры дошкольной и специальной педагогики Южно-Казахстанского государственного педагогического университета (Шымкент, Республика Казахстан) К.Н. Даркулова представила доклад «Логопедия в Казахстане: история и современное состояние».

Профессор, заведующий кафедрой логопедии филологического факультета Гданьского университета (Гданьск, Республика Польша) Станислав Милевски с польскими коллегами представил доклад на тему «Исследование темпа речи у лиц с умеренной умственной отсталостью (в сравнении с нормой и легкой умственной отсталостью)».

Е.В. Бруно (Brighton, Colorado, USA) в своем докладе охарактеризовала систему инклюзивного образования в государственных школах США.

Сотрудники кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна Ж.А. Пайлозян и Э.Р. Тадевоян подготовили доклад «Специфика логопедической работы в Школах международного бакалавриата (на примере Лицея Ширакаци)».

Заместитель директора по консультативно-диагностической работе Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей, доцент кафедры логопедии и психолингвистики СГУ, кандидат психологических наук А.В. Печерский осветил деятельность психолого-медико-педагогической комиссии по определению образовательного маршрута в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

С темой «Раннее выявление и коррекция речевых расстройств у детей в условиях детского центра медицинской реабилитации» аудиторию познакомила кандидат медицинских наук, заместитель главного врача по медицинской части Детского центра медицинской реабилитации г. Саратова Е.Н. Алексеева.

Заведующий кафедрой логопедии и психолингвистики СГУ В.П. Крючков выступил с докладом «Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования».

Заведующая кафедрой логопедии Российского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор Л.В. Лопатина ознакомила присутствующих с подходами к изучению и преодолению системной речевой недостаточности у детей.

Доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета Л.Б. Баряева сосредоточилась на сенсорной интегративной терапии, озвучив взгляд на проблему с позиций педагога.

В рамках конференции состоялся также мастер-класс врача-психотерапевта, семейного психолога, федерального эксперта Национальной родительской ассоциации С.В. Левита на тему «Семья: источник ресурсов и проблем», который также вызвал повышенное внимание участников конференции.

Работа конференции была продолжена в секциях «Выявление, коррекция, профилактика нарушений устной речи», «Речезыковая подготовка учащихся», «Речезыковые расстройства у лиц с особенностями развития», «Инновационные технологии и технические средства в коррекции нарушений речи и формировании коммуникативно-речевой компетенции», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья», «Коррекционно-педагогические технологии в комплексном сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Доклады, прозвучавшие на пленарных и секционных заседаниях конференции, предлагаются вниманию читателей настоящего научного сборника.

**РЕСУРСНАЯ ЗОНА КАК ДЕЙСТВЕННЫЙ МЕХАНИЗМ
РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Абикова А. К.

*Информационно-методический центр Фрунзенского района
Санкт-Петербурга, e-mail: elena.abikova@yandex.ru*

Кудрина С.В.

*Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
e-mail: svetlana_kudrina@mail.ru*

Римкявичене О. А.

*Информационно-методический центр Фрунзенского района
Санкт-Петербурга, e-mail: admin@edu-frn.spb.ru*

Аннотация: Одна из ведущих современных тенденций в развитии образования – становление инклюзивных практик и расширение зоны их проникновения в реализацию отечественных образовательных инициатив. Для ее эффективной реализации регионы ведут экспериментальную работу в данном направлении. Так в Санкт-Петербурге подходит к концу работа региональной экспериментальной площадки «Создание программно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», в рамках которой была разработана модель информационно-методического сопровождения развития процессов инклюзии в системе общего образования. Одним из ее действенных механизмов признан механизм создания ресурсной зоны для организации обучения детей с особыми образовательными потребностями совместно с типично развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, ресурсная зона, инклюзивное образование, Конвенция ООН о правах инвалидов

**RESOURCE ZONE AS AN EFFECTIVE MECHANISM
FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION
VARIOUS CHILDREN GROUPS
WITH THE LIMITED POSSIBILITIES OF HEALTH**

Abikova A. K., Kudrina S. V., Rimkevichene O. A.

Abstract: One of the leading modern trends in the development of education is the formation of inclusive practices and the expansion of their penetration into the implementation of domestic educational initiatives. For its effective implementation, the regions are conducting experimental work in this direction. So, in St.

Petersburg, the work of the regional experimental project “Creating software and methodological complexes providing FSES implementation of primary general education for students with the limited possibilities of health was coming to an end, within the framework of which a model of information and methodological support. The model helps the development of inclusion processes students with special needs in the general education system. One of its effective mechanisms is the mechanism for creating a resource zone for organizing training for children with special educational needs in conjunction with typically developing peers.

Key words: children with special educational needs, resource zone, inclusive education, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Законодательство РФ в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает возможность получения любым ребенком с особенностями развития инклюзивного образования, под которым, согласно статье 24 Конвенции ООН о правах инвалидов (далее – Конвенция), понимается организация процесса обучения всех детей, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей в общей системе образования по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, — в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку. При этом конкретизируется, что речь идет об обучении разных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе.

Инклюзивное образование при этом выступает центральным компонентом для достижения высококачественного образования всех учеников, включая людей с особенностями развития. Такой подход уничтожает дискриминацию в образовательной среде. Инклюзивное образование является основой, благодаря которой люди с особенностями смогут избежать бедности, полноценно вносить вклад в жизнь своих локальных сообществ. Качественное инклюзивное образование обеспечивает инвалидов подготовкой к трудовой жизни за счет знаний, навыков и уверенности, необходимых для участия в открытом рынке труда и в открытой, доступной рабочей среде (статья 27 Конвенции). Это также механизм, который позволит в будущем создавать инклюзивное общество.

Инклюзивное образование важно не только для людей с нарушениями в развитии и их семей, но и приносит пользу всему обществу: повышается уровень толерантности и терпимости; типично развивающиеся сверстники, у которых есть возможность играть и учиться вместе с особенными детьми, растут более ответственными, учатся взаимопомощи.

Ключевые приоритеты и основные задачи по созданию условий для развития инклюзивного образования в общеобразовательных организациях

закреплены в Конституции Российской Федерации, Федеральном законе от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".

В связи с этим в сферу профессиональной компетенции педагогов и психологов, других специалистов образования, включая управленческий корпус, входит новый круг задач, связанных с реализацией организационных, методических и содержательных основ инклюзивного образования.

Статья 24 Конвенции, а также соответствующие разделы Федерального закона N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" указывают на важность процесса подготовки учителей на уровне дошкольного, начального, среднего, высшего и профессионального образования с тем, чтобы предоставить им необходимые основные компетенции и ценности для работы в инклюзивной образовательной среде. Так, согласно Конвенции, все преподаватели должны быть обеспечены специальными курсами/модулями, чтобы подготовить их к работе в инклюзивных условиях, а также к практическому опыту обучения, где они могут получить навыки, позволяющие им уверенно решать проблемы, связанные с инклюзией. Основное содержание педагогического образования должно охватывать базовое понимание человеческого разнообразия, роста и развития, правовой модели инвалидности (инвалидность в аспекте прав человека) и инклюзивной педагогики, в том числе: как определить функциональные способности учащихся – силы, способности и стили обучения, как обеспечить их участие в инклюзии. Обучение учителей должно включать в себя изучение использования дополнительных и альтернативных способов, средств и форматов коммуникации, таких, как шрифт Брайля, крупный шрифт, доступные мультимедиа, простой язык, язык жестов и глухонемая культура, методы обучения и материалы для поддержки лиц с инвалидностью. Кроме того, учителя нуждаются в практическом руководстве и поддержке, среди прочего: предоставление индивидуального обучения; преподавание одного и того же урока разными способами, чтобы адаптировать модель обучения под уникальные потребности каждого человека, разработка и использование индивидуальных образовательных планов; и введение формата педагогики, ориентированной на образовательные цели учащихся.

Качественное инклюзивное образование требует методов оценки и мониторинга прогресса обучающихся, который учитывает препятствия, с которыми сталкиваются учащиеся с ограниченными возможностями. Традиционные системы оценки, ориентированные на единый показатель успеха как для всех учеников, так и для всех школ, могут помешать ученикам с особыми образовательными потребностями. Акцент должен делаться на индивидуальном продвижении к итоговым целям образования. При наличии соответствующих методик обучения и поддержки все учебные планы могут быть адаптированы для удовлетворения потребностей всех учащихся, в том числе инвалидов.

Инклюзивное образование требует наличия системы поддержки и ресурсов для учителей. Такая система может включать в себя партнерские отношения между соседними учебными заведениями, в том числе университетами, поощрение совместной практики, включая обучение команды, учебные группы, совместные процессы оценки обучающихся, поддержку со стороны коллег и обменные визиты, а также партнерские отношения с гражданским обществом. Родители/опекуны обучающихся-инвалидов, где это уместно, могут выступать в качестве партнеров в разработке и осуществлении учебных программ, включая индивидуальные планы образования. Они могут играть значительную роль в консультировании и поддержке учителей в оказании поддержки отдельным обучающимся.

Организационно-методическое сопровождение перехода образовательных учреждений из статуса «обычного» в статус инклюзивного образовательного учреждения – сопровождение этого перехода, результатом которого должно стать создание оптимальных условий развития для каждого субъекта образовательного процесса, с учетом индивидуальных особенностей, присущих детям с особыми образовательными потребностями. При этом к минимальному набору условий для успешного вхождения уже существующего образовательного учреждения в инклюзивное поле можно отнести:

- активную позицию лидера, поддерживающего идеологию инклюзии;
- специально подготовленную развивающую и доступную ребенку среду;
- обученную междисциплинарную команду высококвалифицированных специалистов;
- адекватное нормативно-правовое обеспечение;
- наличие принимающей атмосферы и особой культуры школьного сообщества.

С опорой на сказанное выше одним из значимых направлений в работе ГБУ «ИМЦ» Фрунзенского района Санкт-Петербурга в рамках реализации проекта региональной опытно-экспериментальной площадки по теме «Создание программно-методических комплексов, обеспечивающих реализацию ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» становится выработка эффективной модели организационно-методического сопровождения образовательных учреждений с целью подготовки в них адаптированной к образовательным потребностям любого ребенка среды, включающей психологические, ценностные изменения ее специалистов, повышение уровня их профессиональных компетенций.

При разработке модели информационно-методического сопровождения развития процессов инклюзии в системе общего образования главным ориентиром для нас стали качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиск эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Согласно разработанной модели «ИМЦ» выполняет ряд функций, которые конкретизируются на каждом этапе ее реализации: подготовительном, адаптационном и этапе становления [1]. Результатом реализации данной модели явилось создание сети учреждений-тьюторов (районных ресурсных центров), имеющих наиболее успешный опыт в развитии инклюзивной культуры, политики и практики и являющихся ресурсом для других учреждений.

В ходе реализации разработанной модели информационно-методического сопровождения развития процессов инклюзии в системе общего образования было выявлено, что педагогические работники связывают понятие инклюзивного образования с включённым образованием только детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, а, следовательно, другая часть детей, также имеющих особые образовательные потребности, но не относящаяся к категории детей-инвалидов или какой-либо нозологической группе по ФГОС НОО ОВЗ или ФГОС УО, оказывалась не охваченной требующимися ей инклюзивными подходами. Более того, употребляя термин «ограниченные возможности здоровья», педагоги акцентировали свое внимание и воздействие на ограничениях детей, вместо того чтобы сконцентрироваться на имеющихся образовательных возможностях и подходах к их реализации. В связи с этим употребление термина «особые образовательные потребности» в контексте инклюзивного образования представляется нам наиболее приемлемым. В таком случае ориентирование педагогов, реализующих инклюзивные подходы, а также других участников образовательного процесса, например, родителей, иных сотрудников школы, педагогов дополнительного образования, других обучающихся и так далее, будет более четким и правильно направленным.

В процессе реализации разработанной модели организационно-методического сопровождения развития инклюзивного образования в тесном взаимодействии с образовательными учреждениями района была внедрена инклюзивная форма образования детей с особыми образовательными потребностями с применением технологии ресурсной зоны (ресурсный класс/ресурсная группа). Данный механизм включения обучающихся с любыми особыми образовательными потребностями может быть применён на всех ступенях образования и позволяет реализовать право на получение общего образования в условиях инклюзивного образования в среде совместного обучения с типично развивающимися сверстниками.

Ресурсная зона (класс/группа) – это пространство возможностей. А именно возможностей:

– учета особых образовательных потребностей ребенка как в области организации обучения, его содержания, скорости и подходов в освоении содержания, так и в области формирования устойчивых продуктивных социальных контактов, взаимодействия и коммуникации;

– отработки отдельных навыков ребенка (учебных, социальных, коммуникативных, регулятивных и др.) на индивидуальных занятиях с тьютором;

– обобщения/генерализации навыков на фронтальных занятиях/уроках в малой группе с педагогом ресурсной зоны в сопровождении тьютора;

– для сенсорного развития/снятия сенсорного напряжения в специально оборудованной сенсорной зоне;

– подготовки и постепенного включения в среду образовательного учреждения;

– получения помощь коррекционных специалистов;

– обучения по индивидуальному учебному плану;

– выработки социально приемлемых форм поведения;

– возможности использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации;

– использования системы визуальной поддержки;

– участия в ежедневных играх с типично развивающимися сверстниками на инклюзивных переменах;

– гибкой смены образовательного маршрута и др.

Эффективное функционирование ресурсной зоны в качестве структурного подразделения образовательной организации общего назначения обеспечивается следующими специалистами: координатор по инклюзивному образованию (заместитель директора по инклюзивному образованию); ресурсный педагог (руководитель ресурсной зоны); тьюторы.

При наличии у учреждения финансовых возможностей целесообразно ввести в штатное расписание также ставки учителя-логопеда и педагога-психолога, в противном случае необходимо заключить договоры сетевого сотрудничества с Центром психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ЦППМСП), для обеспечения потребностей обучающихся в коррекционно-развивающих занятиях с отсутствующими в штате специалистами.

Все указанные сотрудники должны иметь профессиональную квалификацию, соответствующую требованиям Приказа Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Поскольку в настоящий момент в значительном количестве случаев посещение ресурсной зоны рекомендуется детям с РАС, координатор по инклюзивному образованию помимо обозначенных в данном Приказе компетенций, желательно, должен обладать знанием методов прикладного анализа поведения (ПАП) не ниже уровня ВСВА. Педагог ресурсной зоны – дополнительным знанием методов ПАП не ниже уровня САВА. Тьюторам и другим специалистам службы сопровождения достаточно перед началом работы пройти базовый курс обучения основам ПАП. На время получения соответ-

ствующего уровня знаний по ПАП координатором и педагогом ресурсной зоны должны быть привлечены специалисты соответствующего уровня из сторонних организаций. Эти знания и умения могут понадобиться специалистам и при работе с другими категориями обучающихся.

Обучение в ресурсной зоне может осуществляться в постоянном и консультативном режимах.

При постоянном режиме обучения изначально не менее 80 % времени от освоения АОП проводится обучающимся в ресурсном пространстве. Ребёнок участвует в положенных ему по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или психолого-педагогического консилиума (ППК) коррекционно-развивающих занятиях и на протяжении всего дня обеспечен индивидуальным тьюторским сопровождением. Сроки, частота и периодичность включения обучающихся с ООП, посещающих ресурсное пространство в постоянном режиме, в общеобразовательную среду учреждения (класс/группу, в которую он зачислен) определяются специалистами данного структурного подразделения.

Консультативный режим предполагает, что не менее 80% времени от освоения АОП проводится обучающимся с ООП в своём общеобразовательном классе/группе.

По согласованию с родителями (законными представителями) специалисты могут принять решение о переводе обучающихся с ООП с постоянного режима на консультативный или наоборот.

По результатам проведённых специализированных диагностических методик на каждого обучающегося с ООП специалистами ресурсного пространства разрабатываются: адаптированная образовательная программа (АОП); программа развития базовых навыков на основе методов прикладного поведенческого анализа; программа коррекции нежелательного поведения на основе методов прикладного поведенческого анализа.

Таким образом, оптимизация функционирования образовательного пространства учреждения с применением технологии ресурсной зоны является для всех детей с особыми образовательными потребностями тем микросоциумом для развития необходимых навыков, который готовит его участников к дальнейшей жизни в инклюзивном обществе.

Список использованных источников

1. *Дмитренко Т.А., Кудрина С.В., Абилова А.К.* Интерактивный полифункциональный сетевой метод реализации многозадачного проекта (ИПС-метод) / Методическое пособие. - Санкт-Петербург, 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://edu-frn.spb.ru/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТТЕРАПИИ, ФОТОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

Андреева Ю. В.

*ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова»,
e-mail: iuliaav25@gmail.com*

Аннотация: В статье представлен опыт и результат применения арт-терапевтических технологий (мультитерапии, фототерапии) в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: арт-терапия, мультитерапия, фототерапия, ограниченные возможности здоровья, коррекция, развитие.

THE USE OF MULTITHERAPY, PHOTOTHERAPY IN CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK WITH STUDENTS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Andreeva J. V.

Abstract: the article presents the experience and results of the application of art-therapeutic technologies (multitherapy, phototherapy) in correctional and developmental work with children with disabilities.

Key words: art therapy, multitherapy, phototherapy, limited health opportunities.

Выбор методов мультитерапии и фототерапии в работе с детьми с ОВЗ основывается на представлении о том, что реализация творческого потенциала личности позволяет преодолеть различные психологические и социально-коммуникативные проблемы. Применение данного направления в условиях школы-интерната имеет исключительное значение, так как в учреждении обучаются дети с особыми образовательными потребностями: с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.

Изучая научно-исследовательскую литературу по данной теме, мы видим очевидность факта слабого освещения вопроса применения мультитерапии и фототерапии в работе с детьми с ОВЗ. В научной периодике нами обнаружены лишь отдельные статьи по данной теме.

Начиная с 2017 года, мультитерапия и фототерапия как арт-терапевтическая технология применяется нами в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими различные проявления нетипичного развития. Как правило, дети обладают также низким уровнем развития мотивационной сферы.

В своей работе мы использовали методы мульттерапии и фототерапии, опираясь на представления о том, что это тот вид деятельности, который создает необходимые условия для развития мотивации ребенка к овладению новыми для него видами деятельности, что способствует повышению познавательной активности.

Необходимо отметить, что в процессе занятий:

- развивается мелкая моторика рук;
- дети учатся планированию своей деятельности: ставить цель и вырабатывать шаги для ее достижения;
- дети получают опыт командного взаимодействия, в процессе которого развиваются и совершенствуются коммуникативные навыки: умение договариваться, предъявлять и отстаивать свое мнение, помогать друг другу, работать сообща для достижения общей цели;
- развивается эмоциональная сфера и самоконтроль;
- формируются навыки ответственного поведения: каждый ученик отвечает за свой участок работы, а все вместе – за результат;
- развивается речь: детям необходимо четко и выразительно озвучить отснятый фильм;
- повышается самооценка: дети чувствуют себя способными и успешными. Каждый завершённый проект публично демонстрируется на общешкольных праздниках и тематических мероприятиях;
- в процессе занятий происходит отреагирование негативных эмоций, отрицательная энергия трансформируется в созидательную, дети получают опыт достижения «положительного» внимания со стороны окружающих. В свою очередь, окружающие начинают видеть положительные черты в ребенке и понимать глубинные мотивы его плохого поведения, например, неудовлетворенную потребность во внимании, принятии, собственной значимости. Это позволяет педагогам более осознанно выстраивать работу с учащимися по коррекции нежелательного поведения.

В течение 2018-2019 уч. года на базе ГБОУ СО «Школа-интернат АОП №1 г. Саратова» была организована работа анимационной студии «Шаг навстречу» для детей 12-16 лет, имеющих различные особенности в развитии (ЗПР, ТНР, СДВГ), сопровождающиеся эмоциональными нарушениями (агрессивностью, тревожностью, эмоциональной неустойчивостью), склонностью к аддиктивному поведению, обладающих трудностями построения эффективных взаимоотношений с окружающими.

Работа студии включала 3 блока:

1. Знакомство с основами фотографии. Ребята ознакомились с понятиями: композиция, режимы съемки, фокусное расстояние. Был организован мастер-класс с привлечением профессионального фотографа. Обучающиеся под руководством профессионала создали серию фотографий, объединенных затем в фотоэкспозицию «Зима – пора чудес», которая была представлена на общешкольной выставке творческих работ.

2. Дети работали над производством анимационного фильма «Поздравление к 8 Марта». Создание мультфильма – это работа по одушевлению персонажей, работа души автора [1]. В процессе работы дети прошли все стадии создания мультфильма: идея, разработка сценария, создание фона и персонажей, анимирование героев. При создании фильма использовались техники: пластилиновая, рисованная анимация. В ходе работы были оживлены картины, сюжетом которых явились различные ситуации взаимодействия мамы и ребенка. Это способствовало актуализации собственных переживаний участников об их опыте взаимоотношений с мамой, часто конфликтном, построенном на взаимном неуважении, отсутствии поддержки и взаимопонимания. В связи с этим с подростками проводились индивидуальные консультации, направленные на вербализацию переживаний, рассмотрение мотивов того или иного поведения родителей при взаимодействии с детьми, обучение бесконфликтному, конструктивному общению с родителями, способам саморегуляции. В рамках родительских собраний велась работа по этим же направлениям.

Безусловно, положительным моментом реализации данного цикла занятий явилась возможность безопасного отреагирования негативных эмоций участников и рассмотрение вариантов построения более эффективных детско-родительских отношений.

3. Цикл занятий третьего блока был посвящен популяризации здорового образа жизни и был приурочен к реализации общешкольной проектной деятельности: «Школа – территория здоровья». Участниками студии был подготовлен видеоролик с одноименным названием, в котором дети с помощью метода «мозгового штурма» раскрыли понятие «здоровый образ жизни»: это спорт, режим дня, здоровый сон и отдых, хорошее настроение и умение его создавать, возможность реализовывать себя во всей палитре творчества и т.д.

Учащиеся, работая над видеороликом, попробовали себя в роли сценариста, режиссера, оператора, журналиста.

Необходимо отметить, что в создании ролика принимали участие обучающиеся, не всегда соблюдающие принципы здорового образа жизни, склонные к аддиктивному поведению. Возможно, работа над роликом не привела к кардинальной смене их представлений, но, безусловно, дала им спектр выбора более осознанного отношения к собственному здоровью без морализирования и поучений со стороны взрослых.

Видеоролик демонстрировался на общешкольном мероприятии по защите проектов.

В конце учебного года была организована экскурсия для участников анимационной студии на ГТРК «САРАТОВ», где ребята имели возможность познакомиться с историей телевидения, его современным развитием, побывали в студиях, увидели работу операторов.

В текущем учебном году (2019-2020 уч. год) реализуется цикл занятий по мульттерапии с учащимися 5 класса, имеющими задержку психического

развития. Дети, участвуя в проектной деятельности «Саратов в годы ВОВ», готовят анимационный фильм о зданиях города, игравших знаковую роль в эти сложные для города и страны годы (госпитали, заводы). Таким образом, без специального заучивания, путем эмоционального включения в интересную и значимую для учащихся деятельность усваивается важная, необходимая для развития личностных качеств, информация.

Обобщая полученный опыт реализации данного направления в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ, хочется отметить, что участники получили опыт положительной самопрезентации, способствующий повышению их самооценки и самопринятия. Реализация этих потребностей положительно влияет на формирование гармоничной личности и, в целом, помогает социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Список использованных источников

1. Магомедова М. К. Мультитерапия как арт-педагогическое средство воспитания ненасилия у детей // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 1. С. 90-95.

РОЛЬ НОВЕЙШИХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Арапова В.Д.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: 646636a666@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования педагогического сопровождения детей с нарушениями речевого развития, коррекции всех сторон их речи с помощью современных методик на базе новейших информационных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии, психолого-педагогическое сопровождение, лица с нарушениями речи, лица с ограниченными возможностями здоровья.

THE ROLE OF THE LATEST INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Arapova V. D.

Abstract: The article deals with the problem of improving the pedagogical support of children with speech disorders, correction of all sides of their speech with the help of modern techniques based on the latest information technologies.

Key words: information technologies, psychological and pedagogical support, persons with speech disorders, persons with disabilities.

Дети с нарушениями речи (логопаты) относятся к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Их образование требует создания специальных условий, которые обеспечиваются с помощью психологического и педагогического сопровождения.

На данном этапе развития общества для решения многих проблем привлекаются новейшие компьютерные технологии, и образование не стало исключением. По мнению авторитетного специалиста, доктора педагогических наук, академика РАО, директора Центра образования № 109 (Москва), разработчика и автора адаптивной модели школы *Е.А. Ямбурга*, информационные технологии – всего лишь важный инструмент в организации обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, главная роль во все времена принадлежит учителю. И всё-таки сегодня школу нельзя представить без современных компьютеров, уникальные возможности которых необходимо максимально использовать в специальной педагогике, включая различные формы образования лиц с нарушениями речи – специальное или инклюзивное.

Исследованию этих возможностей посвящены, например, работы О.И. Кукушкиной [5 и др.], которые нашли свое воплощение в многочисленных компьютерных программах. Например, Королевская Т.К. реализовала на практике идею создания компьютерной учебной модели звучащего мира, позволяющей учить детей слушать, распознавать, осмысливать окружающий мир, вписывать в разные жизненные контексты. Исследования Зеленской Ю.Б. подтвердили эффективность применения вспомогательных средств обучения нового поколения (типа «Видимая речь») в развитии и обучении детей с нарушениями речи. Подобные средства, помогая преодолевать расстройства лексико-грамматической стороны речи, формируют положительное отношение к занятиям, создают дополнительную мотивацию для детей со сложными речевыми расстройствами.

Все специалисты отмечают и доказывают благотворное влияние информационных технологий на развитие психических функций и личностных качеств детей с ограниченными возможностями здоровья [1; 2; 3; 4; 5; 6 и др.]. Однако способы применения новейших информационных технологий в образовании детей с нарушениями речи могут быть самыми разными. Их изучение и поиск наиболее эффективных стало **целью** нашего исследования. В данной публикации мы ставим **задачу** проанализировать новейшие компьютерные разработки, применяемые в обучении детей с нарушениями речи, и выяснить преимущества их использования в образовании детей с нарушениями речи.

Анализ имеющихся в открытом доступе образовательных ресурсов – порталов, сайтов, блогов, связанных с выбранной тематикой, – показал, что, действительно, направления использования компьютерных разработок очень

разнообразны. Это логопедические тренажеры, обучающие и развивающие компьютерные игры и программы, мультифункциональные интерактивные доски и столы и другие средства. Поражают их безграничные возможности! Так, логопедический тренажер О.Е. Грибовой «Дэльфа-142», предназначенный для формирования и исправления нарушений произношения у дошкольников и младших школьников, оказывается эффективным при отработке навыков как устной, так и письменной речи. С его помощью можно исправить недостатки речевого дыхания, силы и оттенков голоса, произношения звуков, исправить проблемы развития речи и обучения грамоте; параллельно осуществляется коррекция психических процессов. На тренажере можно работать со всеми единицами речи – от звука до текста. *В основе тренингов лежит индивидуальный подход, элементы игры, допустимость дублирования упражнений, применение различного материала для мотивации (картинки, звучащая и письменная речь).*

Ещё одно чудо – «Пиши и читай без ошибок» – генератор заданий и интерактивный тренажер для профилактики и коррекции трудностей чтения и письма (автор В.Д. Мазина – логопед и детский нейропсихолог). Тренажер обучает, а генератор заданий облегчает процесс подготовки к занятию для педагога. Комплект содержит интерактивные и печатные задания. Программа позволяет вести дневник ребёнка: когда и какие задания выполнены. В конструкторе заданий более 500 упражнений на развитие внимания, оптико-пространственных представлений, графических, моторных и других навыков. Во время тренингов младшие школьники выполняют упражнения на компьютере и в письменном виде.

Программно-дидактический комплекс «Логомер-2», представленный на сайте «Мерсибо» [7], разработан специально для логопедов и дефектологов – позволяет специалистам провести обследование и разработать коррекционно-развивающие занятия, заполнить необходимую документацию. Комплекс состоит из 90 интерактивных и настольных игр, с помощью которых можно отработать звукопроизношение, фонематическое восприятие, лексико-грамматические категории. Может применяться при обучении дошкольников и школьников с различными возможностями.

Доступны для младших школьников с нарушениями речи также общеразвивающие игры на компьютере, например, «Внимание, память, логика» («Мерситека»), которые развивают зрительную память, слуховое внимание, мелкую моторику и глазомер, все виды мышления, пространственное воображение, что актуально для детей с расстройствами речи. Игра рекомендована психологам для диагностики и развития высших психических функций, но, на наш взгляд, может успешно применяться логопедами и учителями для индивидуальной работы.

Использование на занятиях *интерактивной доски заметно повышает у детей интерес к обучению, предупреждает их утомляемость, концентрирует внимание. С её помощью можно организовать мультимедийную пре-*

зентацию любого вида и формата: виртуальное путешествие в любой город, музей, лабораторию и многое другое.

Занятия, организованные с использованием многофункционального сенсорного стола меняют форму процесса обучения – дети начинают действовать, развивая когнитивные, социальные и моторные навыки.

Некоторые авторы разрабатывают пособия, включающие мобильный дидактический материал, удобный для компьютерного преобразования, который составляется в том числе студентами при изучении специальной методики преподавания русского языка и применяется во время педагогической практики [3; 4 и др.]. Именно динамические материалы служат необходимой основой для деятельностного подхода при обучении школьников с нарушениями развития.

Таким образом, включая в свою практику учителя-логопеда новейшие компьютерные разработки для коррекционно-развивающих занятий с детьми с нарушениями речи, мы постоянно убеждаемся в следующих преимуществах их применения:

- коррекционно-развивающий процесс становится более индивидуализированным: можно учитывать возраст, конкретные возможности и потребности каждого обучающегося;

- сокращается время на коррекцию и развитие речевых и языковых навыков, высших психических функций, пространственной ориентации, мелкой моторики;

- задействуются различные анализаторы;

- расширяются коммуникативные возможности информационных технологий, что очень важно для социализации детей с особыми образовательными потребностями;

- обеспечивается психологический комфорт;

- повышается мотивация за счет получения обратной связи;

- уменьшается нагрузка на специалиста.

Умелое использование подобных разработок дает реальную возможность качественно организовывать образовательный процесс для детей с нарушениями речи и наиболее полно их социализировать.

В данный момент мы продолжаем этап апробации представленных компьютерных технологий в группе обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи с целью выявления наиболее эффективных методик для индивидуальных занятий.

Список использованных источников

1. Бойко Е.В. Использование интерактивного оборудования в работе с детьми дошкольного возраста // Образование и воспитание., 2017. С. 3-5.

2. Бурачевская О.В., Бурачевская Т.В., Бурачевская Н.И. Возможности использования компьютерных технологий в работе с детьми с нарушениями речи // Вопросы дошкольной педагогики, 2017. №3. С. 21-26.

3. Павлова Н.В. Использование системы вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку

школьников с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экономики и образования, 2018. Т. 4. № 3. С. 81-99.

4. Павлова Н.В., Соколенко Г.В. Электронные и печатные пособия как средство обучения студентов-дефектологов и школьников с ОВЗ // Инклюзия в образовании, 2016. № 1 (1). С. 118-124.

5. Специализированные компьютерные инструменты обучения детей и методики их применения: учеб.-метод. пособие / под ред. О.И. Кукушкиной. - М.: Полиграф Сервис, 2010. 1 CD-ROM

6. Щенникова С.В., Киселева Н.Ю., Тугарова Л.С. Роль информационных технологий в социализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях ГБУ «РЦДПОВ» г. Арзамаса // Молодой ученый, 2014. № 21.1. С. 234-236.

7. «Мерситека»: открытая библиотека пособий [Электронный ресурс]. URL: <https://mersibo.ru/mersiteka>

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Арутюнян О. А.

МАДОУ Детский сад №13 (Балаково, Саратовская обл.)

Сергеева В. В.

МАДОУ Детский сад №13 (Балаково, Саратовская обл.)

Гаева Н.Ю.

МАДОУ Детский сад №13 (Балаково, Саратовская обл.)

e-mail: oksana.arut.2016@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются пути формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приведены методы и приемы для развития и понимания речевых функций.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникативная функция, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи.

WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN PRE-SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Arutyunyan O.A., Sergeeva V.V., Gaeva N.Yu.

Abstract: The article discusses the ways of forming communicative skills in preschool children with general speech underdevelopment. Methods

and techniques for the development and understanding of speech functions are given.

Key words: communicative skills, communicative function, preschool children, general speech underdevelopment.

Значительное место в работе по развитию речи детей с ОНР отведено наглядным методам: наблюдению, экскурсии, рассматриванию предметов, картин и картинок, просмотру видео, дидактическим играм с наглядностью. Использование этих методов соответствует дидактическому принципу наглядности и наглядно-действенному и наглядно-образному характеру мышления дошкольников [1, с. 308].

Для развития коммуникативных умений Е.Н. Горина, Ю.В. Селиванова, Н.А. Удовиченко предлагают применять «...различные игровые задания, занимательные упражнения на основе предметно-практической деятельности разных видов: изобразительной, конструкторской, декоративно-прикладной, игровой, лепки, мозаики, вязания, вышивания, выпиливания и др.» [1, с. 236].

Эффективность усвоения детьми знаний, формирование полноценных представлений, развитие таких психических процессов, как восприятие, память, мышление и на этой основе развитие речи во многом зависят от того, насколько широко в познавательную деятельность введены различные формы чувственного восприятия. Если объекты доступны непосредственному восприятию детей, воспитатель использует метод наблюдения или его разновидности: осмотр помещения, рассматривание натуральных предметов, игрушек. Если объекты недоступны для непосредственного восприятия, педагог знакомит с ними детей опосредованно, рассматривая картины, фотографии, просматривая видео.

Косвенные наглядные методы применяют и для повторного ознакомления с объектами, закрепления полученных в ходе наблюдений знаний. В то же время выполняются задачи по развитию словаря детей, формированию связной речи.

Значение группы словесных методов состоит в том, что они дают возможность сочетать расширение и закрепление знаний детей об окружающем мире и формировать их речевые умения и навыки. К словесным методам относятся: чтение, рассказывание художественных произведений, заучивание стихов, беседы, рассказы детей, пересказ.

Благодаря словесным методам у детей можно развивать умение понимать содержание речи, применять знания без опоры на наглядность. Умение успешно усваивать новые знания, воспринимая сообщение без наглядности, обеспечивает переход детей в процессе познания

за пределы непосредственного восприятия, что значительно расширяет возможности познания мира, а также обеспечивает переход знаний на более высокий уровень обобщения, их систематизацию. Живое общение взрослых и детей, характерное для словесных методов, имеет воспитательное значение – оно вызывает чувство, формирует определенное отношение к содержанию. Живое слово воспитателя – образец для подражания и усвоения литературных норм языка [2, с.162].

Эффективным и доступным для детей методом является рассказ педагога. Его цель – сформировать яркие и точные представления о событиях или явлениях. Прозрачность и простота описания объекта или изложения события, лаконичность повествования, яркость образов, близость опыта воспитателя интересам детей – необходимые условия успешного восприятия детьми содержания рассказа.

Чтение художественных произведений расширяет и обогащает знания детей, формирует способности к восприятию и пониманию художественной литературы, воспроизведению словесного образа, пониманию основных взаимосвязей, способность понимать образность произведений, вызывать эмоциональную активность.

Одним из словесных методов является беседа. В зависимости от дидактической цели, беседы разделяют на вступительные, сопроводительные и итоговые. Вступительные беседы педагог проводит тогда, когда знакомит детей с новыми явлениями, формирует новые навыки, способы действия. Сопроводительная беседа используется в наблюдениях, экскурсиях, при рассматривании картин. Итоговая или обобщающая беседа проводится с целью систематизации знаний, их дальнейшего углубления и осознания.

В ходе беседы с помощью специально подобранных вопросов педагог активизирует познавательную деятельность, исправляет и развивает мысль, дополняет знания. Такой оживленный обмен мнениями способствует развитию мышления и познавательных интересов, развитию речи. Правильно построенная беседа побуждает детей активно задавать вопросы и пытаться найти на них ответы. По характеру вопросов можно узнать о направленности детского мышления и о том, что является самым трудным для понимания. Сложность умственной деятельности, которой требует обобщающая беседа (понимать цель, делать выводы, давать оценку и др.), делает ее методом, доступным только старшим дошкольникам [3, с.126].

В дошкольном учреждении практические методы нередко имеют игровой характер. Игру можно отнести к опосредствованным методам воспитательного влияния. То есть ребенок не чувствует себя объектом

влияния педагога, а полноправным субъектом деятельности. Игра – это то средство, где воспитание переходит в самовоспитание.

В игре все ее участники постоянно взаимодействуют, общаются между собой, таким образом, у ребенка накапливается социальный опыт поведения. Оптимистичный тон общения во время игры, позитивное эмоциональное настроение, а также знакомая игровая деятельность определяют естественность действий и поступков ребенка.

В групповом игровом взаимодействии игровая группа по отношению к каждому участнику выступает как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой на себя каждым участником роли. Игровое взаимодействие в группах включает несколько фаз развития: ориентации и зависимости, конфликтов и протестов, роста сплоченности и сотрудничества, целенаправленной деятельности. Реализуемые в процессе игрового взаимодействия социальные отношения могут опосредованно или непосредственно оказывать влияние на коррекцию нарушений межличностного общения у детей, позволяют предупреждать и разрешать повседневные бытовые конфликтные ситуации. [4, с.110].

Список использованных источников

1. *Козлова С.А., Куликова Т.А.* Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. 540 с.
2. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. 5-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 2011. 336 с.
3. *Чеснокова Е.Н.* Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников // Практический журнал, 2008. № 8. 126 с.
4. *Скворцова В.О.* Интеллект + креатив: развитие творческих способностей дошкольников. - Ростов н/Д: Феникс, 2009. 219 с.

ПОСЛОВИЦЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Бакиров П. У.

*Термезский государственный университет (Республика Узбекистан)
e-mail: bakirov.poyan@mail.ru*

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы изучения пословиц в аспекте методики преподавания русского языка как иностранного. Главное внимание уделено анализу национально-культурных особенностей пословичных выражений, принципам отбора методического материала, специфике

его подачи на разных ярусах владения языком. Анализу подвергнуты паремии русского языка в контексте формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных студентов. Предложены различные виды учебно-языковых заданий с пословицами.

Ключевые слова: билингвизм, пословица, паремия, пословичный фонд, русский язык как иностранный, методика преподавания, лингвокультурология, тюркоязычная аудитория, языковое пространство.

PROVERBS IN PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF TURKING LANGUAGE AUDIENCE

Bakirov P.U.

Abstract: The article deals with the study of proverbs in the aspect of the methodology of teaching Russian as a foreign language. The main attention is paid to the analysis of national and cultural features of proverbial expressions, the principles of selecting methodological material, the specifics of its presentation on different tiers of language proficiency. Paremia of the Russian language was analyzed in the context of the formation of linguocultural competence of Turkic-speaking students. Various types of language exercises with proverbs are proposed.

Key words: bilingualism, proverb, paremias, proverbial foundation, Russian as a foreign language, teaching methods, linguoculturology, Turkic-speaking audience, language space.

В Республике Узбекистан особое внимание уделяется развитию как государственного узбекского языка, так и других национальных языков наций и народностей, проживающих на территории страны. Статья 4 Конституции Республики Узбекистан гласит: «Государственным языком Республики Узбекистан является узбекский язык. Республика Узбекистан обеспечивает уважительное отношение к языкам, обычаям и традициям наций и народностей, проживающих на ее территории, создание условий для их развития» [1. с.4].

Узбекоязычное пространство способствует развитию разных видов билингвизма: узбекско-русского, узбекско-каракалпакского, узбекско-таджикского, узбекско-казахского и др.

Узбекско-русский билингвизм в условиях традиционного многоязычия и поликультурности Узбекистана имеет свои особые черты, обусловленные как историческими причинами, так и тенденциями современной языковой политики.

С давних пор народы мира живут в условиях двуязычия. На наш взгляд, в мире больше билингвов, чем монолингвов. В своё время видный американский лингвист Леонард Блумфилд отмечал, что билингвизм «наблюдается в тех случаях, когда на двух языках говорят в территориально и политически в едином коллективе» [2, с. 506].

В процессе обучения конкретному второму языку в условиях диглоссии (*диглоссия линг.* – наличие в одном обществе двух языков и использование говорящими каждого из них в зависимости от сферы общения. – П.Б.) можно использовать пословицы, являющиеся народной мудростью.

Мир пословиц и поговорок представляет собой благодатное поле для исследовательской работы ученых самых различных специальностей – паремологов, лингвистов, литературоведов, фольклористов, лингводидактов, историков, этнографов и др. Это вполне закономерно, поскольку пословица, несмотря на малый объем, может рассматриваться в различных аспектах исследования. Как вполне законченный (в семантическом и структурном отношениях) текст, она представляет огромный интерес для лингвистики текста – сравнительно молодой отрасли науки о языке. Различные пословицы одного языка и даже родственных и неродственных языков могут относиться к одному логическому типу и обозначать одинаковые знаковые ситуации. В силу этого они имеют самое непосредственное отношение к логической семантике и семиотике. С точки зрения грамматики пословица представляет собой определенную синтаксическую единицу – предложение. В связи с этим формальная структура пословицы как синтаксической единицы должна изучаться грамматикой.

В.П.Аникин во вступительной статье к сборнику «Пословицы и поговорки народов Востока» пишет, что содержательная сторона пословиц интересует специалистов различных профилей. Историки находят в пословицах обычаи народной старины и отзвуки событий древности; юристы видят в пословицах отражение норм обычного права; этнограф благодаря пословицам получает представление о характере «уже исчезнувших обычаев и порядков»; философы «через пословицы пытаются понять» особенности и «строй народного мышления»; лингвисты видят в пословицах «ценнейший материал для изучения характера и законов человеческой речи» [3, с.7].

Как отмечают М.Джусупов и др., в настоящее время в мировом языкознании наряду с фольклористским материалом, собственно лингвистическими подходами к паремиям возник совершенно новый подход – *лингвокультурологический*, который даёт возможность увидеть анализируемые единицы как результат взаимодействия языка, культуры и мышления, описать их, обращая внимание на национально-специфические характеристики, что не всегда удается сделать в рамках традиционной системно-структурной парадигмы.

По мнению Г.В. Колшанского, пословицы являются «познавательными актами, выраженными в изолированных языковых структурах», интерпретация которых может быть «...адекватной лишь при учете не только самого языкового выражения, но и знания о действительных ситуациях, приобретенных русским или другим народом на основе общеизвестного опыта, закрепленного и переданного в языковых формах (текстах)». Особенности языкового общественного сознания накладывают свой отпечаток на посло-

вицы русского и тюркских языков и составляют национальный языковой характер русского и тюркских народов (в нашем случае узбекского и казахского)» [4, с.46].

Пословицы в качестве паремиологических единиц можно изучать в разных разделах науки о языке.

В разделе “Фразеология” активно изучаются пословичные изречения, так как есть ученые, которые включают пословицы в число фразеологизмов. Они выделяют «так называемые фразеологические выражения, которые также устойчивы, однако, состоят из слов со свободным значением, т.е. отличаются семантической членимостью. ...В эту группу фразеологизмов относят крылатые выражения, **п о с л о в и ц ы, п о г о в о р к и** (выделено нами. – П.Б.)» [5, с. 113].

При изучении предметно-тематической группы лексики целесообразно в качестве примеров использовать разнообразные паремии. Согласно нашим данным, «в этих кратких и мудрых изречениях отражены темы о Родине, патриотизме, труде, трудолюбии, дружбе, науке, искусстве, книге, мудрости, невежестве, мужестве, человечности, храбрости, трусости, бдительности, осторожности, семье, родственниках, любви, верности, почитании и уважении старших, вежливости, воспитании, ценности, гостях, гостеприимстве, хорошем слове, доброте, правдивости, неискренности, предусмотрительности, неумелости, бережливости, воздержанности, терпеливости, чистоте, уверенности, безнадежности, хвастливости, зазнайстве, жадности, алчности, животных, бедности, нужде. Как видно темы пословиц бесчисленны» [6, с. б]. Приведем примеры пословиц на тему «тесный союз мужа и жены»: Муж без жены – что гусь без воды; Муж не башмак, с ноги не сбросишь; Муж с женой – что вода с мукой, а теща – дрожжи; Муж с женой, что вода с мукой: сболтать сболтаешь, а разболтать не разболтаешь; Муж без жены – что конь без узды; Муж да жена – одна душа; Муж да жена – одна сатана; Муж не лапоть, с ноги не скинешь; Жена не рукавица, с руки не сбросишь; Жена не гусли, поиграв, на стенку не повесишь.

Примеры антономических пар, выражающие противоположные, но соотносительные друг с другом понятия, часто встречаются в паремиологических единицах: **Хорошая** жизнь ум рождает, плохая и последний теряет; **Много** – сытно, а **мало** – честно; **Ближний** сосед лучше **дальней** родни; **Бояться несчастья** – и **счастья** не видать; **Свой** глаз – алмаз, **чужой** – стеклышко.

Пословицы в изучении синтаксиса русского языка являются одним из полезных лингвистических материалов. Их можно найти в составе простых и сложных предложений различных типов: **Время** – судья; **Поговорка** – цветок, **пословица** – ягодка; **Свинья** и в золотом ошейнике – все свинья; **Дурака** учить – что мертвого лечить; **Письмо** – не товарищ, а правду сказывает; **Где** пастух дурак, там собаки дуры; **Жизнь** не камень: на одном месте не лежит, а вперед бежит; **Неправда** – что дуга ветлевая: концы в воде, так середина наружу; **середина** в воде – концы наружу. Изучая русские пословицы,

З.К.Тарланов подчеркивает, что “краткость, ёмкость, структурно-семантическая завершенность пословиц выдвигают их в число эталонных, образцовых произведений словесно-художественного творчества. С помощью минимального количества слов, скупых образных средств в пословицах передаются мощь, красота, неподдельная экспрессия, внутренняя сжатость и компактность народной речи. Секрет совершенства пословиц – прежде всего в их синтаксической организации.” [7, с. 3–4].

Как отмечалось, исследование пословиц может проводиться на разных ярусах изучения языка. В связи с этим методика преподавания русского языка, учитывая паремию как языковое явление, имеющее большое теоретическое и практическое значение, предполагает разработку различных видов упражнений с целью прочного усвоения лингвистических материалов по лексике, фразеологии, грамматике (синтаксису), применяя их в качестве лингвострановедческого наполнения. Нами рекомендуются следующие учебно-языковые задания:

Задание 1. Определите значение следующих пословиц:

1) Лучше синица в руках, чем журавль в небе; 2) Без труда не вынешь и рыбку из пруда; 3) Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь; 4) В камень стрелять – только стрелы терять; 5) Чужая душа – потемки (или Чужая душа – темный лес); 6) Молодому ошибка – улыбка, старику – горькая слеза; 7) Любовь не картошка – не выкинешь в окошко; 8) Гусь свинье не товарищ; 9) Пеший конному не товарищ; 10) Умное слово – в беде друг.

Задание 2. Прочитайте пословицы о Родине и запомните их.

1) Человек без Родины – что соловей без песни; 2) Жить – Родине служить; 3) Первое в жизни – честно служить Отчизне; 4) Тот герой, кто за Родину горой; 5) Родина – мать, умей за нее постоять; 6) Родина смелому – мать, трусу – мачеха; 7) Кто Родине изменяет, того народ презирает; 8) Береги землю родимую, как мать любимую; 9) Кто любит свою Родину и народ, тот настоящий патриот; 10) На своем пепелище и петух поет (пепелище – родной очаг, отчий дом); 11) Где сосна выросла, там она и красна.

Задание 3. Вместо точек поставьте нужные слова и сочетания, дополните пословицы.

1) Труд – основа ... (**всякого богатства**); 2) Дерево узнают по плодам, а... (**человека – по делам**); 3) Счастье и труд ... (**рядом идут**); 4) Чтоб в почёте быть, ... (**надо труд любить**). Где труд, там и ... (**счастье**); 5) Землю солнце красит, а ... (**человека – труд**); 6) Чтобы рыбку съест, ... (**надо в воду лезть**); 7) Урожай бывает не от росы, ... (**а от пота**); 8. Хочешь есть ... (**мед**) – заводи пчел; 9) Хочешь большую ложку – ... (**возьми большую лопату**). Хочешь есть ... (**калачи**), не сиди на печи; 10) Молоко любить – ... (**коровушку кормить**); 11) У хорошего пчеловода ... (**пчела**) – дармовой работник»; 12) (**Хлеб**) – всему голова; 13) Хлеб – батюшка, ... (**вода**) – матушка; 15) Рыба не хлеб: ... (**ею сыт не будешь**); 16) Безделье – сестра ... (**болезни**); Лень – ... (**мать**) всех пороков.

Задание 4. Прочитайте пословицы. Найдите имена существительные в именительном падеже, определите их синтаксическую функцию.

1) Пословица – мудрость народов; 2) Родимая сторона – мать, чужая – мачеха; 3) Кто Родину любит, тому она в долгу не будет; 4) Копейка рубль бережет, а рубль голову стережет; 5) В своем доме и стены помогают; 6) На чужой стороне и весна не красна; 7) Если враг кажется мышью, смотри на него как на льва; 8) Маленький враг – большая беда; 9) Каков батюшка, таковы и детки; 10) От лося – лосята, от свиньи – поросята.

Задание 5. Определите в пословицах формы косвенных падежей и их синтаксическую функцию.

1) Что делает коза, то делает и козленок; 2) Без труда не вытянешь и рыбку из пруда; 3) Злату-серебру старости нет, родителям – цены; 4) Хорошая жена – казна, плохая жена – наказание; 5) Без матки пчелки – пропащие детки; 6) Утро вечера мудренее; 7) Самым дорогим кажется то, во что вложен твой труд; 8) Едешь на день, бери хлеба на неделю; 9) Москва слезам не верит, ей дело подавай; 10) Друзья познаются в беде.

Задание 6. Чем отличаются приведенные пословицы русского, узбекского и казахского языков, сходные в логико-семиотическом плане?

Русск. Волков бояться – в лес не ходить; **Узб.** Чумчукдан кўрккан тариқ экмас (Кто боится воробья, тот не сеет проса); **Каз.** Шегірткеден қорыққан егін екпес (Бояться саранчи – не заниматься земледелием) (Во всех пословицах ситуация: «без разумного риска не обойтись»); **Русск.** Два медведя в одной берлоге не живут; **Узб.** Бир қинга икки қилич сиғмас (В одни ножны две шашки (сабля, меч) не поместятся); **Каз.** Екі қошқардың басы бір қазанға сыймайды (Две бараньи головы в один котел не влезают) (Во всех пословицах ситуация: «два равных во всех отношениях человека не могут находиться в одном месте, не мешая друг другу»).

Задание 7. Найдите в следующих пословицах антонимические пары.

1) Худому делу худая слава, а доброму делу добрая память; 2) Умный человек – хозяин деньгам, а глупый – слуга; 3) Ученье – свет, а неученье – тьма; 4) Лестницу надо мести сверху, а не снизу; 5) Книга в счастье украшает, а в несчастье – утешает; 6) Лучше быть бедным и здоровым, чем богатым и больным; 7) Держи голову в холоде, брюхо – в голоде, ноги в тепле – проживешь сто лет на земле; 8) Хороший друг лучше плохой родни; 9) Недруг поддакивает, а друг спорит; 10) Молодой петух поет так, как слышал от старого.

Задание 8. Как вы понимаете значение выражения «пословицы есть моральный кодекс», в котором «расписаны» нормы поведения человека? Какие нравственные нормы и принципы отражают следующие русские пословицы? Есть ли в узбекском языке пословицы, в которых говорится о том же? Составьте несколько жизненных ситуаций, где бы вы могли использовать понравившиеся вам паремии.

1) Правда, как оса, лезет в глаза; 2) Ложь что сажа – не обожжет, так замазает; 3) Глаза – мера, душа – вера, совесть – порука; 4) Гордость глупости сосед. Гордым быть – глупым слыть; 5) Рассудок – брат терпеливости; 6) Осторожность – мать безопасности; 7) Господин гневу своему – господин всему; 8) Гнев – плохой советчик; 9) Раздражение – плохой советчик; 10) Вино уму не товарищ; 11) Воровство – последнее ремесло; 12) Мошенник – кто даёт, плут – кто берёт.

Задание 9. Из следующих пословиц выпишите паремии, обозначающие ситуацию «без разумного риска не обойтись».

1) Волков бояться – в лес не ходить; 2) Без соли, без хлеба — половина обеда; 3) Бояться воров – не держать коров; 4) Без хлеба не обедают; 5) Бояться волков – быть без грибов; 6) Волком родясь, лисицей не бывать; 7) Распутья бояться, так и в путь не ходить; 8) В лесу рубят, а в мир щепки летят; 9) Врагов бояться – пограничником не быть; 10) Кто много читает, тот много знает.

Таким образом, включение в учебный процесс пословиц целесообразно на любом этапе изучения русского языка как иностранного. Использование паремий на занятиях содействует созданию творческой обстановки в аудитории, помогает активизировать развитие речи у студентов-билингвов. Конкретное применение пословиц «в процессе обучения студентов тюркоязычных (узбекских) групп русскому языку будет способствовать более осознанному и более быстрому овладению ими образной системой изучаемого языка, обогатит их речь, углубит и расширит русскоязычное мышление. Пословица как объект методики обучения языку является трудной, но интересной проблемой» [4, с. 46].

Обращение к паремиям имеет не только собственно лингвистическое значение, но и немаловажно в психолого-педагогическом плане как один из источников усвоения идей гуманизма, патриотизма, формирования межнационального мировоззрения, внимательного отношения к языковым и культурным контактам народов. Пословичные выражения не менее важны и в лингвокультурологическом аспекте: уместное применение пословиц может содействовать взаимопониманию между нациями и народами, желающими находиться в толерантности.

Список использованных источников

1. Конституция Республики Узбекистан. – Ташкент: Узбекистан, 2019. С.4.
2. Блумфилд Л. Язык//Пер. с англ./Под ред. и с предисл. Гухман М.М. Коммент. Кубряковой Е.С. Изд. 4-е. - М.: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2010. С. 506.
3. Пословицы и поговорки народов Востока / Сост. Брегель Ю.Э. - М.: Изд. вост. лит., 1961. 736 с.

4. *Джусупов М., Алибекова К.Е., Мажитаева Ш.* Специальная лексика и пословицы (лингвоконтрастивные и методические аспекты). – Ташкент: MERIYUS, 2013. 46. С.
5. *Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М. А.* Современный русский язык. - М.: Рольф, 2001. 113 с.
6. *Бакиров П.* Пословицы – энциклопедия народной жизни. - Ташкент: Akademnahr, 2018. 97 с.
7. *Тарланов З.К.* Очерки по синтаксису русских пословиц. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1982. 136 с.

**ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ: АНАЛИЗ РЕЧИ
ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА, СИНДРОМОМ ДАУНА, УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
И СМЕШАННЫМИ СПЕЦИФИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Балякова А. А.

*Институт физиологии им. ак. И.П. Павлова РАН (Санкт-Петербург)
e-mail: anna_baliakova@mail.ru*

Фролова О. В.

*Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург).
e-mail: olchel@yandex.ru*

Ляксо Е. Е.

*Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург). e-
mail: lyakso@gmail.com*

Аннотация: Количество детей с особенностями развития растёт с каждым годом, специфика нарушений речевого развития ребенка может рассматриваться как один из симптомов заболевания. В работе на основе логопедического анализа описано речевое развитие 89 детей 4–7 лет: с нарушениями различного генеза - синдромом Дауна (n=7), умственной отсталостью лёгкой степени (n=12), расстройствами аутистического спектра (n=10), смешанными специфическими расстройствами психологического развития (n=25) и типично развивающихся детей (n=35). Нарушения речи наблюдались в 45%–100% случаев. В перцептивном эксперименте установлено, что взрослые носители языка распознают лексическое значение слов детей с синдромом Дауна и умственной отсталостью значительно хуже, чем значение слов типично развивающихся детей.

Ключевые слова: нарушение речи; перцептивный эксперимент; логопедическое обследование; синдром Дауна; умственная отсталость; расстройства аутистического спектра; смешанные специфические расстройства психологического развития.

DIAGNOSTIC OF SPEECH DISORDERS: ANALYSIS OF SPEECH IN 4-7 YEARS OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS, DOWN SYNDROME, INTELLECTUAL DISABILITIES, AND MIXED SPECIFIC DEVELOPMENTAL DISORDERS

Balyakova A. A., Frolova O. V., Lyakso E. E.

Abstract: The number of children with disabilities increases every year, the specificity of violations of the child's speech development can be considered as one of the symptoms of the disease. Speech development of 89 4–7 years old children with disorders of various genesis – Down syndrome (n=7), mild intellectual disabilities (n=12), autism spectrum disorders (n=10), mixed specific developmental disorders (n=25) and typically developing children (n=35) is described in the study on the basis of speech therapy analysis. Speech disorders are observed in 45% –100% of cases. The perceptual experiment revealed that adult native speakers recognize the lexical meaning of the words of children with Down syndrome and intellectual disabilities significantly worse than the meaning of the words of typically developing children.

Key words: speech disorders; perceptual experiment; speech therapy examination; Down syndrome; intellectual disabilities; autism spectrum disorders; mixed specific developmental disorders.

ВВЕДЕНИЕ

Количество детей с нарушениями развития или атипичным развитием во всем мире возросло в последние десятилетия. Это может быть связано с изменением диагностических критериев, экологией и множественностью различных взаимодополняющих факторов. Нарушения развития практически всегда сопровождаются отставанием и специфическими особенностями речи у детей.

Речевые нарушения у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) наиболее заметны после трёх лет [24] и чрезвычайно многообразны по характеру и динамике [5; 6; 7; 17; 18; 26]. Зачастую отсутствие речи – первый симптом, по поводу которого родители обращаются к специалистам.

Синдром Дауна (СД) является одним из самых частых хромосомных нарушений, распространенность которой составляет 1:1000 новорожденных [12]. Для детей с СД характерна умственная отсталость, которая сопровождается дефицитом речевой продукции и слуховой кратковременной памяти [11]. Наряду с уменьшенным объемом словаря наблюдается нарушение формирования грамматического строя [1; 20]. Одна из основных особенностей речевого развития детей с синдромом Дауна – значительное отставание активной речи ребенка при относительно сохранном ее понимании. Специфическое строение структур вокального тракта, гипотония мышц [15] приводят к нарушению четкости артикуляции у детей с СД [16].

По разным данным дети с умственной отсталостью (УО) составляют около 1 % популяции детей 3-10 лет [2; 19; 23]. В специальных исследованиях рассматриваются факторы, которые связаны с риском возникновения УО

и влияют на степень тяжести УО – здоровье, возраст, образование матери, перинатальные факторы, вес ребёнка при рождении [13; 21]. Для детей с УО характерна задержка в речевом развитии [22], а по мнению некоторых авторов, особая траектория речевого развития [14; 25]. Дети с задержкой психологического развития – смешанными специфическими расстройствами психологического развития (ЗПР) составляют до 8–10 % [8]. Наиболее часто данный диагноз ставится дошкольникам, воспитывающимся в доме ребенка и детском доме. В настоящее время актуальными являются работы, направленные на детальный анализ характеристик голоса и речи детей с нарушениями развития – синдромом Дауна, расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью, задержкой психологического развития [3; 9].

Цель исследования - сопоставить основные характеристики речи детей с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна, умственной отсталостью, смешанными специфическими расстройствами психологического развития и типично развивающихся детей (ТР) 4–7 лет.

МЕТОДЫ

В исследовании приняли участие 89 детей. Из них 10 детей с диагнозом расстройства аутистического спектра (группа РАС), 12 детей с диагнозом умственная отсталость легкой степени (все дети с УО воспитывались в условиях детского дома - группа УО-д), 7 детей с синдромом Дауна (группа СД), 25 детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития (18 детей с ЗПР воспитывались в условиях детского дома – группа ЗПР-д, 7 детей с ЗПР – в условиях семьи – группа ЗПР), 35 типично развивающихся детей (группа ТР).

Проведена видео и аудиозапись с использованием видеокамеры “SONY HDR-CX560E”, магнитофона “Marantz PMD660” с внешним микрофоном “SENNHEIZER e835S” поведения и речи детей в условиях детского сада, детского центра, лаборатории и детского дома в процессе взаимодействия ребенка и взрослых: для детей с УО, ЗПР и ТР – экспериментатора, для детей с СД и РАС – экспериментатора и родителей. Использованы ситуации: диалог, игра с игрушками, ответы на вопросы взрослого по картинкам.

С целью определения возможности распознавания лексического значения слов детей носителями языка проведен перцептивный эксперимент. Созданы 6 тестовых последовательностей, содержащих слова детей каждой группы (по 30 слов), вырезанных из контекста фразы – реплики ребенка в диалоге со взрослым. Каждое слово в тесте повторялось 3 раза с паузой между одинаковыми словами 5 секунд, пауза между разными словами составляла 15 секунд. Тестовые последовательности предъявляли группам носителей языка – аудиторам (группа составляла до 10 человек) по одному разу в свободном поле. Общее количество взрослых, принявших участие в данном исследовании – 486 человек, в возрасте от 17 до 82 лет. Аудиторы вносили в специально разработанные анкеты значения слов детей. При анализе анкет считали вероятность распознавания каждого слова (по количеству аудиторов, верно определивших лексическое значение слова). Определяли

слова, лексическое значение которых было верно распознано более 75% аудиторов – слова, верно распознанные аудиторами с высокой вероятностью ($p > 0,75$ - данная вероятность распознавания используется в работах по психоакустике [4; 10]).

По видео и аудиозаписям поведения и речи детей проводилась оценка сформированности речевой функции детей изученных групп с использованием речевой карты логопеда, которая сопровождалась общей характеристикой коммуникации, контактности ребенка.

РЕЗУЛЬТАТЫ

На основании данных перцептивного анализа установлено, что взрослые носители языка с высокой вероятностью распознают лексическое значение 17% слов детей группы СД, менее 50% слов детей групп РАС, УО-д и ЗПР-д. Наиболее успешно аудиторы определяли значение слов детей групп ЗПР и ТР.

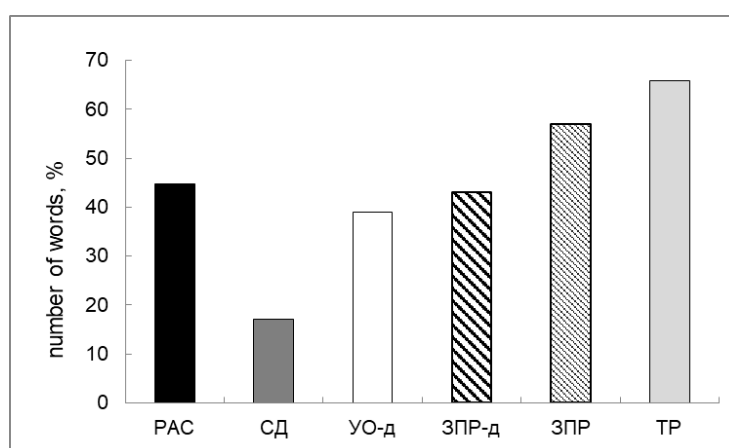


Рисунок 1. Количество слов детей, распознанных взрослыми носителями языка с высокой вероятностью (0,75-1,0), %

Результаты логопедического обследования показали, что у 50% детей из группы РАС наблюдались серьезные затруднения при вступлении в контакт с экспериментатором. В этой группе отмечены также нарушения речевого развития разной степени выраженности. У 30% детей с РАС речь представлена только отдельными звуками при редком использовании слоговых конструкций, еще 30% детей использовали в речи отдельные слова, а 40% употребляли короткие фразы, состоящие из 1–2 слов. Из 70% детей, использующих слова, речь 20% была малопонятной; наблюдались нарушения грамматического строя речи. У двух детей из группы РАС зафиксированы нарушения звуко-слоговой структуры речи, проявляющиеся в пропусках, заменах, вставках лишних звуков в слова; у 50% детей – нарушения звукопроизношения (в основном, ротацизм, и у одного ребенка – нарушение звонкости согласных и произношения шипящих звуков). У 30% детей наблюдалась эхолалия. Отмечены нарушения голоса, в частности, был зафиксирован эффект тихого голоса у 20% детей. 40% детей активно использовали бытовые и указательные жесты.

В группе СД у 57% детей – малопонятная речь, которая представлена отдельными звуками, слогами, цепочками слогов, чаще встречаются звуки раннего онтогенеза, у 14% из этих детей – шепотная речь. У остальных 43% детей – полиморфное нарушение звукопроизношения: ротацизм, нарушение произношения шипящих звуков, ламбдацизм. У 28,5% детей – нарушение слоговой структуры слов: пропуски слогов, звуков, вставка слогов.

В группе УО-д для 100% детей характерно нарушение звукопроизношения: чаще (85%) – ротацизм и нарушение произношения шипящих звуков; у 43% детей из этой группы – ламбдацизм; нарушение произношения свистящих звуков – у двух детей. В единичных случаях отмечено нарушение смягчения звуков (1 ребенок), смешение звуков (2 ребенка). В группе УО-д выявлено нарушение грамматического строя речи (28,5% детей), которое касалось изменения прилагательных в роде, согласования местоимений и существительных в роде, согласования существительных и числительных в роде, неверное образование форм родительного падежа. Нарушение слоговой структуры слова (28,5% детей) проявлялось в пропуске слогов и звуков в слове, перестановке звуков в слове (персеверации и антиципации). Малопонятная речь – у двоих детей.

В группе детей ЗПР-д у 78% детей наблюдалось нарушение звукопроизношения. При этом у 39% - полиморфное нарушение звукопроизношения – расстройство произношения нескольких групп звуков. У большей части детей отмечен ротацизм (66,5%), ламбдацизм (50%), нарушение произношения шипящих звуков (38,8%). Значительно реже – расстройство произношения свистящих звуков: 16,5 %, нарушение произношения звуков [ч] (5,5%), [щ] (5,5%), [х] (5,5%), [ц] (11%) и нарушение твёрдости и мягкости согласных звуков (5,5%). Также почти у половины детей этой группы (44,4%) отмечается нарушение звуко-слоговой структуры слов, которое проявляется в вставке лишних звуков, пропуске звуков и слогов в слове, замена звуков в слове, антиципации. У 11,1 % детей нарушение грамматического строя речи, которое проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций, согласования местоимений с существительными в роде.

В группе детей ЗПР у 70 % детей отмечено нарушение звукопроизношения. 43% детей имеют полиморфное нарушение звукопроизношения. В большинстве случаев у детей этой группы наблюдался ротоцизм – 71,5% и лабдацизм – 57%. Трудности произношения шипящих – 28,5%, свистящих – 14,3%. Нарушение звуко-слоговой структуры речи, которое проявляется в пропуске звуков, персевераций – у 14,3% детей данной группы. Нарушение грамматического строя речи, которое проявляется в неправильном согласовании глагола с местоимением в числе, и в трудностях словоизменения (существительных в родительном падеже) выявлено у 14,3% детей.

Результаты обследования группы ТР показали, что все ТР дети хорошо идут на контакт. У них сформирован лексико-грамматический строй речи. Неправильное звукопроизношение наблюдается у 45,5% детей, но оно носит единичный характер и в основном звуки поставлены, но до конца в собственной речи не автоматизированы. Нарушение звуко-слоговой структуры

слов, которое проявлялось во вставке лишних звуков, замене звуков в словах; пропусках звуков и слогов, зафиксировано у 5,7% детей. Во время беседы с экспериментатором дети из группы ТР использовали, в основном, простые предложения, но в их собственной речи встречались и сложноподчиненные, и сложносочиненные фразы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало различия между изученными группами детей и выявило особенности их речевого развития. Эти данные могут быть полезны специалистам при работе с детьми с атипичным развитием.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проекты 17-06-00503–ОГН, 18-013-01133а).

Список использованных источников

1. *Жиянова П. Л.* Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна. - М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2016. 144 с.
2. *Исаев Д. Н.* Умственная отсталость детей и подростков. - СПб.: Речь, 2007. 391 с.
3. *Ляксо Е. Е., Фролова О.В., Григорьев А. С., Городный В. А.* Сравнительный анализ характеристик голоса и речи детей типично развивающихся, с расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна и умственной отсталостью // Речевые технологии. 2018. № 1–2. С. 50–62.
4. *Ляксо Е.Е., Григорьев А.С.* Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2013. Т. 99, № 9. С. 1097-1110.
5. *Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. - М.: Гуманитар, изд. Центр Владос, 2007. 176 с.
6. *Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М.* Аутичный ребенок. Пути помощи. (Особый ребенок). - М.: Теревинф, 2007. 148 с.
7. *Нуриева Л. Г.* Развитие речи у аутичных детей: Методические разработки / 2-ое изд. - М.: Теревинф, 2006. 112 с.
8. *Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б., Бачило Е.В., Исмаилова А.С.* Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте // Российский психиатрический журнал. 2015. №6. С. 45-51.
9. *Фролова О.В., Ляксо Е.Е.* Проявления эмоциональных состояний детей, воспитывающихся в семье и доме ребенка, и их распознавание взрослыми // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 1. С. 109-128. doi:10.17759/exppsy.2017100108
10. *Цвикер З., Фельдкеллер Р.* Ухо как приемник информации. - М.: Связь, 1971. 255 с.
11. *Chapman R. S., Hesketh L. J.* Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome // Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review. 2000. Vol. 6. P. 84-95. DOI: 10.1002/1098-2779(2000)6:2<84::AID-MRDD2>3.0.CO;2-P

12. *Hook E.G., Pueschel S. M., Rynders J.E.* Epidemiology of Down syndrome // *Advances in Biomedicine and the Behavioral Sciences*. 1982. P.11.
13. *Huang J., Zhu T., Qu Y., Mu D.* Prenatal, perinatal and neonatal risk factors for intellectual disability: A systemic review and meta-analysis // *PLoS One*. 2016. Vol. 11. № 4: e0153655. DOI: 10.1371/journal.pone.0153655.
14. *Jarrold Ch., Baddeley A.B., Hewes A.K., Leeke T.C., Philips C.E.* What links verbal short-term memory performance and vocabulary level? Evidence of changing relationships among individuals with learning disability // *Journal of Memory and Language*. 2004. Vol. 50, № 2. P. 134- 148.
15. *Kanamori G., Witter M., Brown J., Williams-Smith L.* Otolaryngologic manifestations of Down syndrome // *Otolaryngologic Clinics of North America*. 2000. Vol. 33, N 6. P. 1285–1292.
16. *Kent R. D., Vorperian H. K.* Speech impairment in Down syndrome: a review // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2013. Vol. 56, N. 1. P. 178–210. DOI: 10.1044/1092-4388(2012/12-0148)
Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A Comparison of Acoustic Features of Speech of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders // *Lecture Notes in Computer Science*. 2016. Vol. 9811. P. 43-50. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43958-7_4
17. *Lyakso E., Frolova O., Grigorev A.* Perception and acoustic features of speech of children with autism spectrum disorders // *Lecture Notes in Computer Science*. 2017. Vol. 10458. P. 602-612. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66429-3_60
18. *Maulik P.K., Mascarenhas M.N., Mathers C.D., Dua T., Saxena S.* Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies // *Research in Developmental Disabilities*. 2011. Vol. 32, № 2. P. 419-436. DOI: 10.1016/j.ridd.2010.12.018
19. *Miller J. F.* Profiles of language development in children with Down Syndrome // *Improving the communication of people with Down syndrome*. 1999. P. 11–40.
20. *Nemerimana, M., Chege, M.N., Odhiambo, E.A.* Risk factors associated with severity of nongenetic intellectual disability (mental retardation) among children aged 2-18 years attending Kenyatta National Hospital // *Neurology Research International*. 2018. 6956703. DOI: 10.1155/2018/6956703.
21. *Polišenská K., Kapalková S, Novotková M.* Receptive language skills in Slovak-speaking children with intellectual disability: understanding words, sentences, and stories // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2018. Vol. 61, № 7. P. 1731-1742. DOI: 10.1044/2018_JSLHR-L-17-0029
22. *Pratt H.D., Greydanus D.E.* Intellectual disability (mental retardation) in children and adolescents // *Primary Care*. 2007. Vol. 34, № 2. P. 375-386. DOI: 10.1016/j.pop.2007.04.010
23. *Trevarthen G. K., Aitken K., Papoudi D., Robarts J.* Children with autism / 1996. P. 347
24. *van der Schuit M., Segers E., van Balkom H., Verhoeven L.* How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities //

Research in Developmental Disabilities. 2011. Vol. 32, № 5. P. 1884-1894.
DOI: 10.1016/j.ridd. 2011.03.015

25. Wing L. Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1981. Vol. 11. P. 31-41. <https://doi.org/10.1007/BF01531339>

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бегунова Т. А.

МОУ «СОШ № 61» (Саратов), e-mail: kubrakova_t@mail.ru

Кочеткова С. А.

МОУ «СОШ № 61» (Саратов), e-mail: tayna02@yandex.ru

*Зузлова Т. В., МОУ «СОШ № 61» (Саратов),
e-mail: schoola61@yandex.ru*

Аннотация: Статья посвящена проблемам влияния семейных взаимоотношений на речевое развитие ребенка. Приведены результаты исследования, позволившего выявить долю преобладающего содержания общения в системе детско-родительского взаимодействия.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, речевые нарушения, содержание общения, развитие речи.

INFLUENCE OF FAMILY RELATIONS ON SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.

Begunova T.A., Kochetkova S.A., Zuzlova T.V.

Abstract: The article is devoted to the influence of family relationships on the speech development of the child. The article presents the results of a study that revealed the share of the predominant content of communication in the system of parent-child interaction.

Key words: parent-child relationship, speech disturbances, the content of communication, speech development.

Важнейшим условием гармоничного развития ребенка является овладение речью. В процессе общения ребенок познает окружающий мир, развивается интеллектуально и духовно, формируется как личность, поэтому в дошкольном возрасте речевое развитие является одним из важнейших видов деятельности.

К сожалению, с каждым годом отмечается тенденция к снижению уровня речевого развития у дошкольников. Согласно результатам мониторинга, в начале учебного года не более 5-10 процентов детей подготовительных к школе групп имеют нормальное речевое развитие, в старших и средних группах этот показатель значительно ниже. У воспитанников отмечаются нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия, несформированность навыков фонематического анализа и синтеза, бедный словарный запас, многочисленные грамматические ошибки.

На сегодняшний день тема влияния семьи и семейных взаимоотношений на развитие высших психических функций ребенка является особенно актуальной. Проблемы, касающиеся влияния родительского отношения на речевое развитие детей, являются предметом изучения для специалистов разного профиля, и, тем не менее, остаются малоизученными.

В отечественной науке широко представлены исследования взаимосвязи внутрисемейных отношений и речевых нарушений у детей (К.Н. Белогай, Л.Ф. Обухова, Н.А. Сониная, Т.Н. Трефилова, Д.Н. Чернов). Вместе с тем стоит отметить, что влияние содержательной стороны общения родителей и других взрослых с детьми и его влияние на речевое развитие детей остается малоизученным. Мы считаем, что именно содержательная сторона общения и его насыщенность находится в тесной взаимосвязи с особенностями речевого развития дошкольников.

Опираясь на определения детско-родительских отношений Б. Г. Анянueva, В. Н. Мясищева, В.Ю. Чебанова [2] и на определение общения М.И. Лисиной [1] мы сформулировали определение детско-родительского общения как взаимодействие ребенка и родителя посредством психологической близости с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Таким образом, общение способствует налаживанию детско-родительских отношений и достижению результатов в совместной деятельности. А положительные эмоциональные переживания в детско-родительском общении способствуют достижению наивысшей точки взаимопонимания и сопереживания, создают доверительные и доброжелательные отношения ребенка с родителем.

В целях получения представления о влиянии общения на детско-родительские отношения необходимо обратить внимание в первую очередь на изучение его содержательной стороны. Содержание и характер общения ребенка со всеми партнерами, в том числе с близкими взрослыми, определяет эмоционально-смысловая доминанта – содержание ведущих сфер жизнедеятельности: быт, познание, деятельность, игра.

В соответствующей сфере общения происходит развитие всех психических функций ребенка, включая речь. Депривация этих потребностей в общении может негативно сказаться на психическом и речевом развитии ребенка.

Конечно, нельзя забывать о важности фигуры воспитателя для ребенка: отношения с воспитателем во многом определяют развитие познавательных процессов и речи у старшего дошкольника. Но родители часто считают, что если ребенок пошел в детский сад, то воспитательная функция семьи снижается и можно несколько дистанцироваться. В настоящее время общение детей с родителями занимает скромное место в досуге семьи.

Целью нашего исследования было выявление взаимосвязи содержания общения в системе детско-родительского взаимодействия воспитанников с проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи.

Наше исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 61» г. Саратова. В исследовании принимали участие 100 детей старшего дошкольного возраста, средний возраст исследуемых составил 5,5 лет.

В результате логопедического обследования было выявлено 2 ребенка с нормальной речью и 28 детей с речевым недоразвитием. У 8 воспитанников отмечались нарушения произношения свистящих звуков, у 15 – шипящих, у 25 – сонорных, у 20 детей нарушения дифференциации разных групп звуков. У 18 воспитанников с нарушением звукопроизношения и дифференциации звуков были зафиксированы ошибки при словообразовании и словоизменении, бедность словаря существительных, прилагательных и глаголов.

Опираясь на результаты логопедического обследования, мы разделили детей на 2 группы:

Группа 1 – воспитанники, имеющие проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи (18 человек).

Группа 2 – воспитанники с фонетическим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием (12 человек).

Для того, чтобы выявить представления детей о содержании их общения с родителями, мы использовали методику «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» (Т.Ю. Андриющенко, Г.М. Шашловой). Мы воспользовались такими шкалами методики, как общение в сфере «быт» (здоровье, гигиена, домашние обязанности), общение в сфере «познание» (природа, известные ученые и писатели, строение человека) и общение в сфере «внутренний мир» (особенности представлений и взглядов ребенка, его симпатий и антипатий, его переживаний).

Таблица 1 – Сравнение средних значений по видам содержания общения в системе детско-родительских отношений по результатам анализа анкет ОСОР-В и ОСОР-Д.

Вид содержания общения	Быт		Познание		Внутренний мир	
	Среднее значение	Среднее значение количества «никто»	Среднее значение	Среднее значение количества «никто»	Среднее значение	Среднее значение количества «никто»
Группа 1	3,4	1,9	3,1	3,3	4,1	3,1
Группа 2	4,8	1,7	5,8	1,5	5,8	1,3
Уэмп	10 (зона значимости) ($U_{\text{крит}} = 38(p=0.01)$)		16 (зона значимости) ($U_{\text{крит}} = 43(p=0.01)$)		24 (зона значимости) ($U_{\text{крит}} = 43(p=0.01)$)	

Результаты количественного анализа методики «Диагностика содержания общения детей с близкими родственниками» позволили выявить долю преобладающего содержания общения в системе детско-родительского взаимодействия (Таблица 1).

В группе 1 показатели по всем сферам общения ниже, чем в группе 2. Различия между этими группами являются статистически значимыми, что доказывает критерий U Манна-Уитни. Следовательно, те дети, у которых более наполнено содержательное общение по всем сферам с близкими взрослыми, имеют более развитую речь. Следует обратить внимание на фигуру «никто», которой отдали предпочтение воспитанники, имеющие проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи, в то время как дети с нормой речевого развития и нарушением произношения отдельных звуков отдали незначительное количество голосов этой графе. Таким образом, образуются пробелы в содержательной наполненности общения, которые влекут за собой трудности в психоречевом развитии дошкольников.

Мы считаем целесообразным заполнять эти пробелы в условиях ДООУ, включая в занятия воспитателей и специалистов упражнения на развитие общих представлений об окружающем мире, навыков социального взаимодействия, умения выражать свои мысли, а также на развитие эмоционального интеллекта. При этом занятия должны строиться в формате близкого взаимодействия всех участников, основанного на психологической связи педагога с каждым ребенком, выражающейся в переживаниях, действиях, реакциях.

Список использованных источников

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. 320 с.
2. Чебанов В.Ю. Детско-родительские отношения в семье / В.Ю.Чебанов // Международный студенческий вестник, 2015. № 5-2. С. 246.

К ПРОБЛЕМЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВА ЯЗЫКА / ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Белянская А.Ю.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: capricoha303@gmail.com*

Крючков В.П.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: vpks1@yandex.ru*

Аннотация. В статье авторы обращаются к феномену языкового чутья (языковой способности) и проблеме его обнаружения у детей среднего дошкольного возраста – 3-х лет, в наиболее сензитивный период языкового развития ребенка.

Ключевые слова: языковая способность, языковое чутье, средний дошкольный возраст, методика Н.В. Микляевой.

ABOUT THE PROBLEM OF REVEALING THE FEELING FOR LANGUAGE CAPACITY AT THE CHILDREN OF MIDDLE PRE-SCHOOL AGE

Belyanskaya A. Y., Kryuchkov V.P.

Abstract: The authors consider the phenomenon of feeling for language (language capacity) and the problem of its revelation at the children of middle pre-school age – 3 years old, in the most sensitive period of child's language development.

Key words: language capacity, feeling for language, middle pre-school age, method of N.V. Miklyaeva.

В статье А.М. Шахнаровича «К проблеме языковой способности (механизма)» сформулирован проблемный вопрос о природе языковой способности: «является ли она врожденной, биологической или социальной, приобретаемой и развивающейся только в процессе развития и социализации личности» [5, с. 187]. На этот вопрос в психолингвистике существуют две противоположные точки зрения: по мнению одних, языковая способность предопределена генетически, она носит врожденный характер (Н. Хомский, С. Пинкер и др.), по мнению других – языковая способность носит социальный характер и формируется в процессе социализации ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.). Тем более, что ребенок не изучает язык специально и целенаправленно, а овладевает им при вхождении в культуру, в социум, присваивая его в условиях определенной речевой среды.

Впервые термин «языковая способность» был заявлен в работах выдающегося немецкого философа Вильгельма фон Гумбольдта. Он связывал процесс усвоения языка ребенком с овладением «внутренней языковой формой»: «У детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности» [2, с. 79]. Далее данная мысль была использована учеными для доказательства творческого характера языковой способности у ребенка.

Цель данной статьи – предложить вариант ответа на вопрос, поставленный А.М. Шахнаровичем, на примере обследования двух детей среднего дошкольного возраста с использованием методики Н.В. Микляевой [4].

Наталья Викторовна Микляева, что вполне ожидаемо, основывает свою методику на теории Льва Семеновича Выготского (а не на теории врожденной грамматики Ноама Хомского), и она, в частности, пишет: «Языковая способность представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленной на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка» [4, с. 3]. Поэтому её методика предусматривает, в том числе, задания творческого характера, часто непривычные для логопедов-практиков, и эти задания направлены на выявление языкового чутья дошкольников.

Чем отличается языковая способность (или её называют языковая компетентность) от чувства языка? Известный психолог Елена Дмитриевна Божович пишет о чувстве языка / языковом чутье, выделяя 3 условия: «1) когда безотчетно используется актуально не осознанное знание или навык; 2) когда «чувство языка» выступает как чувство и заменяет знание; 3) когда носитель языка не может не действовать «по чувству», так как ему невозможно дать однозначно формулируемое знание» [1, с. 126]. И далее она продолжает: «Предпосылки чувства языка начинают складываться до обучения в ходе накопления речевого опыта и фактически неотделимы от элементарного эмпирического знания. В процессе специального изучения родного языка в школе продолжается развитие этого чувства, уже как производного от строгого знания и спонтанно накопленного опыта. При традиционном обучении это происходит вопреки действующей системе языкового образования, то есть тоже спонтанно» [1, с. 126–127].

Проще говоря, языковая способность/компетентность основана на знании, чутье языка – на чувстве, особенно в тех случаях, когда точное знание затруднено, т.е. языковое чутье представляет собой синтез, языковая способность – в большей степени анализ. Но связь между ними, очевидно, диалектическая, двусторонняя: чем выше уровень сформированности языковой способности, тем активнее проявляет себя языковое чутье / языковое чувство.

Еще один исследователь – А.А. Козырева, конкретизируя понятие «языковое чутье», видит его специфику в следующем: «речевой магнетизм, проявляющийся в желании слышать речь и способности эмоционально реагировать на нее, в тяготении к яркой, содержательной, интонационно богатой речи; речевая память, возможность быстро запоминать слова и выражения и длительно сохранять их в речевом общении; динамика обогащения словаря; слуховая и мыслительная ассоциативность при восприятии и творении речи, ощущение многозначности слова и потребности видеть его этимологию, «гнездование» слов по звучанию и содержанию; творение речи в соответствии с ее содержанием и со слушателем, к которому она обращена» [3].

Методика, предложенная Н.В. Микляевой, ориентирована на выявление и языковой способности, и языкового чутья, которое может быть обнаружено (с большей или меньшей степенью достоверности), например, при восприятии детьми «нестандартных» текстов, в том числе – лингвистических сказок Людмилы Петрушевской. Именно подобные задания, частично адаптировав их, мы выбрали для своего небольшого эксперимента с детьми среднего дошкольного возраста.

Н.В. Микляева исходит из того факта, что до неё отсутствовала целостная и теоретически обоснованная методика исследования и формирования языковой способности у дошкольников с общим недоразвитием речи, и предлагает такую методику, которая, на наш взгляд, является хорошо проработанной, удобной для использования и эффективной. Неслучайно одним из

рецензентов её книги выступила Ольга Евгеньевна Грибова. Причем у неё везде, по всем уровням речи проводится сопоставление с речью детей в норме. Наталья Викторовна обследует речь детей младшего и старшего дошкольного возраста. Однако внутри дошкольного возраста у неё дети по возрастам – *младшему, среднему и школьному* - не строго разделяются, более последовательно она проводит различие между детьми в норме и с ОНР различных уровней. Хотя общая характеристика отличий языковой способности детей младшего и старшего дошкольного возраста у неё присутствует.

Методика выявления языковой способности, ориентированная на детей среднего дошкольного возраста, разумеется, специфична, в первую очередь потому, что увеличивается необходимость предварительной ориентировочной работы с детьми, в частности, необходимость предъявления образцов восприятия/интерпретации «нестандартных» текстов.

Для проведения эксперимента было выбрано 9 заданий, по нашему мнению, средней трудности, и предложены двум трехлетним детям из семей с различным речевым статусом, но с нормальным развитием.

Прежде чем приступать к обработке результатов, следует отметить неоднозначность критериев оценивания выполнения заданий, предложенных Н.В. Микляевой. Во-первых, критерии оценивания не дифференцированы по возрасту детей. На каждое задание в её методике представлен только один вариант критериев, по которому следует анализировать ответы детей и младшего, и старшего дошкольного возраста. Стоит оговориться, что всё-таки Н.В. Микляева приводит перечень различий между методиками предъявления речевого материала для младших и отдельно для старших детей, для младших детей задания предъявляются более кратко и конкретно, с использованием наглядности, разыгрывания сценок и т.п. Н.В. Микляева пишет, что допустимы у младших детей в их ответах, например, ситуативные указательные жесты, но ни в одном из заданий в критериях оценивания не прописано, во сколько баллов можно оценить такой ответ. Поэтому критерии оценки ответов в отдельных случаях понадобилось дополнить.

Приведем далее задания и результаты их выполнения, для наглядности представим результаты в таблицах.

Задание 1. Понимание детских неологизмов, созданных по существующим словообразовательным моделям.

С одной стороны, детские инновации индивидуальны и определены ситуацией, а с другой – они являются отражением существующих законов словообразования в языке. Иногда детские неологизмы от 2 до 5, хотя и не нормативны, точнее передают смысл и предполагается, что дети должны почувствовать и понять следующие неологизмы:

Что такое копатка? Кто такая королиха? Кто такой быстрец? Кто такие домятки? Что такое деревьяха? Кто такой бежун? Что такое баранка? Что такое отдарок? Что такое загоральник? Что такое искаю?

Критерии оценивания:

0 баллов – нет ответа; 1 балл — за ответ-слово в виде уподобления звуковому комплексу заданного слова; 2 балла — за осознание согласованности формы заданного слова и морфологического комплекса слова-объяснения (за ответ в той же грамматической категории).

Мы дополнили критерии, так как речь идет о средних дошкольниках, которые часто используют указательные жесты. Это дополнение не противоречит методике Микляевой, так как она предусматривала по отношению к этой возрастной категории детей невербальные средства коммуникации: нет ответа - 0 баллов, за использование указательных жестов -1 балл, 2 балла — за ответ-слово в виде уподобления звуковому комплексу заданного слова; 3 балла — за осознание согласованности формы заданного слова и морфологического комплекса слова-объяснения (за ответ в той же грамматической категории).

Таблица 1. Понимание детских неологизмов, созданных по существующим словообразовательным моделям

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
Что такое копатка?	<i>Что это такое объяснить не смогла, но после вопроса «Что ей делают?» жестами показала, что этим предметом копают. На уточняющий вопрос «где?» указала на окно, имея в виду, что это делают на улице.</i> Балл: 1	<i>Я не знаю. После просьбы догадаться ответил, что это лопатка.</i> Балл: 3
Кто такая кролиха?	<i>Почему-то не знаю</i> Балл: 0	<i>Я тоже не знаю. После просьбы догадаться ответил, что это зайчиха.</i> Балл: 3
Кто такой быстрец?	<i>Изобразила бег</i> Балл: 1	<i>Я такие слова не знаю. После просьбы догадаться ответил, что это машинка.</i> Балл: 3
Кто такие домятки?	<i>Нет ответа</i> Балл: 0	<i>Мятка (ребёнок знает, что такое мята).</i> Балл: 2
Что такое деревьяха?	<i>Почему-то не знаю</i> Балл: 0	<i>Деревянный</i> Балл: 2
Кто такой бежун?	<i>Указала на игрушечного динозавра. На вопрос «Что он делает?» взяла динозавра и показала, что он бежит.</i> Балл: 1	<i>Не знаю, бежун это.</i> Балл: 0

Что такое баранка?	<i>Жестами показала, что её едят</i> Балл: 1	<i>Баран. После уточняющего вопроса от мамы «Что с ней надо делать?» сказал, что съест её</i> Балл: 3
Что такое отдарок?	<i>Нет ответа.</i> Балл: 0	<i>Подарок.</i> Балл: 3
Что такое загоральник?	<i>Нет ответа.</i> Балл: 0	<i>Загорает.</i> Балл: 2
Что такое искаю?	<i>Почему-то не знаю</i> Балл: 0	<i>Скай (имя персонажа из мультика).</i> Балл: 2

Задание 2, 3. Словообразование

Привести / придумать слова, семантически эквивалентные словосочетанию:

Как называется длинный огурец?

Как называется умная девочка?

Как называется маленькие шишки?

Критерии оценивания: Если испытуемый не даёт ответа – 0 баллов; придумывает названия, ориентируясь на ситуацию - 1 балл; замена синонимом или подбор определения - 2 балла; слово семантически эквивалентно заданной единице и построено по законам словообразования русского языка – 3.

Таблица 2. Создание слов, семантически эквивалентных словосочетанию и предложению

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
Создание слов, семантически эквивалентных словосочетанию		
как называется длинный огурец?	<i>Почему-то не знаю</i> Балл: 0	<i>Огуречище</i> Балл -3
как называется умная девочка?	<i>Почему-то не знаю</i> Балл: 0	<i>Катина подружка (Катя – сестра).</i> Балл: 1
как называются маленькие шишки?	<i>Маленькие шишки</i> Балл: 0	<i>Шишечки</i> Балл: 3
Создание слов-неологизмов, семантически эквивалентных предложению		
как называется тот, кто все ломает?	<i>Гномик</i> Балл: 1	<i>Я, а ремонтировать только трактором умею. Не буду трактор ломать. Я только все мои плохие игрушки ломаю.</i> Балл: 1
Как называется тот, кто всё чинит?	<i>Дедушка</i> Балл: 1	<i>я тоже</i> Балл: 1
Как называется тот, кто постоянно чихает?	<i>Я</i> Балл: 1	<i>Катя</i> Балл: 1

Задание 4. Определение значений несуществующих слов. Одними из первых производных существительных в языке ребенка появляются уменьшительно-ласкательные слова и существительные со значением увеличения. Формируется представление ребенка о больших или малых предметах.

Что это может быть:

Калуша

Викабенок

Бутявище

Критерии оценивания: 0 баллов – нет ответа; 1 балл — за ответ-слово в виде уподобления звуковому комплексу заданного слова; 2 балла — за осознание согласованности формы заданного слова и морфологического комплекса слова-объяснения (за ответ в той же грамматической категории).

Таблица 3. Определение значений несуществующих слов

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
Кто такая/ такой калуша?	<i>не знаю.</i> Балл: 0	<i>я не знаю это слово калуша.</i> Балл: 0
Кто такой викабёнок?	<i>Почему-то не знаю</i> Балл: 0	<i>Викабенок - бычонок</i> Балл: 2
Кто такая/ такой бутявище?	<i>нет ответа</i> Балл: 0	<i>Бычонок (тоже бычонок?) Да.</i> Балл: 0

Задание 5. Выявление грамматического чутья.

Предъявляются адаптированные тексты Л.В. Щербы и Людмилы Петрушевской. Задание: Определить действующих лиц в искусственных предложениях: Кто? Что делает? Кого? Как ты понимаешь это предложение (последний вопрос - для детей старшей и подготовительной группы)?

а) Глокая куздра будланула бокра.

б) Копуша сяпает дюбочку.

Способность употреблять формы, которых мы не могли слышать, сочетать слова по определенным законам их сочетаемости, по мысли Л.В. Щербы, базируется на грамматическом инстинкте.

Критерии оценивания: 0 баллов – нет ответа; за каждый адекватный ответ ребенок получает по 1 баллу.

Таблица 4. Выявление грамматического чутья

Вопросы	Ответы Кати	Ответы Максима
а) Глокая куздра будланула бокра...		
Про кого эта сказка?	<i>Нет ответа</i> Балл: 0	<i>Это история про бокра.</i> Балл: 1
Что с ним делают?		<i>Нет ответа.</i> Балл: 0
б) Копуша сяпает дюбочку.		

[Для старшей и подготовительной групп: «Белый, калуша. сяпать, дюбочка/»].		
Про кого эта сказка?	<i>Про дюбочку</i> Балл: 1	<i>Это про дюбочку и капушу.</i> Балл: 2
Что с ней делают?	<i>Не знаю</i> Балл: 0	<i>Только я не знаю про них</i> Балл: 0

Задание 6. Составление предложений из начальных форм слов:

а) ночь, спать, Таня

б) петь, дети.

в) играть, мяч, мальчики

Критерии оценивания: 0 баллов – нет ответа; 1 балл — понимание ситуации и её вербализация; 2 балла — все слова согласованы грамматически и по смыслу

Таблица 5. Составление предложений из начальных форм слов

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
Составьте предложение из этих слов:		
<i>а) ночь, спать, Таня</i>	<i>нет ответа</i> Балл: 0	<i>Ночь и спать – это когда поздно. Я ложусь, а Таня всегда уходит. Я вставаю её искать, а она не приходит. (Маму зовут Таня)</i> Балл: 1
<i>б) петь, дети.</i>	<i>Нет ответа</i> Балл: 0	<i>Я – ребёнок и пою.</i> Балл: 1
<i>в) играть, мяч, мальчики</i>	<i>В мяч играют мальчики</i> Балл: 2	<i>Это я играю в мяч. Бью его, отдыхаю, потом опять бегу.</i> Балл: 1

Задание 7. Выявление возможностей синтаксического прогнозирования (по принципу построения методики Ж. Ньюттена).

Когда ты был/была маленьким, то....

Если на улице идёт дождь, то

Когда ты будешь большим/большой, ты.....

Если бы ты был волшебником/волшебницей, то....

Отсутствие ответа – 0 баллов; за осмысленный ответ и понимание ситуации - 1 балл, за логичный ответ и его правильное оформление – 2 балла.

Таблица 6. Выявление возможностей синтаксического прогнозирования

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
Когда ты был/была маленьким, то ...	<i>здесь играла маленькой.</i> Балл:	<i>жирафика хотел в рот взять, у мамы на телефоне там был.</i> Балл: 2
Когда ты будешь большим/большой, ты	<i>Нет ответа</i> Балл: 0	<i>как папа буду к уху приложу. Когда большой, купишь мне очень большой самокат как папа, я на нём буду ездить.</i> Балл: 2
Если бы ты был волшебником/волшебницей, то ...	<i>Нет</i> Балл: 0	<i>но я же не был волшебником. Как я буду быть волшебником? Я же не буду быть волшебником. (Ну а вдруг ты проснулся и узнал, что ты волшебник) Я фокус покажу.</i> Балл: 2

Задание 8. Составление рассказа по аналогии.

«Это стул. Стул — это мебель. Он стоит в комнате. Нужен, чтобы сидеть. Он сделан из дерева. У него есть сиденье, спинка и ножки».

расскажи также, но о своем предмете -

- а) о чайнике,*
- б) о телефоне (или компьютере).*

Критерии оценивания традиционные: связность, логичность, последовательность, завершенность, смысловое единство – насколько это возможно в текстах детей 3-х летнего возраста. Отсутствие ответа – 0 баллов, развернутый ответ – 1 балл, развернутый ответ – 2 балла, грамматически правильный развернутый ответ – 3 балла.

Таблица 7. Составление рассказа по аналогии

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
а) О чайнике	<i>Чайник вот так вот крутится (покрутилась вокруг себя). Чайник горячий кипит.</i> Балл: 1	<i>В чайнике банка (имеется в виду стеклянная колба). Туда наливаешь воду, а потом пьешь кипятком. Он на кухне стоит</i> Балл: 3
б) О телефоне	<i>Телефон звенит.</i> Балл: 1	<i>Телефон – это когонибудь сфотографировать или не сфотографировать, может там какая-нибудь липучка</i>

		(речь идёт о наклейках на чехле). А у меня телефон есть, я, когда найду кнопку жёлтую он кого-нибудь сфотографирует. Когда кнопку нажимаешь, он выключается. Балл: 2
--	--	---

Задание 9. Определение внутренних связей текста.

Инструкция: Отгадай, что случилось?

Коля потерял машинку. А потом что-то случилось, и он сказал папе: «Спасибо!» За что он мог сказать папе: «Спасибо»?

Коля взял папин молоток. А потом что-то случилось, и он обещал папе молоток без спроса больше не брать. Что могло случиться?

Критерии оценивания: отсутствие ответа – 0, осмысленный ответ при неправильном грамматическом оформлении – 1 балл, логичный последовательный ответ при правильном грамматическом оформлении – 2 балла.

Таблица 8. Определение внутренних связей текста

Вопросы:	Ответы Кати	Ответы Максима
Ситуация 1: Коля потерял машинку. А потом что-то случилось, и он сказал папе «Спасибо!» За что он мог сказать папе «Спасибо»?	Папе? Спасибо? Балл: 0	Он потому что поремонтировал. Что с ней случилось? (он потерял машинку). А потом он нашёл и сказал папе спасибо, что он нашёл. Балл: 2
Ситуация 2: Коля взял папин молоток. А потом что-то случилось, и он обещал папе молоток без спроса больше не брать. Что могло случиться?	Кате нельзя, Кате можно. Случилось молоток потерялся 1 балл	Она сломалась (Кто?) машина (а почему?) потому что она врезался (а при чём тут молоток?) могло случится, потому что он врезался. Балл: 2

Комментируя ответы детей, мы прежде всего должны отметить различный речевой статус семей – отличие микросоциальной речевой среды, наличие / отсутствия необходимого речевого взаимодействия родителей с детьми, что является необходимым условием формирования речи.

Екатерина П. 3 года, 1 месяц.

Она первый ребёнок в семье, родители молодые, работают, мало внимания уделяют речевому развитию ребёнка. Речевая среда ограничена в объеме, с ребёнком родители разговаривают редко и мало. Общается с ребенком и читает книги только бабушка, но видятся они редко. Дома целенаправлен-

но с девочкой никто не занимается. Несколько месяцев назад поступила в садик, после чего и появились первые слова.

Максим Р. 3 года.

Он второй ребёнок в семье. Максим постоянно находится в активной речевой среде, мама рассказывает ему обо всех предметах, что его окружают, обо всех действиях и явлениях, что он наблюдает. Каждый день мама старается научить его чему-нибудь новому. Папа научил его разбираться в марках автомобиля по логотипам. На данный момент ребёнок может назвать марку 80% машин, которые он видит на улице. В детский сад ещё не ходит.

Отличия в уровне сформированности языкового чутья (и языковой способности) заключаются в следующем:

- Катя, в отличие от Максима, в затруднительных для неё случаях использует жесты из-за неспособности вербализовать ситуацию; Максим в данном случае не испытывает затруднений и может вербализовать более или менее адекватно любую речевую бытовую ситуацию;

- Максим, отвечая на вопрос и даже давая отрицательный ответ, прибегает к более развернутым формулировкам: если Катя отвечает *Не знаю*, то Максим - *Я не знаю это слово калуша*;

- у Кати совсем отсутствуют детские неологизмы, что должно бы быть характерно для детей этого возраста, у Максима неологизмы присутствуют: *Я вставаю её искать, а она не приходит*;

- у Максима можно отметить наличие грамматического чутья: он создает грамматический уменьшительно-ласкательный эквивалент к слову *Викабенок* – *Бычонок*;

- у Максима словарь несомненно более обширный, чем у Кати, помимо бытовой лексики мальчик знаком с марками многих автомобилей и названиями некоторых запчастей к ним, знает названия порядка десяти городов России; в целом кругозор Максима шире, он, в частности, использует лексику из мультфильмов (*Скай* – герой мультфильма);

- Максим обладает более развитой памятью и способностью вербализовать события из своего недавнего прошлого: когда он был маленьким, он *Жирафика хотел в рот взять, у мамы на телефоне там был*;

- Максим обладает способностью устанавливать причинно-следственные, временные связи, логически мыслить: на вопрос: «*Что бы ты сделал, если бы был волшебником*», отвечает: «*Как я буду быть волшебником? Я же не буду быть волшебником. (Ну а вдруг ты проснулся и узнал, что ты волшебник) Я фокус покажу*».

- текстовая продукция Максима – текст, при его аграмматизме, достаточно для этого возраста содержателен, логичен, обладает завершенностью

Можно сделать вывод, что речевая среда в данном случае обусловила и отличие ответов детей, и уровень их речевого развития. В целом у Кати – 15 баллов, у Максима – 50 баллов. Подтверждается теория о социально-психологической обусловленности языковой способности детей, о необходимости её целенаправленного формирования родителями и воспитателями.

Список использованных источников

1. *Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 288 с.
2. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. - М.: Прогресс, 1984. 397 с.
3. *Козырова А.А.* Коммуникативно-речевые способности учащихся [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kommunikativno-rechevye-sposobnosti-uchaschihsya>
4. *Микляева Н. В.* Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: метод, пособие. - М.: Айрис-Пресс, 2006. 96 с.
5. *Шахнарович А.М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. - М.: Наука, 1991. С. 185-220.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА С РАЗНЫМИ РЕЧЕВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Блажевич А. В.

*Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург),
Региональный ресурсный центр сопровождения детей с расстройством
аутистического спектра (Омск)
e-mail: anka_0308@mail.ru*

Аннотация: В статье описаны этапы и особенности работы учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста, имеющими расстройства аутистического спектра. Указаны приемы провокации и развития речи, применимые в работе с детьми данной категории с различными речевыми возможностями. Также описаны ожидаемые результаты по итогам каждого этапа.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, эмоционально-смысловой подход, логопедическая работа с детьми с РАС, речевые возможности детей с РАС, провокация речи, осмысленные высказывания, самостоятельная диалогическая речь.

LOGOPEDIC WORK SEQUENCE WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH DISORDER AUTISTIC SPECTRUM WITH DIFFERENT SPEECH OPPORTUNITIES

Blazhevich A. V.

Abstract: The article describes the stages and features of the work of a speech therapist teacher with preschool children with autism spectrum disorders.

The methods of provocation and development of speech are indicated, which are applicable in working with children of this category with different speech capabilities. Expected results for each phase are also described.

Key words: autism spectrum disorder, emotional-semantic approach, speech therapy work with children with ASD, speech capabilities of children with ASD, speech provocation, meaningful statements, independent dialogical speech.

Аутистическое расстройство представляет собой pervasive нарушение, которое проявляется в трудностях установления и поддержания длительного эмоционального контакта с окружающими, в трудностях взаимодействия с меняющейся средой и отражается на развитии всей психики в целом: нарушения аффективного, когнитивного, речевого, моторного развития.

Современные исследования указывают на то, что дети с РАС имеют разнообразный спектр поведенческих проявлений: от крайней отрешённости и стереотипности до ранимости и застенчивости. Имеют различные интеллектуальные и речевые возможности: от мутизма и грубого отставания познавательной деятельности до самостоятельной аграмматичной смазанной речи и вариантов одаренности [3].

Говоря о речевом нарушении детей с РАС, стоит отметить, что оно имеет качественно иной механизм нарушения, в отличие от общего недоразвития речи. В основе него лежит нарушение эмоционально-волевой сферы, вызывающее расстройство коммуникативной функции (зачастую при сформированности компонентов языковой системы). Также оно вариативно, что дает возможность условно выделить четыре уровня речевого развития при РАС: 1) отдельные вокализации; 2) стереотипные высказывания; 3) объемные монологичные высказывания; 4) задержка речевого развития с нарушением структурных компонентов языка.

Дети с первым уровнем имеют отдельные вокализации. Наряду с полевым поведением и крайней отрешенностью они не реагируют на просьбы взрослого, что создает впечатление о наличии нарушений слуха или сенсорной алалии. Однако в повседневной жизни, по косвенным признакам можно сделать вывод о том, что такие дети слышат звуки окружающих предметов, зачастую реагируя на них негативно из-за высокой чувствительности, понимают речь окружающих, совершая определенные действия, например, закрывают уши, когда родители рассказывают о них специалисту, или прячут обувь, услышав, что родители обсуждают поездку в нелюбимое место. Также наблюдается отсутствие активной речи, ограничивающейся отдельными вокализациями и лепетными словами, из-за чего специалисты диагностируют у них моторную алалию, применяя впоследствии соответствующие приемы растормаживания речи. Однако причины речевого отставания при РАС иные и связаны с трудностями установления и поддержания контакта с мамой (в младенческом возрасте), а позднее и со всеми окружающими.

Дети второго уровня, имеющие стереотипные высказывания, отличаются особой избирательностью, стереотипностью, фиксированностью на отдельных аффективных (чаще негативных) событиях. Такая тенденция в по-

ведении отражается и на речевых способностях детей данной группы. Их лексикон представлен словами или фразами, услышанными в речи окружающих, в мультфильмах, в книгах. При этом эти выражения используются в неизменной форме: не преобразуются морфемы и части высказывания в зависимости от контекста. Например, выражая свои желания, ребенок говорит маме «хочешь спать», «уходи домой», «баю-бай, баю-бай», «едем-едем в далекие края» и др. Это связано с тем, что окружающая речь усваивается стереотипно, механически, неосмысленно. Также зачастую встречаются элементы словотворчества («библиотека им. Плюшкина», «дамы и господафт» и др), которые также применяются не в качестве общения, а для своеобразной языковой игры.

Речь детей с третьим уровнем представлена объемными монологическими высказываниями, отражающими сверхценную увлеченность определенными сюжетами. Несомненным отличием лексикона таких детей является их развернутость, сложность. Однако она также штампована, как и речь детей второй группы, также не используется для коммуникации, выступая, в данном случае, средством аутостимуляции. Подобно воспроизведению одного и того же аффективно насыщенного игрового сюжета такие дети многократно повторяют понравившиеся цитаты из мультфильмов, в которые практически невозможно включиться постороннему человеку.

Для детей, имеющих четвертый уровень, характерна быстрая истощаемость, ранимость, синзитивность к контакту с окружающими, что и отражается в их речи. Внешне она напоминает задержку речевого развития с нарушениями структурных компонентов языка, поскольку при выстраивании своего высказывания такие дети затрудняются при согласовании слов, при подборе нужного слова по смыслу, при формулировке развернутого высказывания. Отметим, что такие трудности чаще всего возникают в ситуации контакта, при попытке поучаствовать в диалоге.

Описав особенности речевого развития детей дошкольного возраста с РАС можно сформулировать ряд выводов: во-первых, данной категории детей доступен разный уровень речевого развития, во-вторых, механизм речевого нарушения связан, прежде всего, с нарушением эмоционально-волевой сферы и проявляется в невозможности использования языковых средств для коммуникации.

Построение логопедической работы на сегодняшний день с детьми дошкольного возраста с РАС является весьма проблематичной задачей, поскольку нет единого подхода к организации коррекционного обучения при наличии отдельных методических разработок, а применение стандартной логопедической работы не является эффективной. Так, например, Костюк А.В. предложила последовательность проектирования индивидуальной логопедической работы с детьми раннего возраста с РАС. Морозова Т.И. указала рекомендации по работе над речью с учетом 4-х типов аутистического дизонтогенеза с применением элементов эмоционально-смыслового и поведенческого подходов. В работах Николькой О.С. описаны общие принципы работы над экспрессивной и импрессивной речи по 4-м группам аутизма. Нури-

ва Л.Г. описала работу с неговорящими детьми с РАС, у которых не удалось вызвать речь [1, 2, 4, 5].

Таким образом, разработка программы логопедического воздействия является актуальной темой. В связи с этим нами были сформулированы этапы работы с учетом разного уровня речевого развития при РАС:

1. Установление устойчивого эмоционального контакта. 2. Растворение (провокация) речи. 3. Обогащение, расширение и осмысление речи. 4. Логопедическая работа по развитию фонетико-фонетических и лексико-грамматических средств языка. Отметим, что каждый этап имеет свою специфику в зависимости от уровня речевого развития.

Этап *установления устойчивого эмоционального контакта* является главным и первостепенным для всех детей с РАС. От его успешности будет зависеть продуктивность последующей работы. На данном этапе учитель-логопед следует за ребенком, сопровождая эмоционально-смысловым комментарием его деятельность.

С детьми, имеющими первый уровень (отдельные вокализации), такой комментарий направлен на озвучивание тех сенсорных впечатлений, на которых ребенок сфокусирован, и превращение любой деятельности в элементарный игровой сюжет.

Работая с детьми, находящимися на втором уровне (стереотипные высказывания), учитель-логопед с помощью эмоционально-смыслового комментария также подключается к деятельности ребенка, превращает его в сюжет. Однако отличительной особенностью является избегание слов и выражений с аффективно насыщенным негативным смыслом.

Поскольку дети с третьим уровнем очень многоречивы, их речь представлена объемными монологичными высказываниями, комментарий специалиста носит эпизодический характер, применяемый для уточнения деталей сверхценного сюжета ребенка.

С детьми с четвертым уровнем (задержка речевого развития с нарушением структурных компонентов языка), учитель-логопед выстраивает эмоционально-смысловой комментарий через маму, используя множество важных для ребенка деталей, озвучивая плавным и спокойным тоном.

Этап считается освоенным, если ребенок самостоятельно идет в кабинет, более длительно взаимодействует со специалистом, частично подражает ему, принимает предлагаемую взрослым деятельность.

Этап растворения (провокации) речи актуален для детей дошкольного возраста с РАС с любыми речевыми возможностями, однако имеет свою специфику. Так для детей первого уровня (отдельные вокализации) основной задачей будет провокация речи как непроизвольной реакции на аффективное воздействие, а также расширение и осмысление вокализаций за счет включения их в контекст игровых действий. Для этого учитель-логопед включает в эмоционально-смысловой комментарий любимые ребенком песенки, потешки и стихотворения (в сочетании с паузами), звукоподражательные слова, а также вокализации самого ребенка, преобразуя их в общеупотребительные слова, связанных с сюжетом игры. Этап считается освоен-

ным данной категорией детей, если в их речевые возможности становятся более разнообразными, появляются общеупотребительные слова, которые начинают использоваться для коммуникации.

Дети второго уровня (стереотипные высказывания) на данном этапе нуждаются в растормаживании речи. Основными задачами учителя-логопеда являются осмысление и расширение имеющихся стереотипных высказываний, растормаживание словесных реакций, развитие речевой инициативы. Для этого специалист включает имеющиеся речевые стереотипы в сюжет игры, в свой эмоционально-смысловой комментарий. Использует любимые стихотворения и песни, описание действий или предметов в сочетании с паузой для договаривания. Помогает в ситуации контакта, предлагая речевой образец от лица ребенка. Этап считается освоенным, когда в речи появляются самостоятельные высказывания, ребенок вступает в диалог.

Для детей третьего уровня (объемные монологичные высказывания) актуальным будет провокация диалогической речи. Для этого учитель-логопед использует приемы совместного рисования сюжетов, связанных с интересами ребенка. Провокация осуществляется за счет использования взрослым уточняющих вопросов, необходимых для отображения на рисунке действий и предметов, находящихся в поле детского повествования. Этап считается освоенным, когда ребенок начинает вступать в диалог, использует самостоятельную речь.

С детьми четвертого уровня необходима работа по растормаживанию самостоятельных высказываний. Для этого специалист использует приемы, аналогичные работе с детьми с первым и вторым уровнем. Так он включает стереотипную речь ребенка в общий контекст игрового сюжета для их осмысления, предлагает речевой образец в различных ситуациях общения, помогает ребенку выстраивать развернутое высказывание, задавая начало повествования. Этап считается освоенным, когда в речи ребенка присутствуют самостоятельные высказывания, применяемые для коммуникации.

Третий этап предполагает *обогащение, расширение и осмысление речи* детей дошкольного возраста с РАС. Обогащение речи достигается за счет накопления словарного запаса, достаточного для поддержания диалога с разным контекстом. Расширение речи подразумевает умение пользоваться распространенными высказываниями для обозначения своих впечатлений, желаний. Осмысление речи говорит о необходимости связывать весь речевой материал и всю речевую работу через интересы ребенка, через важные и значимые события его жизни.

Вся эта работа актуальна для детей второго, третьего и четвертого уровня. Дети с первым уровнем, не овладев речью, осваивают навыки альтернативной коммуникации. С остальными детьми дошкольного возраста с РАС учитель-логопед использует приемы совместной игры, совместного рисования, совместного чтения (в зависимости от возможностей и интересов ребенка). В процессе данной деятельности специалист предлагает верный речевой образец, обсуждает с ребенком будущие и прошедшие события, в привлекательной для него форме включает лексику по различным темам.

Этап считается освоенным, когда дети используют самостоятельные высказывания как средство коммуникации. Отметим, что они могут не иметь верного грамматического и произносительного оформления.

На завершающем этапе *логопедической работы по развитию фонетико-фонематических и лексико-грамматических средств языка* учитель-логопед решает стандартные для логопедической практики задачи. Однако стоит помнить, что тенденция к механическому усвоению материала прослеживается в развитии детей с РАС длительное время, поэтому в процессе работы над речевыми средствами необходимо учитывать определенные правила: соблюдать принцип от общего к частному, отражающий особенности восприятия данной категории детей. Так сначала целесообразно отдавать предпочтение работе над коммуникацией, а позже над развитием средств языка; на первых этапах в большей степени работать над накоплением словарного запаса, а на последующих – над произносительными навыками; при обучении грамоте сначала работа со словом (глобальное чтение), а затем работа с буквой (аналитико-синтетический способ чтения).

Овладение любым речевым навыком должно быть включено в общий сюжет занятия, в интересы ребенка, а главное осмыслен через его опыт. Например, при обучении образованию новых слов с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов учитель-логопед использует речевой материал из любых ребенком мультфильмов.

В случае затруднений при выполнении какого-либо задания учитель-логопед демонстрирует верный вариант ответа, проговаривает от лица ребенка, не требуя от него повторения, но возвращается к данному заданию или аналогичному позже.

Необходимо учитывать поведенческие особенности детей с РАС: давать отдыхать от деятельности и от контакта, не концентрировать внимание на аффективно-насыщенных высказываниях ребенка и на его провокациях, выстраивать стереотип занятия, который помогает организовать поведение.

Таким образом, при расстройстве аутистического спектра наблюдается нарушение всей психики в целом, которое отражается не только на поведении ребенка и его познавательных способностях, но и на речевом развитии. Своеобразие овладения ребенком с РАС речью связано с нарушением эмоционально-волевой сферы и отражается на трудностях формирования коммуникативной функции языка. Также речь детей с РАС вариативна и может быть условно разделена на четыре уровня.

При построении логопедической работы необходимо учитывать закономерности речевого развития при РАС. В связи с этим целесообразно уделять внимание установлению эмоционального контакта и работе над специфическими речевыми особенностями, а затем переходить к классической логопедической работе, но с учетом ряда правил.

Список использованных источников

1. *Костюк А. В.* Проектирование логопедической работы с детьми раннего возраста с расстройствами аутистического спектра// Логопедические технологии в условиях инклюзивного обучения детей с нарушением речи :

материалы международной научно-практической конференции научных работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных учреждений, реабилитационных центров; молодых ученых; аспирантов и магистрантов, 21 марта 2013 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. И. А. Филатова, А. П. Маршалкин. - Екатеринбург, 2013. Ч. 1. С. 197-203.

2. *Морозова Т.И.* Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции. Сборник методических статей. М.: Изд-во «Сигналь», 2001. С. 102 – 133.

3. *Никольская О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 9-е. - М.: Теревинф, 2015. (Особый ребенок). 288 с.

4. *Никольская О.С.* Структура нарушения психического развития при детском аутизме // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18 [Электронный ресурс]. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/struktura-narusheniya-psihicheskogo-razvitiya-pri>

5. *Нуриева Л.Г.* Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. Изд. 2-е. - М.: Теревинф, 2006. 112 с.

АНАЛИЗ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ МЕТОДИК ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Богатырева У. А.

*Московский педагогический государственный университет,
e-mail: uliana9898@mail.ru*

Константинова О. А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: olgakonstantino@mail.ru*

Аннотация: В статье сопоставляются современные методики, направленные на развитие фонематических процессов у старших дошкольников и младших школьников. Формирование фонематических процессов – важное и необходимое условие для профилактики трудностей в овладении навыками чтения и письма.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонема, графема, логопедическая методика, азбука, букварь, профилактика дисграфии и дислексии.

ANALYSIS OF LOGOPEDIC METHODS FOR FORMING PHONEMATIC PROCESSES

Bogatiryova U. A., Konstantinova O. A.

Abstract: The article compares modern methods aimed to develop phonemic processes of older preschoolers and primary schoolchildren. The formation of

phonemic processes is an important and necessary condition for the prevention of difficulties in mastering reading and writing skills.

Key words: phonemic processes, phoneme, grapheme, logopedic methods, alphabet, ABC book, prevention of dysgraphia and dyslexia.

Формирование фонематических процессов в дошкольном возрасте – важное и необходимое условие для профилактики трудностей в овладении навыками чтения и письма, а также успешного обучения в начальной школе [9]. Различными специалистами в области логопедии предложены собственные методики по формированию фонематического слуха. В них авторы, опираясь на определенный круг задач и руководствуясь специфическими принципами, предлагают особую систему приемов и средств, благотворно воздействующих на психофизическое развитие ребенка и способствующих формированию у него фонематических процессов.

Е.В. Колесниковой разработана программа «От звука к букве. Обучение дошкольников элементам грамоты», в рамках которой вниманию специалистов дошкольных образовательных учреждений предлагается четыре книги для работы с детьми в возрасте от 3-х до 7-ми лет. В связи с выбранной темой будут рассмотрены только три из них [4, 5, 6]. В целом программа предполагает поэтапное формирование у детей любознательности, познавательной активности, общих и специальных способностей, развитие речи. Последнему автор уделяет особое значение, поскольку успешное развитие речи в дошкольном возрасте имеет решающее значение для последующего систематического обучения родному языку в начальной, а затем и средней школе.

Широко используется комплексный подход к организации занятий по обучению грамоте, в ходе которого одновременно решается целый комплекс взаимосвязанных речевых задач, а именно – фонетических, лексических и грамматических, а также на их основе – развитие связной речи.

Программа разделена на два периода. Первый период предполагает овладение звуковой стороной речи и развитие способности ориентировки в ней, второй – освоение знаковой системой языка. Исходя из этого, курс построен на последовательном, поэтапном обучении детей звуковому, звуко-буквенному анализу, чтению и подготовке руки ребенка к письму.

Первая часть программы рассчитана на детей в возрасте 3-4 лет и представляет собой подготовительный этап с целью развития фонематического восприятия и ориентации в звуковой структуре слова. Вторая часть содержит систему игр и упражнений, направленных на формирование фонематического слуха у детей 4-5 лет. Третья часть предполагает обучение детей 5-6 лет звуко-буквенному анализу слова. Заключительная часть направлена на развитие интереса и способностей к чтению детей 6-7 лет. В рамках рассматриваемой темы интерес представляют первые три пособия, поскольку они направлены на поэтапное формирование фонематических процессов у детей.

Т.А. Ткаченко разработана авторская система развития фонематического восприятия у дошкольника. Созданные ею пособия под названием «Развитие фонематического восприятия дошкольника» [7] и «Формирование навыков звукового анализа и синтеза» [8] входят в серию альбомов дошкольника, среди которых присутствуют и альбомы со следующей тематикой: «Обучение грамоте», «Коррекция нарушений слоговой структуры слова», «Совершенствование словарного запаса» и другие.

Пособия адресованы логопедам, воспитателям и родителям для коррекционных занятий с детьми, имеющими различный уровень речевого развития: от лепетной речи с практически несформированным фонематическим восприятием до речи с элементами фонетико-фонематического недоразвития.

Каждый альбом содержит теоретическую и практическую часть, подробное описание авторской методики, а также коррекционных упражнений, представленных в каждом разделе. Кроме того, в пособия включены рисунки с целью опоры на зрительное восприятие ребенка для более успешного проведения коррекционной работы.

Пособие «Развитие фонематического восприятия дошкольника» является приложением к книге «Если дошкольник плохо говорит», в которой изложена авторская система преодоления общего недоразвития речи у детей 5-летнего возраста. Данный альбом имеет место быть, поскольку формирование фонематического восприятия, как отмечается многими исследователями (Р.Е. Левина, Г.А. Никашина, Г.А. Каше и др.), является важнейшей задачей при коррекции общего недоразвития речи. Стойкого исправления произношения можно добиться только при систематическом и опережающем развитии фонематического восприятия. Кроме того, практический опыт Т.А. Ткаченко подтверждает благотворное влияние повышения уровня развития фонематического восприятия на формирование слоговой структуры слова. Впоследствии это оказывает положительное влияние и на освоение письма.

Автором отмечается связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При проведении систематической работы над развитием фонематического слуха дети заметно лучше начинают воспринимать и дифференцировать приставки в однокоренных словах, выделять окончания слов, общие суффиксы, предлоги и т.п.

В пособии выделяется несколько разделов, а именно: узнавание неречевых звуков; различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе, тембру; различение слов, близких по звуковому составу; дифференциация слогов; дифференциация фонем.

В начале работы с пособием логопеду рекомендуется установить точку отсчета, двигаясь от трудных упражнений к более легким. После того, как будет установлен начальный уровень фонематического восприятия, работу можно проводить «снизу-вверх», то есть от простых упражнений к более сложным – так, как они расположены в альбоме.

Необходимо учитывать индивидуальные возможности ребенка. С этой целью в конце альбома предусмотрена «Записная книжка», в которой логопеду следует фиксировать дату проведения занятия и номер упражнения. Логопед ставит «+» в соответствующей графе в том случае, если материал упражнения окончательно отработан и не требует повторения. Когда упражнение требует закрепления, необходимо поставить знак «-». Кроме того, в графе «Рекомендации логопеда» специалист может внести свои замечания и дополнительные задания.

Таким образом можно утверждать, что методики Е.В. Колесниковой и Т.А. Ткаченко, направленные на формирование фонематических процессов во время логопедической коррекции, – схожи. Их различия больше затрагивают использование авторского речевого материала (слова, стихотворения, поговорки и т.д.), различие частей в пособиях и наличие дополнительных рабочих тетрадей у Е.В. Колесниковой.

Обратимся к сравнению букварей, рекомендованных для старших дошкольников и первоклассников. Акцент сравнения сделаем на заданиях, направленных на развитие фонематических процессов.

Учителями начальных классов используются различные азбуки и буквари, исходя из той образовательной программы, которой придерживается та или иная школа. Учебник по обучению грамоте и чтению Н.Г. Агарковой, Ю.А. Агаркова «Азбука» [1] разработан в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и концепцией комплекта «Перспективная начальная школа». В «Азбуке» принципы развивающего обучения взаимодействуют с традиционными принципами доступности и прочности усвоения знаний.

Это позволяет формировать у первоклассников не только полноценный навык чтения, но и элементарные представления об основных единицах русского языка, а также развивать у них интеллектуальные способности.

Изучение «Азбуки» рассчитано на период с сентября по февраль первого класса. В добукварный период дети знакомятся с такими понятиями, как звук и буква, гласный и согласный звук, слова-предметы, слова-действия, слова-признаки, слова-помощники, предложение, текст, а также с их символическими обозначениями. Параллельно с этим отрабатывается навык языкового анализа и синтеза.

Знакомство со звуками и буквами, которыми они обозначаются происходит в следующей последовательности: сначала вводятся гласные буквы, обозначающие одну фонему (*а, о, э, и, ы, у*), затем сонорные (*м, л, н, р, й*). Этого набора букв достаточно для начала формирования механизма реализации позиционного принципа графики: фонемное значение буквы узнается по ее окружению. И лишь после этого предлагаются буквы, за которыми стоят парные по глухости-звонкости согласные, *ь* и *ъ*, а также буквы *е, е, ю, я*, способные иметь разное фонемное соответствие в разных позициях. Такой порядок не случаен, он позволяет формировать представление об оппозицион-

ных признаках согласных фонем и способах их графической фиксации поэтапно: сначала твердость-мягкость, и лишь затем глухость-звонкость.

Перед вводом новой буквы большое значение уделяется развитию фонематического восприятия. Сначала учителем отрабатывается умение детей слышать и узнавать тот или иной звук изолированно, в слогах и словах, различать звуки, различающиеся по одному признаку (глухость/звонкость, твердость/мягкость), определять положение звука в слове (начало, середина, конец). В комплекте к «Азбуке» предусмотрены разрезные карточки с обозначением гласных, твердых и мягких, звонких и глухих согласных звуков.

Кроме того, в структуре занятия-знакомства с буквой присутствует и обучение фонематическому синтезу. Дается схема, например, как в таблице 1 [1, с. 53].

Таблица 1 – Пример задания в «Азбуке» Н.Г. Агарковой, Ю.А. Агаркова

и]	з']	ý]	м]

Сначала ребенком называется первый ряд, учитель спрашивает, какое слово получилось из названных звуков. Дети отвечают, а затем проверяют себя, прочитав второй ряд букв. Большой плюс данных таблиц состоит в том, что они наглядно демонстрируют школьникам, как гласная второго ряда «влияет» на предыдущую согласную, указывая на ее мягкость.

Широко используются задания по дифференциации слов, отличающихся одной фонемой. При этом это могут быть как фонемы, отличающиеся по одному оппозиционному признаку (гость-кость, голос-колос, Зоя-соя, козы-косы), так и несколькими дифференциальными признаками (моль-соль, сом-том, место-тесто). При проработке заданий с подобным речевым материалом учитель обращает внимание детей на изменения в словах на уровне букв и отдельно на изменения, произошедшие на уровне звуков.

Образовательная система «Школа 2100» предлагает «Букварь», составленный авторами: Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина [2]. Букварь позволяет одновременно работать и с детьми, которые только учатся читать, и с детьми, которые читать уже умеют. Развитие фонематических процессов в качестве отдельной задачи в работе с «Букварем» не выделено, но при знакомстве с каждой буквой предполагается слого-звуковой анализ слов, развитие умения определять звуковой состав слова, определять гласные/согласные, твердые/мягкие, звонкие/глухие согласные звуки.

В отличие от «Азбуки» Н.Г. Агарковой, Ю.А. Агаркова в «Букваре» буквы, которые соответствуют оппозиционным фонемам, не даются по порядку. После изучения букв и фонем /г/-/к/, /с/-/ш/ дается их сопоставление. Например, буква *г* была изучена самой первой и только спустя несколько уроков дети познакомились с буквой *к*. Наглядно показано, что звуки [к] и [г] «держатся за руки», обозначаются сходства и различия между ними. Для чтения предлагаются слоговые ряды типа га-ка, го-ко, ги-ки и ряды слов-

квазиомнонимов: кора-гора, корка-горка. Подобная работа происходит у школьников и с другими фонемами <с> – <ш>, <б> – <п>. Таким образом, сопоставляются только несколько фонем, отличающихся одним оппозиционным признаком, а именно: глухостью/звонкостью. Признак мягкости-твердости не учитывается. Но стоит отметить, что в данном учебном пособии делается акцент на дифференциацию рукописных букв, сходных по написанию, то есть на профилактику оптической дисграфии. Так, сопоставляются пары букв К-Н, в-д, ж-х, Ж-Х, ц-щ, Ц-Щ.

Образовательная программа «Школа России» предлагает свое учебное пособие по обучению чтению – «Азбука» В.Г. Горецкий, В.А. Киришкин и др., которая состоит из двух частей [3]. При знакомстве с буквами *н, с, к, т, л, р, в, п, м, з, б, д, г, х, ф* делается акцент на том, что *одна* буква обозначает *два* звука: твердый и мягкий.

Из всех букв, обозначающих на письме парные по глухости/звонкости звуки, рядом даются только *ш* и *ж*. Они сопоставляются друг с другом в виде слоговой таблицы. Кроме того, освещается различие между такими парами букв и звуков, как *ф-в, з-с, б-п, д-т*. При их дифференциации также предлагаются слоговые таблицы, а в некоторых случаях и слова-квазиомонимы. Например, *косы-козы, роса-роза* при сопоставлении *з* и *с*.

В данном учебном пособии большое количество времени отводится на развитие у первоклассников навыков языкового и слогового анализа и синтеза, звуковому же анализу авторами «Азбуки» должного внимания не уделяется.

Таким образом можно утверждать, что внимание к формированию фонематических процессов у первоклассников больше всего уделяется Н.Г. Агарковой, Ю.А. Агарковым в учебном пособии «Азбука». Благодаря продуманной авторами структуре каждого занятия, а также их последовательности делается акцент на развитие у детей фонематического восприятия. «Азбука» развивает у младших школьников способность дифференцировать близкие фонемы и умение правильно переводить фонемы в графемы, а также положительно влияет на формирование у них навыков фонематического анализа и синтеза. Все перечисленное благотворно влияет на процесс овладения навыками письменной речи и предупреждает риск возникновения дисграфических и дислексических ошибок.

Методический анализ методик Е.В. Колесниковой и Т.А. Ткаченко по формированию фонематических процессов у детей показал следующее. Каждая из методик по-разному организована, структурирована и оформлена, но в целом при разработке программ авторы ставили одну и ту же цель и руководствовались схожими задачами, направленными на полноценное формирование фонематических процессов у дошкольников.

Кроме того, нами были проанализированы несколько букварей. Внимание к формированию фонематических процессов у первоклассников больше всего уделяется Н.Г. Агарковой, Ю.А. Агарковым в учебном пособии «Азбука».

Список использованных источников

1. *Агаркова Н. Г., Агарков Ю. А.* Азбука. 1 класс: Учебник по обучению грамоте и чтению. - М.: Академкнига, 2015. 127 с.
2. *Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В.* Учебник для первоклассников. - М.: Баласс, 2011. 158 с.
3. *Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А, Виноградская Л. А., Бойкина М. В.* Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобр. организаций: в 2 ч. - М.: Просвещение, 2016. 128 с.
4. *Колесникова Е. В.* Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет. - М.: Бинوم. Лаборатория знаний, 2018. 72 с.
5. *Колесникова Е. В.* Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет: учебно-методическое пособие к рабочей тетради «От слова к звуку». - М.: Ювента, 2007. 96 с.
6. *Колесникова Е. В.* Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5-6 лет. - М.: Ювента, 2016. 80 с.
7. *Ткаченко Т. А.* Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: пособие для логопедов, воспитателей и родителей. - М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2005. 32 с.
8. *Ткаченко Т. А.* Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет. - М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2005. 48 с.
9. *Якунина О. В.* О единицах логопедической фонетики // Актуальные проблемы логопедии: сб. научн. и научно-мет. трудов. 4 выпуск / научн. ред. В.П. Крючков; ред.-сост. Т. А. Бочкарева. - Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 171-177.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Бочкарева Т. А.

*Саратовский государственный университет имени
Н.Г. Чернышевского, e-mail: tab1161@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются логико-грамматические конструкции языка (ЛГК) и методики изучения их понимания детьми с речевыми нарушениями с точки зрения разных подходов. Анализируются содержательные и формальные критерии методик. Делается вывод о плодотворности междисциплинарного подхода, обусловленного сложностью самого изучаемого процесса понимания речи, наличием в нем нейропсихологической, психологической и собственно языковой, вербальной составляющих.

Ключевые слова: логико-грамматические конструкции (ЛГК), методики диагностики, речевые онтогенез и дизонтогенез.

STUDYING THE UNDERSTANDING OF LOGICAL AND GRAMMATICAL STRUCTURES BY CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Bochkaryova T.A.

Abstract: The article uses the logical-grammatical language constructions and methods for studying the understanding of them by children with speech disorders using different approaches. The substantive and formal criteria of the methods are analyzed. The conclusion is drawn about the efficiency in many approaches, due to the complexity of the studied process of understanding of speech, the presence of neuropsychological, psychological and actually linguistic, verbal components.

Key words: logical and grammatical constructions, diagnostic technique, speech ontogenesis and dysontogenesis.

Логико-грамматические конструкции (ЛГК) – это сложные смысловые и грамматические взаимоотношения слов, выраженные окончаниями, служебными словами, порядком слов. С точки зрения лингвистики, логико-грамматические отношения, таким образом – разновидность синтаксических отношений, относящихся к грамматической сфере. Без правильного понимания ЛГК невозможно правильно декодировать высказывание. Поэтому детям с нарушениями речи трудно усваивать учебную программу, применять ее в жизни. Актуальность данного исследования определяется указанными обстоятельствами и необходимостью совершенствования методической диагностической базы студентов-логопедов.

Вслед за Сведелиусом, в лингвистике принято выделять два типа ЛГК: передающие «коммуникацию событий» и «коммуникацию отношений» [6].

Конструкции первого типа не требуют грамматических трансформаций для их понимания и являются предикативно оформленными простыми суждениям: «Лес горит», «Птицы поют», «Мальчик рисует корабль», «Девочка шьет платье».

Конструкции второго типа для выражения отношений используют *флексии* (брат жен-ы, жена брат-а); *служебные слова: предлоги, союзы* (треугольник под прямоугольником или прямоугольник под треугольником; лето перед осенью или осень перед летом); *порядок слов* (Пальто задело стекло – Стекло задело пальто); *сравнительные обороты* (Коля сильнее Саши или Саша сильнее Коли). К более сложным ЛГК данного типа относят, например, *инвертированные смысловые конструкции с двойным отрицанием* (Я не привык не завтракать по утрам), *инвертированные конструкции, порядок слов в которых не совпадает с порядком действий* (Петю ударил Вова. Я написал письмо после того, как пришел домой); *дистантные конструкции с промежуточными вставками* (Новая книга, которую мама купила мне в магазине, очень интересная); *дистантные конструкции с вложениями* (Девочка играет с собакой, которую подарила ей мама, которая работает в ветери-

нарной клинике, в которую привезли собаку, которая понравилась маме) и т.п.

На психологическую неоднородность процесса понимания этих двух типов ЛГК в своих работах неоднократно указывал А.Р. Лурия [6,7]. Конструкции первого типа характеризуются им как понимаемые достаточно непосредственно в силу их плавности и синтагматического построения.

ЛГК второго типа, по мнению А.Р. Лурия, требуют психологических операций большей сложности: отвлечения от частных значений слов, симультанного восприятия логических конструкций. А.Р. Лурия отмечает, что в этом случае за понимание ЛГК отвечают аппараты мозга, обеспечивающие пространственный или квазипространственный синтез. Это аппараты третичных, теменно-височно-затылочных отделов левого полушария [7].

Сложные синтаксические конструкции появляются в речи нормально развивающегося ребенка относительно рано. По данным А.Н. Гвоздева, к трем годам сложные предложения с союзными словами и союзами («а», «и», «потому что», «когда», «чтобы», «который») получают значительное распространение в речи ребенка и вытесняют бессоюзные предложения с соответствующими значениями [4]. Однако при этом необходимо помнить, что ребенок в своем развитии проходит стадию, когда речевое оформление отражаемых им взаимосвязей внешнего мира опережает их осознание.

А.Н. Корнев, ссылаясь на данные Ж. Пиаже, отмечает, что формирование грамматических конструкций, передающих логические отношения событий (например, причинных, противительных) регулярно начинают употребляться детьми после 8 лет, частота их употребления растет непрерывно до 12 лет, но еще не достигает уровня взрослых. Объясняется это недостаточной способностью к совершению формально-логических операций в указанном возрасте [5].

Недостаточность понимания ЛГК (особенно пространственно-временных) детьми одной из первых отметила Л. В. Яссман применительно к особенностям грамматического строя речи детей с ЗПР [12].

А.Н. Корнев, опираясь на наблюдения за детьми дошкольного и младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, ЗПР, ОНР, ДЦП приходит к аналогичным выводам. По его мнению, можно говорить о влиянии на результаты исследования понимания ЛГК двух факторов: интеллектуального развития и грамматических способностей. Причем на результат оказывает влияние в большей мере именно фактор интеллектуального развития: нарушение понимания ЛГК с большим постоянством встречается при снижении интеллекта [5].

По мнению Л.С. Цветковой, понимание ребенком ЛГК является конечным этапом развития пространственного гнозиса в онтогенезе [11].

В качестве маркера речевого онтогенеза и дизонтогенеза предлагают рассматривать уровень сформированности понимания ЛГК С. М. Валявко и Ю. А. Шулекина. В условиях речевого дизонтогенеза способность полноценно понимать такого рода конструкции формируется с отставанием по

сравнению с нормой. Указанными авторами описана специфика понимания ЛГК дошкольниками с ОНР. В частности, ими делается вывод о влиянии на этот процесс особенностей пространственного восприятия при нарушении речевого развития у исследуемой категории детей. Специфика же восприятия ЛГК детьми с ОНР объясняется ослабленностью у них вербального компонента как значимого фактора в оценке успешности расшифровки симультанных схем, лежащих в основе ЛГК [2, с. 39].

Включение ЛГК в речевой материал диагностических нейропсихологических методик оправдано возможностью не только оценить уровень владения грамматическими средствами языка, но и исследовать на базе этих языковых конструкций операции мышления. Данные пробы есть в нейропсихологических методиках А.Р. Лурия [7]; А.В. Семенович [8]; Т.В. Ахутиной [1]; Т.Г. Визель [3]; А.Н. Корнева [5]; Л.С. Цветковой [11].

Например, методика А.Р. Лурия включает три серий заданий: 1) *понимание простых ЛГК: афлексивных* (показать два последовательно называемых предмета: «карандаш—ключ», «ключ—гребешок» «гребешок—карандаш» и п.) и *флексивных конструкций* (показать ключом карандаш, карандашом—гребешок, гребешком — ключ и т. д.), *их же с инвертированным действием* (показать ключом карандаш, карандашом—гребешок, гребешком — ключ): 2) *владение операциями симультанного синтеза: проба на понимание конструкций атрибутивного родительного падежа* (а) дается рисунок с женщиной и девочкой, надо показать, где мама дочки или где дочка мамы; б) предлагают сказать, что означает конструкция «брат отца» и «отец брата» и т.п. и ответить на вопрос, имеют ли они одинаковое или различное значение); проба на понимание конструкций с предлогами с пространственным и временным значениями (поставить крест под кругом, круг под крестом, точку под треугольником или «поставить круг справа от креста» или «крест справа от круга» и п. ; определить, какая из двух фраз «весна бывает перед летом» или «лето бывает перед весной» является правильной): *пробы на понимание сравнительных конструкций* (а) Ваня выше Пети или Петя выше Вани? - сравнить эти конструкции или сказать, кто из мальчиков ниже; б) какая из двух конструкций «муха больше слона» и «слон больше мухи» является правильной?; в) даются две бумажки разных оттенков - указать, которая из них «более светлая», «более темная», «менее светлая», «менее темная»; г) Оля светлее Кати, но темнее Сони - требуется ответить на вопрос, какая из трех девушек самая светлая); 3) *пробы на понимание инвертированных конструкций* (а) Петю ударил Ваня. Кто пострадал?; б) страдательные конструкции – земля освещается солнцем или солнце освещается землей? - какая конструкция правильная?; в) я позавтракал после того, как нарубил дров - что я сделал раньше?: г) конструкции двойного отрицания: я не привык не подчиняться правилам - означает ли эта фраза дисциплинированного или недисциплинированного человека?

В нейропсихологии взрослых данные пробы, вслед за А.Р. Лурия, используются как тест, оценивающий способность к совершению опе-

раций квазипространственного синтеза и анализа, что страдает чаще всего при поражении нижних отделов зоны ТПО.

Данные пробы можно охарактеризовать как базовые: в нейропсихологии детского возраста данные (аналогичные) пробы отличаются степенью сложности речевого материала, объемом заданий (см., например: Семенович (2002); Визель (2005); Корнев (2006)).

В методике А.Н. Корнева каждая проба состоит из нескольких заданий, поэтому их можно использовать и для количественной оценки сформированности данной способности: подсчитывается процентное отношение ошибочных ответов ко всем заданиям в каждой пробе. В методике Т.Г. Визель, например, пробы (инвертированные, сравнительные, возвратные конструкции, конструкции родительного атрибутивного) для детей старше 6 лет представлены единичными заданиями, но дается интерпретационный механизм результатов: «неспособность понять ЛГК при способности к пониманию и употреблению морфологических средств языка в других менее сложных вербально-контекстных условиях свидетельствует о том, что нарушения морфологического кода языка носят негрубый характер. Неспособность понимать ЛГК при неспособности пользоваться морфологическими средствами языка являются системным следствием недостаточности более элементарных уровней функции. Непонимание ЛГК при способности понимать слова и другие обороты речи, а также при отсутствии иной очаговой симптоматики свидетельствует о том, что данная функция была недостаточно освоена в преморбиде и не получила локального представительства в мозге» [3, с. 362].

В логопедической практике задания на понимание ЛГК можно увидеть в методиках обследования речи младших школьников (Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова 2019; Т.А. Фотекова 2007; Л.А. Тишина, Н.А. Акимова 2017; Ю. А. Шулекина 2016). Они предъявляются, как правило, на слух.

Например, в методике Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой обследование понимания ЛГК состоит из 10 проб: 6 проб на понимание активных с обратным порядком и пассивных конструкций с прямым и обратным порядком слов (Мальчик спасен девочкой. Трактором перевозится машина) и 4 пробы на понимание обратимых предложных конструкций с обозначением места (Бочонок перед ящиком. Ящик перед бочонком) [1].

Л.А. Тишина и Н.А. Акимова включают в обследование младших школьников с ОНР IY уровня сложные логико-грамматические конструкции: дистантные конструкции с длинным промежуточным построением между основными составными частями предложения; дистантные, осложненные фактором вложения, инверсионные разных типов. Их методика обследования ЛГК состоит из 5 проб с несколькими сериями заданий [9]. Задания для дошкольников опираются на наглядность: им предлагается описать картинки, изображающие логические, пространственные или иные отношения (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, 1991; Е. Ф. Собонович, 1998; Е. Л. Малиованова, 2009; Л. А. Андрусишина, 2012).

В специальной литературе не разработаны критерии качественной оценки понимания ЛГК дошкольниками. По мнению указанных исследователей, в их основу должны быть положены возрастные возможности ребенка пользоваться грамматическим инструментарием языка как средством логического мышления.

Таким образом, можно говорить о том, что изучение понимания ЛГК заложено в методики обследования широкого спектра речевых нарушений как значимый фактор речевого онтогенеза и дизонтогенеза. В методиках обследования ЛГК отчетливо просматривается междисциплинарный подход, что обусловлено сложностью самого изучаемого процесса понимания речи, наличием нейропсихологической, психологической и собственно языковой, вербальной, его составляющих.

Список использованных источников

1. *Ахутина Т.В., Фотекова Т.А.* Диагностика речевых нарушений школьников: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт, 2019. 157 с.
2. *Валявко С.М., Шулекина Ю.А.* Изучение смыслового восприятия логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками // Специальное образование, 2016, №1. С. 38-50.
3. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. - М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. 384 с.
4. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. - М.: Детство-Пресс, 2007. 480 с.
5. *Корнев А.Н.* Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. - СПб.: Речь, 2006. 380 с.
6. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. - С-Пб.: Питер, 2019. 336 с.
7. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - М.: Академический проект, 2000. 512 с.
8. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002. 232 с.
9. *Тишина Л.А., Акимова Н.А.* Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. 2017. № 1(31). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4091> (дата обращения: 20.08.2019).
10. *Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. - М.: Айрис-пресс, 2007. 96 с.
11. *Цветкова Л.С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. - М.: Когито-центр, 1998. 128 с.
12. *Яссман Л. В.* Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1976. 25 с.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛАХ США

Бруно Е.В.

MEd, CCC-SLP

Vibra Healthcare (Thornton, Colorado, USA)

Platte Valley Medical Center (Brighton, Colorado, USA)

e-mail: katia.yurova@gmail.com

Аннотация: Статья освещает осуществление инклюзивного образования в США, типы классов, принципы составления и применения индивидуального учебного плана; приведены ссылки на нормативные документы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, люди с ограниченными возможностями, индивидуальный план обучения, логопедические услуги.

INCLUSIVE EDUCATION IN STATE US SCHOOLS

Bruno E. V.

Abstract: The article covers the implementation of inclusive education in the United States, types of classes, principles for compiling and applying an individual curriculum; links to regulatory documents are provided.

Key words: inclusive education, integration, people with disabilities, individual training plan, speech therapy services.

Во всем мире все больше внимания уделяется развитию инклюзивного обучения (5, 2). Mel Ainscow в своей статье «Developing inclusive education systems: what are the levers for change?» поднимает вопрос о том, что инклюзия является самой острой проблемой, стоящей перед современным образованием, и призвана стереть социальную элиминацию по любому признаку, включая пол, возраст, религиозную, расовую и этническую принадлежность, социальное положение, уровень интеллектуальных, коммуникативных и других возможностей человека [2]. Mittler отмечает важность понимания различия терминов «инклюзия» и «интеграция». Интеграция подразумевает под собой включение людей с особыми потребностями, в то время как инклюзия означает включение людей без различения по социальному положению, полу, расе, наличию или отсутствию инвалидности и т.д. [5].

В разных странах к вопросу подходят исходя не только из мировой практики, но и из особенностей каждой страны, ее культурного наследия, традиций и социальной модели. Мы рассмотрим осуществление инклюзивного образования в государственных школах США. Автор работала логопедом в нескольких школьных округах штата Массачусетс и в данной статье опиралась как на основные документы по инклюзивному обучению Соединенных Штатов Америки, так и на собственный опыт и опыт американских коллег.

Типы школ и ступени обучения.

В США существует 13 типов школ, включая государственные, частные, Вальфдорские, Монтессори, школы для одаренных детей, школы-интернаты разных типов и специализаций, школы с погружением в языковую среду, религиозные, с онлайн обучением и другие [6]. Акт об образовании людей с ограниченными возможностями здоровья (Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) [4] – это закон, согласно которому дети и молодежь данной группы получают бесплатное общее дошкольное и школьное образование, включая услуги необходимых для каждого ребенка специалистов. Возрастные рамки данной группы – от 0 до 21 года включительно. В данной статье мы сосредоточимся на инклюзивном образовании в государственных школах, которых в США большинство.

Государственные школы финансируются из бюджетов государства, штата и населенного пункта, в котором они расположены. Все услуги и ресурсы, включая питание для детей из малоимущих семей, совершенно бесплатны для учащихся. Программа обучения во многом диктуется Департаментом Образования США на государственном и местном уровнях [8].

Школы обычно бывают трех уровней: начальная (Elementary), средняя (Middle) и старшая (High). В разных школьных округах может быть различное деление классов по уровням школ. Так, начальная школа может начинаться с дошкольных классов (preschool) для детей от 1,5 лет или подготовительного класса (kindergarden, для 5-леток) до 6 класса, средняя ступень может включать 4-8 классы, старшая школа включает в себя 9-12 классы. В некоторых округах существуют объединенные средне-старшие школы (Junior High) для учащихся 7-12 классов.

В США весьма редко встречаются отдельные школы для детей и юношества со специальными потребностями. В рамках интеграции даже в этих школах обучаются в том числе и те, кто не требует специального образования и подхода. Кроме того, школьные округа ставят задачу равномерного наполнения классов учащимися из разных социальных слоев, этнической и расовой принадлежности. Состав класса не постоянен из года в год, ученики «перемешиваются» при переходе в следующий класс, что также способствует инклюзии.

Типы классов.

Существует три основных типа классов: обычный, закрытый (Self-Contained) и инклюзивный (Inclusive) [1]. Кроме этого, в классе любого типа учащиеся могут получать специальные занятия, например, с логопедом, учителем чтения или физическим терапевтом во время школьного дня. Рассмотрим подробнее особенности последних двух классов [9].

Закрытый (Self-Contained) тип класса предназначен для учащихся, которым необходима специализированная учебная программа. В таком классе обычно от 4 до 12 учеников, учитель специального образования и несколько помощников учителя. В процессе освоения школьной программы осуществляется принцип индивидуального подхода в зависимости от целей индиви-

дуального образовательного плана каждого учащегося. Ассистенты учителя помогают индивидуально в процессе урока, в зависимости от нужд каждого школьника в определенный момент. Учащиеся из закрытых классов обедают, а также иногда занимаются физкультурой, музыкой, искусством, школьными проектами и ездят на экскурсии вместе с ребятами из общеобразовательных классов.

Следующим этапом интеграции является инклюзивный (Inclusive) тип класса. Это класс с общеобразовательной программой, учителями общего образования и помощниками учителей. В таком классе обучаются школьники без особенностей развития и учащиеся с особыми потребностями. Ассистенты помогают тем, кому это необходимо, осуществляя успешную инклюзию. У некоторых школьников есть персональный ассистент, помогающий психологически и академически. Например, ребенку с аутизмом и отставанием в развитии важно влиться в коллектив и научиться работать вместе с другими, а также выполнять задания на уровне класса; ему на помощь приходит персональный ассистент, умело и вовремя направляющий своего подопечного.

Индивидуальный учебный план.

Для учащихся, нуждающихся в дополнительной помощи, составляется трехлетний индивидуальный образовательный план по результатам обследования необходимых специалистов и в соответствии с особенностями и потребностями ребенка [7]. Кроме специалистов, в процесс специального обучения плотно вовлечены родители или опекуны ученика, классный руководитель, представитель школы, социальный работник, а также сам учащийся при необходимости. Проводятся начальные и ежегодные собрания специалистов, работающих с каждым учеником, и их родителей для обсуждения достигнутого прогресса, выработки совместного плана работы, включающего родителей или законных представителей, а также ответов на вопросы и коррекции индивидуального плана. Такие собрания проводятся также для снятия учащегося с индивидуального плана обучения или после трех лет для обновления плана.

Важно отметить, что запрос на обследование определенных специалистов и затем разработку индивидуального плана могут сделать родители или законные представители ученика, классный руководитель, учитель или школьный специалист, например, логопед или социальный работник. Перед начальным и последующими плановыми обследованиями ребенка или подростка необходимо получить письменное разрешение родителя или законного представителя. Если по результатам обследования учащийся подлежит специальному обучению любого вида от занятий с одним специалистом до помещения в специальный класс, школа обязана в течение 30 дней составить индивидуальный план обучения и назначить собрание с родителями и специалистами по каждому учащемуся отдельно. После первого собрания начинается работа с учащимся соответственно целям и задачам индивидуального

плана по каждой дисциплине, а также проводятся периодические собрания, упомянутые выше [7].

В индивидуальный план должны входить следующие задачи и услуги, в зависимости от их необходимости:

- Уровень учащегося на данный момент, включая результаты тестов и экзаменов, а также успеваемости по школьной программе.
- Цели и задачи на данный учебный год в зависимости от академических и других нужд ученика. Цели и задачи должны быть измеримыми для сравнения прогресса. Например, общей целью будет улучшение речевой и языковой функции до уровня развития, соответствующего возрасту ребенка. Задачами могут быть: 1) произношение звука [p] на уровне спонтанной речи в классе и внеклассной обстановке в 90% времени самостоятельно, 2) правильное употребление падежных окончаний существительных на письме и в устной речи в 80% случаев с минимальной помощью логопеда.
- Дополнительные услуги и сервисы, например, индивидуальный помощник/ассистент учителя.
- Уровень и занятия по взаимодействию с обычными детьми в рамках инклюзии.
- Тип и уровень модификации тестов данного классного уровня.
- Начальная дата, тип, частота и длительность услуг по специальному образованию.
- Цели и уровень послешкольного образования для подростков с 14 лет.
- Виды дополнительных услуг, необходимых для успешного перехода в послешкольную жизнь для подростков с 16 лет.
- Разъяснение подростку его прав на специальное образование и услуги за год до совершеннолетия.
- Измеримость целей и задач для отслеживания прогресса учащегося и информирования родителей о достижении этого прогресса.

При необходимости школа обязана предоставить услуги переводчика для родителей или опекунов и услуги по повышению языкового уровня учащегося в рамках школы.

Организация работы специалистов.

Школьники из любого типа классов, включая обычные, могут при необходимости получать специализированные занятия индивидуально и/или в малых группах в течение школьного дня. Обычно это дополнительные занятия со специалистом по чтению, логопедом, эрготерапевтом, физическим терапевтом, психологом, учителем специального образования (аналог дефектолога), АВА специалиста и других профессионалов. Специалист забирает учеников на занятия во время неосновных уроков или занятий, которые проходят более, чем раз в неделю.

В последнее время логопеды и другие специалисты все чаще проводят занятия не отдельно, а непосредственно в классе, помогая своим ученикам

использовать компенсаторные стратегии, которые они изучили на логопедических или других специальных занятиях. Согласно нормативному документу Американской Ассоциации Логопедов и Аудиологов (American Speech and Hearing Association - ASHA) «Inclusive Practices for Children and Youths With Communication Disorders», услуги должны предоставляться в наименее ограниченной среде для наилучшего удовлетворения индивидуальных потребностей детей и юношества [3].

Логопеды также проводят общие занятия (Response to Intervention или RTI) в начальной школе для всего класса. Это способствует не только речевому и языковому развитию детей, но и выявлению тех, кому может быть необходима более интенсивная логопедическая помощь.

При оказании логопедической помощи в рамках инклюзии должны учитываться такие факторы, как возраст ученика, тип специальных потребностей, уровень развития речи и овладения языковыми навыками, родной язык и культура, успеваемость, социальные навыки, наблюдения учителей и родителей или опекунов, а также отношение самого учащегося к получению услуг логопеда [3].

Очевидно, что, кроме положительных сторон инклюзии в школьной системе, есть и ряд сложностей и нерешенных вопросов. Наибольшей проблемой является готовность самой школьной системы. Не все учителя получают профессиональную подготовку в специальном образовании и умеют успешно и эффективно работать как с обычными учениками, так и с детьми с особыми потребностями, а также с одаренными учащимися, уделяя всем достаточно внимания и преподнося материал на доступном и интересном для каждого ученика уровне. В школах может не хватать помощников учителей для осуществления помощи и поддержки во время учебного процесса. Материалы и содержание занятий должны соответствовать уровню учащихся; некоторым детям и подросткам нужны особые условия или девайсы для успешного включения и участия в уроке. Порой бывает сложно организовать участие отдельных учеников в специальных занятиях в рамках общего учебного процесса. С другой стороны, не все родители и дети готовы к совместной учебе и общению с теми, кто отличается от них. В таких случаях и школа, и общество стараются помочь всем сторонам достичь компромисса. Принятие, сострадание, а также баланс между работой и получением удовольствия или игрой, или «work and play», как говорят американцы, все больше проникает не только в школьную, но и повседневную жизнь.

Список использованных источников

1. 5 Ways Inclusive Classrooms Are Different from Self-Contained Classrooms [Электронный ресурс]. URL: <https://www.friendshipcircle.org/blog/2016/11/21/inclusive-classrooms-vs-self-contained-classrooms/>
2. Ainscow, Mel Developing inclusive education systems: what are the levers for change? // Journal of Educational Change June 2005, Volume

6, Issue 2, pp 109–124 [Электронный ресурс]. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>

3. ASHA: Inclusive Practices for Children and Youths With Communication Disorders [Электронный ресурс]. URL: <https://www.asha.org/policy/PS1996-00223/>

4. IDEA: Individuals with Disabilities Education Act [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.ed.gov/idea/>

5. *Mittler, Peter* Working Towards Inclusive Education Social Contexts. New York: David Fulton, 2005. vii p.

6. The Ultimate Guide to 13 Different Types of Schools Across America [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/types-of-schools/>

7. U.S. Department of Education: A Guide to the Individualized Education Program [Электронный ресурс]. URL: <https://www2.ed.gov/parents/needs/spced/iepguide/index.html>

8. U.S. Department of Education: Laws & Guidance [Электронный ресурс]. URL: <https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn>

9. What Are The Different Types Of Special Education Classrooms? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.weknowstuff.us.com/2016/05/what-are-the-different-types-of-special-education-classrooms.html>

ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Быкова В. П.

Институт детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (Новосибирск)

e-mail: bykova_00@mail.ru

Дубицкая А. В.

Институт детства, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (Новосибирск)

e-mail: nastik295181@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, даются краткий сравнительный анализ методик обследования интонационной стороны речи, диагностика и её основные направления. Представлены методические рекомендации по развитию восприятия и воспроизведения логического ударения.

Ключевые слова: дизартрия, интонационная сторона речи, старший дошкольный возраст, диагностика, методика.

SPECIAL FEATURES OF THE INTONATION PART OF SPEECH IN CHILDREN OF PRESCHOOL DYSARTHRY

Bykova V.P., Dubitskaya A.V.

Abstract: The article discusses the features of the intonation side of speech in children of older preschool age with dysarthria. A brief comparative analysis of the methods for examining the intonation side of speech, as well as diagnostics and its main directions, is presented. Methodical recommendations on the development of perception and reproduction of logical stress are presented.

Key words: dysarthria, intonational side of speech, senior preschool age, diagnosis, technique.

Наиболее распространённым речевым дефектом является дизартрия. Это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное расстройством иннервации мышц речевого аппарата. При дизартрии отмечаются нарушения просодической стороны речи, которые имеет определенные характеристики. Интонация является основной составляющей просодии.

Е. Ф. Архипова считала, что в понятие интонации входят такие компоненты, как: изменение силы и высоты голоса, его тон и тембр, мелодика, паузирование, темп и ритм речи, словесное логическое ударение – все это является акустическими компонентами интонации. Е. Ф. Архипова отмечала, что логическое ударение – это выделение наиболее важного слова в ряду остальных для придания предложению точного смысла [2].

Т. В. Захарова писала, что логическое ударение реализуется на уровне синтагмы, выражая различные смысловые оттенки, связано с актуальным членением предложения, обладает особой семантикой и максимально выделяется интонационно, по сравнению с обычным словесным ударением, тем самым оно не связано с синтаксической структурой языка и при говорении выполняется на низком регистре [7].

При дизартрии интонационные конструкции страдают, речь дошкольников носит монотонный характер, она немодулированная, невыразительная, голос тихий, слабый, назализованный, прерывистый, в потоке речи угасает. Чаще всего темп речи ускорен. Нарушены процессы физиологического и речевого дыхания, в основном проявляется верхнеключичное дыхание, слабый и укороченный речевой выдох, дети говорят на вдохе. Нарушаются процессы восприятия и дифференциации интонационных структур. Детям трудно выполнить задание на выделение акцентированного слова с употреблением логического ударения. Часто вербальная речь детей не соответствует их замыслу, тогда слушатель не понимает подтекст высказывания или воспринимает ее в соответствии с речевым и жизненным опытом, в таких случаях логическое ударение используется неправильно, это приводит к нарушениям в коммуникации [1].

Изучая вопрос онтогенеза интонационной стороны речи, такие авторы, как Н. Х. Швачкин, М. М. Кольцова, Р. В. Тонкова-Ямпольская, Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, Л. В. Щерба, А. И. Максаков пришли к выводу, что к

старшему дошкольному возрасту у детей с нормальным речевым развитием интонационная сторона речи должна быть уже сформирована. Дети с дизартрией к этому возрасту не имеют такого результата. Поэтому эта проблема актуальна на сегодняшний день [8].

Обследование просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста является важным элементом в общей структуре исследования речевой деятельности. При изучении и развитии восприятия и воспроизведения логического ударения логопедическая работа предусматривает использование общепедагогических подходов и специальных принципов.

Л. С. Волкова считала, что при реализации логопедической работы необходимо опираться на такие подходы и принципы, как: системный подход, персонифицированный подход, этиопатогенетический принцип, онтогенетический принцип, принцип наглядности, принцип ведущей деятельности, принцип комплексности [4].

О. Е. Грибова отмечала, что «логопедическое исследование должно проводиться в пять этапов, это: ориентировочный этап, диагностический, аналитический, прогностический этапы и информирование родителей» [5, с. 3].

К диагностическому этапу относится сам процесс обследования логического ударения и других компонентов, входящих в языковую систему. А. К. Быцай писала о том, что ходе исследования логопед должен учитывать зоны актуального и ближайшего развития ребенка, понятие которых выдвинул Л. С. Выготский. Если не использовать эти знания, можно допустить неточности в результатах обследования, так как предъявляемый материал не будет соответствовать психофизиологическим особенностям ребёнка [3].

Исследование интонационной стороны речи рассматривает все входящие в нее компоненты. Л. В. Лопатина обращала внимание на то, что обследование интонации желательно начинать с проведения дыхательных упражнений, так как это дает возможность определить тип дыхания ребенка и установить, что первично нарушено: речевое дыхание или интонационный компонент речи. Так, например, часто первично нарушаются процессы дыхания, а вторичными нарушениями могут быть расстройства темпоритмической организации. Далее логопед оценивает уровень сформированности восприятия и воспроизведения всех компонентов интонационной стороны речи у детей с дизартрией [6].

Также применяются традиционные общепедагогические методы и приемы, выделенные Д. О. Лордкипанидзе и Е. Я. Голант. Они объясняют, что метод – путь или способ познавательной и практической деятельности людей, методы бывают наглядные, словесные и практические. Прием – это конкретный элемент того или иного метода и выполняет при нем вспомогательную роль (дополняет или конкретизирует), приемами являются: объяснение, уточнение, оценка, вопрос, художественное слово [4].

Обследование особенностей логического ударения являются важным процессом в речевом развитии ребенка, так как интонация способствует

полноценному осуществлению коммуникативной функции, и полное, качественное обследование помогает составить правильный план развития речи в целом.

Мы провели сравнительный анализ методик авторов как: Е. Ф. Архиповой, Е. Е. Шевцовой, О. И. Лазаренко, Л. В. Забродиной по исследованию проблем восприятия и воспроизведения логического ударения у детей с дизартрией и пришли к выводу, что в трудах О. И. Лазаренко и Е. Е. Шевцовой методики идентичны. А у Е. Е. Шевцовой дается ссылка на то, что представленное ею исследование основано на программе обследования А. Е. Артемовой и Е. Ф. Архиповой.

Можно сказать, что методика обследования Е. Ф. Архиповой является основополагающей, так как другие авторы при составлении своих трудов ссылаются на единый источник. Она специализированно направлена на детей, имеющих дизартрическое расстройство, где представлено пояснение каждого подпункта, в котором фиксируется цель обследования, обширный и интересный дидактический материал. Также, по сравнению с другими авторами, представлена четкая и ясная для логопеда процедура обследования и инструкция, предназначенная для ребенка, которая очень удобна в применении.

Исходя из этого, мы пришли к единому соглашению, что при исследовании восприятия и воспроизведения логического ударения будем пользоваться методикой Е. Ф. Архиповой, которая позволяет более точно исследовать компоненты интонационной стороны речи в полном ее объеме, и способствует правильному описанию логопедической работы.

Исследование особенностей логического ударения включает в себя два блока заданий:

- 1 блок – Исследование восприятия логического ударения;
- 2 блок – Исследование воспроизведения логического ударения.

В первом блоке рассматривается обследование восприятия логического ударения, оно направлено на то, чтобы определить, понимают ли дети главное слово, выделенное по смыслу во фразе, способны ли самостоятельно выделить голосом ту или иную часть высказывания, в зависимости от того, на что требуется сделать упор. Данный блок состоит из 3 направлений:

1. Уметь определять слово, выделенное голосом логопеда в повествовательном предложении и назвать его;
2. Уметь определять слово, выделенное голосом логопеда в вопросительном предложении и назвать его, вместо ответа показать соответствующую картинку;
3. Уметь определять слово, выделенное голосом в стихотворном тексте.

Второй блок направлен на обследование воспроизведения логического ударения, целью которой является выяснить возможности ребенка самому выделять голосом главные по смыслу во фразе слова, или, точнее говоря,

воспроизводить логическое ударение. Данная секция состоит из шести направлений:

1. Уметь воспроизводить фразы с логическим ударением по образцу, который предъявляет логопед;
2. Уметь сравнивать два предложения, отличающиеся только логическим ударением;
3. Уметь воспроизводить логическое ударение при ответах на вопросы по сюжетным картинкам;
4. Уметь воспроизводить фразы с вопросительной и повествовательной интонацией, перемещая логическое ударение в зависимости от количества слов в предложении;
5. Уметь самостоятельно выбирать слова, произносимые с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого в него смысла;
6. Уметь выделять слог из цепочки слогов по образцу, демонстрируемому логопедом.

Нами проведен сопоставительный качественный анализ результатов обследования детей экспериментальной группы, состоящей из 15 человек в возрасте 5-6 лет, имеющих заключение ПМПК: «дизартрия».

В результате анализа было выделено 2 группы детей: с низким уровнем восприятия логического ударения и низким уровнем воспроизведения логического ударения, со средним уровнем восприятия логического ударения и средним уровнем воспроизведения логического ударения. Отсюда следует, что необходимо описать логопедическую работу для двух групп детей 5-6 лет с дизартрией.

Необходимо учитывать, что работа по развитию логического ударения входит в подготовительный этап логопедической работы при дизартрии, которая состоит из нормализации мышц тонуса мимической мускулатур, и моторики артикуляционного аппарата, речевого дыхания, голоса, просодики и мелкой моторики рук. Без такого основного направления работы формирование восприятия и развитие воспроизведения логического ударения не может быть полноценным, так как при дизартрии первично нарушается процесс иннервации мышц артикуляционного аппарата, а нарушения логического ударения уже носит вторичный характер [6].

Логопедическая работа по формированию восприятия логического ударения состоит из трех этапов:

1. Подготовительный этап – направлен на формирование представления о логическом ударении в целом.
2. Второй этап – формирование умения воспринимать главное слово по смыслу в повествовательной и вопросительной фразе.
3. Третий этап – формирование умения и навыков воспринимать и воспроизводить логическое ударение в повествовательном и вопросительном предложении.

Логопедическая работа по развитию воспроизведения логического ударения включает в себя следующие направления:

1. Автоматизация наработанных умений и навыков воспринимать и воспроизводить логическое ударение в повествовательной и вопросительной фразе и предложении;

2. Развитие умения выделять логически значимое слово в устном высказывании.

Таким образом, логопедическая работа по исследованию и развитию восприятия и воспроизведения логического ударения – достаточно сложный и целенаправленный процесс, который носит комплексный характер и рассматривает разные стороны педагогического воздействия. Следовательно, интонационная сторона в развитии речи играет важную роль, и игнорировать данное нарушение при столь тяжелом речевом дефекте как дизартрия недопустимо.

Список использованных источников

1. *Артемова Е. Э.* Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: Монография. - М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. 123 с.

2. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для вузов. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. 319 с.

3. *Быцай А. К.* К вопросу о диагностике интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста, имеющих стёртую дизартрию // Молодой ученый. 2017. №50.1. С. 56-59. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/184/47345/>

4. *Волкова Л. С.* Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. Вузов. 5-е изд. - М.: Владос, 2009. 703 с.

5. *Грибова О. Е.* Технология организации логопедического обследования. - М.: Айрис-пресс, 2005. 96 с.

6. *Лопатина Л. В.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: Учебное пособие. - СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. 151 с.

7. *Манакова О. И.* Формирования интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста с речевыми патологиями: Учеб. пособие. - Новосибирск: Изд-во. НГПУ, 2012. 154 с.

8. *Петрова А. А.* Интонация вопроса в онтогенезе // Семантические процессы на разных уровнях языковой системы. Межвузовский сборник научных трудов. - Саратов: Изд-во Саратов, 2007. С. 101-107.

ОКАЗАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Васильева Н. Ю.

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
начальная школа №30 (Сургут)*

Огнева М. А.

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
начальная школа №30 (Сургут)
e-mail: vasny@sc30surgut.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются основные задачи, стоящие перед учителем-логопедом в процессе реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, в частности, с расстройствами аутистического спектра, описаны психологические особенности обучающихся данной категории, которые необходимо учитывать при проведении диагностических исследований и проведении коррекционно-развивающих занятий.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, расстройства аутистического спектра, логопедическая помощь.

PROVIDING SPEECH THERAPY ASSISTANCE TO YOUNGER STUDENTS WITH AUTISM IN SECONDARY SCHOOL

Vasilieva N. Y., Ogneva M. A.

Abstract: The article deals with the main tasks facing the teacher-speech therapist in the process of implementing the Federal state standard of primary General education of students with disabilities, in particular, with autism spectrum disorders, describes the psychological characteristics of students in this category, which must be taken into account when conducting diagnostic studies and conducting correctional and developmental classes.

Key words: students with disabilities, autism spectrum disorders, speech therapy.

В общеобразовательных школах среди детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) дети с расстройствами аутистического спектра (далее РАС) представляют собой достаточно неоднородную по составу группу, для которой в той или иной степени характерен отрыв от реальности, уход в себя, отсутствие или парадоксальность реакций на внешние воздействия, пассивность и сверххранимость в контактах с окружающей средой [1]. Владение речью как основным инструментом общения у обучающихся с РАС достаточно специфично. Сложность для детей данной категории представляют как вербальная, так и невербальная формы взаимодействия. У обучающихся с РАС могут страдать все компоненты речевой си-

стемы, что создает для детей дополнительные трудности при адаптации их в школьной среде.

В связи с более активным выбором родителями обучающихся данной категории очной формы получения образования в общеобразовательных учреждениях (в формате инклюзивного обучения), вопросы психолого-педагогического (в том числе и логопедического) сопровождения детей с РАС становятся все более насущными.

В рамках реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ (в частности, с РАС) перед учителем-логопедом общеобразовательного учреждения стоят соответствующие задачи:

- формирование и развитие устной речи (разговорно-диалогической, описательно-повествовательной) на основе увеличения познаний об окружающем мире;

- формирование возможности вступать в диалогическое взаимодействие с окружающими, применяя разнообразные ресурсы коммуникации (вербальные и невербальные), способность начать и поддержать разговор, задать вопрос, ответить, способность обратиться с просьбой, применять в коммуникативных целях не только устную, но и письменную речь;

- развитие и усовершенствование грамматического строя речи, связной речи;

- корректирование нарушений письменной речи (чтения и письма);

- развитие и пополнение словарного запаса, уточнение содержания слова, развитие лексической упорядоченности, формирование семантических полей.

Формирование коммуникативных навыков мы считаем приоритетным направлением логопедической работы с детьми, имеющими РАС. Коммуникация в данном случае рассматривается как обмен информацией между людьми, а коммуникативные навыки – это группа умений, позволяющих осуществлять эффективный обмен информацией между людьми. Развитие коммуникативных навыков у детей с РАС способствует формированию адаптивного поведения, дает возможность общаться с учителями, специалистами, сверстниками.

Оказание логопедической помощи начинается с обследования устной речи ребенка с целью определения уровня владения речевыми навыками.

Учителем-логопедом подбирается комплекс диагностических заданий, помогающий получить сведения о формировании произносительной стороны речи младшего школьника, сформированности словаря, стадии развития фразовой речи.

Логопедическое обследование таких детей имеет свою специфику.

Следует принимать во внимание соответствующие условия:

- ребенок обязательно должен быть здоров, а также эмоционально настроен на разговор с учителем-логопедом. Желательно установление предварительного контакта с ребенком;

- вопросы должны быть сформулированы кратко, четко, без лишних слов и речевых оборотов, отвечать не только возрасту ребенка, но и учитывать его особенности развития. Наиболее частая ошибка педагога – это стремление задавать обучающемуся длинный, многословный, непродуманный вопрос. Чтобы избежать данной ошибки, следует заблаговременно сформулировать вопрос и зафиксировать его.

- наглядный материал обязательно должен соответствовать возрасту ребенка и отбираться предварительно. Набор иллюстраций с целью диагностики речи ребенка существует отдельно, от используемой наглядности при обучении на уроках. На столе располагается только то изображение, по которой будет идти речь, а все лишние картинки в этот период убираются;

- фонетико-фонематическая сторона речи обследуется на конечном этапе диагностики.

Учителю-логопеду необходимо выявить проблемы в речевом развитии и определить зону ближайшего развития. Для этого он должен обнаружить реальное владение речевыми категориями ребенка в период диагностики таким образом, чтобы не только определить речевые проблемы, а также найти то, с чем обучающийся справляется, переходя от более трудного к более простому. Это поможет организовать работу по коррекции недостатков в речевых способностях младшего школьника с РАС.

С положительной стороны зарекомендовала себя методика Фотековой Т.А., Ахутиной Т.В. «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов». Данная методика построена в форме теста, процесс ее выполнения, а также система оценки стандартизированы. Она учитывает оценку экспрессивной, импрессивной, устной и письменной речи. Речевой профиль наглядно демонстрирует динамику речевого развития ребенка и результативность коррекционной деятельности учителя-логопеда.

Опираясь на данные логопедической диагностики и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии, при планировании коррекционно-развивающей работы с обучающимися с РАС на первом году обучения обозначаются следующие цели – развитие коммуникативной функции речи и коррекция нарушений устной речи.

Для реализации поставленных целей логопедической работы определяются следующие задачи:

1. формировать стереотипы приемлемого учебного поведения, умения вступать в коммуникацию и взаимодействие с учителем, объективно воспринимать похвалу и замечания;
2. совершенствовать опыт поддерживания разговора со взрослым;
3. создавать (сформировывать) опыт инициирования разговора со сверстником;
4. пополнять (совершенствовать) и активизировать лексический запас;

5. развивать артикуляционную, мимическую моторику, улучшать координацию мелких движений пальцев рук и кистей;

6. корректировать нарушения звукопроизношения.

Согласно поставленным задачам, коррекционно-развивающая работа учителя-логопеда планируется по следующим направлениям:

– совершенствование осмысления обращённой речи через эмоционально-смысловой комментарий как необходимый элемент соблюдения инструкций учителя-логопеда;

– формирование и развитие элементарных диалоговых коммуникативных умений в разнообразных социокультурных моментах;

– расширение, активизация словарного запаса;

– совершенствование слухового внимания и восприятия, фонематического слуха;

– совершенствование двигательных навыков и жестикуляции, речевого дыхания, просодики;

– совершенствование подвижности органов речи, постановка звуков, их автоматизация.

Специфической особенностью организации логопедических занятий является необходимость специальной установки учителя-логопеда на поддержание эмоционального контакта с ребенком, уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, что он успешен на занятиях.

Во время проведения индивидуальных и групповых занятий обучающийся нуждается в частой смене видов деятельности.

С целью приобретения нового опыта деятельности и поведения при работе над формированием навыков диалогической речи учитель-логопед использует приёмы «проигрывания», драматизации, элементы сюжетно-ролевой игры. Применение обозначенных форм работы позволяет компенсировать фрагментарные представления учащегося с РАС об окружающем, способствует формированию навыков выделения и осмысления простейших связей в процессе социально-бытовой коммуникации, чему специально не учат нормотипичного ребёнка [3].

Коррекция звукопроизносительной стороны речи не является первоочередной задачей при логопедическом сопровождении ребенка с РАС [2]. Этот вид деятельности может вызывать негативные реакции ребенка, особенно если требуется тактильное взаимодействие с педагогом. Негативную реакцию может вызвать работа с зеркалом. При коррекции звукопроизношения длительность подготовительного этапа увеличивается в связи с необходимостью преодоления имеющихся стереотипов уклада органов артикуляции у ребенка и формирования новых, необходимых для нормированного произношения. Также в свою очередь увеличивается этап автоматизации.

Анализируя данные мониторинга речевого развития ребенка, имеющийся на сегодняшний день практический опыт обучения детей с РАС, можно сделать вывод, что младшие школьники (данной нозологии) нужда-

ются в логопедическом сопровождении в течение всего периода обучения в начальной школе.

Следует отметить необходимость тесной связи в работе учителя-логопеда, тьютора, учителя-дефектолога и учителя. На логопедических занятиях ставится цель – создание определенных коммуникативных стереотипов, которые в дальнейшем будут закрепляться учителем-дефектологом на групповых занятиях, тьютором – в спонтанной коммуникации ребенка с учителем и одноклассниками. Совместно специалистами психолого-медико-педагогического консилиума разрабатываются основные подходы к организации учебного, коррекционно-развивающего процесса для обучающихся с РАС:

1. проявление большого такта со стороны педагога;
2. применение стимулирований, повышение самооценки ребенка;
3. отбор заданий и упражнений, максимально побуждающих деятельность (инициативность) обучающегося, потребность в познавательной деятельности;
4. оптимальное использование наглядности, наводящих вопросов;
5. применение многократных указаний;
6. применение заданий с опорой на образцы, доступных инструкций.

Таким образом, в условиях специально организованного комплексного психолого-педагогического сопровождения дети с РАС способны дать положительную динамику в развитии, получить опыт диалогических отношений, расширить круг интересов и представления об окружающей действительности, усвоить доступные знания, выработать умения социального поведения.

Список использованных источников

1. *Беткер Л.М.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройством аутистического спектра: учебное пособие для учителей и специалистов образовательных организаций. - Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2013. 82 с.
2. *Семаго Н.Я.* Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 1. С. 4–14.
3. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 N 35847) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70862366/>

ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Варзина М.О.

*МДОУ «Детский сад с. Павловка» (с. Павловка, Саратовская область)
e-mail: olga-kosheeva@yandex.ru*

Кощева О.В.

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, e-mail: olga-kosheeva@yandex.ru*

Аннотация: В статье представлена специфика изучения фонематических процессов детей раннего возраста. Предложены игровые приемы и практические задания для обследования слухового внимания, узнавания изолированных гласных и согласных звуков, цепочек слогов и слов, близких по звучанию.

Ключевые слова: логопедия, ранний возраст, фонематическое восприятие.

STUDY OF PHONEMIC PERCEPTIONS OF TENDER AGE CHILDREN

Varzina M.O., Koshcheeva O.V.

Abstract: The article presents the specifics of studying the phonemic processes of tender age children. Game practices and case studies for examining auditory's attention, recognizing isolated vowels and consonants, chains of syllables and words similar in sound are proposed.

Key words: speech therapy, tender age, phonemic perception.

Изучение фонематического восприятия детей до трех лет имеет свою специфику, отличную от других возрастов. Самое подробное исследование в данном направлении было проведено Н.Х. Швачкиным [3]. В рамках современных логопедических методик для детей раннего возраста используются отдельные задания для проверки узнавания ребенком неречевых звуков, способности детей различать одинаковые звуки, слова и фразы по силе, тембру, высоте голоса; узнавать и дифференцировать фонемы; различать слоги и слова-паронимы.

Очень важно как можно раньше диагностировать проблемы с фонематическим восприятием ребёнка, поскольку они приводят к тому, что ребёнок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по звучанию и сходные по артикуляции речевые звуки. Вследствие этого страдает звукопроизношение, словарь ребёнка не пополняется словами с труднопроизносимыми звуками. В дальнейшем ребёнок начинает значительно отставать в развитии речи от возрастной нормы. По этой же причине задерживается формирование грамматического строя речи, а в дальнейшем, при обучении в школе, ребёнок испытывает трудности с письменной речью.

Представим основные направления изучения фонематического восприятия детей раннего возраста:

- обследование слухового внимания;
- узнавание и различение изолированных гласных и согласных звуков;
- дифференциация слогов;
- выявление способности различать слова, близкие по своему звуковому составу.

С опорой на материалы Б.М. Гриншпуна [1], О.Е. Громовой и Н.Г. Соломатиной [2] нами были подобраны диагностические задания для изучения данных фонематических процессов у детей раннего возраста. Практическая значимость проведенного исследования состоит в адаптации и расширении речевого материала для раздела «Выявление способности различать слова, близкие по своему звуковому составу», разработке сюжетов экспериментальных игр в разделе «Обследование слухового внимания», а также в подборе игровых приемов диагностики в раздел «Узнавание и различение изолированных гласных и согласных звуков». По нашему мнению, комплексное использование данных заданий позволяет получить достаточно полные сведения о состоянии фонематических процессов у детей раннего возраста.

Обследование слухового внимания.

Выявляется способность узнавать и различать неречевые и речевые звуки.

1. «На чем играл Мишка?»

Цель: диагностика умения различать звучание двух различных музыкальных инструментов (барабана и гармошки).

Оборудование: ширма или экран; игрушки: мишка, барабан, гармошка.

Ход выполнения: логопед показывает поочередно барабан и гармошку, называет их. Показывает их звучание, дает ребёнку самому поиграть на этих музыкальных инструментах. Затем логопед ставит оба инструмента на стол, прячет их за ширмой. Вместе с игрушкой Мишкой бьет по барабану, снимает ширму и спрашивает, на чем играл Мишка. Затем проделываются те же действия с гармошкой (можно использовать и другие инструменты).

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок не проявляет интерес к заданию, не отвечает и не показывает нужный музыкальный инструмент даже с помощью взрослого;

2 балла – ребёнок правильно называет или показывает один из музыкальных инструментов, на котором играл Мишка за ширмой;

3 бала – ребёнок правильно различает звучание двух музыкальных инструментов (барабана и гармошки).

2. «Барабан» (тихо - громко)

Цель: обследование способности различать контрастные по громкости звуки, показывать большие и маленькие игрушки (барабаны) на картинке; уметь соотносить громкость звучания и размер предмета (большой барабан издает громкий звук; маленький барабан - тихий).

Оборудование: барабан, барабанные палочки, настольная ширма, две картинки с изображением большого и маленького барабанов.

Ход выполнения: Положить перед ребенком обе картинки с изображением большого и маленького барабанов. Барабан нужно спрятать за ширму. Дать установку: «*Посмотри на картинку и послушай!*», затем показать картинку маленького барабана и постучать тихо: «*Это стучит маленький барабан*». Показать картинку большого барабана и громко постучать: «*Это стучит большой барабан*». Несколько раз дать ребенку повторить эти действия. Потом попросить малыша узнать, где маленький барабан, а где большой.

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок не проявляет интерес к заданию, не показывает картинки и не различает на слух звучание маленького и большого барабанов;

2 балла – ребёнок проявляет интерес к заданию, правильно показывает только одну картинку, соответствующую звучанию либо маленького, либо большого барабана;

3 балла – ребёнок проявляет интерес к картинкам, правильно соотносит их со звучанием большого и маленького барабана.

3. «Кто как говорит?»

Цель: определить уровень слухового внимания к речевым сигналам.

Оборудование: звучащие игрушки (свинья, собака, кошка), резко отличающиеся друг от друга по «голосам».

Ход выполнения: Логопед ставит перед ребёнком звучащие игрушки животных, поочередно нажимает на них и даёт прослушать ребёнку их «голоса», затем прячет игрушки за ширму, нажимает на свинью и спрашивает «кто так говорит?» – звучит «голос» свиньи. Точно также проверяется, узнает ли ребёнок «голоса» собаки и кошки.

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок эмоционально реагирует на игрушки, но не узнает их «голоса»;

2 балла – ребёнок знает некоторые «голоса» животных, но может перепутать их в игре;

3 балла – ребёнок самостоятельно называет или показывает в игре животных, используя при этом слова-звукоподражания или облегчённые слова.

4. «Жили-были собачки».

Цель: диагностика умения различать звуки, контрастные по высоте (высокий / низкий) и выявлять способность соотносить различные по высоте звукоподражания с различными по величине фигурами.

Оборудование: картонная будка, две картонные фигурки собак – маленький щенок (сын) и большой пёс (папа).

Ход выполнения: Ребёнку демонстрируется игрушечная будка и рассказывается история о большом папе, псе, и маленьком сыночке, щенке, которые в нем живут. Папа пёс большой и лает так: –*ГАВ-ГАВ-ГАВ* (низким тоном), а щенок ещё маленький и лает так: – *гав-гав-гав* (высоким тоном). При назывании звукоподражания логопед показывает ребёнку соответствующую

ющую фигуру собаки. После показа ребёнок должен повторить сначала вместе с логопедом, а затем самостоятельно, как лают одна и другая собаки. Далее логопед просит ребёнка отвернуться, прячет одну фигурку собаки в будку и говорит: «Угадай, кто гавкает в будке – папа-пёс или сынок- щенок?» (при этом произносится звукоподражание высоким или низким тоном).

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок не выполняет задание, не проявляет интерес к игрушкам;

2 балла – ребёнок частично выполняет задание, правильно соотносит только одно звукоподражание (либо высоким, либо низким тоном) с соответствующей фигурой собаки;

3 балла – ребёнок правильно выполняет задание, различает контрастные по высоте звукоподражания и соотносит их с соответствующими по величине фигурками.

Обследование узнавания и различения изолированных гласных и согласных звуков.

Узнавание и различение гласных и согласных звуков обследуется с помощью картинок-звукоподражаний.

1. Гласные звуки.

Цель: диагностика умения узнавать и различать изолированные гласные звуки, соотносить звукоподражание с соответствующей картинкой.

Оборудование: картинки-звукоподражания на гласные звуки [а], [о], [у], [э], [и], [ы].

Ход выполнения: Логопед просит ребёнка посмотреть на картинки и повторить вместе: – а-а-а (плачет девочка), о-о-о (болит зуб у мальчика), у-у-у (воет волк), и-и-и (улыбается зайчик), э-э-э (кричит мальчик в лесу), ы-ы-ы (рычит медведь). Логопед изображает эти звуки парами и просит ребёнка показать соответствующие картинки (а потом и произнести самому): как плачет девочка и как болит зуб у мальчика (различение звуков [а] и [о]), как воет волк и как кричит мальчик в лесу (различение звуков [у] и [э]), как улыбается зайчик и как рычит медведь (различение звуков [и] и [ы]).

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок не выполняет задание, не проявляет интерес к картинкам, не произносит самостоятельно звукоподражания;

2 балла – ребёнок выполняет задание частично, повторяет вместе с логопедом звукоподражания и правильно различает 1-2 пары гласных звуков;

3 балла – ребёнок правильно выполняет задание, узнаёт и различает гласные звуки, показывает картинки.

2. Согласные звуки.

Для диагностики нами были отобраны согласные звуки, имеющие яркие акустические характеристики, легко соотносящиеся с определенными звукоподражаниями – [б], [п], [м], [г], [к], [х], [д], [т], [з], [с], [ж], [ш], [л], [р].

Цель: диагностика умения узнавать и различать изолированные согласные звуки, соотносить звукоподражание с соответствующей картинкой.

Оборудование: картинки-звукоподражания на согласные звуки [б], [п], [м], [г], [к], [х], [д], [т], [з], [с], [ж], [ш], [л], [р].

Ход выполнения: Логопед просит ребёнка посмотреть на картинки и послушать, какие звуки они издают: б-б-б (барабанят палочки), п-п-п (пыхтит паровоз), м-м-м (мычит корова), г-г-г (гогочет гусь), к-к-к (капает дождь), х-х-х (греем ручки), д-д-д (стучит дятел), т-т-т (молоток забивает гвозди), з-з-з (звенит комар), с-с-с (свистит насос), ж-ж-ж (жужжит жук), ш-ш-ш (шипит змея), л-л-л (гудит самолёт), р-р-р (рычит тигр). Затем логопед просит ребёнка послушать звукоподражания и показать соответствующую картинку: «послушай и покажи б-б-б, п-п-п, м-м-м (различение звуков [б], [п], [м]), г-г-г, к-к-к, х-х-х (различение звуков [г], [к], [х]), д-д-д, т-т-т (различение звуков [д] и [т]) и т. д. Звуки вводятся сначала параллельно с контрастными звуками, по два и по три звука. Потом предъясняются группы близких по артикуляции и акустическим признакам звуков.

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок не выполняет задание, не проявляет интерес к картинкам, не различает самостоятельно звукоподражания;

2 балла – ребёнок выполняет задание частично, правильно различает 1-2 пары согласных звуков;

3 балла – ребёнок правильно выполняет задание, узнаёт и различает согласные звуки, показывает картинки.

Дифференциация слогов.

1. «Повтори за мной»

Цель: обследование умения дифференцировать простые прямые слоги.

Ход выполнения: логопед просит ребёнка повторить за ним пары слогов: «мы будем играть в игру “Повторялки”, я буду называть слоги, а ты повтори за мной:

ма-мо, ми-му, ми-мэ, мо-мэ;

бо-бё, па-пя, гэ-ге, му-мю;

па-ба, по-бо, пу-бу, да-та, до-то, ду-ту, га-ка, го-ко, гу-ку, зя-ся, зё-сё.

Данные пары слогов подобраны нами с учетом следующей последовательности: сначала в парах меняется гласный звук (среди первых пар даются слоги с контрастными гласными, затем – с близкими по звучанию); затем исследуется умение детей воспроизводить цепочки слогов с меняющимися согласными по признаку мягкости–твёрдости, звонкости–глухости). Для соблюдения чистоты эксперимента данные слоги также специально построены из звуков раннего онтогенеза (тех звуков, которые могут произнести дети раннего возраста).

Оценка результатов:

1 балл – ребёнок не проявляет интереса к заданию, не повторяет слоги;

2 балла – ребёнок повторяет слоги, допускает ошибки при повторении слогов с некоторыми гласными, мягкими / твёрдыми, звонкими / глухими согласными;

3 балла – ребёнок правильно повторяет за логопедом все слоги.

Обследование различения слов, близких по своему звуковому составу.

1. Различение слов, отличающиеся друг от друга только одним оппозиционным звуком.

Цель: выявить умение дифференцировать гласные и согласные звуки в словах.

Оборудование: картинки с изображением животных, предметов и явлений, в названии которых содержатся оппозиционные звуки: тачка-тучка (дифференциация [а]-[у]); палка-полка (дифференциация [а]-[о]); кит-кот (дифференциация [и]-[о]); стул-стол (дифференциация [у]-[о]); дом-дым (дифференциация [о]-[ы]); мишка-мышка (дифференциация [м]-[м'], [и]-[ы]); булка-белка (дифференциация [б]-[б']); дудка-утка (дифференциация наличия и отсутствия согласного звука); мак-бак (дифференциация [м]-[б]); бочка-почка (дифференциация [б]-[п]), удочка-уточка (дифференциация [д]-[т]); будка-дудка (дифференциация [б]-[д]); мука-муха (дифференциация [к]-[х]).

Ход выполнения: сначала логопед показывает ребёнку картинки и спрашивает, что на них изображено. Если ребёнок затрудняется в назывании некоторых картинок, то логопед объясняет, что на них нарисовано, уточняет названия предметов и явлений. Затем логопед кладёт перед ребёнком по две картинки и просит: «покажи, где палка, а потом покажи, где полка».

Таким же образом перед ребёнком выкладываются все остальные пары картинок-паронимов с дифференцируемыми звуками.

Оценка результатов: правильно выполненное задание (одна пара дифференцируемых звуков) оценивается как 1 балл, неправильно выполненное или отказ от выполнения задания как 0 баллов. Полученные баллы суммируются. Максимальная сумма баллов при выполнении данного задания - 13.

В результате выполнения предложенных выше заданий, по сумме набранных баллов, нами был определён уровень развития фонематического восприятия у детей раннего возраста:

1-11 баллов – низкий уровень развития фонематических процессов;

12-23 баллов – средний уровень развития фонематических процессов;

24-34 балла – высокий уровень развития фонематических процессов.

Таким образом, предложенный комплекс заданий позволяет выявить уровень развития слухового внимания и фонематических процессов у детей раннего возраста, определить направления реабилитационной и профилактической работы. Отметим, что следует опираться не только на количественные, но и на качественные критерии оценки и учитывать индивидуальные, возрастные особенности детей при проведении процесса диагностики.

Список использованных источников

1. *Гриншпун Б. М.* Дислалия // Хрестоматия по логопедии. В 2 т. Т.1. - М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997. С. 108-120.

2. *Громова О.Е., Соломатина Г.Н.* Логопедическое обследование детей 2-4 лет: Методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.

3. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. - М.: Лабиринт, 2004. 330 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ НЕВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Васильченко А. С.

Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь)

e-mail: all.vasil4encko2015@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема восприятия невербальной информации лицами с ОВЗ.

Ключевые слова: коммуникация, каналы коммуникации, невербальная коммуникация, невербальная информация, лица с ОВЗ.

PECULIARITIES OF PERCEPTION OF NON-VERBAL INFORMATION BY PERSONS WITH DISABILITIES

Vasilchenko A.S.

Abstract: The article considers the problem of perception of non-verbal information by persons with disabilities.

Key words: communication, communication channels, non-verbal communication, non-verbal information, persons with disabilities.

Коммуникация является неотъемлемой частью жизни человека, в процессе которой происходит обмен информацией, знаниями и чувствами. Общаясь, люди воспринимают друг друга с помощью двух основных каналов, один из которых получил название «вербальный» и означает передачу данных посредством слов и выражений. Второй канал, именующийся как «невербальный», подразумевает сознательный или бессознательный анализ жестов, поз, мимики и голоса другого человека.

Многие исследователи считают, что вербальный канал является средством передачи информации, тогда как невербальный используется для установления и выявления межличностных отношений, заменяя в некоторых случаях словесные высказывания [4, с. 5-7]. Так, например, иногда достаточно одного пронзительного взгляда или характерного жеста, чтобы выразить своё негодование по отношению к собеседнику.

А. Мейерабианом было выявлено, что 7% информации передается с помощью вербальных средств, 38% с помощью звуковых (в том числе тон и интонация голоса), и 55% с помощью невербальных средств. Подобные исследования проделал профессор Р. Бердвиссл и обнаружил, что словесная коммуникация в течение дня продолжается 10-11 минут, а каждое сказанное предложение в среднем 2,5 секунды. Как и А. Мейерабиан, он выявил, что

меньшую часть в беседе занимает вербальное общение – 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных каналов.

Несмотря на большое количество проведенных исследований, актуальным оставался вопрос об отнесении невербальных сигналов к врожденным или приобретенным явлениям. Обоснования были получены немецким ученым И. Айбль-Айбесфельдтом, который определил, что дети с врожденной слепотой и глухотой, не имеющие возможности обучиться невербальным сигналам с помощью слуховых или зрительных анализаторов, улыбаются и плачут безо всякого научения и подражания.

Воспринимая язык жестов подсознательно, мы иногда даже не задумываемся почему не можем или не хотим верить человеку, чьи доводы, казалось бы, достаточно убедительны, а фразы достоверны. Так, зачастую, можно заметить, как политик, выступая на публике с крепко скрещенными руками на груди (закрытая поза) и опущенными вниз уголкам губ (недовольство), противоречит самому себе, говоря об открытости и честности своих намерений.

Так происходит у здоровых людей, относительно успешно социализированных в обществе, которые могут ежедневно сенсорно воспринимать друг друга, общаться и, соответственно, анализировать действия и поступки друг друга. Совершенно иначе дело обстоит с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) – лицами с различными отклонениями психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие вести полноценную жизнь [3, с. 26].

По классификации, предложенной В.А. Лапшиным и Б.П. Пузановым, к данной категории относятся лица, имеющие нарушения слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, умственную отсталость, задержку психического развития, нарушение поведения и общения, а также комплексные нарушения психофизического развития. Им свойственны неточность координации, трудности в пространственной ориентировке, быстрая утомляемость, повышенная тревожность, страхи, расторможенность, гиперактивность, отсутствует способность и желание установления эмоционального контакта, что значительно снижает их личностное развитие.

Чаще всего у данной категории лиц нежелание входить в процесс общения возникает из-за осознания собственной неполноценности, усугубленного критическими высказываниями окружающих. Дети, воспитывающиеся в семье по типу таких моделей, как «гипоопека», «маленький неудачник» и «отвержение» с раннего детства начинают верить в то, что они никому не нужны и ни на что не способны, с чего начинается программирование индивидом самого себя на неуспех как в деятельности, так и в общении.

Немалое влияние на поведение человека в обществе оказывает его мнение о себе, своих способностях, внешнем виде, победах и неудачах. Чем чаще появляются негативные мысли, тем менее уверенным и успешным становится человек. Такая отрицательная установка препятствует включению

активной мыслительной деятельности и, соответственно, поиску оптимальных путей для достижения цели [1, с. 308].

Лица с ОВЗ, помимо наличия сенсорных, языковых, двигательных и других барьеров, чаще всего имеют заниженную самооценку и искаженное восприятие мира, что отражается на эффективности процесса коммуникации. Еще до начала беседы они позиционируют самих себя как неинтересную и несостоятельную личность, воспринимая собеседника как человека, способного причинить физическую или психическую боль. Они неверно трактуют позы, жесты, мимику, тон голоса и другие элементы невербального общения, что объясняется особенностями восприятия ими невербальной информации.

Очевидной является трудность дифференциации паралингвистических элементов у людей с нарушением слуха и визуальное восприятие поз, жестов, мимики у лиц с нарушением зрения в связи с недостаточным функционированием соответствующего перцептивного канала.

Лица с нарушением поведения имеют трудности в межличностном общении вследствие трудности различения невербальных сигналов. Данное положение было доказано исследователями (Pelc K., Kornreich C., Foisy M.-L., Dan B., 2006), которые предложили детям в возрасте 7-12 лет, имеющим синдромом нарушения внимания и гиперактивности, распознать выражения эмоций, таких как грусть, гнев, отвращение, радость. В ходе этого испытания была выявлена взаимосвязь между отклонениями в понимании мимических выражений и нарушениями коммуникации [2, с. 82-84].

Лицам с синдромом Дауна, в частности детям, в процессе коммуникации особенно тяжело распределять внимание между человеком и его действиями. Они не обращают внимание на эмоциональную сторону разговора и используют свои стандарты в восприятии невербальных сигналов. В межличностном взаимодействии если они не допускают ошибок, то только благодаря ситуативному пониманию.

Таким образом, анализ различных источников показал, что невербальная коммуникация имеет огромное значение в жизни каждого человека. Лица с ОВЗ, имеющие отклонения в данном виде общения, нуждаются в детализированном обучении восприятия и понимания невербальных компонентов с целью их успешной социализации в обществе.

Список использованных источников

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.

2. *Защиринская О.В.* Невербальная коммуникация лиц с умственной отсталостью: теоретический абрис проблемы с позиции когнитивно-поведенческого подхода // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2016. № 6-2. С. 82-84.

3. *Основы коррекционной педагогики. Учебно - методическое пособие / Авторы-сост. Зайцев Д.В., Зайцева Н.В.* - Саратов: Педагогический

институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского., 1999. 110 с.

4. *Пиз Аллан, Пиз Барбара.* Язык телодвижений. - Москва: Эксмо, 2012. 248 с.

АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Вечканова А. В.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: vechkanovanna@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные проблемы адаптации первоклассников с ОВЗ к школьному образованию в условиях инклюзии. Представлены рекомендации по оптимизации процесса адаптации данной категории детей к обучению в школе.

Ключевые слова: младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья, адаптация первоклассников с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное обучение.

ADAPTATION OF FIRST-GRADERS WITH DISABILITIES TO INCLUSION

Vechkanova A. V.

Abstract: This article deals with the main problems of adaptation of first-graders with disabilities to school education in terms of inclusion. Recommendations on optimization of the process of adaptation of this category of children to school education are presented.

Key words: younger schoolchildren with disabilities, adaptation of first-graders with disabilities, inclusive education.

В настоящее время отмечается рост различных видов нарушений развития детей с самого рождения. Следует отметить, что одним из самых трудных периодов жизни ребёнка является *период адаптации к школе*. Он признан исследователями длительным, очень сложным процессом, который имеет физиологические и психологические аспекты [1]. Рядом с понятием *адаптация* активно работает общепринятый термин *готовность к школьному обучению* [8]. Как отмечается в многочисленных исследованиях, поступление в школу является «важным этапом в развитии ребенка как в норме, так и при наличии у него различных особенностей развития. Меняется социальная ситуация развития ребенка: смена режима дня, его социального окружения и роли в социуме. Ребенок больше не является «центром внимания», как это было в семье. Дети с дефектами развития такая смена обстановки, окружения часто воспринимается как положительная, создающая гармонию

в душе, и они начинают через некоторое время удивлять своих воспитателей тем, что умеют неплохо рисовать, лепить, танцевать и украшать помещение, в котором находятся и др.

Сегодня перед образовательными организациями стоит вопрос о создании благоприятных условий, которые будут способствовать развитию, адаптации и социализации детей с различными образовательными возможностями, с учётом их возрастных, типологических и индивидуальных особенностей. Одним из приоритетных направлений исследований выступает изучение психолого-педагогических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), с целью создания условий успешного вхождения детей в социум и их адаптации в начальной школе, в том числе в условиях инклюзии. Это выражается в переориентации традиционных концепций и форм обучения, способствующих переходу на новые педагогические направления при работе с детьми, которые имеют особые образовательные потребности.

Проблема адаптации первоклассников с ОВЗ в условиях инклюзии представлена в исследованиях по специальной педагогике, специальной психологии, социологии [1; 2; 8]. Дети младшего школьного возраста с ОВЗ при поступлении в школу сталкиваются с проблемой новых взаимоотношений и с абсолютно новым качеством жизнедеятельности, испытывают значительные трудности в первое время, что иногда оказывает отрицательное влияние на последующие годы обучения, поэтому изучение адаптации первоклассников, особенно тех, кто имеет нарушения развития, является актуальным.

Целью данной статьи является изучение особенностей адаптации «инклюзивных» детей в общеобразовательной школе. Понятно, что для них период адаптации протекает ещё более сложно и непредсказуемо.

К детям, которые имеют нарушения в развитии, принято относить детей с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, а также с эмоциональными и интеллектуальными нарушениями различного уровня. Так, к категории детей с нарушениями интеллектуального развития относятся дети с различными дефектами умственного и психического развития, имеющими врожденный характер (олигофрения), либо полученными в результате психического заболевания (эпилепсия, шизофрения и др.). Основным критерий данного нарушения – нарушения познавательной деятельности. В группу детей с нарушениями психического развития входят дети, которые страдают задержанным, искажённым и дисгармоничным психическим развитием. Такие нарушения могут проявляться в проблемах общения, поведения, сложностях адаптации. При этом интеллект может быть сохранным, однако, при тяжелых состояниях наблюдаются нарушения интеллекта вторичного характера [3].

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья отличаются различными особенностями развития, которые предполагают тща-

тельную разработку психолого-педагогических, методических подходов к процессу обучения, в том числе и адаптации к школе.

Адаптация к школьному обучению, как считает Т.В. Дорожевец, представляет собой активное освоение личностью внешней среды, выступающей условием обучения в школе, для достижения цели приспособления к своим индивидуальным интересам, склонностям и возможностям, когда происходит обогащение личного опыта, способствующее развитию личности. С другой стороны, это процесс приравнивания образовательной среды школы к субъекту адаптации посредством создания системы адаптивных ситуаций. Одновременно с этим, школа, которая имеет большой социальный опыт, передаваемый индивидам, делает всё возможное для его усвоения и принятия [2]. Т.В. Дорожевец говорит о том, что адекватная адаптация показывает хорошую степень приспособляемости к неблагоприятным социальным условиям, тогда как неадекватная находит выражение в невротических конфликтах, асоциальном поведении, плохой социальной приспособляемости или повышенной эмоциональной уязвимости.

Заметим, что по мнению множества исследователей, человек проходит три фазы становления личности, результатом которых является возникновение соответствующих личностных новообразований. Первая фаза характеризуется протеканием усвоения действующих в общности норм и овладением соответствующих форм и средств деятельности. На этой фазе возникает необходимость быть *как все*, достигаемая посредством субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в общности. Эта стадия и является адаптацией. Вторая фаза представляет собой фазу индивидуализации, когда наблюдается противоречие между достигнутым результатом адаптации и тем, что он стал таким, как все в группе. Данная фаза характеризуется поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности. Что касается третьей фазы, то она определяется протеканием взаимной трансформации личности и группы. В процессе фазы интеграции личности в общности у человека складываются новообразования личности, которых до этого не было, и, вероятно, нет у других членов группы, отвечающих необходимости и потребности группового развития и собственной потребности индивида осуществлять значимый вклад в жизнь общности [4].

Это говорит о том, что если индивид не может полностью преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него среде и вступить на вторую фазу развития, то у него будет наблюдаться сложение таких качеств, как конформность, зависимость, безынициативность, робость и неуверенность в себе. При этом, если, находясь на фазе индивидуализации, человек может обеспечивать свое существование в значимой для него общности, предъявляя группе свои индивидуальные отличия, которые группа отвергает как несоответствующие потребностям общности, то это

будет приводить к таким личностным новообразованиям, как негативизм, агрессивность, подозрительность и завышенная самооценка.

Важным моментом в специфике адаптации младших школьников с ОВЗ к школе является то, что дети не всегда могут успешно вживаться в новые условия существования и деятельности. В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева выделяют три уровня адаптации детей с ОВЗ к школе, среди которых следующие:

1. *Высокий уровень адаптации.* Данный уровень предполагает, что ребенок положительно относится к школе, адекватно воспринимает предъявляемые к нему требования, успешно усваивает учебный материал, внимательно слушает указания и объяснения педагогов, способен выполнять поручения без внешнего контроля, а также занимает в классе благоприятное статусное положение.

2. *Средний уровень адаптации* характеризуется положительным отношением к школе. Посещение школы не вызывает у ребенка отрицательных переживаний, учебный материал понимается адекватно, если педагог излагает его доступно и наглядно. Однако сосредоточенность ребёнка проявляется только в тех случаях, когда материал является для него интересным. Помимо этого, при среднем уровне адаптации ребенок добросовестно выполняет поручения и имеет дружеские отношения со многими одноклассниками.

3. *Низкий уровень адаптации* говорит об отрицательном или индифферентном отношении ребенка к школе. Данный уровень характеризуется доминированием подавленного настроения, несоблюдением дисциплины, частыми жалобами на здоровье. При этом усвоение учебного материала протекает фрагментарно, а самостоятельная работа вызывает трудности, существует необходимость сопровождения (возможно, тьюторского) и контроля.

Успешность адаптационного процесса связывается с выполнением специальных условий, в том числе использования безбарьерной среды.

Существенными принципами реализации комплексного подхода являются:

- Поэтапная работа, основанная на закономерностях и особенностях психического развития и на необходимости своевременного исправления нарушений.

- Принцип сотрудничества с семьей, основанный на признании семьи важным участником образовательных отношений.

- Принцип приоритета интересов, обусловленный особенностями психического развития каждого первоклассника и предполагающий разностороннюю организацию деятельности (творческая, конструктивная, а также игра, общение и т.д.). При условии, что участвуют все сферы психической деятельности ребенка: когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие.

- Принцип согласованности, обеспечивающий единство всех элементов коррекционно-воспитательной работы: цели и задачи, формы, направле-

ния и содержание, методы и приемы организации, взаимодействие участников.

- Принцип преемственности, гарантирующий, что корректирующая работа проводится на протяжении всего образовательного процесса детей с учетом изменений в их личности.

- Принцип единства психолого-педагогических и лечебных средств, обеспечивающий взаимодействие специалистов ТО ПМПК и ПМПк.

Всесторонняя адаптационная поддержка для детей включает все направления деятельности образовательных учреждений, в том числе содержание, организационные формы работы (групповые, индивидуальные), корректирующие рабочие программы. При этом степень участия специалистов может различаться, но каждый максимально помогает реализовать возможности детей и удовлетворить их особые образовательные потребности в период адаптации.

Специалисты различных областей (учителя, психологи, педагоги, врачи, социальные педагоги, логопеды и другие) участвуют в организации работы по сопровождению процесса адаптации детей с ограниченными возможностями. Каждый из них решает свой круг вопросов, который определяется перечнем конкретных задач, методов и направлений работы. Педагоги, воспитатели, психологи, социальные педагоги объединенными усилиями выполняют учебную и воспитательную работу, выявляют детей, которым нужна дополнительная помощь от других специалистов. Врачи проводят диагностическую, профилактическую и лечебную работу.

Междисциплинарное взаимодействие специалистов заключается в реализации *комплексного подхода* к оценке развития ребенка, выработке согласованных коллективных решений, оказании ребенку психологической, педагогической и медико-социальной помощи, что позволяет приблизиться к нормализации условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования [4].

Так, для педагога-психолога приоритетными являются такие задачи:

- диагностика развития высших психических функций детей с ограниченными возможностями, мониторинг формирования умений учебной деятельности, ведение индивидуальных карт уровня динамики развития ребенка;

- выявление и исправление отклонений в семейных отношениях между родителями и детьми, повышение родительской компетентности;

- коррекция и развитие основных психических функций: эмоционально-волевые и когнитивные процессы, социальное поведение ребенка.

Комплексная психолого-педагогическая диагностика в течение адаптационного периода включают всестороннее обследование личностной, когнитивной и коммуникативной сферы. Оценка текущего развития ребенка, уровня формирования универсальных учебных действий (УУД), ситуации

социального развития проводится всеми специалистами и служит основой для разработки индивидуального плана корректирующих действий.

Инклюзивная форма обучения предполагает получение знаний в группе с учетом особенностей ребенка. Программа рассчитана на группу, но с учетом особенностей каждого ее участника. В этом случае ребенок общается в классе, основные преимущества: профессиональное обучение; получение навыков общения; привитие социальных навыков; развитие дисциплины; хорошая стимуляция и мотивация; правильное психологическое развитие.

Суть инклюзивного образования не в том, чтобы отделить ребенка с ограниченными возможностями от общества. Он ходит в школу, общается со сверстниками, изучает понятия, впитывает знания, которые не постижимы в индивидуальном образовании. Он постоянно требует поддержки и особого контроля. Данная форма обучения оказывает положительное воздействие на сознание всех обучающихся, на их социальное мышление, учит пониманию и терпимости.

Очень удачным является опыт, представленный в организации совместной творческой деятельности детей с различными возможностями, позволяющий социализировать особого ребёнка, в публикациях преподавателей кафедры коррекционной педагогики СГУ им. Н.Г. Чернышевского Селивановой Ю.В., Павловой Н.В., Мясниковой Л.В., Гориной Е.Н. Речь идёт о таких видах совместной художественно-творческой деятельности, как мульт-терапия, театрализованная деятельность, которые становятся не только средствами социализации и адаптации детей, но и социокультурной интеграции [5;7].

Целенаправленная профессиональная подготовка студентов-дефектологов к работе со сложными категориями детей в условиях инклюзии или коррекционной школы позволяет самим практикантам и начинающим специалистам пройти свой собственный период адаптации в школе более уверенно; активно помогая детям, они и себе помогают быть терпеливыми, стрессоустойчивыми, способными на многое, а их речь становится более грамотной, чёткой, выразительной – нужно же быть примером для ребят! [6].

Чтобы эффективно адаптировать ребенка с ограниченными возможностями к школе, необходим благоприятный социально-психологический климат для ребенка, не только в школе, но и дома. Учет системного характера различных сторон жизни ребенка предполагает совместную работу специалистов, направленную на создание единства в требованиях школы и семьи. Среди актуальных задач адаптационного периода – формирование активной и ответственной позиции родителей по отношению к ребенку, сознательное участие родителей в процессе коррекционного развития. Целенаправленное и продуктивное сотрудничество специалистов и родителей способствует благоприятной адаптации и повышению эффективности учебного процесса учащихся с ограниченными возможностями.

Комплексный и интегрированный подход различных медицинских, психолого-педагогических и социальных специалистов является необходимым условием для оказания качественной помощи детям-инвалидам в период школьной адаптации в условиях инклюзивного обучения.

Список использованных источников

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии, 2011. № 5. С.46-53.

2. Дорожнев Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада. Автореферат дис... канд. психол. наук. - М., 1994. 182 с.

3. Дубровская Т.А. Адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие. - М.: РГСУ, 2014. 364 с.

4. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: метод. пособие. - М.: МГППУ, 2011. 278 с.

5. Павлова Н.В., Губанова Е.А., Горина Е.Н. Мультитерапия как средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. С. 274-277.

6. Павлова Н.В. Подготовка студентов к коррекционно-развивающей речетворческой работе с детьми, имеющими нарушения развития // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018. Сборник научных статей Международной научно-практической конференции / под ред. О.Е. Нестеровой, Р.М. Шамионова, Е.С. Пяткиной, Ю.В. Селивановой, М.Д. Коноваловой. - М.: Перо, 2018. С. 53-64.

7. Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире: XXXII Междунар. научн. конф. // Сб. научных трудов / Гл. ред. В.П. Коцур/ - Переяслав-Хмельницкий, 2017. Вып. 12 (32), ч. 3. С. 186-192.

8. Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б., Соловьева О.В. Готовность детей с комплексным дефектом к школьному обучению // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 2017. Т. 6. № 2. С. 186-190.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Герасименко Ю.В.

Российский государственный педагогический университет

имени А.И. Герцена

e-mail: gerasimenko_logo@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ результатов изучения особенностей познавательного развития детей третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии. Выделены и охарактеризованы группы детей по уровню выполнения ими заданий на исследование зрительного и слухового восприятия, конструктивных и графо-изобразительных умений, наглядно-действенного мышления.

Ключевые слова: познавательное развитие, ранний возраст, отклонения в речевом развитии, восприятие, мышление, конструирование, рисование.

FEATURES OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AGE WITH DEVIATIONS IN SPEECH DEVELOPMENT

Gerasimenko U.V.

Abstract. The article presents an analysis of the results of studying the characteristics of the cognitive development of children of the third year of life with deviations in speech development. Groups of children were identified and characterized by the level of their fulfillment of tasks for the study of visual and auditory perception, constructive and graphic-visual skills, and visual and effective thinking.

Key words: cognitive development, early age, deviations in speech development, perception, thinking, designing, drawing.

Объектом наших исследований являлось речевое развитие детей третьего года жизни. В экспериментальную группу входило 30 детей с отклонениями в речевом развитии. В группу для сопоставительного анализа были отобраны дети того же возраста с нормальным речевым развитием (30 человек). Основным критерием отбора испытуемых в группу для сопоставительного анализа стало активное использование ими фразовой речи.

Учитывая тесную взаимосвязь речевого и познавательного развития, наше экспериментальное исследование включало задания на изучение уровня развития зрительного и слухового восприятия, наглядно-действенного мышления и продуктивных видов деятельности (конструирования и рисования).

При исследовании познавательной деятельности детей 3-его года жизни нами были взяты за основу задания, предложенные Л.А. Венгер, Е.А. Стребелевой, С.Л. Новоселовой.

В качестве значимых параметров оценки уровня познавательного развития детей третьего года жизни мы выделили следующие:

- качество сотрудничества ребенка со взрослым (стремление подражать действиям взрослого, желание выполнять его задания);
- способы выполнения действия (хаотичные действия, "примеривание", зрительное соотнесение);
- обучаемость в процессе обследования (способность переходить к самостоятельному выполнению задания после обучения).

Единая система оценки предложена для заданий на исследование зрительного, а также слухового восприятия. При проведении заданий на исследование слухового восприятия и наглядно-действенного мышления не предполагалось обучение, а следовательно оценивался актуальный уровень развития данных функций.

Анализ экспериментальных данных позволил выделить несколько групп детей с отклонениями в речевом развитии в зависимости от качества выполнения заданий. Большинство детей экспериментальной группы успешно справилось с заданиями на исследование зрительного и слухового восприятия. Так, высокие и средние показатели по уровню развития зрительного восприятия получили 26 испытуемых, по уровню развития слухового восприятия - 28. Данные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне сенсорного развития этих детей, о сформированности у них практической ориентировки на форму, величину, цвет предметов, а также ориентировки в неречевых звучаниях.

Использование в процессе выполнения заданий таких ориентировочных действий, как практическое примеривание и зрительное соотнесение, позволяет судить о том, что испытуемые не только владеют системой сенсорных эталонов, но и способны учитывать свойства и качества предметов в практической деятельности.

Дети, получившие низкие оценки выполнения заданий на исследование зрительного (4 чел. - 13,3%) и слухового восприятия (2 чел. - 6,7%), испытывали значительные трудности при дифференциации предметов по величине (4 чел. - 13,3%), по форме и по цвету (по 1 чел. - по 3,3%), а также при различении неречевых звуков (2 чел. - 6,7%). В заданиях на исследование зрительного восприятия действия испытуемых носили хаотический характер без учета свойств предметов. Помощь экспериментатора в виде показа, наводящих вопросов, указательного жеста была не эффективной. Это может свидетельствовать о том, что дети не готовы к усвоению способов действий в ситуации сотрудничества со взрослым из-за низкой подражательной активности. 6 испытуемых группы для сопоставительного анализа (20%) затруднились в дифференциации предметов по величине при сборке пирамидки. При этом, замечая собственные ошибки, дети пытались их исправить. В случаях неудач – обращались за помощью к экспериментатору, после однократного показа и объяснения которого быстро и правильно выполняли задание.

Данный факт свидетельствует о готовности детей к сотрудничеству со взрослыми в предметно-практической деятельности, о высоком уровне развития у них подражательности, как основы усвоения опыта.

В заданиях на исследование слухового восприятия испытуемые экспериментальной группы допускали ошибки при соотнесении определенного звучания с соответствующим предметом, издающим данный звук. Если ребенок неправильно показывал источник звука, экспериментатор предлагал ему еще раз потрогать, рассмотреть и послушать звучание каждой игрушки. Можно предположить, что возникшие трудности связаны со снижением объема кратковременной слуховой памяти, неполноценностью слухового анализа. При этом, дети более успешно справились с заданием на определение направления источника звука. Это, на наш взгляд, свидетельствует о сохранной ориентировочно-поисковой реакции на слуховой раздражитель, а также о сформированной слухо-моторной координации.

Полученные результаты дают основание предположить, что у испытуемых, плохо справившихся с заданиями на исследование зрительного и слухового восприятия, отмечается задержка формирования межанализаторных связей (зрительно-моторной, слухо-зрительно-моторной).

Результаты исследования уровня развития продуктивных видов деятельности оказались следующими.

В экспериментальной группе низкие оценки конструктивных умений получили 10 детей (33,3%), графо-изобразительных умений - 4 ребенка (13,3%).

Наибольшие трудности при конструировании были связаны у детей с отсутствием ориентировки на образец, а также с несогласованностью движений рук. Привлечение внимания испытуемых к образцу, повторное создание образца и словесные пояснения экспериментатора не принесли желаемого результата. Дети не использовали примеривание (сличение с образцом). Выполнение построения на основании подражания действиям экспериментатора заменялось хаотичными движениями рук и глаз. В результате конструкции, созданные детьми, не соответствовали образцу и представляли собой преимущественно не соприкасающиеся перпендикулярно или параллельно относительно друг друга расположенные палочки.

По сравнению с конструированием с заданием на исследование элементарных графо-изобразительных умений успешнее справилось большее число детей экспериментальной группы. Среди характерных особенностей выполнения задания были отмечены:

- неправильный захват фломастера (всей кистью, всеми пальцами кисти, двумя пальцами);
- нестабильный нажим;
- отсутствие ориентировки на образец (беспорядочное расположение линий на листе);

- отсутствие зрительного контроля за выполняемым рисунком (линии выходили за пределы листа). В результате «рисунки» детей не имели сходства с образцом.

Трудности, с которыми столкнулись испытуемые экспериментальной группы с низким уровнем конструктивных и графо-изобразительных умений связаны с нарушением формирования зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, сукцессивного и симультанного анализа, динамической координации в процессе выполнения одновременно организованных движений пальцев рук. Невыраженность ориентировки на образец говорит о слабости ориентировочно-исследовательской деятельности, о недостаточности зрительного восприятия, а также о низкой подражательной активности испытуемых данной группы.

Средний уровень развития конструктивных умений был выявлен у 9 детей (30%) экспериментальной группы и у 4 человек (13,3%) группы для сопоставительного анализа. При выполнении постройки испытуемые ориентировались на образец, неоднократно использовали примеривание, осуществляли зрительный контроль за движениями рук. Основные трудности, на наш взгляд, у детей обеих групп связаны с недостаточной согласованностью движений рук, что выражалось в многократных неудачных попытках уточнить расположение палочек относительно друг друга. Причиной неудач, очевидно, является дистония в мышцах пальцев рук. У всех детей со средним уровнем развития конструктивных умений в анамнезах зафиксированы перинатальная энцефалопатия и синдром двигательных нарушений. Кроме того, при выполнении ими заданий на исследование динамической координации движений пальцев рук был выявлен преимущественно низкий, а также средний уровни двигательного развития.

Средний уровень развития графо-изобразительных умений был отмечен у 15 детей (50%) экспериментальной группы и у 6 испытуемых (20%) группы для сопоставительного анализа. Более успешно дети обеих групп справились с рисованием вертикальных линий в направлении сверху вниз. Были отмечены следующие трудности в изображении горизонтальных линий и, особенно, кругов (по степени выраженности):

- неправильный захват фломастера всеми пальцами или кистью;
- неровность линий вследствие толчкообразного характера движений;
- незамкнутость окружности при рисовании круга.

При этом дети располагали рисунок, не выходя за границы листа. Нажим на фломастер был достаточно стабильным. Сходство с образцом было очевидно.

Таким образом, трудности детей обеих групп со средним уровнем развития конструктивных и графо-изобразительных умений обусловлены нарушением регуляции тонуса в мышцах пальцев рук.

Характер выполнения заданий детьми с высоким уровнем конструктивных (11 испытуемых экспериментальной (36,7%) и 26 испытуемых группы для сопоставительного анализа (86,7%)), а также графо-изобразительных умений (11 испытуемых экспериментальной группы (36,7%) и 24 испытуемых группы для сопоставительного анализа (80%)) свидетельствует о сформированности у них сукцессивного и симультанного анализа, пространственной ориентировки, зрительно-моторной координации движений пальцев рук.

Результаты изучения уровня развития наглядно-действенного мышления испытуемых экспериментальной группы показали, что большинство детей (18 чел. - 60%) при решении практической задачи использовали метод проб, который позволял им в конечном итоге правильно выполнить задание. 11 детей (36,7%) свой выбор осуществляли посредством зрительного соотнесения, быстро и успешно выполняя задачу. И только 1 ребенок (3,3%) продемонстрировал низкий уровень развития наглядно-действенного мышления. При этом он не пытался использовать вспомогательные средства даже после подсказки экспериментатора. Ребенок совершил несколько попыток наклонить банку, просунуть в нее руку. После того, как экспериментатор выразил необходимость поиска других решений, испытуемый вновь пытался прибегнуть к тем же способам, не совершая ориентировочных действий.

Таким образом, дети первых двух групп использовали при решении практической задачи разные типы ориентировочных действий: практическое примеривание и зрительное соотнесение. Это говорит о том, что дети в практической деятельности умеют соотносить, сравнивать свойства предметов, а также использовать предметы в качестве простейших орудий. Выполнение практической задачи посредством зрительного соотнесения характеризует более высокий уровень развития наглядно-действенного мышления, так как предполагает обобщение опыта деятельности с предметами. Именно такой способ решения практической задачи использовали все дети группы для сопоставительного анализа.

Характер действий ребенка экспериментальной группы с низким уровнем развития наглядно-действенного мышления свидетельствует о несформированности умения ориентироваться в условиях проблемной практической задачи, анализировать эти условия, отбрасывать ошибочные варианты и искать новые способы решения проблемы.

Таким образом, дети третьего года жизни с отклонениями в речевом развитии представляют собой неоднородную группу по уровню познавательного развития, что необходимо учитывать в коррекционно-развивающей работе с ними.

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОСЛОГОВОГО ОФОРМЛЕНИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Голубева Г.Г.

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

e-mail: gva676@yandex.ru

Аннотация: В статье анализируются общие и специфические проявления нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. Нарушения звукослогового оформления речи рассматриваются с учетом основных положений теории сонорности, сложности фонетического контекста, а также характера контекстуальных влияний.

Ключевые слова: задержка психического развития, общее недоразвитие речи, нарушение звукослоговой структуры слова, сегментные и надсегментные контекстуальные влияния, сокращение стечения согласных, уподобление слогов.

IMPAIRMENT OF SOUND SYLLABIC STRUCTURE OF SPEECH AMONG CHILDREN WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Golubeva G.G.

Abstract: The article analyzes the general and specific manifestations of violations of the sound-syllabic structure of the word in preschoolers with general speech underdevelopment and mental retardation. Violations of the phonetic context of speech are considered taking into account the basic principles of the theory of sonority, the complexity of the phonetic context, and the nature of contextual influences.

Key words: retardation of mental development, general speech underdevelopment, violation of the sound-syllabic structure of a word, segment and supra-segmental contextual influences, reduction of the consonants, likening of syllables.

Нарушения звукослогового оформления речи у детей с речевой патологией могут быть разнообразны (замены, пропуски, перестановки, повторения звуков и слогов) и непостоянны по характеру проявления. Эти нарушения часто носят стойкий и длительный характер и затрудняют процесс нормального развития устной речи, вызывают затруднения при овладении письменной речью. Только в процессе специальной логопедической работы по формированию звукослоговой структуры слова могут быть устранены характерные для детей с тяжелыми нарушениями речи искажения звукового и слогового состава слов.

В процессе исследования уровня сформированности звукослоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи встают задачи выявления, с одной стороны, особенностей симптоматики этих расстройств, с другой стороны, определения роли не только моторных, сенсорных, но и лингвистических факторов (в частности, таких как длина слова и принадлежность к определенной части речи) в процессе усвоения звукослоговой структуры слова.

Как указывает В.А. Ковшиков, нарушения звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией связаны с двумя типами контекстуальных влияний:

1. сегментными – к ним относится влияние звуков окружения, тип слога, в который входит фонема, слоговая структура всего слова, его длина. Рассматривая симптоматику нарушений звукослоговой структуры слова в этом аспекте, замены фонем объясняются влиянием соседних (и даже отдаленных) звуков, а пропуски фонем – структурой слога. Сложные по слоговой структуре слова и длина слова обуславливают частые проявления замен, пропусков и перестановок звуков;

2. надсегментными – влияние словесного ударения.

Именно с этих позиций нами рассматривается характер нарушения звукослоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития.

Предпринятое нами исследование показало, что нарушения звукослоговой структуры слова являются характерной особенностью речи детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития. Наибольшее количество ошибок относится к воспроизведению стечения согласных в словах. Сокращение стечения согласных выражается либо в полном отсутствии его в слове, либо в частичном изменении его состава или конструкции (замещение звуков, сокращение одного из компонентов стечения).

Сокращение согласных при стечении выразилось в том, что опускался более широкий звук, а сохранялся более узкий. Анализ данного вида ошибок основывался на выделенных А.Н. Гвоздевым категориях согласных: 1 категория – наиболее широкие звуки – шумные, 2 категория – фрикативные шумные, 3 категория – наиболее узкие звуки – смычные. Анализ сокращения стечения согласных с позиции теории сонорности показал, что наиболее часто сокращению подвергаются сонорные звуки (3 степень звучности), за ними следуют шумные звонкие (2 степень звучности), и, наконец, глухие (1 степень звучности).

О.Н. Усанова отмечает, что замещение одного или обоих звуков стечения субститутами при сохранении самой конструкции стечения, но с изменением качественной характеристики этого стечения говорит о сформированности определенной структурной единицы и каждого из ее элементов, но неумении совместить их. Дети замещают составляющие стечение звуки более простыми по артикуляции (по сходству места или способа образования, т.е.

опираясь на их двигательную характеристику). При замещении одного из звуков стечения прослеживается следующая закономерность: как правило, замещается звук более сложный по артикуляции. При соседстве резко различающихся звуков замещения определяются степенью трудности артикуляции каждого из компонентов стечения. При соседстве более или менее равноценных звуков замещается звук, стоящий на первом месте. При сокращении одного из звуков стечения независимо от состава этого стечения, основной закономерностью является сокращение первого звука. При этом второй звук передается либо верно, либо замещается субститутутом, сходным по способу или месту образования.

Весьма распространенным видом ошибок у детей с ЗПР и у детей с ОНР является сокращение числа слогов, а также перестановки слогов внутри слова. Сокращение количества слогов отмечалось преимущественно в многосложных словах со стечением согласных. Это объясняется несколькими факторами: во-первых, произнесение этих слов сопряжено со сложностью их фонетического контекста; во-вторых, многосложные слова, и особенно слова со стечением согласных, поздно появляются в речи детей и медленно ими усваиваются. Случаи уподобления слогов друг другу, значительно искажающие слоговой состав слова, наблюдались несколько реже. Изменение слоговой структуры слова в этом случае проявляется в замещении одного из слогов слова последующим или предыдущим слогом. Кроме этого, при передаче слов различной слоговой сложности дети замещали не только слоги, но и звуки, чаще согласные, сохраненные у них в изолированном произношении. Наиболее часто замены звуков наблюдались при стечении согласных. Было отмечено, что искажение звукослоговой структуры слова отмечается, в основном, в его предударной части. Пропуску подвергались слоги, в состав которых входили гласные звуки 2 степени редукции (предельно краткие и наиболее нечеткие по артикуляции). Ударный слог был более сохраненным, поскольку он стоит в наиболее сильной позиции.

Изучение нарушений звукослоговой структуры слова у детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи показало, что наибольшее количество ошибок в звукослоговом оформлении относится к прилагательным и существительным, обозначающим абстрактные, незнакомые детям понятия. Это обусловлено тем, что дети прежде всего усваивают существительные, обозначающие конкретные, бытовые понятия. Абстрактные и незнакомые понятия усваиваются детьми с ОНР и ЗПР с затруднением. Усвоение прилагательных происходит позднее, что сопряжено с необходимостью достижения детьми достаточного уровня сформированности мыслительных операций анализа, способности вычленять признаки предметов. Имеющиеся у детей с ОНР и ЗПР нарушения мыслительных операций приводят к выраженному отставанию в усвоении данной части речи и обуславливают большое количество ошибок в их звукослоговой структуре.

Результаты исследования показывают, что нарушения звукослоговой структуры слова у дошкольников с ЗПР и дошкольников с ОНР в качественном отношении в основном были сходны, но различались в количественном отношении.

В случаях, когда у детей с ЗПР отмечалась задержка речевого развития, были широко распространены искажения слов, характерные для нормально развивающихся детей преддошкольного возраста. Среди них четко выделяются искажения слов, сводящиеся к их упрощению (сокращение и уподобление слогов, сокращение стечения согласных). Добавление слогов и их перестановка, широко распространенные при общем недоразвитии речи в этих случаях были единичны. Среди ошибок упрощения слова у рассматриваемой категории детей наиболее многочисленны уподобления слогов и сокращение стечения согласных. Сокращения числа слогов у этих детей не является самой распространенной ошибкой в отличие от детей с общим недоразвитием речи.

Картина нарушений звукослоговой структуры слов у другой группы детей с ЗПР (в логопедическом заключении которых было констатировано общее недоразвитие речи) была практически сходна с картиной нарушений речевого развития группы детей с общим недоразвитием речи. Сравнение результатов обследования этих групп детей позволяет подчеркнуть общность характерных нарушений звукослогового состава слов у детей с ЗПР и у детей с ОНР. Наибольшее количество произносимых слов различной звукослоговой структуры искажается сокращением числа слогов, сокращением согласных при стечении; в меньшей степени - уподоблением слогов. К группе довольно распространенных, но заметно уступающих по частоте встречаемости ошибок можно отнести добавление и перестановку слогов. Все названные нарушения слоговой структуры слов проявляются в основном при воспроизведении незнакомых слов и слов повышенной слоговой трудности.

Несомненно, что характер ошибок в звукослоговом составе слова обусловлен состоянием сенсорных или моторных возможностей детей. Ошибки, связанные с перестановкой слогов и добавлением числа слогов, обусловлены недоразвитием в сфере слухового восприятия. У детей этой категории наблюдаются также нарушения слухоречевой памяти, речевого внимания. Ошибки, связанные с сокращением числа слогов, уподоблением слогов, сокращением стечения согласных вызваны нарушениями артикуляторной сферы. Изложенные факты указывают на существование особых закономерностей процесса усвоения звукослоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития и на необходимость для его формирования специального логопедического вмешательства.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ

Гончарова В.А.

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург),
e-mail: gva676@yandex.ru*

Кац Е.Э.

*ГБОУ Школа № 755 «Региональный центр аутизма»
(Санкт-Петербург)*

Аннотация: В статье рассматривается технология формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия». В основу технологии положены принципы распределения навыков и умений, входящих в состав компетенции, между взаимосвязанными учебными дисциплинами, а также уровневый подход, предполагающий последовательное формирование профессионально значимых умений и навыков от узнавания и репродуктивных действий к продуктивным действиям, от выполнения отдельных операций к реализации алгоритма решения профессиональных задач.

Ключевые слова: компетентностный подход, технология формирования компетенции, профессиональные умения и навыки, система практических занятий.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES AMONG SPEECH THERAPY STUDENTS

Goncharova V.A., Katz E.E.

Abstract: The article discusses the technology for the formation of professional competencies of students studying in the direction of Special (defectological) education, profile "Speech therapy". The technology is based on the principles of the distribution of skills and abilities that are part of the competence between interrelated academic disciplines, as well as a tiered approach that involves the sequential formation of professionally significant skills from recognition and reproductive actions to productive actions, from performing certain operations to implementing a decision algorithm professional tasks.

Keywords: competence approach, technology of competence formation, professional skills, practical training system.

Введение в действие Федеральных государственных образовательных стандартов и внедрение компетентностного подхода к обучению в высшей школе определяет необходимость модернизации содержания высшего образования и образовательных технологий, используемых в процессе обучения

студентов. [3,7,8]. В связи с этим одной из актуальных задач профессиональной подготовки специалистов является разработка этапов формирования универсальных компетенций и общепрофессиональных компетенций обучающихся для структурирования образовательного процесса и определения адекватных форм контроля усвоения знаний

В настоящее время необходимость повышения качества дефектологического образования определяется целым рядом факторов: увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья, усложнением структуры дефекта при нарушениях речевого и психического развития, а также реформированием системы специального образования. Современная система специального образования остро нуждается в специалистах высокой квалификации, способных осуществлять диагностико-консультативную и коррекционно-педагогическую деятельность не только в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, но и в условиях инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Реализуемый в соответствии с образовательными стандартами компетентностный подход предполагает переориентацию образования с преимущественной трансляции знаний на овладение совокупностью компетенций, определяющих интеллектуальный и профессиональный потенциал выпускника [6]. Компетенция рассматривается как интегральная характеристика личности, в структуру которой входят знания, умения, навыки и профессионально значимые качества личности [1]. Модернизация образовательных систем и стандартизация образования определяет необходимость усовершенствования системы обучения, что, в свою очередь, предполагает усиление практической направленности при сохранении традиционной для отечественной системы образования фундаментальности обучения [2,3,4,9,11]. Оптимальным решением данной задачи является организация учебного процесса с первоначальной направленностью обучения на формирование у обучающегося учебно-познавательной деятельности академического типа, а в дальнейшем - освоение им опыта квазипрофессиональной деятельности. Одним из средств реализации данного подхода является моделирование условий и содержания реальной диагностической и коррекционной деятельности педагога специального образования [12].

В данной работе рассматривается система практических занятий по логопедии и смежным дисциплинам, направленных на формирование у студентов способности использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6) [8]. Компетенция характеризуется надпредметностью, универсальностью, и не может быть полностью сформирована при изучении одной дисциплины [6,10]. Таким образом, необходимым условием целенаправленного формирования компетенции является вы-

деление этапов ее формирования, типовых задач, решаемых специалистами, совокупности умений и навыков, а также распределение указанных компонентов по дисциплинам, в рамках которых они должны быть сформированы [3]. Формирование рассматриваемой в данной работе компетенции, с учетом содержательных особенностей основной образовательной программы, должно осуществляться на основе концентрического принципа. Освоение каждой последующей дисциплины модуля «Логопедия» расширяет и углубляет представления обучающихся об этиопатогенезе, симптоматике и течении различных форм речевой патологии. На базе усвоенных теоретических знаний происходит формирование и закрепление системы практических умений и навыков, которые, в рамках обсуждаемой компетенции, могут быть сформулированы следующим образом.

- 1) Умение идентифицировать симптомы речевых нарушений в процессе специально организованного обследования речи и наблюдения.
- 2) Умение квалифицировать симптом, использовать профессиональную терминологию при описании проявлений речевой патологии.
- 3) Навык отбора диагностических проб с учетом их назначения.
- 4) Навык отбора диагностических проб с учетом возрастных особенностей обследуемого.
- 5) Навык отбора речевого и наглядного материала с учетом методических требований.
- 6) Навык отбора речевого и наглядного материала с учетом возрастных особенностей обследуемого.
- 7) Владение технологией проведения диагностической пробы.
- 8) Навык формулирования заключения по отдельным разделам обследования.
- 9) Навык формулирования логопедического заключения по результатам полного обследования речи ребенка.
- 10) Умение анализировать результаты обследования речи с целью дифференциальной диагностики нарушений речи.

Как видно из приведенного перечня навыков и умений, они являются универсальными для осуществления диагностики любого нарушения речи, и, следовательно, формируются в процессе освоения ряда дисциплин основной образовательной программы (таблица 1).

Таблица 1

Формирование профессиональных умений и навыков диагностической деятельности в процессе изучения дисциплин модуля «Логопедия»

Умения и навыки обучающихся			Дисциплины, в процессе освоения которых, происходит формирование умений и навыков
Умение		идентифицировать симптомы речевых нарушений в процессе специально организованного обследования речи и наблюдения. квалифицировать симптом, использовать профессиональную терминологию при описании проявлений речевой патологии.	Дисциплины модуля «Логопедия»: общие вопросы логопедии; нарушение фонационного оформления высказывания, нарушения структурно-семантического оформления высказывания; нарушения письменной речи, нарушения речи при интеллектуальной недостаточности и сенсорной депривации. Педагогическая практика.
Навык отбора	речевого идиогно-наглядно-го матери-ских проба ала	с учетом	их назначения.
			возрастных особенностей обследуемого.
			методических требований.
			возрастных особенностей обследуемого.
Владение технологией		проведения диагностической пробы.	Технологии логопедической диагностики (технологии обследования произносительной стороны речи, технологии обследования моторных функций, технологии обследования темпо-ритмической стороны речи, технологии обследования лексико-грамматического строя речи.
Навык формулирования		заключения по отдельным разделам обследования. логопедического заключения по результатам полного обследования речи ребенка.	Ранняя диагностика речевых нарушений. Педагогическая практика.
Умение		анализировать результаты обследования речи с целью дифференциальной диагностики нарушений речи.	Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи; Ранняя диагностика речевых нарушений. Педагогическая практика.

В каждом центре система педагогической работы, направленная на формирование умений и навыков в рамках профессиональных компетенций, должна строиться по принципу нарастающей сложности:

а) от узнавания к репродуктивным действиям и, далее, к продуктивным;

б) от усвоения отдельных компонентов (операций) к овладению целостной системой операций, алгоритмом решения профессиональных задач.

Это обуславливает необходимость группировки заданий, в соответствии с разными уровнями формирования знаний, умений и навыков.

Таким образом, алгоритм формирования компетенции ОПК-6 [8] у студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль Логопедия, может быть представлен следующим образом:

I. Уровень формирования эталонного образа

Необходимость выделения данной группы заданий обусловлена потребностями практики. Как правило, студенты имеют вербализованные знания, однако не имеют чувственных эталонов, необходимых для распознавания симптоматики речевых расстройств. В связи с этим, они испытывают трудности идентификации теоретически знакомых явлений в практической деятельности.

Данный уровень включает следующие направления:

1. Формирование непосредственно эталонного образа, т.е. демонстрация изолированных проявлений речевого расстройства, различных вариантов проявлений одного и того же симптома.

2. Демонстрация эталонного диагностического материала.

Наиболее эффективным приемом реализации данных направлений работы, на наш взгляд, является демонстрация видеозаписей, что дает возможность развернутого комментирования, остановки, возвращения к предыдущим фрагментам, повтора и сравнения фрагментов.

II. Уровень распознавания усвоенного материала

A) Узнавание и соотнесение

1. Соотнесение диагностического материала с его целевым назначением. *Например, при изучении темы «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи», определить, состояние какой фонематической функции исследуется помощи определенного (данного преподавателем) задания.*

2. Узнавание симптомов, аналогичных показанным; дифференциация различных проявлений речевого дефекта. *Например, при изучении темы «Дислалия», при просмотре видеозаписи, демонстрирующей ребенка с нарушенным звукопроизношением, студенты определяют вид нарушения, опираясь на предложенные варианты, записанные на доске.*

Б) Поиск ошибок и обоснование решения

В данном разделе используется специально разработанный преподавателем материал, содержащий ошибки. При конструировании заданий учитываются типичные трудности, возникающие у студентов при усвоении знаний по конкретному разделу логопедии.

1. Поиск ошибок в стимульном материале для диагностики. *Например, при изучении темы «Дислалия», дается задание проанализиро-*

вать диагностический речевой и наглядный материал для выявления нарушений произношения отдельного звука выявить допущенные ошибки и обосновать недопустимость применения данного материала в процессе диагностики.

2. Поиск ошибок в логопедических заключениях. *Например, при изучении темы «Дизартрия. Дифференциальная диагностика дислалии и дизартрии» дается задание на верификацию логопедических заключений: определить правильность логопедического заключения, обосновать свое решение.*

III. Уровень формирования репродуктивных действий

Данный уровень предполагает выполнение действий по заданному алгоритму. В связи с этим, в первую очередь, осуществляется демонстрация алгоритма действия по решению типовой задачи (например, алгоритм проведения диагностической пробы). Затем, студентам предлагается задача, в которой определены цель и условия; для ее решения требуется применить ранее усвоенные действия.

Самостоятельное выполнение отдельных компонентов, входящих в состав алгоритма решения профессиональных задач

1. Подбор диагностического материала.
2. Квалификация симптома (самостоятельное название симптома на основе просмотра видеозаписи).
3. Формулирование заключений по отдельным разделам логопедического обследования.

IV. Уровень формирования продуктивных действий

1. Анализ речевых карт. Студентам предлагается формулирование заключений по каждому разделу логопедической карты и формулирование логопедического заключения

2. Просмотр видеозаписи логопедического обследования с заполнением речевой карты и формулированием логопедического заключения

3. Самостоятельное определение алгоритма диагностических действий для вынесения логопедического заключения. Студентам предлагаются неполные данные логопедического обследования, требуется разработать стратегию диагностики для восполнения данных, необходимых для определения вида и формы речевого нарушения

4. Выездное занятие, посвященное обследованию отдельных компонентов речевой системы ребенка с речевой патологией.

5. Полное логопедическое обследование ребенка (проводится во время педагогической практики).

Использование уровневой системы дифференциации практических заданий позволяет реализовывать пошаговый контролируемый процесс формирования необходимого набора умений и навыков (таблица 2).

Таблица 2

Уровневой подход в системе практических заданий при формировании профессиональных умений и навыков по специальности «Логопедия»

Умения и навыки	Уровень формирования эталонного образа	Уровень распознавания усвоенного материала	Уровень формирования репродуктивных действий	Уровень формирования продуктивных действий
Умение идентифицировать симптомы речевых нарушений в процессе специально организованного обследования речи и наблюдения.	Демонстрация изолированных проявлений речевого расстройства, различных вариантов проявлений одного и того же симптома. Используется просмотр видеозаписей с комментариями преподавателя	Узнавание симптомов, аналогичных показанным; дифференциация различных проявлений речевого дефекта. Используется просмотр видеозаписи, опора на список вариантов	Квалификация симптома (самостоятельное название симптома на основе просмотра видеозаписи)	1) Анализ речевых карт. Предлагается формулирование заключений по каждому разделу логопедической карты и формулирование логопедического заключения. 2) Просмотр видеозаписи логопедического обследования с заполнением речевой карты и формулированием логопедического заключения. 3) Самостоятельное определение алгоритма диагностических действий для вынесения логопедического заключения. Студентам предлагаются неполные данные логопедического обследования,
Умение квалифицировать симптом, использовать профессиональную терминологию при описании проявлений речевой патологии.	Демонстрация изолированных проявлений речевого расстройства, различных вариантов проявлений одного и того же симптома. Используется просмотр видеозаписей с комментариями преподавателя	Узнавание симптомов, аналогичных показанным; дифференциация различных проявлений речевого дефекта. Используется просмотр видеозаписи, опора на список вариантов	Квалификация симптома (самостоятельное название симптома на основе просмотра видеозаписи)	логопедического обследования с заполнением речевой карты и формулированием логопедического заключения. 3) Самостоятельное определение алгоритма диагностических действий для вынесения логопедического заключения. Студентам предлагаются неполные данные логопедического обследования,
Навык отбора диагностических проб с учетом их назначения.	Демонстрация эталонного диагностического материала	Соотнесение диагностического материала с его целевым назначением.	Подбор диагностического материала с учетом сформулированной преподавателем цели обследования	логопедического обследования, вынесения логопедического заключения. Студентам предлагаются неполные данные логопедического обследования,
Навык отбора диагностических	Демонстрация эталонного диагностического	Выбор диагностической пробы для	Подбор диагностического материала с учетом	логопедического обследования,

Умения и навыки	Уровень формирования эталонного образа	Уровень распознавания усвоенного материала	Уровень формирования репродуктивных действий	Уровень формирования продуктивных действий
проб с учетом возрастных особенностей обследуемого.	материала	определенного возраста. Поиск ошибок в подборе диагностических проб (нарушение принципа учета возрастных особенностей, оттогенетического принципа)	возраста обследуемого	требуется разработать стратегию диагностики для восполнения данных, необходимых для определения вида и формы речевого нарушения. Выездное занятие, посвященное обследованию отдельных компонентов речевой системы ребенка с речевой патологией
Навык отбора речевого и наглядного материала с учетом методических требований.	Демонстрация эталонного диагностического материала	Поиск ошибок в стимульном материале для диагностики (нарушение методических требований к подбору материала), обоснование решения.	Подбор стимульного материала к заданным пробам	Диагностическая деятельность в рамках педагогической практики.
Навык отбора речевого и наглядного материала с учетом возрастных особенностей обследуемого.	Демонстрация эталонного диагностического материала	Поиск ошибок в подборе диагностического материала (нарушение принципа учета возрастных особенностей, оттогенетического принципа)	Подбор стимульного материала для заданной возрастной группы	Диагностическая деятельность в рамках педагогической практики.
Владение технологией проведения диагностической пробы.	Демонстрация эталонного диагностического материала	Поиск ошибок в проведении диагностической пробы (просмотр видеозаписи)	Проведение отдельной диагностической пробы	

Умения и навыки	Уровень формирования эталонного образа	Уровень распознавания усвоенного материала	Уровень формирования репродуктивных действий	Уровень формирования продуктивных действий
Навык формулирования заключения по отдельным разделам обследования.	Демонстрация вариантов заключения по разделу обследования	Поиск ошибок в логопедических заключениях	Формулирование заключений по отдельным разделам логопедического обследования. Используются фрагменты логопедического обследования.	
Навык формулирования логопедического заключения по результатам полного обследования речи ребенка.	Демонстрация вариантов логопедического заключения	Поиск ошибок в логопедических заключениях	Формулирование логопедического заключения на основе выводов по разделам речевой карты.	
Умение анализировать результаты обследования речи с целью дифференциальной диагностики нарушений речи.	Демонстрация двух вариантов обследования и логопедического заключения по сходным формам речевой патологии (дислалия и стертая дизартрия), выделение критериев дифференциальной диагностики	Поиск ошибок в формулировании выводов по результатам логопедического обследования отдельных компонентов речи, выявление диагностических ошибок в логопедических заключениях на основе анализа речевых карт	Формулирование логопедических заключений по сходным формам речевой патологии на основе выводов по разделам речевой карты.	

Данная система может модифицироваться при изучении различных разделов логопедии и при разных формах обучения. В частности, могут варьироваться формы предъявления материала, длительность работы на том или ином уровне. Например, после изучения темы «Дислалия», при освоении

раздела «Дизартрия» нет необходимости формирования эталонных образов нарушенного произношения отдельных звуков.

В предлагаемой системе часть заданий может быть использована в качестве самостоятельной работы студентов, а также может выступать как средство контроля знаний. В качестве примера вариативного использования практических заданий различных типов можно привести систему работы над формированием навыка подбора стимульного материала с учетом методических требований. Так, задания, направленные на формирование уровня эталонного образа (демонстрация эталонного диагностического материала) и уровня распознавания усвоенного материала (поиск ошибок в стимульном материале к диагностической пробе), могут проводиться в рамках практического занятия в форме индивидуального задания или в интерактивной форме (работа в малых группах). Задание, направленное на формирование уровня репродуктивных действий (подбор стимульного материала к заданной пробе), может использоваться в качестве задания для самостоятельной работы студентов. Формирование уровня продуктивных действий осуществляется в процессе прохождения студентами практик.

На современном этапе развития высшего образования все более актуальной становится проблема разработки методики контроля качества формирования профессиональных компетенций. Такая оценка должна включать в себе не только определение уровня усвоения теоретических знаний, но и обнаруживать сформированность профессиональных умений и навыков [5]. Вычленение отдельных операций (навыков) в составе требуемой компетенции позволяет разрабатывать дифференцированные средства контроля усвоения знаний, умений и навыков, которые в совокупности составляют фонд оценочных средств.

Внедрение подобной пошаговой системы формирования практических навыков, соответствующей практико-ориентированному и компетентностному подходам к обучению в высшей школе, будет способствовать повышению качества профессионального образования.

Список использованных источников

1. Адаев И.А. Критерии и показатели уровня сформированности профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности у студентов педвуза // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 5-2. С. 328-331.

2. Ахметзянова А.И. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональной компетентности бакалавров, обучающихся по направлению 44.03.03 "Специальное (дефектологическое) образование" / Ахметзянова А.И, Нигматуллина И.А. и др./ Учебное пособие. - Казань, 2018. - 342с.

3. Беркович М.Н. Методические вопросы формирования компетенций в системе высшего профессионального образования / Беркович М.Н., Беркович И.Г. // *Вестник Самарского муниципального института управления*. 2012. № 3. Сс.167-172.

4. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст]/ Беспалько В.П. / ИРПО. - М., 2005. 336 с
5. Коновалова Ю.О. К вопросу о мониторинге сформированности компетенций в системе высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2012. №6. С. 14-18.
6. Кузьмина Ю.О. Компетентностный подход в образовательном процессе высшей школы // Высшее образование сегодня. 2010. №11. С.22-23.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от от 5 апреля 2017г. №301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» <https://base.garant.ru/71721568/>
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. №121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» [Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.edu.ru/documents/view/64223/>
9. Симонов В.П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надёжность / В.П. Симонов, Е.Г. Черненко // Педагогика. 1994. № 4. С?. 30 —34..
10. Скоробогатова Н.В. Роль практики в проектировании и организации модульного обучения бакалавров специального (дефектологического) образования / Скоробогатова Н.В., Юдина В.А. // Международный научно-исследовательский журнал. 2017.№1-3(55). - С. 53-56.
11. Узлов Ю.А. Многомерные компетенции в профессиональном образовании // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 2. С. 284-287.
12. Черняева Т.Н. Высшее профессиональное образование: компетентностно-ориентированный контекст / Черняева Т.Н., Преображенская Е.В. // Известия Саратовского университета. 2014. № 2. с. 113-120.

ПРОФИЛАКТИКА ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Городилова С. А.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (Киров)

e-mail: lana45134@rambler.ru

Абрамова А. В.

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет» (Киров)

e-mail: 492755@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема профилактики оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психи-

ческого развития (ЗПР), приведены результаты экспериментального исследования по выявлению факторов предрасположенности у детей с ЗПР к оптической дисграфии, описаны условия логопедической профилактики оптической дисграфии у старших дошкольников с ЗПР.

Ключевые слова: профилактика, оптическая дисграфия, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, факторы предрасположенности к оптической дисграфии.

PREVENTION OF OPTICAL DYSGRAPHY AT CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Gorodilova S.A., Abramova A.V.

Abstract: The article considers the problem of the prevention of optical dysgraphia in children of preschool age with mental retardation (ZPR), presents the results of an experimental study to identify predisposition factors in children with ZPR to optical dysgraphia, describes the conditions of speech therapy prophylaxis of optical dysgraphia in older preschool children with ZPR.

Key words: prophylaxis, optical dysgraphia, children of preschool age with mental retardation, predisposition factors to optical dysgraphia.

Одной из важнейших задач педагогической теории и практики является обеспечение преемственности дошкольного и начального школьного образования. В дошкольном возрасте наступает качественно новый этап развития психической сферы ребёнка, от которой будет зависеть успешность дальнейшего обучения в школе. В свою очередь, поступление ребёнка в школу характеризуется не только приобретением новых знаний, умений и навыков, но и наличием определённых трудностей, связанных с изменением ведущего вида деятельности и режима дня. Если адаптация сопровождается наличием у ребёнка тех или иных психоречевых нарушений (даже нерезко выраженных), то процесс школьного обучения может быть значительно затруднён: дети с трудом овладевают грамотой, пишут со специфическими ошибками, не могут подстроиться под темп работы класса и очень скоро попадают в разряд неуспевающих. Как правило, ими оказываются дети, имеющие заключение «задержка психического развития» (далее – ЗПР).

У детей с ЗПР нарушения письма по своей структуре в большинстве случаев представлены комплексно, с разной степенью выраженности недостаточности ряда вербальных и невербальных психических функций, отвечающих за процесс письма, сочетания и степень недоразвития которых индивидуальны. Поэтому дошкольники с ЗПР составляют группу риска, у которых в процессе школьного обучения может быть выявлена дисграфия, в т.ч. и оптическая.

Следовательно, очень важно выявить предрасположенность к оптической дисграфии именно в дошкольном возрасте и как можно раньше начать соответствующую профилактическую работу. Мы разделяем мнение Л. Г. Парамоновой, утверждающей, что о профилактике такого вида дисграфии, как оптическая можно говорить лишь в дошкольном возрасте, т.к. в

школьном уже будет требоваться коррекция, ведь письмо является одним из тех базовых умений, без достаточно свободного владения которым просто немислим процесс школьного обучения [6].

При этом в логопедической науке и практике существует противоречие между необходимостью, возможностью профилактики в дошкольном возрасте и недостаточным количеством соответствующих научных исследований в этой области.

Вопросам профилактики дисграфий посвящено гораздо меньше работ, чем вопросам коррекции. В основном, это фундаментальные труды А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Л. Г. Парамоновой, А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой. Ещё меньше исследований, в которых бы рассматривалась проблема профилактики оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР (работы Е. А. Логиновой, Е. С. Кузичевой, Т. А. Витчинкиной).

В соответствии с выявленным противоречием нами была предпринята попытка экспериментального изучения процесса профилактики оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР.

Целью исследования явилось определение и обоснование оптимальных условий проведения логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования: 1) проанализировать логопедическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования; 2) определить факторы предрасположенности к оптической дисграфии, подобрать методики выявления этих факторов у дошкольников с ЗПР; 3) провести обследование дошкольников с ЗПР и выявить детей, имеющих предрасположенность к оптической дисграфии; 4) разработать программу и конспекты занятий по профилактике оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР; 5) проанализировать результаты повторного обследования, сделать выводы.

Методы исследования выступили: организационные (сравнительный анализ); эмпирические (наблюдение, психодиагностические методы: констатирующий и формирующий эксперимент); биографические (изучение медико-психолого-педагогической документации); интерпретационные (количественно-качественный анализ результатов исследования, анализ продуктов детской деятельности).

В теоретической части исследования на основе анализа классификационных характеристик оптической дисграфии (А. Н. Корнев [3], Л. Г. Парамонова [6]) и особенностей психоречевого развития детей с ЗПР (Е. А. Логинова [5], Е. С. Кузичева [4], Т. А. Витчинкина [1]) были выделены следующие факторы предрасположенности к оптической дисграфии: нарушения ориентировки в пространстве, оптико-пространственных представлений (пространственного гнозиса); нарушения зрительного (предметного) гнозиса, нарушение зрительно-моторной координации; низкий уровень зрительной памяти; нарушения концентрации внимания.

Для выявления уровня предрасположенности к оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР была использована методика Ж. М. Глозман, А. Ю. Потаниной, А. Е. Соболевой [2] как наиболее удовлетворяющая требо-

ваниям данного исследования: дошкольный возраст детей, наличие заданий для выявления предрасположенности к оптической дисграфии, возможность количественной обработки результатов обследования для корректной интерпретации и дальнейшего наблюдения в динамике.

Констатирующий эксперимент был проведён на базах МКДОУ № 211 и МКДОУ № 31 г. Кирова, в котором приняли участие 62 ребёнка старшего дошкольного возраста, имеющие диагноз «задержка психического развития церебрально-органического генеза» (из них 32 человека вошли в состав экспериментальной, и 30 человек — в контрольную группу). Дети обеих групп продемонстрировали примерно одинаковые уровни предрасположенности к оптической дисграфии: критический уровень - 19% детей экспериментальной группы и 17% — контрольной, очень высокий уровень — соответственно 16% и 20%, высокий уровень — 47% и 43%, уровень выше среднего — 12% и 10%, средний уровень — 6% и 10%. Низкий и нулевой уровни предрасположенности к оптической дисграфии не продемонстрировал никто из детей.

Полученные данные свидетельствовали о наличии высокого риска возникновения оптической дисграфии в младшем школьном возрасте и требовали начала соответствующей профилактической работы уже в старшем дошкольном возрасте.

Анализ трудов А. Н. Корнева, Е. А. Логиновой, Л. Г. Парамоновой, Т. А. Витчинкиной, Е. С. Кузичевой показал, что профилактическая работа с детьми с ЗПР, у которых выявлены предпосылки к дисграфии, предполагает системный подход, нацеленный на формирование и совершенствование функционального базиса навыков письма, межфункционального взаимодействия высших психических функций, формирование «инвентаря» языковых средств и совершенствование их использования в речи.

Обобщив научные положения вышеуказанных учёных, мы разработали логопедическую программу, направленную на профилактику предрасположенности к оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Задачами программы выступили:

1) развитие базовых функций, лежащих в основе процесса письма, нарушения которых выступают факторами риска возникновения оптической дисграфии: предметного гнозиса, пространственного гнозиса, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, концентрации внимания;

2) формирование и развитие буквенного гнозиса как специфического процесса, необходимого именно для овладения письмом.

В основу построения программы были положены следующие принципы: системности, доступности, наглядности, комплексности, онтогенетический принцип, принцип деятельностного, дифференцированного и индивидуального подхода, принцип последовательности (поэтапности).

Программа включает три этапа. Первый этап реализации программы — подготовительный (5-6 занятий), нацеленный на восполнение пробелов в развитии психологических предпосылок правильного письма. Основными задачами явились:

1) развитие пространственных представлений (уточнение схемы собственного тела, определение направлений в пространстве, уточнение пространственных взаимоотношений, уточнение схемы тела человека, стоящего напротив, линейная последовательность предметного ряда и т.д.);

2) расширение объёма зрительного восприятия, зрительной памяти, развитие зрительного анализа и синтеза, устойчивости внимания;

3) развитие зрительно-моторной координации, усовершенствование движений мелкой моторики пальцев рук (с речевым сопровождением, а также в плане внутренней речи).

В содержание этапа входила работа над базовыми функциями, лежащими в основе процесса письма, нарушения которых выступают факторами риска возникновения оптической дисграфии: предметным гнозисом, пространственным гнозисом, зрительно-моторной координацией, зрительной памятью и вниманием.

Цель основного этапа (10-11 занятий) – установление и закрепление связи между образом и буквой, между фонемой – артикулемой – кинемой. Его задачами выступили:

1) формирование зрительных ассоциативных образов (на что похожа буква);

2) формирование кинестетических образов (связь с произношением соответствующего звука);

3) формирование опоры на зрительный образ буквы (использование изобразительных и конструктивных приёмов).

Содержание этапа включало продолжение работы над базовыми функциями, отрабатываемыми на подготовительном этапе, и работу над буквенным гнозисом как новой специфической функцией для последующего овладения письменной речью.

В содержание заключительного этапа (1-2 занятия) входило обобщение и закрепление пройденного материала.

Рассмотрим содержание основных направлений работы.

Развитие *зрительно-моторной координации* включало задания: штриховку, обводку изображений; проведение линий, соединяющих заданные предметы, рисунки; срисовывание фигур, линий; дорисовывание фигур, линий и симметричных изображений; узнавание фигур наощупь и рисование их; графический диктант (по клеточкам).

Работа над *предметным гнозисом* включала: выделение заданных картинок, предметов, а затем геометрических фигур из данного множества; соотнесение фигур в рядах; соотнесение чёрно-белых изображений с цветными; соотнесение силуэтов с предметами; узнавание изображений по контуру; узнавание предметов в затруднённых условиях (зашумлённые изображения, наложенные изображения); соотнесение предметной картинки и геометрической фигуры.

Работа над *пространственным гнозисом* была направлена на обучение ориентировке в трёхмерном пространстве и строилась поуровнево. Первый уровень – это уровень пространственных представлений о собственном теле

и взаимоотношении внешних объектов и тела. Второй уровень – это уровень вербализации пространственных представлений. До этого ребёнок осваивал пространственные представления в импрессивном плане, а на данном уровне появляется возможность их вербализации (задания на словесное описание различно расположенных в пространстве предметов). Третий уровень – уровень ориентировки в схеме тела напротив сидящего человека (задания на определение сторон тела другого человека с их словесным обозначением). Четвёртый уровень – уровень становления лингвистических представлений (закрепление и дифференциация предлогов в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, между, по, к, до и др.).

Работа над *буквенным гнозисом* была направлена на:

1) узнавание и называние правильно изображённых букв: узнавание изолированных букв, затем в ряду других; соотнесение букв, выполненных разным шрифтом; обведение контурных и пунктирных букв; нахождение буквы среди графически сходных (например, в парах АЛ, АД, ЛД); определение, на какие буквы похожи к.-л. изображения (предметы) или на что похожи буквы;

2) узнавание и называние букв в зашумлённых условиях (перечёркнутые буквы, наложенные друг на друга буквы);

3) определение и называние букв с различными пространственными изменениями: находящихся в неправильном положении («вверх ногами», боком и т.п.), правильно и неправильно написанных букв (в зеркальном положении), узнавание букв по их зеркальному изображению; определение различий сходных букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (например, Ь и Р);

4) конструирование букв (сначала по подражанию, затем по образцу и по памяти): дописывание букв; конструирование букв из палочек, из элементов картона; лепка букв из солёного теста

5) реконструирование букв: с добавлением элемента (например, из Ь сделать Б), с убираанием элемента (например, из Ж сделать К), с изменением пространственного расположения элементов (например, Г превратить в Т).

Работа над *зрительной памятью* включала: 1) расширение объёма зрительной памяти (постепенное увеличение числа изображений, с которыми ведётся работа); 2) улучшение функций памяти: работа над запоминанием, сохранением и воспроизведением информации; 3) отработку запоминания последовательности изображений.

На основе взглядов А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, З. А. Репиной [7] и др. нейропсихологов, считавших, что внимание нельзя рассматривать в качестве самостоятельного психического процесса, т.к. оно не имеет своего содержания, а обеспечивает селективность, избирательность протекания любых психических процессов, в данной программе задания по направлению «работа над вниманием» не представлены отдельно, а входят в состав многих заданий по всем направлениям.

Логопедическая профилактическая работа проводилась в дополнение к традиционной работе логопеда и осуществлялась в структуре занятий,

направленных на подготовку детей к школьному обучению. Занятия носили фронтальный характер и проводились 2 раза в неделю на протяжении 9 недель. Для формирования и усиления самоконтроля у детей с ЗПР профилактическая работа строилась на полисенсорной основе, т.е. с подключением как можно большего количества анализаторов: зрительного, слухового, двигательного, тактильно-вибрационного.

Для выявления эффективности применения логопедической программы по профилактике оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был организован контрольный эксперимент. Дошкольники с ЗПР экспериментальной группы продемонстрировали следующие уровни предрасположенности к оптической дисграфии: очень высокий уровень (6%), уровень выше среднего (38%) и средний уровень (31%). При этом критический уровень предрасположенности к оптической дисграфии не выявлен. В контрольной группе 33% детей с ЗПР продемонстрировали высокий уровень, 27% – уровень выше среднего, а также были выявлены дети с очень высоким уровнем (17%) и критическим уровнем (10%) предрасположенности к оптической дисграфии.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что у детей экспериментальной группы наблюдаются более существенные качественно-количественные изменения, чем в контрольной. Отметим, что выявленные улучшения у детей экспериментальной группы наблюдались по всем параметрам (концентрация внимания, зрительно-моторная координация, предметный гнозис, пространственный гнозис, зрительная память), хоть и не были ярко выраженными. Полученные результаты доказывают возможность снижения проявления факторов предрасположенности к оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР в процессе целенаправленной логопедической профилактической работы.

Таким образом, на основании проведённого исследования можно утверждать, что оптимальными условиями профилактики оптической дисграфии у дошкольников с ЗПР являются следующие:

1) развитие базовых функций, лежащих в основе процесса письма: предметного гнозиса, пространственного гнозиса, зрительно-моторной координации, зрительной памяти, концентрации внимания;

2) формирование буквенного гнозиса как новой специфической функции для дошкольников;

3) включение работы по профилактике оптической дисграфии в структуру традиционных логопедических занятий, направленных на подготовку дошкольников с ЗПР к обучению в школе;

4) учёт онтогенеза пространственных представлений;

5) повышение интереса и мотивации к логопедическим занятиям у детей с ЗПР через использование продуктивных видов деятельности (изобразительной, конструктивной);

б) проведение профилактической работы на полисенсорной основе: с подключением у детей возможно большего числа анализаторов.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о положительной динамике у дошкольников с ЗПР и позволяют считать выделенные условия профилактики оптической дисграфии эффективными, а продолжение исследования в этом направлении – перспективным и актуальным.

Список использованных источников

1. *Витчинкина Т.А.* Предупреждение трудностей в овладении письмом у старших дошкольников с ЗПР // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Педагогика, 2010. №4. С. 114-117.

2. *Глозман Ж.М.* Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2008. 80 с.

3. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. 286 с.

4. *Кузичева Е.С.* Профилактика дисграфии у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Санкт-Петербург, 2013. 25 с.

5. *Логинова Е.А.* Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. - СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.

6. *Парамонова Л.Г.* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. - СПб.: Союз, 2004. 240 с.

7. *Репина З.А.* Нейропсихологическое изучение детей с тяжёлыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов. - Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. 140 с.

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Гладикова С.А.

*учитель-логопед МАДОУ «Центр развития ребенка-д/с «Страна чудес»
(Балаково, Саратовская область)*

Гашимова О. В.

*воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка-д/с «Страна чудес»
(Балаково, Саратовская область)*

Конева Г. Х.

*воспитатель МАДОУ «Центр развития ребенка-д/с «Страна чудес»
(Балаково, Саратовская область)*

Мартынова Е. Н.

*воспитатель МОУ «ООШ №10» (Энгельс, Саратовская область)
e- mail: miss.gladikova@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматривается проблема коррекции звукопроизношения. Приведены способы нетрадиционной технологии биоэнергопластики.

Ключевые слова: биоэнергопластика, логопедическое воздействие, коррекция звукопроизношения, комплексная помощь, нестандартные методы.

BIOENERGOPLASTY AS A MEANS OF CORRECTION OF SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Gladikova S.A., Gashimova O. V., Koneva G. Kh., Martynova E. N.

Abstract: The article considers the problem of correcting sound pronunciation. Methods of non-traditional bioenergy plastic technology are given.

Key words: bioenergoplastics, speech therapy effects, correction of sound pronunciation, comprehensive assistance, non-standard methods.

В современном мире заметно увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с тяжелыми нарушениями речи. Важное значение имеет воспитание полноценно развитой личности ребенка, ее социализация и адаптация в обществе. Каждый педагог, работающий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, участвует в формировании определенных навыков и умений, старается быть партнером, помощником для дошкольника. Для педагогов, работающих с детьми с нарушениями речи, особую актуальность приобретает создание приемлемой системы комплексной помощи детям с тяжелыми нарушениями речи, в освоении программы дошкольного образования и социальной адаптации, к школе.

Самый благоприятный период для развития интеллектуальных, речевых и творческих возможностей для ребенка – дошкольное детство. В этом возрасте необходимо развивать психические процессы и особенно – речь.

Хорошая речь – важнейшее условие полноценного развития ребенка. Когда у ребенка сформирован словарный запас, ему легче высказать свои мысли. Легче проходит адаптация и социализация в обществе, активнее осуществляется его психическое развитие, ребенок чувствует себя уверенно [2, с. 187].

Педагоги вынуждены искать новые пути воспитания и обучения, так как организация деятельности детей с речевыми нарушениями требует особого подхода. Вместе с использованием традиционных методик обучения и воспитания мы (учитель-логопед и педагоги) в своей работе используем элементы нетрадиционных технологий. Они предотвращают утомление, поддерживают у ребёнка познавательную активность, также повышают эффективность логопедической работы.

Для функциональной работы мозга необходима тесная связь обоих полушарий. В результате нарушения специализации полушарий их совместной деятельности в реализации высших функций, в том числе и речевой, отмечается снижение интеллектуально- познавательной деятельности, поэтому чрезвычайно важно знать неврологические основы мозга, чтобы правильно

организовать логопедическую работу и подобрать методику коррекции речи [2, с. 133].

По данным Ястребовой А.В. и Лазаренко О.И., движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Такое взаимодействие оказывает чрезвычайно благотворное влияние на интеллектуальную деятельность детей с ОВЗ, развивает координацию движений и мелкую моторику [2, с. 2].

В своей работе активно применяем артикуляционную гимнастику и включаем в практику упражнения, направленные на развитие основных движений органов артикуляции. Так как занятия гимнастикой снижают интерес детей к подобному процессу, мы обратились к нестандартному методу выполнения артикуляционной гимнастики и используем элементы технологии биоэнергопластики.

Биоэнергопластика стимулирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности ребенка, способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов [1, с. 8].

Биоэнергопластика является важной частью логопедической работы, развивает артикуляционный аппарат, речевое дыхание и эмоционально-психическое равновесие. Модуль работы над речевой и мелкой моторикой сокращает время занятий и усиливает результативность.

Основой педагогического процесса является форма подгрупповой и индивидуальной работы с детьми. Важную роль в педагогическом процессе занимает - игра, это позволяет ребенку проявлять собственную активность и в полной мере реализовать себя.

Работа с детьми с речевой патологией осуществляется в несколько этапов.

По результатам диагностики **на первом этапе** дети показали ряд особенностей. Они были неуклюжи, плохо ориентировались в пространстве и в схеме собственного тела. При увеличении динамической нагрузки качество движений снижалось. Многие ребята трудно выполняли артикуляционные пробы: дети ошибались, быстро утомлялись, движения были неточными, сбивался ритм, темп, плавность.

На втором этапе мы провели индивидуальные занятия, на них познакомили ребёнка с органами артикуляции, выполняли упражнения для губ, языка или челюсти по традиционным методам, используя сказки о Язычке, фигурки на фланелеграфе. Упражнения выполняли, сидя перед зеркалом, педагог сопровождал гимнастику движениями ведущей руки. Так ребёнок привыкает к движениям руки и запоминает их быстрее. Рука ребёнка в упражнение пока не вовлекается.

На третьем этапе артикуляционная гимнастика также выполняется по традиционной методике. Педагоги сопровождают артикуляционную гимнастику движениями ведущей руки, рука ребёнка в упражнения не вовлекается.

На четвёртом этапе выполняли упражнения с подключением ведущей руки ребёнка. Он выполняет упражнения, сопровождает показ движением кисти одной руки.

Такая артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой выполняется в течение двух месяцев, за этот период ребёнок учится выполнять одновременно артикуляционные упражнения и движения кистью ведущей руки. Необходимо следить за тем, чтобы рука в кисти не напрягалась [1, с. 8].

На заключительном этапе, ребёнок полностью осваивает упражнения, педагог рассказывает сказку, а ребёнок самостоятельно выполняет артикуляционные упражнения с движениями рук.

Такую пальцево-речевую гимнастику выполняем с дошкольниками весь учебный год. Следим за правильным ритмичным выполнением упражнений, применяем счёт, стихотворные строки. В конце учебного года, когда дети уже научились выполнять артикуляционные упражнения, можно убрать зрительную опору – зеркало [1, с. 8].

Планирование занятий артикуляционной гимнастикой с биоэнергопластикой применяем в работе с детьми 5 – 7 лет, с учетом комплексно-тематического планирования данной группы и проводим в индивидуальной и фронтальной работе, в образовательной деятельности, в режимных моментах, таким образом выполняется основополагающий принцип построения программы – интеграция образовательных областей.

Таким образом, использование данных методов коррекционно-логопедической работы в общей системе коррекционного воздействия на детей – логопатов с общим недоразвитием речи, а также последовательная реализация каждого этапа позволяют наиболее эффективно преодолевать моторные возможности ребенка, способствуют коррекции звукопроизношения.

Список используемых источников

1. Бушлякова Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. - М.: «Издательство Детство-Пресс», 2011. 240 с.
2. Невропатология. - М.: Академия, 1982. 370 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРИ АЛАЛИИ

Глинчева И. А.

МДОУ «Детский сад №21» Октябрьского района (Саратов)

e-mail: ilev85@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается работа с детьми с алалией на начальном этапе. Представлены теоретические основы Светланы Большаковой авторского метода Мануального Сопровождения.

Ключевые слова: алалия, формирование контактности, внимание, восприятие, моторное развитие.

SPEECH THERAPY WORK AT THE PREPARATORY STAGE AT ALALIA

Glincheva I.A.

Abstract: The article discusses work with children with alalia at the initial stage. The theoretical foundations of Svetlana Bolshakova's authorial method of Manual Maintenance are presented.

Key words: alalia, contact formation, attention, perception, motor development.

В настоящее время одной из распространённых проблем в логопедии является изучение детей с алалией. Алалия – это отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребёнка. В последнее время количество детей алаликов с разной степенью тяжести увеличилось – от полного отсутствия речи до лексико-грамматического недоразвития, а также не исключено врождённое снижение слуха или же разнообразные поражения речедвигательного аппарата.

Неврологические нарушения считаются основной причиной алалии. В то же время различные результаты пре- и перинатальных отклонений (включая токсикозы беременности, вирусные инфекции и гормональный дисбаланс, гипоксически-ишемические нарушения, ПЭП), а также детские болезни, черепные травмы, отставание в раннем моторном развитии, изменение картины ЭЭГ и прочее не является чем-то не специфическим для данного расстройства. Более того, примерно, у половины детей с алалией при обследовании современными аппаратными способами вообще не выявляется каких-либо отклонений. Известный поведенческий невролог С. Njiokiktjien не считает отсутствие отклонений аргументом и объясняет данный факт недостаточной разрешающей способностью большинства традиционно используемых методов. «Букет причин» каждого пациента индивидуален, и даже самое полное обследование не может достичь глубинных точек расстройства. За функциональными особенностями (специализация корковых отделов) могут стоять структурные (рост аксонодендритного дерева и ретракция аксонов), а за ними клеточные (клеточная миграция), молекулярные (обменные), эпигенетические (изменение экспрессии генов) и генетические (хромосомные мутации).

А также постоянно появляются новые сведения, дополняющие генетическую этиологию. По данным А. Morgan, S.E. Fisher на 2017 год, генетическая база детских моторных речевых расстройств может быть представлена более чем двадцатью генами (KM2TD, KAT6A, ZFNX4, TNRC6B и др.). Однако если мы обратимся к работам по молекулярной генетике (исследования Эрика Канделя), то обнаружим данные, в которых социальное влияние (а именно целенаправленное обучение) меняет работу молекулярных каскадов памяти. Пластичность мозга – это не только топическая подвижность корковых зон, способность «безразличных» участков мозга брать на себя новую

функцию при мозговом поражении. По последним сведениям, это изменение активности на уровне синапса: способность пре- и постсинаптической мембран к улучшению проводимости и чувствительности. И такая трансформация свойств синапсов, нейронов, участков мозга происходит в ответ на изменение характера стимуляции, то есть в результате специальной работы. Тогда появляется возможность перевода информации из кратковременного в долговременное хранение, что лежит в основе эффективного обучения.

Получается, что ответственность за успешное продвижение ребенка (затягивание начала обучения, неправильная организация домашнего взаимодействия, неверный выбор коррекционного учреждения, не говоря уже о стратегии воздействия в нем) в какой-то мере должны разделить родители и специалисты, а не бездушные гены.

Степень проявления дефекта развития, то есть:

– в «экспрессивном» случае – совершенно без речи, с орально-артикуляционной апраксией, речевым негативизмом и, возможно, персонально изобретенными специфическими способами взаимодействия (например, жестовая коммуникация, цоканье языком). Картина может усугубляться общими моторными нарушениями, искажениями эмоциональной и поведенческой сфер (иногда принимаемой за аутизм), расторможенностью внимания. При этом понимание и интеллект сохранены. Нередко родители уже имеют опыт безуспешных занятий (на которые иногда уходит год или два) с участием различных профильных специалистов. После 3-х лет такой ребенок получает диагноз «моторная алалия» (в некоторых европейских странах аналог – «дисфазия развития», «специфическое языковое расстройство» – ставится в 2,5 года). К нему могут присоединяться дополняющие ЗПР, СДВГ и др. Оценка специфического механизма нарушения (включая синтаксис, морфологию, фонематику, лексику) будет возможна в динамике, то есть в процессе, при появлении речевой продукции. С психолингвистической точки зрения проблема экспрессивной алалии заключается в трудностях перехода мысли (объекта) к внутренней речи и вербальному выражению, что проявляется перманентно, «в потоке».

– в «импрессивном» случае – это дети с нарушением понимания чужой и собственной речи, возникающим в результате разрыва между значением и звучанием слова (слуховая вербальная агнозия). Самостоятельная речь может присутствовать, и тогда речевая активность часто повышена (логорея) и слабо тормозима. Монолог выглядит беспорядочным (ворд-салат) и бедным. Отмечаются вербальные и литеральные замены (парафазии), аграмматизмы согласования, искажения слоговой и звуковой структуры, ошибки в ударениях, эхоталии, персеверации. Выявляется непостоянство восприятия звуков (из-за дискоординации процессов возбуждения и торможения в слуховом анализаторе) и гиперacusия (повышенная чувствительность к некоторым звукам). Нарушены локализация звуков в пространстве, фонематическое восприятие, слуховая память. Дети имеют физиологический слух, достаточный для понимания окружающих, и их способности к развитию активной

речи не нарушены. Контакт с ребенком затруднен, его поведение часто проблемно, иногда имеет стереотипные паттерны, ригидность (что может трактоваться как аутизм). Критичность низкая. Первичным диагнозом будет «сенсорная алалия».

В данной статье описывается начальный этап методики работы с детьми с алалией Светланы Большаковой, авторский Метод Мануального Сопровождения [1].

Организационная сторона работы:

1. Родитель получает максимум письменной информации.
2. Через 1-2 месяца специалист и мама (папа) подопечного берут лист задач начального этапа и обсуждают его по пунктам.
3. Занятия с ребенком проводятся индивидуально.
4. После каждого занятия ребенок получает на дом перечень заданий.
5. Количество заданий не регламентировано.
6. Если в процессе возникают нежелательные эмоционально-поведенческие реакции, нужно адаптировать задание, потому что игра в таком виде не интересна, и незрелым мозгом воспринимается как насилие.
7. Как бы ни был солиден специалист детского возраста, в прямом метафорическом смысле он должен быть готов «спуститься на ковер».

Этапы работы:

1. Формирование контактности, доминанты адекватного общения со взрослым:
 - Вовлечение взрослого как целевой объект в круг первейших интересов ребенка, наряду с имеющимися материальными объектами;
 - Последующее смещение акцента на необходимость обоюдной выгоды взаимодействия.
2. Уравновешивание процессов возбуждения–торможения. Упорядочение моторной активности.
3. Организация внимания (зрительного, слухового, слухоречевого) и тех же видов памяти (удержание, стимуляция, развитие распределения и избирательности внимания, а также быстроты реакции, переключений).
4. Развитие восприятия. Побуждение к исследовательской деятельности (развитие тактильного восприятия, стимуляция мышления).
5. Приобретение навыка очередности деятельности (стимуляция элементарных речевых реакций, организация взаимодействия при работе в паре).
6. Обучение выполнению просьб взрослого как базы целенаправленной учебной деятельности. (активация глагольного словаря).
7. Организация работы с серийной информацией. Приучение к игре по правилам.
8. Моторное развитие (ритмические виды деятельности, координация, реципрокные взаимодействия). Формирование схемы тела (ритмическая организация движений самоконтроль).

9. Совершенствование функциональных возможностей пальцев кистей рук.
10. Стимуляция произвольной подражательной неречевой и речевой деятельности.
11. Введение метода мануального сопровождения. Работа со слогами. Начало чтения.
12. Звукоподражания.
13. Первые слова. Элементарная фраза.

Беря в работу ребенка с алалией, нельзя ставить целью формирование только языковых и речевых функций, потому что реализация данного запроса не может быть достигнута прямыми методами. Цель должна быть больше запроса, с которым пришел родитель: глубже его на уровне физиологии и выше – на уровне сознания, личности.

Залогом стойкого результата является большая внутренняя энергия и творческая активность специалиста.

Список использованных источников

1. *Большакова С.Е.* Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход / Светлана Большакова. - М.: Грифон, 2018. 256 с.

ЕЩЕ РАЗ К ВОПРОСУ О ЛОГОПЕДИЧЕСКОМ ОБСЛЕДОВАНИИ

Грибова О.Е.

Институт коррекционной педагогики (Москва)

e-mail: gribovae21@mail.ru

Аннотация. В статье приводятся условия и факторы, которые необходимо учитывать при составлении стандартизированных методик логопедического обследования.

Ключевые слова: стандартизированные методики обследования, факторы речевого развития, логопедический эксперимент.

ONCE AGAIN TO THE QUESTION OF SPEECH THERAPY EXAMINATION

Gribova O. E.

Annotation. The article presents the conditions and factors that must be taken into account in the preparation of standardized methods of speech therapy examination. Keywords: standardized methods of examination, factors of speech development, speech therapy experiment.

В последнее время наблюдаются многочисленные попытки стандартизации процедуры логопедического обследования [1, 2, 4, 5, 6]. Предлагаются

варианты протоколов обследования для детей с различными формами речевой патологии, а также для детей определенного возраста.

Особенно актуален данный вариант обследования для учителей-логопедов психолого-медико-педагогических комиссий. Ведь наличие подобных стандартизированных тестов позволит снизить влияние субъективного фактора в диагностике и добиться единых подходов как к процессу обследования, так и к формулировке заключения.

Однако, возникает закономерный вопрос, насколько рационально обследовать детей всей страны по единым протоколам. Сторонники стандартизированных протоколов обследования могут возразить: а как же психологи постоянно пользуются стандартизированными методиками.

Постараемся немного разобраться в этом вопросе. Обратимся к Википедии.

«Психологический тест — стандартизированная методика, направленная на измерение индивидуальных свойств и качеств респондента (психофизиологических и личностных характеристик, способностей, знаний и навыков, состояний).

Методика оценки может называться тестом при одновременном наличии у нее следующих признаков:

- стандартизированный набор вопросов или заданий иного типа;
- одна или несколько измерительных шкал, позволяющих выразить результаты количественно;
- связь каждого ответа на каждое задание с одной или несколькими измерительными шкалами (наличие «ключей к тесту»);
- стандартизированная процедура проведения, включающая однозначную (стандартную) инструкцию для тестируемого, правила использования вспомогательной информации, правила завершения или приостановки тестирования и т.п.;
- возможность автоматической (без участия человека) обработки результатов, то есть формализованная процедура подсчета баллов по шкалам с помощью весовых коэффициентов (ключей);
- тестовые нормы — фиксированные границы перевода тестовых баллов в оценочные категории;
- формализованная модель интерпретации результатов и/или рекомендации по принятию тех или иных решений, связанные с определенными интервалами значений на шкале (шкалах) и сочетаниями значений шкал (при наличии двух шкал и более)»;
- чии двух шкал и более);
- направленность на индивидуальную количественную оценку какой-либо характеристики одного человека (а не группы, коллектива и т.п.).
- Качество теста обеспечивается многоступенчатой процедурой проверки и стандартизации его шкал» [7].

Характеристиками психологических тестов являются стандартность, надежность и валидность. Это значит, что любой стандартизированный тест проходит процесс стандартизации.

Наличие стандартизации предполагает, что существуют некоторые стандарты, т.е. те образцы, те нормы, которым должна соответствовать продукция нашего испытуемого или его характеристики

Таким образом, при разработке стандартизированных методик логопедического обследования встает вопрос о том, что такое норма речевого развития. В рамках логопедического обследования понимается не литературная норма, а возрастная норма сформированности речевых средств, видов речевой деятельности и коммуникативного взаимодействия. Основной проблемой при этом являются несколько факторов.

Фактор первый – вариативность речевого развития. Причем чем меньше лет ребенку, тем более вариативным будет уровень сформированности речевых и коммуникативных показателей. Вариативность речевых средств зависит от: типологии становления речевого онтогенеза (референциальный / экспрессивный путь развития); от социокультурного уровня семьи (высокий / низкий); от гендерной принадлежности (мальчик / девочка) [3], а также места проживания ребенка (мегаполис / малый город / сельское поселение); наличия / отсутствия старших сибсов.

Фактор второй – наличие перинатальных вредностей и своеобразие психофизического развития новых поколений детей, обуславливающих эволюционные изменения в темпах развития речи и характере формирования коммуникативных навыков.

Фактор третий – стремительно изменяющийся «бытовой контент», появление новых понятий, устаревание еще недавно актуальных, изменение содержания закрепившихся понятий. Например, сравните, как менялось понятие «телефон» за последние 10 лет. В большей мере данный фактор влияет на структуру индивидуального лексикона ребенка.

Фактор четвертый – наличие большого числа детей мигрантов, не только из ближнего зарубежья, но из разных областей России, в силу тех или иных причин не овладевших в полной мере языком метрополии. При этом характер трудностей будет во многом определяться особенностями строения родного языка. И в этом случае большой проблемой является выделение тех недостатков, которые могут быть определены как патологические.

Основным методом логопедического обследования являлся логопедический эксперимент. Логопедический эксперимент направлен на выявление данных об особенностях становления речевой деятельности в случае ее отклоняющегося развития. При этом в центре внимания учителя-логопеда должны находиться несколько вопросов¹:

¹ В данной статье мы не касаемся проблем выявления первичности/вторичности речевой патологии. Эта проблема требует отдельного подробного обсуждения

- отклоняется ли индивидуальное речевое развитие ребенка от соответствующей ему нормы;
- является ли это отклонение патологическим или может ли в дальнейшем привести к патологии речевого развития;
- каков характер данного отклонения;
- какова степень данного отклонения.

Решение данных проблем позволяет наметить программу коррекционной работы.

Логопедический эксперимент может протекать как в естественных, так и в специально созданных и управляемых условиях. Испытуемому предъявляется определенным образом отобранный и организованный языковой материал, который он воспринимает, репродуцирует или продуцирует. Кроме того, объектом изучения учителя-логопеда может быть уже готовый материал, например, при диагностике нарушений письменной речи.

Обязательными признаками логопедического эксперимента являются:

— надежность – при повторном эксперименте исследователь должен получить сходные результаты;

— системность – исследуется языковая система в целом, не отдельные ошибки и оговорки;

— семантическая – содержанием экспериментального изучения всегда должна быть семантика высказывания, а не формальные показатели;

— методическая направленность – в результате исследования должны быть выявлены данные, позволяющие разработать эффективную программу коррекционного воздействия.

Поэтому для учителя-логопеда важно не только выявить наличие проблем в развитии речи и описать их феноменологию, но и определить специфические механизмы, их провоцирующие.

Вполне вероятно, что стандартизированные логопедические тесты могут иметь право на существование, но они должны учитывать вариативность речевого развития детей, проживающих и воспитывающихся в различных условиях, в том числе с учетом влияния родного языка в условиях неполного двуязычия. Кроме того, необходимо регулярно пересматривать наборы языкового материала. А это, в свою очередь, требует массивных скрининговых исследований большой массы детей.

Хочется надеяться, что такие времена настанут.

Список использованных источников

1. Безрукова О.А., Каленкова О.Н. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста — М.: Каисса, 2008. 95 с.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. методических рекомендаций. – СПб.: Детство- Пресс, 2000, 240 с.
3. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей – М.: Издательский дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2018. 264 с.

4. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. – М., Айрис Пресс, 2006. 96 с.

5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М., Айрис ПРЕСС, 2008. 224 с.

6. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М., Аркти, 2002. 136 с.

7. Психологическое тестирование - [Электронный ресурс] – режим доступа

https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D1%82%D0%B5%D1%81%D1_%82%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5

(время обращения – 11.03.2019)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Григорян А.Г.

Армянский государственный педагогический университет (Ереван)

e-mail: asokg@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются задачи раннего выявления и преодоления нарушений речи детей дошкольного возраста. Предлагается провести исследования развития всех компонентов устной речи путем применения балльной системы оценки результатов, которая поможет определить уровень общего развития речи дошкольников. Выявив и дав безошибочную оценку недоразвитию или задержке речевого развития, можно провести организованную коррекционную логопедическую работу.

Ключевые слова: развитие устной речи, коррекция, логопедическое вмешательство.

ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WORK IN PRESCHOOL ED- UCATIONAL INSTITUTIONS

Grigoryan A.G.

Abstract: The article considers the tasks of early detection and overcoming of speech disorders in preschool children. It is proposed to conduct research on the development of all components of oral speech by applying a point system for evaluating the results, which will help determine the level of general development of speech of preschool children. Having identified and given an unmistakable assessment of underdevelopment or delayed speech development, it is possible to carry out organized corrective speech therapy work.

Key words: development of oral speech, correction, speech therapy intervention.

Современная логопедия четко руководствуется принципом ранней диагностики, предупреждения и коррекции нарушений речи у детей дошкольного возраста. Доказано, что различные речевые расстройства могут отрицательно сказаться на поведении и общении ребенка, его коммуникативных возможностях, на освоении школьных программ, а также на обучении и успеваемости. Доказано на практике, что проблемы речи, выявленные в дошкольном возрасте, быстрее и эффективнее преодолеваются именно на данном этапе, способствуя успешному развитию речевых и психических процессов [1, с. 34-41].

Полноценное речевое развитие ребенка дошкольного возраста является необходимым условием для овладения родным языком, усвоения школьных программ, а также для общей успеваемости и прогресса в учебе. В этом возрасте ребенок очень нуждается в получении информации в большом объеме, и для этой цели очень важна роль постоянного общения со взрослыми. Речь не только способствует усовершенствованию поведения человека, но является еще и высшей формой мышления. Однако следует отметить, что не у всех детей дошкольного возраста речь достигает высшего уровня развития. У большинства детей зачастую отмечается неправильное звукопроизношение либо полное отсутствие того или иного звука, а также скудный словарный запас и неверное понимание и использование слов [2, с. 7-11, с. 3, 5-20].

Согласно статистическим данным, родители детей с различными видами нарушений речи в основном начинают проявлять обеспокоенность, когда ребенок уже учится в школе и речевые дефекты уже негативно сказались на успеваемости и поведении ребенка [2, с. 8].

В этом возрасте речь ребенка реализуется в результате деятельности, движущей силой которой является необходимость общения и социальные взаимоотношения.

Описывая речь ребенка дошкольного возраста, специалисты, работающие в области коррекции речевых нарушений, отмечают, что это самый бурный период развития связной речи у ребенка. Целью развития речи дошкольника является не просто грамотная речь, а тотальное формирование устной речи с учетом возрастных особенностей и возможностей.

В дошкольном возрасте правильная и полноценная речь характеризуется:

- ✓ правильным произношением звуков и слов родного языка;
- ✓ развитием словарного запаса;
- ✓ правильным использованием слов;
- ✓ словоизменением и словообразованием в соответствии с грамматическими правилами данного языка;
- ✓ развитием связной речи [4, с. 12-30; 5, с. 27-51].

Устная речь у детей старшего дошкольного возраста может рассматриваться как национальная языковая модель, поскольку в этом

возрасте ребенок уже владеет всеми основными компонентами родного языка [4, с. 25].

К сожалению, логопеды есть не во всех дошкольных образовательных учреждениях, а в большинстве из них даже если и есть логопед, работа не выполняется должным образом. На то имеется множество причин. Это, с одной стороны, связано с недостаточной осведомленностью и профессионализмом специалистов, а, с другой стороны, как отмечают логопеды, работающие в этих учреждениях, с отсутствием единых, системных программ и методических приемов.

Как известно, в дошкольных учреждениях воспитатели проводят специальные занятия, во время которых выполняется комплекс упражнений на развитие устной речи. Эти упражнения включают в себя формирование и развитие всех компонентов речевой системы в соответствии с возрастными группами.

Однако следует заметить, что подобные занятия по разным причинам не всегда приносят желаемые результаты. Следовательно, из-за отсутствия специалистов в дошкольных образовательных учреждениях проблемы дошкольников с различными видами нарушений речи не решаются, а наоборот, оказывают далеко не благотворное влияние на будущее детей [2, с. 18-32].

По этой самой причине крайне важно время от времени проводить профессиональную переподготовку и тренинговые занятия для специалистов, работающих в дошкольных учреждениях, в результате которых будет выработан общий подход в логопедической работе, будут выявлены существующие проблемы и найдены необходимые решения.

Организованная с этой целью работа должна быть направлена специалистами на исследование и оценку всех компонентов речевой системы дошкольника. Исследования развития устной речи могут быть проведены путем применения балльной системы оценки результатов, которая поможет определить уровень общего развития речи ребенка на данном этапе.

В результате дети, у которых будет наблюдаться высокий уровень развития устной речи, могут ограничиться работой по развитию речи, предусмотренной дошкольным учреждением, а значит смогут без труда справиться с усвоением школьной программы.

Детям со средним или умеренным уровнем развития устной речи будет рекомендовано обязательное логопедическое вмешательство для преодоления существующих проблем.

И, конечно же, в случае с детьми с низким или недостаточным уровнем развития устной речи специально организованная коррекционная работа в дошкольных образовательных учреждениях должна проводиться в наиболее интенсивном режиме. Из-за низкого уровня устной речи у этих детей, в отличие от их сверстников, не имеющих речевых расстройств, чрезвычайно велика вероятность возникновения проблем в общении и обучении в школе, помех во всестороннем развитии и проявлении личности, а также трудностей, связанных с нарушением письма. Таким образом, нарушения

речи у дошкольников должны быть выявлены и устранены как можно раньше, чтобы предотвратить нежелательные второстепенные осложнения [3, с. 35-41].

Логопедическое обследование позволит выявить у ребенка дошкольного возраста и те дефекты речи, которые обычно возникают и становятся более выраженными позднее, когда ребенок учится читать и писать в школе.

Полученные данные по окончании обследования позволят логопедам, воспитателям и педагогам составить общее представление о состоянии развития речи у ребенка. Выявив и дав безошибочную оценку недоразвитию или задержке речевого развития у ребенка, можно начать своевременную организованную коррекционную работу – как индивидуально, так и погруппно. В дошкольных образовательных учреждениях не исключается, а, напротив, рекомендуется работа по развитию речи не только во время логопедических занятий, но и в течение других часов, таких, как родной язык, изобразительное искусство, музыка и логоритмика, во время которых используются материалы, специально отобранные для дошкольников с речевыми дефектами. Это способствует совместной работе логопедов и других специалистов дошкольных учреждений. В процессе развития речи дошкольника крайне важна роль родителя, так как ребенок проводит большую часть дня в кругу семьи. Родитель должен быть проинформирован специалистом, работающим в области коррекции патологии речи, о той или иной проблеме ребенка, должен сотрудничать с логопедом и быть терпеливым и последовательным [3, с. 17-22, 3, с.11].

Именно этим подчеркивается важность и значимость педагогической деятельности дошкольных образовательных учреждений, различных центров и организаций развития ребенка.

Своевременно начатая и скоординированная педагогическая и логопедическая работы дают возможность преодолеть существующие проблемы речевых расстройств у дошкольника и избежать второстепенных осложнений, способствуя в дальнейшем успешному усвоению учебных программ и формированию образа примерного школьника.

Список использованных источников

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. - М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. *Григорян А. Г.* Методика обучения и оценки уровня речевого развития детей дошкольного возраста, методическое пособие. - Ереван: Эдит Принт, 2017. 80 с.
3. *Каранетян С. Г.* Логопедические игры, направленные на коррекцию нарушений речи и развития речи, 5-7 лет. Учебно-методическое пособие для детей. - Ереван: Зангак, 2008. 162 с.
4. *Сохин Ф. А.* Занятия по развитию речи в детском саду. Книга для воспитателя дет. сада, под ред. О. С. Ушаковой. - Москва: Просвещение, 1993. 271 с.

5. Ушакова О. С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: пособ. для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Владос, 2004. 288 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Григина Е. С.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского e-mail:

elena-grinina@yandex.ru

Бессонова А. А.

Московский государственный психолого-педагогический университет

e-mail: cool.bessonovaanna@ya.ru

Аннотация: В статье представлены результаты сравнительного эмпирического изучения идентификации эмоций детьми с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста и их нормально развивающимися сверстниками. Применение комплекса психодиагностических методик позволяет констатировать трудности идентификации эмоций детьми с РАС, проявляющиеся в недостаточности их дифференциации, трудностях соотнесения с внешним выражением, контекстной ситуацией, понимания вызывающих их причин. При этом наиболее доступной для понимания оказывается эмоция радости, наибольшие трудности вызывает идентификация эмоций отвращения, стыда, удивления и печали.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, идентификация эмоций, расстройства аутистического спектра, дети с расстройствами аутистического спектра, эмоциональная сфера детей с РАС.

EMOTION IDENTIFICATION STUDY AMONG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Grinina E. S., Bessonova A. A.

Abstract: The paper presents the results of a comparative empirical study of the identification of emotions by children with autism spectrum disorders of primary school age and their normally developing peers. The use of a complex of psychodiagnostic techniques makes it possible to note difficulties of identifying emotions by children with RAS, manifested in insufficiency of their differentiation, difficulties of correlation with external expression, context situation, understanding of their causes. At the same time, the most accessible for understanding is the emotion of joy, the greatest difficulties are the identification of emotions of disgust, shame, surprise and sadness.

Key words: emotions, emotional sphere, identification of emotions, autism spectrum disorders, children with autism spectrum disorders, emotional sphere of children with RAS.

Эмоциональная сфера является важной составляющей психики человека, ее специфические особенности оказывают влияние на разные сферы деятельности. Особо значимым для развития, благополучия человека является его взаимодействие, общение с окружающими. Важным условием конструктивного взаимодействия с другими людьми является возможность идентифицировать эмоциональное состояние партнера по общению и выстраивать в соответствии с ним собственные стратегии поведения. Под идентификацией понимают сопоставление эмоционального объекта с эмоциональным эталоном с целью познания данного объекта в контексте обобщенных эмоциональных значений [6].

В процессе идентификации эмоций реализуются следующие операции: восприятие эмоций в целом; осмысление отдельных частей эмоционального явления; понимание их взаимосвязей; установление причинно-следственной связи и логической связи между осмыслениями эмоциональными явлениями. Способность идентифицировать эмоции формируется у ребенка в процессе взаимодействия с другими людьми, а также в результате приобретения и расширения собственного эмоционального опыта. Возможность распознавать базовые эмоции по выражению лица и категоризировать их у ребенка формируется в первые 10 лет жизни.

В младшем школьном возрасте при поступлении в школу существенно расширяется и видоизменяется диапазон деятельности ребенка, возрастает количество эмоционально значимых объектов действительности и событий. Благодаря этому в этом возрасте происходит интенсивное эмоциональное развитие. Ребенок уже может оценивать, распознавать и предвидеть свою эмоциональную реакцию на те или иные факты и события, а также идентифицировать эмоции других людей. Значительно расширяется и словарь эмоций, что также способствует более тонкой их дифференциации.

В настоящее время увеличивается количество детей с расстройствами аутистического спектра. По данным Минздрава России, распространенность детей с расстройствами аутистического спектра в России составляет около 1% детской популяции. В 2017 году в Российской Федерации диагноз «Расстройство аутистического спектра» был поставлен около 2,6 тысячам детей [9]. Для таких детей характерны выраженные особенности развития, проявляющиеся в нарушениях взаимодействия с окружающими, стереотипности поведения, некоммуникативности речи и т.д. [8]. Отмечаются специфические особенности сенсорной сферы [1], трудности самоидентификации [4], несформированность навыков коммуникации [7] и т.д. Выраженные особенности и недостатки эмоциональной сферы являются специфической особенностью развития детей с расстройствами аутистического спектра [3]. На недостаточность эмоционального развития таких детей указывали Л. Каннер,

Г. Аспергер, К.С. Лебединская, О.С. Никольская, И.И. Мамайчук и др. Отсутствие адекватного проявления или восприятия эмоций, их нарушение могут негативно сказываться на здоровье ребенка, развитии его психических процессов, общении, социализации [2]. Важное значение в этом контексте приобретает исследование возможностей идентификации эмоций такими детьми. В исследовании А.В. Дрогуновой, Е.Г. Каримулиной [5] выявлены особенности стратегии анализа эмоций по лицевой экспрессии. Такие дети при оценке эмоции другого человека меньшее внимание проявляют к деталям лица, к области глаз.

Целью эмпирического исследования выступало выявление особенностей идентификации эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра.

В исследовании принимали участие следующие группы испытуемых:

- нормально развивающиеся дети в возрасте 7-10 лет – 10 испытуемых;
- дети с расстройствами аутистического спектра – 10 испытуемых.

Исследования проводились на базе Государственного автономного учреждения Саратовской области «Энгельсский центр социальной помощи семье и детям «Семья» г. Энгельса и Муниципального образовательного учреждения «Гимназия №58» г. Саратова.

В ходе эмпирического исследования использовались следующие методики:

- Смайлики: радость, печаль, гнев, страх, отвращение, стыд, удивление.
- Карта – шаблон «Шесть гномов» (Е.И. Изотова)
- Тематические картинки: День Рождения, драка, нападение, расставание, отвращение пищи, наказание, сюрприз; (Е.И. Изотова)
- Основные фотоэталонны.

Приведем результаты изучения особенностей идентификации эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра и их нормально развивающихся сверстников по каждой методике.

Общие средние показатели исследования по каждой методике показали: по методике «Смайлики» у нормально развивающихся детей средний показатель составил 6,1 балла, у детей с РАС - 4,4 балла.

По методике «Шесть гномов» у нормально развивающихся детей средний показатель составляет 5,8 балла, а у детей с расстройствами аутистического спектра 4 балла. В процессе исследования по этим двум методикам дети с РАС показали меньшую осведомленность по таким эмоциям, как «страх», «стыд-вина», «отвращение», «гнев», а по эмоции «радость» дети с РАС, наоборот, показала наибольшую осведомленность. Результаты исследования показали, что в целом дети с РАС хуже распознают схематические изображения эмоций, чем нормально развивающиеся дети, при этом наиболее доступной для идентификации оказывается эмоция радости.

По методике «Сюжетные картинки» младшие школьники набрали 5,6 балла, а у детей с РАС средний показатель равен 4,1 баллу. Результаты применения этой методики свидетельствуют, что нормально развивающиеся дети лучше идентифицируют эмоции в различных ситуациях, чем дети с РАС. Самыми доступными для понимания ситуациями для детей с РАС были: «День Рождение» - эмоция радости; «Наказание» - эмоция вины; «Расставание» - эмоция печали, а самыми сложными ситуациями были «Нападение» - эмоция страха; «Сюрприз» - эмоция удивления; «Отвращение пищи» - эмоция отвращения и «Драка» - эмоция злости.

По методике «Основные фотоэталоны» у нормально развивающихся детей средний показатель равен 4,6 баллам, а у детей с РАС – 3 баллам. Это свидетельствует о том, что дети с РАС с трудом могут идентифицировать эмоции людей на фотографии. При этом дети с РАС распознают эмоции по методике «Смайлики» лучше, чем по методике «Основные фотоэталоны», т.е. схематическое изображение эмоций для них более понятно, чем реалистичное.

По методике «Соотнесение фотокарточек и смайликов» у нормально развивающихся детей средний показатель составил 5,6 балла, а у детей с расстройствами аутистического спектра - 4,8 балла. Судя по этой методике, для детей с РАС характерны трудности идентификации эмоций, проявляющиеся в недостаточности их дифференциации, трудностях соотнесения с внешним выражением, контекстной ситуацией, понимания вызывающих их причин.

Данные эмпирического исследования были подвергнуты статистическому анализу с применением U-критерия Манна-Уитни, в результате чего были выявлены статистически значимые различия в показателях идентификации эмоций детьми с нормативным развитием и с расстройствами аутистического спектра.

В результате анализа результатов всех методик были выявлены специфические особенности идентификации испытуемыми разных эмоций. По каждой эмоции по результатам выполнения всех методик ребенок мог набрать 5 баллов. Данные анализа свидетельствуют, что средние результаты по шкале «Радость» у детей с расстройствами аутистического спектра составляют 4,5 баллов. Можно сказать, что дети данной категории хорошо распознают и идентифицируют данную эмоцию. А у нормально развивающихся детей по данной эмоции средний результат составляет 5 баллов. Нормально развивающиеся дети во всех случаях умеют идентифицировать данную эмоцию. Данные по шкале «Печаль» у обеих групп свидетельствуют о сниженной возможности к идентификации и плохом понимании этой эмоции, у детей с РАС средние показатели равны 2,3 баллам, а у нормально развивающихся детей средний показатель равный 3 баллам. По шкале «Гнев» средние показатели у детей с расстройствами аутистического спектра составляют 3,5 балла, что свидетельствует о пониженном распознавании эмо-

ций, а у нормально развивающихся детей средние показатели - 4,3 балла. По шкале «Страх» у обеих групп средний показатель указывает на плохое восприятие эмоций, однако у нормально развивающихся детей показатели выше, что говорит о более лучшем распознавании эмоций (3,6 балла), чем у детей с РАС, у которых показатели ниже нормально развивающихся детей (3 балла). По шкалам «Отвращение», «Стыд-вина», «Удивление» у детей с расстройствами аутистического спектра и нормально развивающихся детей отмечается значительная разница в показателях. Средние показатели у детей с расстройствами аутистического спектра составили: по эмоции «Отвращение» -2,6 балла; «Стыд – вина» - 2,7 балла и «Удивление» - 1,6 балла. В группе нормально развивающихся детей данные показатели намного выше и составляют: «Отвращение» - 4,2 балла, «Стыд – вина» - 3,7 балла и «Удивление» - 3,8 балла. Следовательно, у обеих групп эмоции идентификация эмоций «Отвращение», «Стыд-вина» и «Удивление» полностью не сформировалась. Таким образом, наиболее доступными для идентификации для детей с РАС являются эмоции радости, гнева, страха. Наибольшие трудности вызывает идентификация эмоции печали, отвращения, стыда-вины, удивления.

Итак, по результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что для детей с расстройствами аутистического спектра характерны трудности идентификации эмоций, проявляющиеся в недостаточности их дифференциации, в трудностях соотнесения с внешним выражением, в контекстной ситуации, недостаточное понимание вызывающих их причин. У детей с РАС наиболее доступной для понимания является эмоция радости. Наблюдаются трудности в идентификации таких эмоций, как отвращение, стыд-вина, удивление и печаль. Характерны трудности в понимании и распознавании эмоций в сюжетных картинках. Дети с расстройствами аутистического спектра не умеют и не стремятся к сопереживанию окружающим. Они не заинтересованы в познании эмоций, что приводит к плохому пониманию и запоминанию эмоций.

Список использованных источников

1. *Волошина А.А.* Особенности сенсорного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные научные исследования в современном мире, 2017. № 5-1 (25). С. 190-194
2. *Горина Е.Н., Стецюра Н.И.* Арт-терапевтические технологии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Auditorium, 2019. Т. 1. № 2 (22). С. 150-153.
3. *Гришина Е.С.* Современные подходы к коррекции расстройств аутистического спектра // Инклюзия в образовании, 2016. № 2 (2). С. 159-174.
4. *Гришина Е.С., Жигалкина К.Г.* Возрастная самоидентификация младших школьников с расстройствами аутистического спектра // Страховские Чтения, 2018. № 26. С. 61-65

5. Дрогунова А.В., Каримулина Е.Г. Восприятие эмоций по лицевой экспрессии детьми с расстройствами аутистического спектра // Клиническая и специальная психология, 2014. Т. 3. № 4. С. 11-27

6. Изотова Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И Изотова, Е. В. Никифорова. - М.: Академия, 2004. 288 с.

7. Мочалова М.А. Изучение особенностей коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра / Специальное образование Материалы XV Международной научно-практической конференции. 2019. С. 202-205

8. Рудзинская Т.Ф. Расстройства аутистического спектра в контексте инклюзивного образования // Инклюзия в образовании, 2016. № 2 (2). С. 151-159

9. Шипова Л.В., Гринина Е.С. Социализация и реабилитация в современном мире (итоги конференции) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития, 2017. Т. 6. № 4. С. 386-388.

ЛОГОПЕДИЯ В КАЗАХСТАНЕ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

Даркулова К. Н.

*Южно-Казахстанский государственный педагогический университет
(Шымкент, Казахстан), e-mail: darkulova@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается история становления логопедии в Казахстане, прошедшей 100-летний путь своего развития. Зародившись как наука в академической среде в 70-80-е годы прошлого столетия, она базируется на советских традициях дефектологии. Преодолев трудности кризисного периода в годы обретения независимости, ученые-логопеды страны достигли значительного прогресса в своей деятельности. Автором выделены основные направления их исследований: подготовка кадров в новых условиях, ранняя профилактика речевых нарушений, коррекция и развитие речи у детей с ЗПР, интеллектуальной недостаточностью, нарушениями слуха, зрения. Особое внимание уделено проблемам изучения особенностей проявления и устранения логопедических дефектов в речи детей-казахов в условиях билингвизма и с использованием этнокультурных материалов.

Ключевые слова: логопедия, история, Казахстан, нарушения речи у детей.

SPEECH THERAPY IN KAZAKHSTAN: HISTORY OF FORMATION AND CURRENT STATE

Darkulova K.N.

Abstract: The article discusses the history of the development of speech therapy in Kazakhstan, which has passed the 100-year path of its development. Originating as a science in the academic environment in the 70-80s of the last century, it is based on the Soviet traditions of defectology. Having overcome the difficulties of the crisis period in the years of independence, the speech therapists of the country have made significant progress in their activities. The author identifies the main areas of their research: training in new conditions, early prevention of speech disorders, correction and development of speech in children with ZPR, intellectual disability, hearing impairment, and vision. Particular attention is paid to the problems of studying the features of the manifestation and elimination of speech therapy defects in the speech of Kazakh children under bilingualism and using ethnocultural materials.

Key words: speech therapy, history, Kazakhstan, speech disorders in children.

Становление системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в Казахстане началось в 20-е годы прошлого столетия, когда стали открываться первые специальные учреждения. Уже с того времени остро ощущался дефицит квалифицированных кадров. Проблема решалась в основном за счет краткосрочных курсов. В 40-е годы улучшению качественного состава специалистов во многом способствовали педагоги-дефектологи специнтернатов, эвакуированных в годы войны.

В 60-е годы XX века в Москве, Ленинграде, Киеве, Свердловске впервые стала осуществляться подготовка дефектологов для Казахстана.

70-80-е годы – годы зарождения дефектологии, у истоков которой стояли ученые КазПИ им. Абая и Карагандинского государственного пединститута. Первыми учеными-дефектологами Казахстана стали специалисты по психологии и олигофренопедагогике (Намазбаева Ж.И., Сулейменова Р.А.). Первые ученые-логопеды были кандидаты наук, защитившиеся в Москве и Ленинграде (Рахимова Ж.Т., Бектаева К.Ж.), в Алма-Ате (Баймуратова Б., Аяпова Т.Т., Омирбекова К.К.). Так начиналась история логопедической науки Казахстана.

В первые годы суверенитета в стране произошли известные перемены: резкий переход на обучение на казахском языке, заимствование международного опыта (переход на многоступенчатый уровень высшего образования), закрытие специальных школ и т.п. – все это было тогда воспринято негативно, но к концу 90-х стали складываться отечественные традиции обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Благодаря сформировавшейся в те годы психологической школе Казахстана, состоялся выпуск первых логопедов, первых казахстанских магистров и кандидатов наук для специального образования. В настоящее время можно считать положительной тенденцию обучения в вузах на национальном языке. Это было непросто. На рубеже XX-XXI веков многие ученые вузов страны были русскоязычными, им приходилось переводить свои лекции на казахский язык и начинать преподавать на нем.

Вместе с тем, следует констатировать нехватку специалистов, обусловленную, во-первых, старением научных кадров (остепененность в вузах, в лучшем случае, около 60%, средний возраст ППС – 50 лет), и во-вторых, закрытием диссоветов. Остается проблема компетентности ППС: на спецкафедрах работают доктора и кандидаты наук по психологии, биологии, филологии, медицине, общей педагогике. Эти так называемые «сдерживающие факторы» в практике высшего образования выделила в своей статье З.А. Мовкебаева [1, с. 31]. Однако специалистов по дефектологии и логопедии, имеющих ученые степени, еще очень мало (Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Северинова Е.А., Ибатова Г.Б. и др.).

Сегодня предпринимаются действенные меры по подготовке докторов PhD. Подготовка бакалавров по дефектологии осуществляется почти в 20 вузах страны, в 2019 г. в них открыта магистратура, в 2-х вузах (КазНПУ им.Абая и КарГУ им. Букетова) функционирует докторантура.

В настоящее время отмечается заметный прогресс в развитии логопедии. Обзор исследований за последние 20 лет показал, что в отечественной дефектологии разработка проблем, связанных с коррекцией и развитием речи, осуществляется по нескольким направлениям.

1. Подготовка будущих логопедов (Койшыбаева С.К., Мовкебаева З.А., Ханина Н.Н. и др.).

2. Ранняя профилактика, выявление и устранение речевых нарушений и формирование готовности к обучению в школе детей с нарушениями речи. В Казахстане среди детей с ограниченными возможностями 55% – с ЗПР и нарушениями речи, одна из причин – низкий уровень их выявления в раннем возрасте. Как известно, «формирование навыков использования речи у детей происходит в онтогенезе, т.е. в ранний, дошкольный и предшкольный периоды их развития. Успешное решение проблем развития, диагностики, профилактики и коррекции речи зависит от наличия методического и нормативного сопровождения» [2, с. 53]. До настоящего времени остается актуальной проблема научно-методического обеспечения дошкольного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии и учащихся первых классов общеобразовательной школы **с казахским языком обучения**. Исследованиями по логопедии раннего возраста, готовности детей с речевыми нарушениями к школьному обучению занимаются Ибатова Г.Б., Омирбекова К.К., Оразаева Г.С., Рахимова Ж.Т., Северинова Е.А.

3. Изучение особенностей коррекции речи у детей-казахов.

Немного статистики, прежде чем перейти к этому вопросу. По данным аналитического доклада, общее количество детей школьного возраста с особыми образовательными потребностями, охваченных инклюзивным образованием, составляет 68209, из них: обучающихся с ограниченными возможностями – 16243 (с казахским языком обучения – 8814 (54,2%), русским языком обучения – 7429 (45,8%) [3, с. 31].

В разрезе регионов это выглядит следующим образом (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Количество детей с ОВЗ, обучающихся на казахском и русском языках в разрезе регионов

	Наименование региона (обл.)	к аз.	к ус.	Соотношение каз.: рус.
	ЮКО (Туркестанская обл)	637	26	440:1
	Кызылординская	-	-	-
	Атырауская	231	50	5:1
	Актюбинская	874	304	3:1
	Алматинская	347	1505	3:1
	Жамбылская	060	1435	2,5:1
	гор. Алматы	736	518	1,5:1
	Костанайская	53	026	1:40
	Карагандинская	168	650	1:4
0	гор. Астана (Нурсултан)	288	799	1:3
1	Павлодарская	596	148	1:2
2	Восточно-Казахстанская	824	988	1:1
3	Северо-Казахстанская	-	-	-

*** Нет данных по двум областям, но их приблизительное место указано (авт.)

Один только взгляд на последовательность перечня регионов (с юга на север) и цифры – и можно только предположить причину вышеуказанной проблемы.

Сложившаяся в Казахстане полилингвальная среда требует создания соответствующей языковой среды в детском саду и семье (Бакраденова А.Б., Базархан Б.Б.). Основы развития языковых способностей детей дошкольного возраста с ОНР в условиях билингвизма и отрицательного его влияния на речевое развитие ребенка рассматриваются Бутабаевой Л.А., Молдабаевой А.К.

Вопросы обучения студентов и детей с ограниченными возможностями **на казахском языке** занимает особое место. Огромный интерес представляет собой учебник «Логопедия» (под редакцией К.Омирбековой), в ко-

тором впервые на казахском языке на материале казахской речи рассматриваются актуальные задачи логопедической науки Казахстана: представлены результаты исследования ученых-логопедов по изучению и формированию речи у детей с ОНР, нарушениями зрения, слуха, интеллекта.

Статистические данные о видах речевых нарушений, встречающиеся у учащихся общеобразовательных школ с казахским языком обучения, состояние звукопроизношения и слоговой структуры слова, способы коррекции звуков казахского языка приведены в работах К.К. Омирбековой. Наблюдения показали, что можно говорить об универсальных тенденциях в нарушениях звуков как в количественном, так и в качественном отношении, независимо от специфики звукового состава языка.

4. Использование этнокультурных материалов в логопедической работе. В Казахстане в последние годы идет активный процесс реформирования дошкольного и школьного образования в русле этнокультурного ориентирования, формирования и развития личностных особенностей детей на основе казахской этнопедагогике и этнопсихологии. Ряд исследований: К.К.Омирбековой, Л.М. Тыныбаевой, Г.С. Оразаевой, Жиенбаевой Н.Б. и др. – посвящен применению этнопедагогических материалов в коррекционно-образовательном процессе.

5. Лингвистические проблемы логопедии.

Особенности формирования речи детей дошкольного возраста с ОНР, последовательность изучения и постановки звуков казахского языка обоснованы К.К. Омирбековой, В.В. Балкыбековой, Г.Н. Тулебиевой.

Работа над интонационной выразительностью в логопедическом процессе имеет особое значение. Основные направления исследования интонационной составляющей речи связаны с ОНР (Ж.Т. Измайлова, Л.К.Макина, А.К. Сатова) и дизартрией (Г.С. Оразаева, Л.К. Макина).

Теоретико-методические основы изучения развития речи и словарного запаса дошкольников разрабатывают Л.М. Тыныбаева, К.К. Омирбекова, А.Г. Есетова, Г.Б. Ибатова; для детей с ОНР – Г.М. Коржова, Л.К. Макина.; с дизартрией – М. Рахимова.

Исследования по детскому словообразованию не так популярны в логопедии Казахстана, как у российских коллег. Тем не менее, они имеются. К интересному заключению в ходе своего эксперимента пришла Ибатова Г.Б. – закон сингармонизма в словообразовательных процессах у детей с ОНР не работает.

Диагностикой умений, выявлением особенностей усвоения грамматических категорий казахского языка у детей с ОНР занимаются Б. Баймуратова, Г.Б. Ибатова, К.К. Омирбекова.

Особенности конструирования синтаксических единиц детьми и состояние связной речи детей с ОНР рассматривают Т.Т. Аяпова, Г.Б. Ибатова (у детей с ОНР), К.К. Омирбекова (у детей с дизартрией).

6. Логопедическая работа при различных речевых нарушениях.

Одно из наиболее распространенных речевых нарушений среди детей школьного возраста – дизартрия. К.К. Омирбекова и Г.Н. Толебиева предлагают методику обследования психомоторного развития детей с дизартрией.

Пятую часть из числа детей с ограниченными возможностями в Казахстане составляют дети с тяжелыми нарушениями речи. Логопедической работой с детьми с ТНР занимаются Б.Б. Жаканбаева и И.А. Денисова (дифференцированное использование логоритмических средств для детей с дизартрией, ТНР и заикания; особенности чтения детей с ТНР, использование мультимедийных средств и ИКТ).

Большое место в логопедических исследованиях занимают работы по вопросам нарушений письменной речи и чтения у учащихся начальных классов коррекционной и массовой школ (Г.Б. Ибатова, Г.М. Коржова, З.А. Мовкебаева, К.К. Омирбекова). Недостаточная сформированность функциональных предпосылок письма у учащихся первых классов общеобразовательной школы с казахским языком обучения наблюдается у 25%-30% детей. Г.А. Абаева, Ж.Ж. Нурсейтова дали анализ специфических ошибок при чтении и определили виды дислексии у учащихся казахских начальных классов.

Изучаются проблемы письменной речи детей дошкольного возраста с ОНР. Ставится вопрос о применении инноваций в коррекции письменной речи: интерактивной доски в работе с детьми с ЗПР (Б.Б. Жаканбаева), компьютерных программ и нетрадиционных практических приемов и средств в целях предупреждения дизорфографии (И.А. Денисова), кинезиологических методов и приемов (С.А. Стельмах), альтернативных и игровых технологии, ТРИЗ, мнемотехники (М.М. Рахимова, Е.А. Северинова, Г.Н. Толебиева).

7. Формирование и развитие речи у детей с различными расстройствами. Проблема *задержки психического развития* – одна из наиболее актуальных. Большой вклад в разработку данной проблемы внесли казахстанские ученые Адилова М.Ш., Каримова Р.Б., Коржова Г.М., Елисеева И.Г., Севостьянова С.С., Ибатова Г.Б.

Довольно обширно представлены в казахстанской логопедии исследования нарушений речи при *интеллектуальной недостаточности*: обучение грамоте, методика обучения языку и развития устной и письменной речи. В основном, это работы Бектаевой К.Ж. и Омирбековой К.К., а также Турдалиевой Г., Бекбаевой З.Н., Курманалиновой Р.Б, Тебеновой К.С. и др.

Логопедических исследований по работе с детьми с *нарушениями зрения* мало.

Работу над развитием диалогической речи у *глухих* школьников осуществляет Н.Б. Жиенбаева. Социальные, психологические и педагогические основы формирования звукопроизношения у детей с нарушениями слуха – темы исследований А.Н. Аутаевой с учениками и коллегами; уровень усвоения казахских специфических звуков у детей с нарушениями слуха рассматривает Н. Зикирова; психофизиологические основы развития речевой деятельности у детей с кохлеарными имплантами разрабатывает Л.А. Бутабаева.

Одной из категорий детей, имеющих вторичное нарушение речи и нуждающихся в логопедической помощи, являются дети с *расстройством аутистического спектра*. Формирование коммуникативных навыков в ходе индивидуальной работы с детьми, имеющими РАС обосновывает С.А. Стельмах, систему альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS – А.К. Сатова, применение инновационных технологий в работе по развитию понимания речи детей с РАС – Г.С. Оразаева

8. Логопедия и инклюзия. Тенденция усиления гуманизации отношения к детям с ограниченными возможностями несколько отвлекла внимание от логопедии и было направлено на проблемы включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. В связи с внедрением и развитием инклюзивного образования специальность «Дефектология» была переименована на «Специальное образование» и/или «Специальная педагогика», а подготовка специальных педагогов и логопедов теперь нацелена не только на специальные школы, но и на инклюзивные образовательные организации и медико-психологические службы. Почти 90% школьников, интегрированных в общеобразовательный процесс, – с нарушением речи и ЗПР. На сегодняшний день можно перечислить достаточное число учебной литературы для вузов по инклюзивному образованию, но конкретная роль логопеда в условиях инклюзии еще не получила должного внимания.

В связи с вышеизложенным, можно определить следующие задачи, которые стоят перед казахстанской логопедической наукой:

1. Необходимость популяризации лучших национальных традиций отечественного специального образования, базирующегося на советской системе образования и науки.

2. Расширение взаимосвязи логопедии с медициной, психологией, педагогикой, биологией, лингвистикой, психолингвистикой (последовательность наук не принципиальная) и осуществления комплексного подхода при выявлении и коррекции речевых нарушений.

3. Ранняя профилактика и диагностика детей с речевыми нарушениями.

4. Совершенствование теории и практики дифференциальной диагностики различных форм нарушений речи.

5. Изучение особенностей речевых нарушений и их устранение при сложных дефектах развития.

6. Обеспечение преемственности в логопедической работе дошкольных и школьных учреждений.

7. Организация и функционирование логопедической помощи в условиях инклюзивного образования.

8. Установление партнерских взаимоотношений между образовательными, научными и медицинскими организациями.

Список использованных источников

1. *Мовкебаева З.А.* Роль высших учебных заведений в модернизации процесса образования лиц с ограниченными возможностями в развитии// Вестник КазНПУ им. Абая: серия Специальная педагогика, 2012. № 1-2 (28-29). С. 31-35.

2. *Даркулова К.Н.* Вопросы развития речи детей дошкольного возраста (обзор материалов Республиканского центра «Дошкольное детство» МОН Республики Казахстан) Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сб. науч. статей. - Саратов: Саратовский источник, 2017. 354 с. С.52-59.

3. Состояние и развитие специального и инклюзивного образования в Республике Казахстан. Аналитический доклад. - Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2016. 50 с.

**ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛОГОПЕДА И СЕМЬИ
РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
В РАМКАХ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

Дементьева М.С.

МДОУ "Детский сад № 4" (Саратов), e-mail: margrita0203@yandex.ru

Кошчеева О.В.

Саратовский государственный университет

им. Н.Г. Чернышевского. e-mail: olga-kosheeva@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются практические аспекты организации работы логопеда с ближайшим окружением детей, имеющих тяжелые нарушения речи, в рамках консультационного центра детского сада. Изучаются особенности планирования и содержательные аспекты реализации основных логопедических задач по консультированию и сопровождению родителей.

Ключевые слова: логопедия, ранний возраст, консультационный центр, взаимодействие логопеда и родителей.

**INSTITUTIONAL AND SUBSTANTIVE ASPECTS OF INTERACTION
OF SPEECH THERAPIST AND FAMILY OF THE CHILD WITH
SEVERE SPEECH DISORDERS WITHIN THE COUNSELLING CENTER**

Dementieva M.S., Koshcheeva O.V.

Abstract: The article discusses the practical aspects of organizing a speech therapist's work with the immediate surrounding of children with severe speech impairment, as part of a kindergarten counselling center. The features of planning and the substantive aspects of the implementation of the main speech therapy problems in counseling and support of parents are studied.

Key words: speech therapy, early age, counseling center, interaction of speech therapist and parents.

В настоящее время одним из приоритетных направлений в системе дошкольного образования является развитие эффективных форм взаимодействия специалистов и ближайшего окружения детей. С этой целью в 2014 году на базе МБДОУ «Детский сад №4» г. Саратова был открыт консультационный центр, действующий на основании приказа МБДОУ № 135 от 31.12.2013 года в соответствии с пунктом 3 ст. 64 Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273 ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", типовым положением о дошкольном образовании, утвержденным Приказом Министерства образования и науки РФ от 27.10. № 2562; приказом Министерства образования и науки Саратовской области от 29.07.2013 № 1623 "Об утверждении Примерного положения консультационном центре для родителей (законных представителей).

Задачи центра:

- оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) детей от 2 месяцев до 7 лет, не охваченных дошкольным образованием, в обеспечении успешной адаптации детей при поступлении в ДОУ, ранее не посещавших ДОУ, в вопросах воспитания и развития детей с учетом их возрастных возможностей;

- оказание психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) по вопросам всестороннего развития личности детей, не посещающих детские образовательные учреждения;

- оказание консультативной помощи родителям (законным представителям) по различным вопросам воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста;

- оказание содействия родителям в социализации детей дошкольного возраста, не посещающих образовательные учреждения;

- оказание помощи родителям в выявлении у детей различных отклонений в физическом, психическом и социальном развитии.

Настоящая статья посвящена анализу деятельности указанного центра за 2019 год. За первое полугодие 2019 года численность родителей, обратившихся в консультационный центр, составила 64 человека. За этот период были проведены различные мероприятия по оказанию психолого-педагогической и консультативной помощи родителям, включая следующие групповые и индивидуальные занятия:

- тематические лекции по вопросам воспитания и развития детей - 5

- семинары-практикумы - 5

- дни открытых дверей - 2

- совместная деятельность специалистов с детьми и их родителями – 5

- круглые столы по вопросам воспитания и развития детей - 2

- тематические выставки – 3

- беседы с родителями

Особое место в перечисленном списке занимали мероприятия, организованные учителем-логопедом. Данные формы работы оказались высоко востребованными, поскольку одним из важных аспектов успешного обучения, воспитания и развития ребенка являются речевые процессы.

Актуальность обращения к теме консультирования родителей по данной проблематике обусловлена следующими факторами:

1. количество детей, имеющих отставание в речевом развитии, неуклонно растет. При этом проблемы формирования речевой функции имеют место при различных вариантах дизонтогенеза;

2. семья является главным источником, стимулирующим речевое развитие ребенка в раннем и дошкольном возрасте, в то время как родители недооценивают роль собственного участия в этом процессе;

3. родители не понимают взаимосвязи между параметрами физического, познавательного и речевого развития, воспринимая их как автономные процессы;

4. родители не знают механизмов формирования и эффективных приемов стимуляции речевого развития, действуя преимущественно на интуитивном уровне.

Встречи, организованные учителем-логопедом в рамках консультационного центра, были направлены на разъяснение норм речевого развития ребенка в дошкольном возрасте, обучение родителей формам взаимодействия с детьми, профилактике нарушений речи.

Приведем примеры таких мастер-классов, тренингов и обучающих занятий.

Тренинг «Говорим в семье» проводился совместно учителем-логопедом и педагогом-психологом. Он был направлен на оптимизацию коммуникативного взаимодействия родителей и детей в области семейного общения. В процессе подготовки к данной встрече родители должны были на протяжении трех дней подсчитывать количество времени, занятое в семье «живым, естественным» общением с детьми. Также необходимо было записать те виды деятельности, которыми занимались взрослые в свободное от работы время. Результаты записей можно было не озвучивать публично, но на самом мероприятии родителям задавались следующие вопросы: - Сколько этикетных ласковых слов Вы произнесли в адрес ребенка за прошедший день?; - Какие шаблонные фразы составляют основу Вашего общения с ребенком утром, в процессе сбора в детский сад?; - Как происходит Ваше общение с ребенком по дороге из детского сада домой?; - Помните ли Вы, о чем (о каких событиях или переживаниях) Вам рассказывал ребенок вчера?; - Вспомните, сколько времени Вы отвели в свободное вечернее время общению с ребенком и другим делам, включая просмотр телевизора, общение в Интернете, социальных сетях; - Что нового Вы рассказали ребенку за прошедший день?; - Как давно Вы читали ребенку книгу?

Далее был проведен разбор основных механизмов освоения лексико-грамматических закономерностей языка, связной речи, приведены общие статистические данные по результатам обследования речи детей. Итоги данного мероприятия оказались весьма показательными. Многие из родителей открыто признавались в том, что подготовительное задание по статистическому подсчету количества времени, отводимого в день на общение с ребенком, уже заставило задуматься многих из них о том, что они уделяют недо-

статочного времени детям. С помощью психолога была также построена схема замещения «пустых, неважных» домашних дел или способов времяпровождения на интересные и полезные для речевого развития ребенка модели общения. Логопедом было разъяснено, как можно с этой же целью эффективно использовать режимные моменты дня.

С целью обучения технике правильного выполнения артикуляционных упражнений, логопедом неоднократно проводились мастер-классы «Гимнастика для языка», на которых отрабатывались особенности выполнения, ритм, объем движений.

Интересным оказалось и интерактивное занятие, организованное логопедом совместно с музыкальным работником детского сада, на котором родители познакомились с особенностями логоритмических упражнений и получили навыки выполнения элементарных музыкально-ритмических и речевых заданий дома.

В рамках работы с детьми, не посещающими дошкольную организацию, проводились групповые и индивидуальные занятия, консультации, направленные на формирование необходимых речевых и коммуникативных способностей детей.

Таким образом, работа консультационного центра включала в себя различные формы взаимодействия логопеда и других специалистов с родителями детей, имеющих нарушения речи. Отзывы родителей и повышение общей результативности логопедической работы позволяют говорить об эффективности предложенной системы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

ЛЕКСИКА С ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ СЕМАНТИКОЙ У ДЕТЕЙ С НЕРЕЗКО ВЫРАЖЕННЫМ ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Дроздова Н. В.

*Институт инклюзивного образования,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск, Республика Беларусь)
e-mail: ninadrozdova3@gmail.com*

Бородич И. А.

*Институт инклюзивного образования
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск, Республика Беларусь)
e-mail: borodi4irina@yandex.by*

Аннотация: В статье представлены результаты изучения лексики с пространственно-временной семантикой у детей 6-7 лет. Выявлено качественное своеобразие в понимании и употреблении лексики с простран-

ственно-временной семантикой у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: диагностика, лексика, лексика с пространственно-временной семантикой, нерезко выраженное общее недоразвитие речи.

DIAGNOSTICAL ASPECT OF SPATIOTEMPORAL VOCABULARY OF CHILDREN WITH UNSHARP GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Drozдова N. V., Borodich I. A.

Abstract: The article presents results of studying of spatiotemporal vocabulary of 6-7 years old children. It was identified that children with unsharp general underdevelopment of speech have qualitative originality of understanding and usage of spatiotemporal vocabulary.

Key words: diagnostics, vocabulary, spatiotemporal vocabulary, unsharp general underdevelopment of speech.

Проблема изучения и формирования лексического компонента языковой системы у детей с общим недоразвитием речи занимает важнейшее место в обучении и воспитании детей данной категории. Прежде всего, это обусловлено тем, что процесс формирования лексики ребенка является базой для развития грамматической, фонетико-фонематической сторон речи и формирования всех ее функций. С другой стороны, формирование, расширение и уточнение словаря тесно связано с развитием мышления и другими психическими процессами. Данные литературы свидетельствуют об ограниченности словарного запаса, неточности употребления слов, своеобразии использования словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи. В работах Б. М. Гриншпун, И. Ю. Кондратенко, Р. Е. Левиной, В. А. Ковшикова, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой, С. Н. Шаховской, А. В. Ястребовой и др. указывается значимость лексики для речевого развития в целом, для процесса коммуникации и для развития познавательной деятельности детей с общим недоразвитием речи.

А. В. Ястребова, характеризуя словарный запас детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, отмечает не только его ограниченность (преобладание слов, обозначающих конкретные предметы и действия при недостаточном количестве обобщающих слов и слов, обозначающих абстрактные понятия), но и также недостаточную сформированность понимания значения слов, что лежит в основе многочисленных ошибок [5].

Изучение речи детей позволило Т. Б. Филичевой выделить четвертый уровень речевого развития, в Республике Беларусь — это дети с нерезко выраженным общим недоразвитием речи (НВ ОНР). Для них характерны остаточные проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Такого рода незначительные нарушения всех компонентов языка возможно выявить только в процессе детального обследования при

выполнении специально подобранных заданий. В речи детей встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости, отмечаются ошибки при словообразовании (особенно суффиксальным способом) и словоизменении. Активный словарный запас детей данного уровня приближен к условной норме речевого развития, однако обнаруживаются лексические замены, трудности понимания и употребления отдельных названий профессий, частей тела и др. [4].

Под лексикой с пространственно-временной семантикой понимается «словарь понятий, определяющих время, форму, величину, местоположение и перемещение предметов относительно друг друга и собственного тела» [1, с. 204]. Усвоение лексики с пространственно-временной семантикой происходит в дошкольном возрасте, однако, у детей с общим недоразвитием речи этот процесс протекает гораздо медленнее. Овладение лексикой с пространственно-временной семантикой продолжается и в младшем школьном возрасте. Зачастую трудности вызывают понятия пространства, места: впереди (передний), посередине (средний), позади (задний), внизу (нижний), наверху (верхний), рядом, напротив, между; понятия направления: налево, направо; понятия расстояния: близко, далеко. Они же и требуют дополнительной проработки, специального обучения для детей.

Таким образом, нарушения лексики у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Анализ литературы показывает, что в настоящее время в научных исследованиях не представлены результаты изучения особенностей понимания и употребления лексики с пространственно-временной семантикой у детей с НВ ОНР, что важно учитывать в логопедической работе с детьми.

С целью выявления уровня усвоения лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся первого класса с НВ ОНР нами был проведён констатирующий эксперимент. Основой для изучения лексики с пространственно-временной семантикой у учащихся первого класса с НВОНР являлась методика изучения лексики, предложенная Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [3]. Подбор словаря осуществлялся на основе анализа литературы и программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи» Ю.Н. Кисляковой, Л.Н. Мороз [2]. Методика включает задания на исследование объема пассивного и активного словаря с пространственно-временной семантикой, а именно: исследование лексической системности и структуры значения слова; исследование вербальных ассоциаций; классификацию предметов; группировку слов; подбор синонимов к словам; подбор антонимов к словам; подбор антонимов к слову в контексте; объяснение значения слова; добавление одного общего слова к двум словам; дополнение к глаголу (исследование валентности глагола); исследование способности дополнять предложения словом.

В исследовании приняли участие 54 учащихся, среди них 24 ребёнка 6-7 лет с нормальным речевым развитием и 30 испытуемых в возрасте 6-7 лет с НВ ОНР. Оценка результатов осуществлялась в количественном и качественном отношении.

У всех учащихся без нарушений речи выявлен высокий уровень выполнения заданий, тогда как у детей с НВ ОНР отмечается средний. Результаты позволили не только определить уровень сформированности лексики с пространственно-временной семантики у учащихся, но и получить информацию качественного характера. Задания, направленные на изучение понимания местоположения предмета, с помощью лексики с пространственно-временной семантикой, умение классифицировать лексику с пространственно-временной семантикой, отражающую времена года и части суток, умение подбирать общее слово к паре на речевом материале лексики с пространственно-временной семантикой не вызвали у всех учащихся без речевых нарушений никаких трудностей. Эти же задания испытуемые с НВ ОНР выполняли с ошибками: трудности вызвали задания, направленные на понимание местоположения «*выше*», «*внизу*», «*в левом/правом верхнем/нижнем углу*». У детей с НВ ОНР выявлены типичные ошибки в виде замены им. прилагательного «*низкий*» на «*маленький*», а также в использовании лексики, не относящейся к лексике с пространственно-временной семантикой: «*куст и пень – природа; куст и пень – неодинаковые*».

В задании, направленном на изучение умения употреблять предлоги с пространственной семантикой, трудности у учащихся без нарушений речи и у учащихся с НВ ОНР проявились в использовании предлогов «*сквозь*», «*через*», «*между*». Результаты изучения умения приводить вербальные ассоциации к лексике с пространственно-временной семантикой показывают, что у испытуемых с нормальным речевым развитием со стороны лексики ошибки не допускались, больше затруднений вызвало грамматическое согласование слов при построении ответа: «*высоко – облако, птица – воздушный шар, солнце, туча; навстречу – человек*». Учащиеся с НВ ОНР допускали ошибки при подборе однокоренных слов: «*позже – поздно, вслед – по следу, навстречу – встречаемся*». В задании, направленном на изучение умения группировать лексику с пространственно-временной семантикой, использовался речевой материал, отражающий дни недели и месяцы. Учащиеся без нарушения речи на слух верно сгруппировали речевой материал, но при пояснении допускали ошибки в названиях, не смогли точно запомнить, какие именно дни недели и месяцы были перечислены. 40% учащихся с НВ ОНР имели трудности при группировке слов, путая и подменяя понятия «дни недели» и «месяцы».

При исследовании умения подбирать синонимы к лексике с пространственно-временной семантикой на уровне слова на речевом материале «*вверх*», «*около*», «*по середине*», учащиеся подбирали следующие синонимы: «*высоко, рядом, возле, недалеко, близко, между*». Например, «*высоко – низко*» (подбирали антонимы), «*по середине – в, внутри*». Подбор антонимов на

уровне слов не вызвал затруднений у учащихся с нормальным речевым развитием, однако легче они воспринимали задание с подбором слов в контексте, давали ответы быстрее. 30 % учащихся с НВ ОНР при затруднениях терялись и подбирали антонимы с частицей «не»: «далеко – недалеко», «всегда – не всегда» и др.

В задании, где необходимо объяснить значение слов с пространственно-временной семантикой, трудности у детей с нормальным речевым развитием вызвало слово «сутки» - с помощью наводящих вопросов учащиеся отвечали, что это «день»; слово «вторник» большинство объяснило, как «день недели», некоторые уточняли, за каким днём недели он следует; слово «полдень» многие объясняли, как «пол дня». Что касается опрошенных с НВ ОНР, то 20% пояснили неверно слова «полдень – мыть пол», «сутки – выходные» или затруднялись ответить даже при оказанной им помощи.

В задании, где предлагалось построить как можно больше сочетаний со словами «летел, нес, шел». Больше всего комбинаций учащиеся подобрали к слову «шел»: «шел в школу, шел из школы, шел быстро, шел медленно, шел не спеша» и др.

Последнее задание предлагалось учащимся для исследования умения дополнять предложение словом с пространственно-временной семантикой. Трудностей у учащихся без речевых нарушений это задание не вызвало. Ответы были следующие: «росток тянется *вверх, к солнышку, к небу*», «лес виднеется *далеко, за полем, за домом*», «пирог подрумянился *сбоку, снизу, справа, слева*». У учащихся с НВ ОНР наибольшую трудность вызвало предложение: «Пирог подрумянился ...». Ответы были следующие: «*в печке, с горячей стороны*».

Таким образом, количественный и качественный анализ выполнения диагностических проб позволил сделать следующие выводы:

1. У учащихся с НВ ОНР в сравнении с их сверстниками без речевых нарушений отмечается бедность лексики с пространственно-временной семантикой. Наибольшие затруднения вызывает подбор синонимов к слову, ассоциаций к слову, одного общего слова к двум предложенным, а также пояснение значения слова и дополнение предложения подходящим по смыслу словом.

2. У учащихся с НВ ОНР наблюдаются трудности в актуализации и использовании лексики с пространственно-временной семантикой, даже при предложенных видах помощи (стимулирующая, организующая). По сравнению с учащимися без речевых нарушений, испытуемым с НВ ОНР требовалось больше времени, чтобы сделать правильный вывод и принять ту или иную помощь.

Список использованных источников

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М.: Изд-во, ИКАР., 2009. 448 с.

2. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: Программа для специальных дошкольных учреждений / авт.-сост. Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. - Минск: НИО, 2007. 280 с.

3. *Лалаева Р.И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). - СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.

4. *Филичева Т. Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.07; 13.00.03. М., 2000. 145 л.

5. *Ястребова А. В.* Учителю о детях с недостатками речи. 2-е изд. - М.: АРКТИ, 1997. 129 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Есипова Т.В.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: superevrika1@yandex.ru*

Аннотация: Настоящая статья представляет собой результаты экспериментального исследования, посвященного изучению особенностей формирования интонационной выразительности высказывания у детей школьного возраста с общим недоразвитием речи. Приводятся примеры включения различных заданий по развитию просодических компонентов речи в общую систему логопедических занятий в школе.

Ключевые слова: интонационная выразительность, общее недоразвитие речи, театрализация, логопедическое занятие.

EMERGENCE OF INFLECTIONAL EXPRESSION AMONG CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DEFICIENCY

Esipova T.V.

Abstract: The article represents the results of an experimental study devoted to the investigation of features of the formation of inflectional expression of statement of school-aged children with general speech deficiency. Examples of the inclusion of various tasks on the development of prosodic components of speech in the general system of speech therapy classes at school are given.

Key words: intonational expression, general deficiency of speech, theatricalizing, speech therapy class.

Интонация играет огромную роль в осуществлении коммуникативной функции речи, речевом развитии любого ребенка, поскольку помогает передать не только информацию, но и эмоциональное состояние человека. У детей с ОНР зачастую страдает как понимание, так и воспроизведение интонационных компонентов. По отношению к данной категории детей указанная

проблема приобретает особое значение, поскольку интонационная выразительность речи способствует компенсации нарушенных языковых средств.

Интонационная выразительность речи – сложный комплекс, состоящий из мелодики, ритма, темпа, ударения, пауз, тембра. Однако различными исследователями отмечаются разные наборы компонентов интонационной выразительности речи. Изучением данного вопроса занимались Е.Ф. Архипова, Е.В. Лаврова, Л.В. Лопатина, О.С. Орлова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова, Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина и др. В области актерского мастерства, театральной деятельности овладение интонационной выразительностью речи относится к необходимым профессиональным компетенциям, в сфере же различных вариантов дизонтогенеза (при нарушениях слуха, речи и др.) это направление работы становится важным аспектом деятельности специальных педагогов, обеспечивающих формирование необходимых средств общения.

В настоящее время разработаны методики изучения интонационной стороны речи у детей: методика исследования восприятия и продуцирования супrasegmentных единиц фонетических средств языка Л.В. Лопатиной и Л.А. Поздняковой [3]; диагностика и коррекция выразительности речи детей О.И. Лазаренко [1]; скрининг-диагностика интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста Е.А. Лариной [2]; диагностика нарушений просодической стороны речи по схемам, разработанным Е.Э. Артемовой и Е.Ф. Архиповой [4] и др.

Настоящая статья посвящена изучению особенностей обследования интонационной выразительности речи у младших школьников с ОНР. Исследование проводилось на базе ГБОУ СО «Школа-интернат для обучающихся по адаптированным образовательным программам №1 г. Саратова». В эксперименте принимали участие 12 учеников 1 класса в возрасте 7-8 лет с логопедическими заключениями ОНР II уровня, ОНР III уровня, ОНР IV уровня развития речи.

Исследование проводилось по методике, предложенной Е.Е. Шевцовой, по следующим параметрам: 1. Восприятие ритма; 2. Воспроизведение ритма; 3. Восприятие интонации; 4. Обследование воспроизведения интонации; 5. Обследование восприятия логического ударения; 6. Обследование воспроизведения логического ударения; 7. Обследование модуляций голоса по высоте; 8. Обследование модуляций голоса по силе; 9. Выявление назального тембра голоса; 10. Обследование восприятия тембра голоса. (Различение тембра голоса на материале междометий); 11. Обследование воспроизведения тембра голоса; 12. Обследование речевого дыхания; 13. Обследование темпо-ритмической организации речи; 14. Обследование слухового самоконтроля.

Результаты по каждой серии заданий оценивались в баллах, разработанных в используемой методике. Полученные результаты интерпретировались качественно и количественно.

Экспериментальное исследование включало три этапа:

1 – констатирующий эксперимент (целью которого являлось выявить исходный уровень развития интонационной выразительности речи детей с общим недоразвитием речи); 2 – формирующий эксперимент (целью которого явилась разработка и апробация комплекса заданий по развитию интонационной выразительности речи); 3 – контрольный эксперимент (целью которого стала повторная диагностика интонационной выразительности речи детей с ОНР, для выявления эффективности проведенной коррекционной работы).

В результате констатирующей диагностики было установлено, что в исследуемой группе детей интонационная выразительность речи на высоком уровне развита у двух школьников, трое продемонстрировали достаточный уровень сформированности данного компонента речи, у одного испытуемого был выявлен средний уровень развития интонационной выразительности, у шестерых – низкий.

Следует отметить, что наиболее трудными для выполнения детьми оказались задания, направленные на: обследование воспроизведения интонации, обследование воспроизведения логического ударения, обследование модуляций голоса по силе, обследование темпо-ритмической организации речи.

Формирующая работа была включена в занятия коррекционного блока в рамках адаптированной программы для детей школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи и проходила в два этапа:

I – развитие средств интонационной выразительности на различном речевом материале в рамках фронтальных и индивидуальных занятий логопеда;

II – специальные задания с использованием театрализации в рамках занятий по развитию речи.

В содержание занятий вошли игры на все компоненты интонационной выразительности. Особое внимание уделялось воспроизведению интонации, логическому ударению, модуляции голоса по силе, выработке умения управлять темпом и ритмом речи, так как в ходе констатирующей диагностики эти направления оказались наиболее трудными для выполнения. На занятиях по коррекции интонационной выразительности были использованы различные художественные произведения, сказки (например, русская народная сказка «Колобок», произведение Виталия Бианки «Чей нос лучше?» и др.).

Большое внимание уделялось ответам детей на уроках: обращалось внимание на то, что необходимо давать полный ответ на вопрос учителя; проводилась работа над видами интонации.

Анализ результатов контрольной диагностики показал положительную динамику по всем параметрам развития интонационной выразительности речи у исследуемой группы школьников: количество детей с низким уровнем развития интонационной выразительности уменьшилось с 6 до 2, увеличилось количество детей со средним уровнем (с 1 до 5) и высоким уровнем (с 2 до 3) развития интонационной выразительности речи. Развитие системы ра-

боты по формированию интонационной выразительности речи у детей с ТНР – актуальное направление дальнейших исследований.

Список использованных источников

1. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей. - М.: ТЦ СФЕРА, 2009. 64 с.
2. Ларина Е. А. Скрининг-диагностика интонационной стороны речи у детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. - Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2011. 142 с.
3. Лопатина Л. В., Позднякова Л.А. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников: Учебное пособие. - СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. 151 с.
4. Шевцова Е.Е., Забродина Л.В. Технология формирования интонационной стороны речи. - М.: АСТ: Астрель, 2009. 222 с.
5. Якунина О.В., Айдова О.П. Коррекция компонентов просодики у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. - М.: Изд-во "Перо", 2016. С. 363-370.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Ивлева М. Г.

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
e-mail: m.g.ivleva@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности осуществления текстовой деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приведены приемы трехступенчатой работы оперирования текстовой информацией до, после и по ходу чтения.

Ключевые слова: текстовая деятельность; текстовая компетенция; формы понимания.

SPEECH THERAPY WORK ON ABILITY DEVELOPMENT AND SKILLS OF TEXT ACTIVITY AMONG CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH

Ivleva M.G.

Abstract: The article discusses the features of the implementation of textual activities of students with disabilities. The techniques of the three-stage operation of the operation of textual information are presented before, after and in the course of reading.

Key words: text activity; textual competence; forms of understanding.

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования для обучающихся с нормальным развитием и для различных категорий школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [5, 6] постулируется необходимость развития широкого спектра умений и навыков работы с текстом (анализ, интерпретация, преобразование и др.); овладения навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров.

Текст рассматривается как дидактическая единица обучения, то есть учебный процесс происходит в условиях работы ученика с письменными текстами, либо в процессе обмена текстами в устной форме.

Текстовая деятельность является основой для достижения многих предметных и метапредметных результатов освоения основной общеобразовательной программы (в том числе и адаптированной); для формирования социально необходимого уровня текстовой компетенции. Вышеизложенное определяет актуальность и значимость проведения работы по овладению широким набором умений и навыков обработки текстовой информации как в ходе усвоения содержания различных учебных предметов, так и в процессе логопедического воздействия.

Современные исследования раскрывают различные трудности осуществления текстовой деятельности обучающимися с ОВЗ. Грибова О.Е.[1] установила, что на протяжении всего периода обучения в школе у подростков с общим недоразвитием речи наблюдаются средний и ниже среднего уровни сформированности текстовой компетенции. Для них характерно частичное понимание фактологической информации текста, что обусловлено, по указанию автора, такими причинами, как недостаточный объем кратковременной памяти, трудности определения ключевых слов; проблемами затормаживания побочных ассоциаций, несформированностью механизмов антиципации и реципации.

В ходе изучения текстовой компетенции у школьников с тяжелыми нарушениями речи Карпова Н.П. [2] выявила у них трудности расположения смысловых фрагментов в хронологической последовательности; смысловой группировки текстового материала, объединения существенных фактов в смысловой образ; характерно привнесение излишних дополнительных значений в сформированный образ; ограниченные возможности анализа ряда фактов, определяющих художественное своеобразие текста.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило установить, что для школьников с задержкой психического развития характерны: неумение следовать цели чтения, отбирать в соответствии с ней необходимые приемы извлечения и понимания информации; трудности трансформационной переработки текстовой информации в соответствии с установкой, планирование читательской деятельности [3].

Недостаточное развитие умений и навыков текстовой деятельности, свойственные детям с ОВЗ, могут быть обусловлены как недостаточностью речевой и/или когнитивной базы для освоения разных форм понимания, так

и неразработанностью целенаправленной системы оперирования текстовой информацией.

В настоящее время существуют различные методические пособия, раскрывающие содержание работы преимущественно с художественными текстами. Подавляющее большинство приемов связано с воспроизведением прочитанного в различных формах после прочтения (заполнение таблиц, пересказ, изложение). Возможности работы с текстом до чтения и в его процессе учитываются мало. Вместе с тем, приемы работы с текстом до чтения предоставляют возможность для развития смыслового прогнозирования, поиска и отбора фактуальных единиц текста в ходе его просмотра; систематизации отдельных фактов по смыслу; ориентировки в параграфемных элементах текста (абзацное деление, шрифтовые выделения и др.). Для развития перечисленных умений и навыков могут использоваться следующие задания: прочитать заглавие и предположить, о чем будет идти речь в тексте; отметить среди предложенных слова, которые могли бы иметь отношение к тексту; вспомнить, что известно по теме текста; просмотреть текст и отобразить цифровые данные; просмотреть текст и найти выделенные слова, выписать их; найти в тексте названия и информацию, которая с ними связана.

Приемы работы по ходу чтения создают условия для развития у обучающихся анализа, структурирования информации, определения ее значимости (существенная/второстепенная); компрессия информации; анализ композиционно-смысловой структуры; установление связей между событиями, явлениями, героями, отдельными фактами; определение общего смысла текста; нахождение текстообразующих слов. Примерами приемов работы с текстом в процессе чтения могут быть следующие: найти в тексте ответы на поставленные вопросы; установить последовательность событий, составить по ней схему по ходу чтения; найти в каждом абзаце главное предложение, объяснить выбор; найти ключевые слова; после чтения каждого абзаца предположить дальнейшее развитие событий; по ходу чтения отмечать в тексте с помощью знаков новую/знакомую информацию.

Работа с текстом после чтения позволяет формировать умения и навыки полного и точного понимания прочитанного; продуктивного использования полученной информации; оценки прочитанного; обобщения; обнаружения подтекста, имплицитного значения. В качестве примера приемов анализа текста после его прочтения приведем следующие: проверить правильность предложенных утверждений в соответствии с прочитанной информацией; разделить текст на части; составить схему, в сжатом виде отражающую содержание текста; сделать вывод из прочитанного; выбрать из текста положение, с которыми можно согласиться/не согласиться; составить детальный пересказ; подготовить выразительное чтение.

Вышеперечисленные приемы носят универсальный характер, могут быть применены не только на логопедических занятиях, а также и на учебных предметах различных областей знаний.

Представленная трехступенчатая работа с текстами способствует формированию образа “эффективного читателя”, который “начинает размышлять над текстом до чтения, активно осмысливает и размышляет по ходу чтения и продолжает размышлять после чтения” [4, с. 12].

Таким образом, для развития комплекса умений и навыков текстовой деятельности в процессе логопедического воздействия с обучающимися с ОВЗ необходимо реализовать логику продуктивного чтения, представляющую собой трехступенчатый процесс обдумывания текста читателем: предвосхищение, прогнозирование, творческая переработка и осмысление прочитанного с последующим использованием полученной информации. Наряду с развитием текстовой деятельности работа с текстом до, после и по ходу чтения способствует усвоению школьниками различных форм понимания: понимания – узнавания, понимания – гипотезы, понимания – объединения, играющих важную роль в решении многих познавательных и коммуникативных ситуаций, в которых оказывается обучающийся.

Перспективными направлениями для дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы можно считать исследование нарушений использования текстовых умений и навыков у различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определение их механизмов; разработку программ по развитию текстовой деятельности у школьников и методического сопровождения к ним.

Список использованной литературы

1. *Грибова О.Е.* Становление текстовой компетенции у обучающихся с общим недоразвитием речи (аспект понимания фактуальной информации текста): этапы и закономерности // Специальное образование. 2016. № 2 (42). С. 15-25.
2. *Карпова Н.П.* Характеристика состояния текстовой компетенции школьников с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. № 3-3. С. 159-162.
3. *Лопатина Л.В., Ивлева М.Г.* Характер нарушения различных видов чтения у школьников с ограниченными возможностями здоровья // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. - М. 2018. С. 12-15.
4. *Соболева О.В., Граник Г.Г.* Путешествие в страну Книги: метод. пособие. - СПб: Специальная литература, 2004. 239 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - М.: Просвещение, 2019. 53 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. - М.: Просвещение, 2018. 404 с.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСЛЕКСИИ И ДИСГРАФИИ

Казымова Эмира Рафиг

Центр развития речи (г. Баку,
Республика Азербайджан), e-mail: nitq.ink@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются особенности применения нейропсихологических приемов и методов в логопедической работе по преодолению дисграфии и дислексии. Обосновывается значимость повышения квалификации логопедов в данном направлении. Дается анализ состояния логопедической помощи детям, имеющим нарушения письменной речи, в Азербайджане.

Ключевые слова: логопедия, дислексия, дисграфия, нейропсихология.

NEUROPSYCHOLOGICAL METHODS IN THE SYSTEM OF SPEECH THERAPY WORK ON OVERCOMING DYSLEXIA AND DYSGRAPHY

Kazymova E.

Abstract: The article discusses the features of the application of neuropsychological techniques and methods in speech therapy work to overcome dysgraphia and dyslexia. The significance of advanced training of speech therapists in this direction is substantiated. An analysis is made of the state of speech therapy assistance to children with written disorders in Azerbaijan.

Key words: speech therapy, dyslexia, dysgraphia, neuropsychology.

Изучение нарушений письменной речи не теряет актуальности в современной логопедии, поскольку методы выявления и коррекции дислексии и дисграфии полностью еще не определены. Во всем мире количество детей, страдающих данными нарушениями, увеличивается, но, к сожалению, многие родители продолжают считать, что эти проблемы связаны с неправильной системой образования или с ленью, невнимательностью и другими особенностями самого ребенка.

В Азербайджане особенно актуальным можно считать процесс выявления, диагностики данной категории детей, так как долгое время по вопросам нарушений письма в нашей стране не велось необходимой статистики, не проводилось информирование родителей о возможных причинах трудностей при овладении грамотой. В последние годы в данной сфере наблюдается значительный прогресс, связанный с проведением различных образовательных телевизионных передач, семинаров, интенсивным обучением специалистов, привлечением их к участию в международных семинарах и пр. За последние два года Министерство Образования Азербайджана активно поддерживает научные исследования в этой сфере.

Дисграфия и дислексия -это неспособность (или затрудненность) овладения письмом и чтением при сохранности интеллекта и физического слуха. Дислексия и дисграфия могут наблюдаться одновременно, но иногда они встречаются изолированно друг от друга. Полная неспособность читать называется алексией, полная неспособность писать - аграфией. Причины нарушений чтения и письма могут быть сходными. Чаще всего они возникают в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетического, фонематического и лексико-грамматического. У детей дисграфия и дислексия часто бывают связаны с различными нарушениями речи: дислалией, дизартрией, алалией. В тяжелых случаях овладение письмом происходит медленно и требует длительной специальной помощи [1].

Современное понимание этого вопроса сводится к признанию того, что главным фактором, вызывающим дислексию и дисграфию, является предрасположенность к ней: потенциальные ресурсы различных физических процессов, характер мозговой нейродинамики, патопластический органический фон (перенесенные ранее заболевания ЦНС) и т.п. Однако для того, чтобы эти предпосылки привели к патологической неспособности обучиться читать и писать, необходимы особые условия жизни, провоцирующие развитие данных нарушений [3].

В настоящее время в процесс преодоления дислексии и дисграфии включаются такие специалисты, как логопеды, психологи, нейропсихологи. Отметим, что нарушения письменной речи должны корректироваться только квалифицированными педагогами. Причины и механизмы нарушений чтения и письма во многом являются сходными, поэтому и методика коррекционно-логопедической работы по устранению дислексии и дисграфии практически идентична. Коррекция может занимать несколько месяцев и даже лет, и отдельные дети никогда не смогут преодолеть указанные нарушения.

В последнее время для преодоления специфических расстройств письменной речи все чаще используются нейропсихологические методы. Известно, что данная научная область развивается очень активно, по нейропсихологии проводятся многочисленные тренинги и семинары. Не случайно, что логопеды также обращаются к достижениям этой науки для дополнения и совершенствования собственных методов работы.

Нейропсихология - это наука, изучающая мозговую организацию психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи. Ее развитие начиналось с изучения локальных поражений мозга, поэтому многие и сейчас думают, что она имеет отношение только к патологии мозговых систем. Тем не менее, это далеко не так. Еще А.Р. Лурия неоднократно высказывал мысль о том, что нейропсихологический анализ позволяет раскрыть функциональный состав письма в норме. Сейчас нейропсихология сделала еще один шаг к пониманию механизмов высших психических функций в норме - возникло новое направление исследований внутри нейропсихологии, которое называется нейропсихология нормы, или нейропсихология индивидуальных различий (изучением данного вопроса занимались Е.Д. Хо-

мская, Т.В. Ахутина, В.А. Москвин, Н.В. Москвина и др.). Применительно к детской популяции эти исследования показали, что индивидуальные особенности познавательных процессов детей могут быть объяснены присущей норме неравномерностью развития ВПФ и что наблюдаемые различия (диссоциации в развитии функций) проходят “по швам” нормальных механизмов, отражая их компонентную структуру [2].

Применение нейропсихологических методов в работе с детьми, имеющими нарушения письма и чтения, позволяют сделать логопедические занятия более интересными и динамичными. Если логопед посещал курсы и семинары по нейропсихологии, то он может использовать эти приемы и методы в своей работе, но для проведения комплексной диагностики логопед должен направить ребенка на консультацию к нейропсихологу. Это можно делать, когда ребенок достиг трехлетнего возраста. Наибольшая польза от нейропсихологической коррекции будет, если работа начнется как можно раньше - с дошкольного и младшего школьного возраста.

Итак, нейропсихологическая диагностика - это исследование психических процессов с помощью набора специальных проб с целью получения качественной и количественной характеристик нарушений (состояния) высших психических функций (ВПФ) и установления связи выявленных дефектов / особенностей с патологией или функциональным состоянием определенных отделов мозга, либо с индивидуальными особенностями морфофункционального состояния мозга в целом [2].

К направлениям нейропсихологической диагностики относятся следующие аспекты:

- определение соответствия психического развития возрастным нормам (выявление функционально зрелых, несформированных и требующих стимуляции функций);
- определение уровня готовности к школе;
- выявление причин возможных трудностей в учебе и поведении.

В общей системе логопедической работы нейропсихологическая коррекция помогает преодолеть:

- ✓ снижение общей работоспособности, повышенную утомляемость, рассеянность;
- ✓ нарушения мыслительной деятельности;
- ✓ недостатки речевого развития;
- ✓ снижение функции внимания и памяти;
- ✓ несформированность пространственных представлений;
- ✓ недостаточность саморегуляции и контроля в процессе учебной деятельности и т.д.

Нейропсихологическая коррекция является очень эффективным методом восстановления естественного хода развития ребёнка и помощи ему в подготовке к предстоящему обучению в школе. Плохая успеваемость в школе очень часто имеет неврологическую природу – мозг не умеет эффективно извлекать, перерабатывать и усваивать информацию, поступающую извне.

Эту ситуацию можно изменить к лучшему, используя нейропсихологические игры и упражнения, в том числе на коррекционных занятиях. Конечно же, нейропсихологическая коррекция очень важна для детей из группы риска, поскольку она не только позволяет эффективным образом преодолеть трудности обучения, но и оказывает общее позитивное воздействие на гармонизацию развития личности: стабилизирует эмоциональный фон, повышает самооценку и уверенность в себе, раскрывает потенциальные возможности ребенка. Конечно же, эти аспекты очень важны в работе с детьми, имеющими дислексию и дисграфию.

По нашему мнению, в этом направлении особенно эффективными являются задания на развитие межполушарного взаимодействия, так как любая деятельность человека обеспечивается согласованной работой правого и левого полушарий. Их полная и точная координация - основа успешной учебной деятельности ребенка.

Если слаженность в работе полушарий головного мозга нарушена, возникают проблемы в обучении устной речи, письму, запоминанию, формулировании ответов, устному и письменному счету, последовательному и логическому изложению мыслей, заучиванию текстов и восприятию учебной информации.

При дислексии и дисграфии программа включения нейропсихологических методов в общую систему логопедического воздействия разрабатывается индивидуально для каждого ребенка. Обязательно использование элементов телесно-ориентированной терапии. Каждое занятие включает в себя двигательные (сенсомоторная коррекция) и когнитивные (игры и задания, направленные на развитие высших психических функций ребенка) упражнения, а также элементы дыхательной гимнастики. Опираясь на практический опыт, мы можем сказать, что эти упражнения очень нравятся детям и позволяют существенно повысить эффективность логопедической работы.

Дополнительно на занятиях может использоваться комплекс упражнений на специальной балансировочной доске Белгау (в сочетании с оснащением из программы Баламетрикс (Balametrics)), направленных на синхронизацию двигательных и познавательных навыков, развитие зрительно-моторной координации, межполушарного взаимодействия, контроля и саморегуляции.

РЕВЕРСБОЛ - тренажер для развития ловкости и реакции в виде повязки с мячом на резинке - прекрасный помощник в работе нейропсихолога. Он обеспечивает развитие координационных способностей, реакции глазо-двигательного нерва, стимулирует развитие уверенности в себе и самообладания, вырабатывает стрессоустойчивость, совершенствует моральные и волевые качества.

Помимо указанных выше упражнений на развитие межполушарного взаимодействия, специалистами Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии предлагаются такие упражнения, которые направлены непосредственно на коррекцию специфических ошибок на письме: пропус-

ки, недописывание, перестановка букв и слогов, зеркальное письмо, замена букв и др.

«Волшебный диктант». В данном диктанте записываются только «проблемные» буквы, а все остальные буквы обозначаются точками. Упражнение направлено на устранение ошибок при смешении букв по зрительному признаку: Петя – П*т*.

«Волшебный мешочек». Ребенку предлагается без зрительного контроля ощупывать буквы, сделанные из различных материалов и называть их.

«Арабское письмо». Упражнение позволяет избавиться от пропуска букв и недописывания слов. Ведущий диктует слова, ребенок записывает их справа налево: Мальчик ест кашу. – Ушак тсе кичьлам.

«Письмо по-древнерусски». Позволяет избавиться от пропуска букв и недописывания слов. Логопед диктует слова, которые ребенок записывает только согласными буквами, обозначая гласные точками: Девочка ест кашу. – Д*в*чк* *ст к*ш*.

«Неудачный робот». Ребенок становится роботом и записывает слова, диктуемые логопедом, в соответствии со своей программой: пишет только первые две буквы слов / только средний слог / только последние три буквы, остальные буквы обозначает точками. Упражнение позволяет избавиться от пропуска букв, слогов и недописывания слов. Девочка ест кашу. – *****ка *ст **шу.

«Хлопни-топни». Упражнение позволяет устранять ошибки при смешении звуков по фонетико-фонематическому сходству. Ведущий диктует слова, ребенок в соответствии с инструкцией должен хлопнуть в ладоши, когда услышит, например, звонкий звук в начале слова, топнуть ногой – если услышит глухой звук. Чем больше жестов будет использовано, тем прочнее будет результат.

Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития. Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Нейропсихологическая активация устной речи позволяет добиться положительных результатов в преодолении дисграфии и дислексии. В свою работу логопед может включать как отдельные упражнения, так и составлять комплексы упражнений, включающих крупномоторные, мелкомоторные упражнения и задания на развитие речи одновременно. Для этого мы используем несколько видов заданий. Приведем их примеры.

Заманчивое предложение (автор – В.Д. Мазина). Возраст: 7 лет. Состав игры: 100 карточек + методическое пособие. Цель игры: формировать фразовую речь; стимулировать речевую активность; развивать внимание и мышление; закреплять зрительный образ букв. Игра учит детей составлять простые распространенные предложения, знакомит с членами предложения и развивает связную речь.

Буквы и звуки с прищепками. Это игровой комплект для развития речи, мышления и моторики. Комплект представляет собой небольшой блокнот на пружинке, состоящий из 80 картонных страничек и 8 разноцветных прищепок. Выполняя задания на карточках-страничках, ребенок учится узнавать буквы, определять место звука в слове, строить звуковые модели. Прикрепляя прищепки и проходя лабиринты, он развивает моторику и координацию движений. Проверить правильность своих ответов ребенок может самостоятельно. Предназначен для детей от 4 лет.

Конечно, такого рода упражнения довольно многочисленны. Их можно успешно использовать в логопедической работе. Но, к сожалению, данные материалы практически не представлены на азербайджанском языке. Это является актуальной проблемой современной логопедии в Азербайджане.

Еще одним важным аспектом использования нейропсихологических приемов в логопедической работе является активное привлечение к данной работе семьи ребенка. При составлении индивидуальной программы по преодолению нарушений письменной речи, логопед и нейропсихолог подбирают комплекс специальных упражнений, которые могут отрабатывать дома с ребенком родители. Время и общий объем заданий могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей детей и специфики их семейного окружения.

Список использованных источников

1. *Полушкина Н.Н.* Диагностический справочник логопеда. - М., АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010. 607 с.
2. *Балашова Е. Ю., Ковязина М. С.* Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. 3-е изд. (Учебник XXI века). – М., Генезис, 2017. 240 с.
3. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. - М.: АСТ: Астрель Транзиткнига, 2005. 384 с.

МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ БЕГЛОМУ ЧТЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Калашникова А. Р.

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет
(Волгоград), e-mail: kalashnikova41@gmail.com*

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения беглому чтению в школе детей с общим недоразвитием речи. Приведены числовые показатели уровней сформированности навыка беглого чтения.

Ключевые слова: понимание текста, перекодировка системы графики, дислексия, автоматизация навыка, речевые нарушения.

METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT OF TEACHING QUALIFIED READING OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERFLICT

Kalashnikova A.R.

Abstract: The article considers the problem of teaching fluent reading at school to children with general speech underdevelopment. Numerical indicators of the levels of formation of fluent reading skill are given.

Key words: Understanding the text, re-encoding of the graphics system, dyslexia, skill automation, speech disorders.

Одной из важнейших задач обучения в начальной школе является формирование у детей автоматизированных навыков чтения и письма. В основе процесса чтения лежит сложная, иерархически организованная система действий, позволяющая декодировать графические символы и переводить их в вербализованную (текстовую) смысловую структуру. При этом освоение данного процесса проходит не одномоментно, а поэтапно и требует от ребенка огромных усилий, поскольку переход к каждому следующему этапу базируется на знаниях, умениях и навыках, усвоенных на предыдущем этапе. Сроки формирования навыка чтения на каждом этапе индивидуальны, но у детей с нарушениями речи они протекают гораздо медленнее, чем у детей с нормальным речевым развитием. По данным С.Ю. Барабановой, у 34 % детей к концу первого класса наблюдаются стойкие нарушения чтения, которые требуют индивидуальной коррекционной работы [1].

По данным исследований, примерно треть учащихся массовых школ испытывают трудности в овладении процессом чтения. Такая распространенность дислексии среди учеников младших классов ставит методическую задачу перед учителями-логопедами и дефектологами о нахождении эффективных путей коррекции данного нарушения. «Говоря о дислексии, мы подразумеваем состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения» [3, с. 36]. Дислексия требует специально организованного коррекционного воздействия со стороны логопедов и дефектологов, поскольку учителя младших классов массовых школ не имеют профессиональной подготовки по выявлению и преодолению речевых расстройств у детей.

Очень важно еще в дошкольный период обнаружить предрасположенность к дислексии у будущих первоклассников и начать коррекционное воздействие, чтобы помочь ребенку избежать школьных трудностей. По данным А.В. Огаркиной, нарушения чтения обусловлены как недостаточной сформированностью высших психических функций, так и «воздействием того же патогенетического фактора, что и нарушения устной речи. В легких случаях воздействия этого фактора нарушения проявляются только в процессе обучения чтению. В тяжелых – нарушенной оказывается прежде всего устная речь, а позднее появляются нарушения чтения. Исходя из этого, можно

предположить, что нарушения речи препятствуют успешному обучению чтению и отклонение от нормального речевого развития может расцениваться как показатель предрасположенности к дислексии» [5, с. 16-17].

Проведенное А.В. Огаркиной исследование показало, что не у всех детей, у которых до школы было диагностировано общее недоразвитие речи, в период обучения в первом классе возникли нарушения процесса чтения; при этом у всех первоклассников с дислексией было выявлено общее недоразвитие речи, что свидетельствует о прямой взаимосвязи сложности формирования навыка чтения и наличия речевых нарушений у младших школьников [5]. Такая взаимосвязь обусловлена, на наш взгляд, сенсорным принципом восприятия речи, с точки зрения психолингвистического подхода (в концепции А.А. Леонтьева). При сенсорном подходе восприятие речи реципиентом рассматривается как «сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам» [4, с. 169].

Процесс чтения с точки зрения сенсорного подхода следует рассматривать как сопоставление графического символа (буквы) с эталоном его звукового воплощения в сознании носителя языка. При этом следует помнить, что навык чтения считается сформированным, когда сенсорно-зрительное восприятие сочетается с пониманием и интерпретацией прочитанного не на уровне отдельных разрозненных слов, а на уровне всего текста в целом.

Многие ученые рассматривают восприятие текста при чтении как психологический процесс, сущность которого заключается в создании у реципиента образа содержания текста [4, с. 293]. Известно, что чтение текста требует уже сформированных технических читательских навыков, без них невозможно достичь высоко уровня восприятия и понимания прочитанного. Главной, глобальной, задачей обучения ребенка в начальной школе является формирование у него всесторонних языковых компетенций, в число которых входит в первую очередь умение понимать и интерпретировать прочитанный текст, так как именно на этом умении, по сути, строится все дальнейшее обучение по всем предметам как в школе, так и в вузе. Таким образом, мы можем утверждать, что овладение процессом беглого чтения с одновременным пониманием прочитанного является важнейшей задачей обучения в начальной школе. «Понимание есть процесс перекодирования, который позволяет осуществить переход от линейной структуры текста, образуемой последовательностью материальных знаков языка, к структуре его содержания. Понять текст – это значит совершить переход от его внешней языковой формы к модели предметной ситуации, составляющей его содержание» [4, с. 294]. Как видно из приведенной цитаты, первичной в процессе чтения на начальном этапе является техническая сторона или перекодировка знаковой системы графики в акустику. Без автоматизации этого процесса невозможно говорить о понимании структуры содержания текста и уж тем более невозможно постигать и выстраивать многоуровневые смыслы, заложенные в произведениях различных жанров и стилей. Конечно, техническая сторона чтения не должна становиться при обучении детей самоцелью учителя или родителей, всегда надо помнить, что процесс чтения и понимания прочитан-

ного должен быть двунаправлен и синхронен, но первичной в диаде «чтение-понимание» все-таки является техническая автоматизация навыка декодирования графических знаков языка.

Вся работа от начала обучения чтению до формирования навыка беглого чтения может быть условно разделена на две фазы. Во время первой фазы идет обучение собственно технике чтения и формирование прочных навыков чтения «от буквы к тексту» с обязательным усвоением понятийной стороны прочитанного. На этом этапе не уделяется внимания скорости чтения и интонационной выразительности. Рассмотрим отдельно задачи первой («формирующей») и второй («технической») фаз обучения чтению.

Первая фаза обучения чтению. Важнейшим в работе по формированию навыка чтения является постепенность и системность в работе, соблюдение этапов обучения и учет освоенности каждого этапа учащимися. А.В. Огаркина выделяет следующие этапы формирования навыка чтения:

- чтение букв;
- чтение слогов (открытых, закрытых, со стечением согласных);
- чтение слов различной слоговой структуры;
- проверка понимания прочитанных слов (детей просят повторить прочитанное слово, объяснить его значение или составить с ним предложение, или показать соответствующую картинку);
- чтение предложений различной структуры (от простого к сложному), доступных по содержанию; проверка понимания прочитанных предложений с помощью ответов на вопросы педагога или выбора соответствующей картинки;
- чтение небольших по объему повествовательных текстов, доступных по содержанию;
- организация собственной речевой деятельности учащихся на основе прочитанного текста с помощью ответов на вопросы педагога и последующего пересказа прочитанного текста [5].

В первой фазе обучения основное внимание уделяется собственно чтению и пониманию прочитанного, работе над ошибками чтения, особенно нарушениями буквенного декодирования (воспроизведения верного звука, обозначенного буквой) и фонематическим нарушениям. А.В. Огаркина выделяет следующие стойкие специфические ошибки, допускаемые детьми с ОНР и указывающие на наличие у детей дислексии:

- пропуски или добавления слогов в словах;
- слияние двух слов в одно;
- неправильное воспроизведение слова после правильного его прочтения по слогам;
- грамматизмы при чтении предложений;
- нарушение понимания прочитанного (в 62 % случаев) [5].

В первой фазе обучения необходимо провести коррекционно-логопедическую работу по устранению и предупреждению всех перечисленных недостатков. При этом следует уделять внимание формированию автоматизированного навыка чтения в сочетании с понятийной стороной, следо-

вательно, эта работа должна вестись в системе работы по развитию связной речи учащихся. Устранение специфических недостатков чтения требует длительного времени, ни в коем случае нельзя «подгонять» детей, сравнивать их с более успешными учениками и заставлять читать тексты большого объема в течение длительного времени. Напротив, сосредоточиться следует на текстах минимальных по объему и элементарных по содержанию. Читать следует не более 5-10 минут, чтобы не вызвать утомляемости, эмоционального напряжения и негативных эмоций. В процессе занятий чтением следует формировать у детей ощущение легкости и успешности в освоении материала, используя позитивное подкрепление. Работа должна планироваться с учетом индивидуальных особенностей учащихся и ориентироваться «на результат».

Завершение первой фазы обучения чтению можно считать успешным, если ребенок без ошибок читает тексты объемом до десяти предложений, может ответить на вопросы педагога и пересказать прочитанный текст. Дети с нормальным речевым развитием приходят к такому результату обычно к концу первого класса. У детей с ОНР прохождение первой фазы обучения чтению может затянуться до конца второго – середины третьего класса (иногда и дольше, если не проводится специально организованная коррекционно-логопедическая работа). Во время нахождения в первой фазе обучения внимания на скорость чтения обращать не следует, значимым должен быть только показатель качества чтения (техника чтения и понимание прочитанного). Дети, находящиеся в стадии перехода от первой фазы обучения ко второй, читают не более 25-30 слов в минуту, при этом могут читать технично, без ошибок, с полноценным пониманием содержания прочитанного. Детям с общим недоразвитием речи очень трудно совершить переход на вторую фазу обучения, они испытывают необъяснимые сложности в приобретении навыка беглого чтения, в то время как их сверстники с нормальным речевым развитием и занимающиеся в тех же условиях и у того же учителя формируют навык беглого чтения без специальных усилий незаметно для себя, как бы «само собой».

Вторая фаза обучения чтению. Только после успешного формирования навыка декодирования графических знаков и возникновения в сознании ребенка образа содержания прочитанного текста, можно переходить во вторую фазу обучения и технически совершенствовать беглость чтения. Беглость является важным показателем успешности освоения навыка чтения, поскольку позволяет осваивать большие по объему тексты в короткие сроки, быстрее воспринимать, перерабатывать и усваивать информацию по всем предметам школьного цикла. Чтение считается беглым, а навык его автоматизированным, если ученик читает вслух от 100 до 120 слов в минуту. При этом скорость чтения «про себя» может быть значительно выше, у опытных чтецов она достигает от 300 до 700 и даже до 1000 слов в минуту.

Физиологически (и для прочтения чтецом, и для восприятия слушателями прочитанного) оптимальной является скорость чтения вслух 110-120 слов в минуту (неслучайно именно с такой скоростью читают произведения

художественной литературы профессиональные чтецы и актеры). Поэтому мы предлагаем принять 110-120 слов в минуту за эталон сформированности навыка беглого чтения. Данная эталонная скорость может считаться достигнутой, а навык беглого чтения сформированным, когда учащийся ежедневно в течение месяца выполняет все читательские пробы со скоростью не ниже 110 -120 слов в минуту. Этот результат достигается постепенно, в течение длительного времени и требует спланированной работы по совершенствованию навыка чтения.

В работе по совершенствованию навыка чтения можно выделить следующие уровни сформированности навыка:

- ребенок читает до 20 слов в минуту – очень низкий уровень владения техникой чтения; **I уровень;**

- ребенок читает от 20 до 35 слов в минуту – низкий уровень владения техникой чтения; **II уровень;**

- ребенок читает от 35 до 80 слов в минуту – средний уровень владения техникой чтения; **III уровень;**

- ребенок читает от 80 до 100 слов в минуту – высокий уровень владения техникой чтения; **IV уровень;**

- ребенок читает от 100 до 120 слов в минуту – уровень беглого автоматизированного чтения; **V уровень.**

Следует заметить, что переход с одного уровня на другой происходит постепенно, нерезко, при этом бывают регрессивные явления, когда, перейдя уже на следующий уровень, ребенок опять демонстрирует показатели предыдущего уровня. Такие явления могут быть связаны с нарушением режима коррекционной работы, например, из-за болезни ребенка или из-за каникул; при восстановлении регулярных занятий показатели снова начинают повышаться. У детей с общим недоразвитием речи регрессы наступают чаще, чем у детей с нормальным речевым развитием, а переход с одного уровня на другой требует гораздо более длительного времени и гораздо больших усилий. Уровни, выделяемые нами, условны, но в то же время, благодаря такому выделению, удобно фиксировать промежуточные результаты ребенка в процессе формирования техники беглого чтения.

Мы согласны с мнением О.Я. Гойхмана и Т.М. Надеиной, что чтение является рецептивным видом речевой деятельности и связано, в первую очередь, со зрительным восприятием речевого сообщения, поэтому при работе с детьми следует обратить внимание на:

- 1) концентрацию и устойчивость зрительной фиксации;
- 2) скорость и характер передвижения взгляда по строкам текста;
- 3) охват взглядом текстового поля (одномоментное восприятие участка текста «с одного взгляда»; обычно поле зрения составляет 1,5-2 слова или 10-15 букв за одну фиксацию взгляда) [2, с. 33].

Без автоматизированного навыка зрительного восприятия текста и моментальной перекодировки графических знаков в звучащую речь невозможно говорить о сформированности читательских умений в полном объеме, но об этом нельзя говорить и без освоения понятийной стороны процесса

чтения. Следовательно, мы должны сделать вывод о том, что чтение будет полноценным только тогда, когда техническая сторона симультанно будет осуществляться с понятийной стороной этого процесса.

При оценке уровня чтения следует обратить внимание на следующие параметры:

1. Мотивация или желание читать. Здесь следует оценивать осознанное отношение ребенка к собственно освоению читательского навыка, его интерес к тексту, который он читает. Также немаловажно учитывать желание ребенка повысить свои технические показатели, улучшить школьные оценки и сравняться по уровню успешности с одноклассниками.

2. Сосредоточенность на тексте. Здесь следует учитывать все моменты, когда ребенок отвлекается от чтения, задает вопросы, тянет время и т. д. Дети с нормальным речевым развитием в возрасте 9-10 лет могут фиксировать внимание на читаемом тексте 15-20 минут. Этот показатель у детей с речевыми нарушениями обычно ниже и составляет от 5 до 10 минут. Такая низкая сосредоточенность объясняется, на наш взгляд, высокими энергетическими затратами во время процесса чтения и низким уровнем понимания прочитанного. Таким образом, несформированность симультанных процессов технической и понятийной сторон чтения препятствует сосредоточенности ребенка на тексте.

3. Понимание структуры читаемого текста. Здесь следует учитывать восприятие ребенком основных единиц текста – словосочетаний, предложений и абзацев, а также интонационные акценты, которые свидетельствуют о понимании текстовой структуры, без которой невозможно полноценно усвоить смысл прочитанного.

4. Усвоение смысла прочитанного. Здесь следует обратить внимание на то, усваивает ли ребенок смысл прочитанного текста в целом или усваивает смысл отдельных абзацев, или только отдельных предложений, или смысл частей предложений, или понимает только отдельные слова. Удостовериться в глубине понимания прочитанного можно только по тем ответам, которые дает ребенок на вопросы педагога, поэтому при выявлении данного параметра оценки уровня чтения следует применять элементы методики текстового анализа и методики развития связной устной речи.

5. Регрессы или возвраты взглядом к уже прочитанному тексту. Здесь следует учитывать повторы (возвраты) при непонимании слов, или непонимании смысла отрезка текста, или при сложном стечении согласных в слове, или при длинном слове. Иногда бывают повторные прочтения того или иного отрезка текста для более точного понимания прочитанного. Все перечисленные виды регрессии говорят о низком уровне сформированности технической стороны процесса чтения.

6. Изменения скорости во время чтения одного текста. Здесь следует обратить внимание на стабильность темпа – всегда ли он медленный или скорость увеличивается при чтении коротких слов открытой слоговой структуры типа СГСГ в составе простого предложения из 3-4-х слов. Часто бывает, что к концу текста темп замедляется, а ошибки чтения становятся более

частыми. Стабильный темп чтения (пусть даже он будет медленный) предпочтительнее, чем изменяющийся, поскольку стабильность говорит о планомерном усвоении навыка, сбои же свидетельствуют о нарушениях в системе коррекционной работы.

7. Ведение пальцем или карандашом по строке, пропуск строк. Здесь следует отметить движения рук, головы, глаз при чтении. Использование вспомогательных предметов говорит об очень несовершенной технике чтения, а пропуск строк говорит о слабой зрительной фиксации текста читающим.

8. Движение глаз по тексту. Здесь следует обратить внимание двигаются ли глаза непрерывно от строки к строке, или с остановками на каждой строке или с остановками на каждом слове.

9. Проговаривание текста вслух или про себя. Следует учитывать предварительное проговаривание слова или словосочетания, или предложения перед тем, как произнести его целиком. Читающий делает это либо шепотом, либо молча артикулируя звуки данного слова или отрезка текста, затем произносит громко. Этот показатель также свидетельствует о низкой сформированности навыка чтения.

Мы согласны с утверждением О.Я. Гойхмана и Т.М. Надеиной, что скорость чтения – это «показатель, который не только характеризует количество слов, прочитанных в минуту, но и учитывает качество усвоения прочитанного» [2, с. 35]. На основе формулы, предлагаемой исследователями, мы вывели свою формулу общей сформированности навыка чтения:

$v = (V : t) k$, где v – это сформированность навыка чтения, V – объем текста в словах, t – время, затраченное на чтение, k – коэффициент понимания прочитанного текста.

Коэффициент понимания определяется по следующей формуле:

$k = a : b$, где a – количество верных ответов на вопросы, заданные по прочитанному тексту, b – общее количество вопросов, заданных по прочитанному тексту.

За каждый полный правильный ответ ребенок получает 1 балл, за неполный или неточный ответ ребенок получает 0,5 балла, за неверный ответ или отказ от ответа – 0 баллов. Таким образом, очевидно, что идеальный коэффициент понимания равен 1 (единице). При этом уровень сформированности навыка чтения следует рассматривать в соотношении с показателем беглости:

до 20 слов в минуту – очень низкий уровень беглости чтения;
от 20 до 35 слов в минуту – низкий уровень беглости чтения;
от 35 до 80 слов в минуту – средний уровень беглости чтения;
от 80 до 100 слов в минуту – высокий уровень беглости чтения;
от 100 до 120 слов (и выше) в минуту – автоматизированный уровень беглого чтения.

Уровень общей сформированности навыка чтения удобно переводить в балльную систему:

- до 35 баллов – низкий уровень общей сформированности навыка чтения;

- от 35 до 100 баллов – средний уровень общей сформированности навыка чтения;

- от 100 баллов и выше – высокий уровень общей сформированности навыка чтения;

Например, если скорость чтения ребенка составляет 30 слов в минуту, а его коэффициент понимания равен 1, то показатель общей сформированности навыка чтения равен 30 баллам, следовательно, ребенок владеет навыком чтения на низком уровне; если ребенок читает 120 слов в минуту, а его коэффициент понимания равен 0 (нулю), то показатель общей сформированности навыка чтения тоже равен нулю, следовательно, ребенок навыком чтения не владеет. Для того, чтобы успешно осваивать программу общеобразовательной школы, необходимо владеть навыком чтения на высоком уровне, так как именно этот навык обеспечивает усвоение знаний по всем предметам школьного курса. Сформированный навык – это высокая скорость чтения в совокупности с полноценным пониманием прочитанного; в баллах этот показатель должен быть равен 110-120.

Формирование навыка чтения в условиях преодоления дислексических расстройств – очень сложный и длительный процесс, требующий систематической детально распланированной коррекционно-логопедической работы, учитывающей индивидуальные особенности ребенка. На наш взгляд, первичной в этой работе является техническая сторона процесса чтения, так как без нее невозможно полноценно усваивать понятийную сторону прочитанного. Преодоление технических нарушений способствует симультанному усвоению смысловой составляющей текста, облегчает восприятие прочитанного, формирует интерес к обучению в широком понимании и повышает успешность обучения ребенка в школе. Нахождение эффективных путей коррекции нарушений процесса чтения у детей с общим недоразвитием речи остается актуальной задачей современной логопедии.

Список использованных источников

1. *Барабанова С.Ю.* Психолого-педагогические основы по оказанию помощи детям в формировании навыка беглого чтения [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-po-okazaniyu-pomoschi-detyam-v-formirovanii-navyuka-beglogo-chteniya>

2. *Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Речевая коммуникация: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: ИНФРА-М, 215. 272 с.

3. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с. [Электронный ресурс]. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-1.shtml#book_page_top

4. *Красных В.В.* Основы психолингвистики: Лекционный курс. - М.: Гнозис, 2012. 333 с.

5. *Огаркина А.В.* Проблема раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста // Письмо и чтение: трудности обу-

чения и коррекция: учеб. пособие / под ред. О.Б. Иншаковой. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 116-121.

РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С АУТИЗМОМ В УСЛОВИЯХ ОБЛАСТНОГО РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Калмыкова О. К.

Областной реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ (Саратов), e-mail: okn82@mail.ru

Якунина О. В.

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, e-mail: olgayakunina64@yandex.ru

Аннотация: В статье описывается организация коррекционной помощи, включающей несколько направлений, детям с ранним детским аутизмом в Областном реабилитационном центре для детей и подростков с ОВЗ города Саратова. Психолого-педагогическое направление опирается на методику поведенческой терапии для детей с РДА, аналога АВА-терапии как метода модификации поведения.

На примере одного блока первого из трех этапов годовой программы реабилитации детей с РДА показана коррекционно-педагогическая работа нескольких специалистов, представлена система индивидуальных и подгрупповых занятий, на которых решаются задачи по внедрению системы стимулирования в содержание занятий и переносу приобретаемых знаний во внеучебную деятельность.

Ключевые слова: Коррекционно-педагогическая помощь, реабилитационный центр, ранний детский аутизм, АВА-терапия

EARLY CORRECTIONAL PEDAGOGICAL ASSISTANCE FOR AN AUTISTIC CHILD UNDER THE REGIONAL REHABILITATION FACILITY CONDITIONS

Kalmikova O. K., Yakunina O. V.

Abstract: The article implies the correctional pedagogical assistance structure, including the number of focus areas carried out for autistic children in the Saratov regional rehabilitation facility for disabled children and teens. Psychological and pedagogical research area is based on the early autistic children behavioral technique which is the ABA- therapy stated as the behavior modification prototype.

Through the illustration of the first part out of three levels of one-year autism rehabilitation curriculum, this study introduces the correctional and teaching activities for children with early childhood autism performed by several specialists as well as the implementation of the individual and group training system solu-

tions together with the stimulation scheme and involvement ways of the obtained knowledge into the training program and into the extracurriculum activities are also proposed.

Key words: correctional pedagogical assistance, rehabilitation facility, early childhood autism, ABA - therapy (applied behavior analysis)

Ранний детский аутизм (РДА) является одним из неоднозначных нарушений, так как включает в себя разнородную группу детей, имеющих комплексное отклонение в развитии, где ведущим проявлением нарушения будет атипичное общение ребёнка с окружающим миром.

Существует много развивающих приёмов работы с детьми с подобными патологиями в развитии, но все они были созданы в рамках одного из пяти концептуальных подходов.

На их базе выделяют 5 основных методик для работы с детьми с ранним детским аутизмом: ТЕАССН; поведенческая терапия (пример наиболее известной – АВА); Son-Rise (методика педагогической коррекции конкретно аутичных детей); методика интеграции и стимуляции (СИС, сенсорная интеграционная терапия); Флортайм.

Основное различие указанных методик заключается в направленности на консервацию или провокацию. Консервация – это сохранение и поддержание аутичных или иных особенностей ребёнка как способа защиты от присущих ему страхов. Следовательно, основная цель методики на базе консервации – создание комфортной среды, в рамках которой у ребёнка будет мало раздражителей. Методики, основанные на провокации, используют техники, побуждающие ребёнка выходить за пределы ограниченных возможностей. Основная предпосылка в рамках таких методик – создавать условия, при которых ребёнок будет постоянно получать новый опыт из внешнего мира.

Как правило, при системном подходе для ребёнка разрабатывается индивидуальная программа развития, в соответствии с которой и ведётся коррекционная работа. При этом в основу разработки индивидуального плана ляжет одна из основных методик работы с такими детьми.

Оказание коррекционной помощи детям с ранним детским аутизмом в нашей стране происходит на базе различных частных коррекционных центров, региональных реабилитационных центров, специализированных садов и школ.

В нашем городе такая помощь осуществляется на базе созданного в марте 1994 г. Областного реабилитационного центра для детей и подростков с ОВЗ города Саратова.

Целью его деятельности с момента основания и по настоящее время является оказание доступной, всесторонней, высококвалифицированной медико-социальной, психолого-педагогической, социально-педагогической и правовой помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья.

Областной реабилитационный центр (ОРЦ) для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья представляет собой бюджетную организацию, работающую по следующим направлениям:

- медицинское направление;
- психолого-педагогическое направление;
- социокультурное направление.

Основными показаниями для направления детей в ОРЦ являются заболевания центральной и периферической нервной систем, заболевания опорно-двигательного аппарата, заболевания органов зрения и расстройства психологического развития.

Существуют также противопоказания для пребывания детей в Реабилитационном центре. К ним относятся эпилепсия, патологическое развитие личности, пороки сердца, острые инфекционные заболевания, шизофрения, туберкулез и др.

Психолого-педагогическое направление включает в себя занятия с различными специалистами, такими, как дефектолог, логопед, психолог, социальный педагог, учитель по труду.

Стоит отметить, что в Центре работают педагоги не узкой направленности, а специалисты по реабилитации, то есть специалисты, оказывающие комплексную поддержку детям, включающую дефектологическую, логопедическую, психологическую помощь.

В структуру ОРЦ включены: Стационарное отделение; Отделение дневного пребывания; Отделение «Мать и дитя»; Отделение ранней помощи; Отделение реабилитационной помощи на дому; Отделение амбулаторно-реабилитационной помощи; Отделение психолого-педагогической помощи; Отделение социальной реабилитации; Информационно-методический ресурсный центр; Отделение диагностики и разработки программ социальной реабилитации.

При обращении по медицинскому направлению родителей или лиц их заменяющих, имеющих ребенка или подростка с ограниченными возможностями здоровья, социальными работниками расписывается годовая программа, которая рассчитана на 3 заезда по 21 день с промежутками в 3 месяца, после чего проводится комплексная диагностика и оказывается всесторонняя медицинская и психолого-педагогическая помощь.

В основе коррекционной работы лежит поведенческий подход. То есть, методика работы с детьми с РДА является аналогом АВА, и она позволяет последовательно развивать и социализировать ребёнка, используя практически все известные приёмы работы и методики коррекции.

При этом цель коррекционной работы шире, чем методик. Можно сказать, что она двойная: выработать у ребенка желание учиться и помочь понять, что обучение возможно, а также адаптировать к социуму, а не подстроить социум под ребёнка. Этот пункт является общим для любого поведенческого подхода, в том числе и АВА.

Базисные положения коррекционно-образовательной работы:

1. Отклоняющееся поведение в основном считается приобретенным и поддерживаемым теми же психоэмоциональными механизмами, что нормальное поведение. Следовательно, отклоняющееся поведение подлежит коррекции посредством воздействия поведенческих методов.

2. Коррекционная работа требует предварительного расчленения проблемы на компоненты, или составные части. Затем педагогические приёмы систематическим образом применяются к определенным компонентам.

Коррекционно-логопедическая работа предусматривает занятия один на один с последовательной поведенческой перспективой развития. Используемая модель «стимул – реакция – результат» предусматривает разбивку необходимого навыка на небольшие последовательные этапы. Каждый из этих этапов должен быть усвоен ребенком перед тем, как будет введен следующий. Для достижения желаемого поведения используют подсказки и стимулы, как положительные, так и отрицательные, то есть существует система мер поощрения и наказания.

Занятия основываются на идее, что любое поведение влечет за собой некоторые последствия, и если ребенку последствия нравятся, он будет это поведение повторять, а если не нравятся, то не будет.

При данном подходе все навыки, включая речь, творческую игру, умение смотреть в глаза и др., разбиваются на мелкие блоки-действия. Каждое действие разучивается с ребенком отдельно, затем данные действия соединяются в цепь, образуя сложное действие. При разучивании действий ребенку дают задание, если он не может справиться один, дают подсказку, а в процессе отработки навыка вознаграждают за правильные ответы и игнорируют или пресекают неправильные.

На начальных этапах коррекции педагог не пытается давать инициативу ребёнку, а достаточно жёстко управляет его деятельностью.

Правильные действия закрепляются до автоматизма, неправильные – строго пресекаются. Например, если у ребёнка стереотипная тяга к постукиванию руками друг о друга, руки контролируют строжайшим образом – вплоть до фиксации (удерживания) рук в моменты возникновения стереотипии. Даже если ребёнок выполнил задание правильно, но при этом на поведенческом уровне сделал что-то недопустимое (например, под столом ударил ногой педагога) – такое выполнение задания считается неверным. Тогда задание повторяют, достигая безошибочного выполнения. При этом закреплённым навык считается только тогда, когда ребёнок сможет выполнять это действие без ошибок в не менее чем 80% ситуаций, при любых людях и в любых помещениях. Только на более поздних стадиях коррекции ребёнок начинает осваивать инициативность. То есть, это происходит тогда, когда ребёнок с нарушениями в развитии имеет достаточный базис знаний и умений, а также способность к получению и обработке информации и возможность реализации получаемых навыков в реальной жизни.

Проводимая коррекционно-логопедическая работа на *первом* этапе коррекции заставляет ребёнка войти в окружающий мир, начать общение

даже помимо его воли. Требуется, чтобы ребёнок вступил в коммуникацию, и достичь этого он должен любым путём, который доступен ему на данном этапе обучения, например, через методы облегчённой (неречевой) коммуникации, призванные сделать общение ребенка более функциональным. К альтернативным методикам относятся методика PECS (карточная речь), методика БЛИСС (символьная письменная речь) и др.

Максимальная нагрузка индивидуальных занятий – 2 раза в день, длительность групповых занятий – не более 3 часов. В силу кратковременного пребывания ребёнка в центре (21 день) основная нагрузка по закреплению навыков ложится на семью ребёнка.

Коррекционно-логопедическая работа подразумевает использование основных плюсов АВА:

поэтапное иерархическое построение системы знаний,
разбивку обучающих программ на подпрограммы,
реализацию принципа распространения навыка в любой среде,
обязательный 80% лимит усвоения навыка для перехода на следующий этап,

перекрёстное становление системы знаний и т.п.

Однако, помимо этого, для поведенческой коррекции активно используются преимущества семейной системной психотерапии.

Первый блок занятий направлен на решение следующих коррекционно-педагогических задач:

- Установление контакта с ребёнком через эмоциональную акцентуацию приятных для ребенка впечатлений.

- Разработка системы стимулирования и последовательное ее внедрение не только в содержание занятия, но и в жизнь ребёнка.

Изначально необходимо сформировать систему аффективной организации сознания и поведения, целостной системы смыслов, определяющих отношения ребенка с педагогом и родителями. Стимулы подбираются к каждому ребёнку индивидуально: кто-то из детей готов выполнять задания только за печенье, а кто-то – за пение песенки, рисование лабиринта, за похвалу или игру с любимой игрушкой.

- Коррекция нефункционального поведения ребёнка (уменьшение числа аутостимуляций и длительности «ухода» в стереотипное поведение, работа с контролированием агрессивности и перевод энергии в позитивное русло).

- Формирование основ коммуникации.

Например, если у ребёнка отсутствует речь, осваиваются самые азы общения. Проводится работа по формированию зрительного контакта, указательного жеста, отрабатывается подражательная деятельность. Ведется работа над первичной моделью общения, например, жестовые обозначения «да» и «нет». Происходит выработка правил общения и взаимоотношений педагога и ребёнка, педагога и родителей.

- Психокоррекционная работа с семьёй ребёнка (семейная системная психотерапия) для создания базы для успешной коррекционно-развивающей работы.

Начало коррекции подразумевает выбор педагогом совместно с родителями чёткой системы мер, строгих рамок дозволенного и недозволенного поведения через использование положительных и отрицательных стимулов.

В дальнейшем на занятиях для поощрения ребёнка будут использоваться положительные стимулы, а для пресечения недопустимых или опасных для жизни действий – отрицательные.

Использование поощрений педагогически оправдано. У ребёнка с отклонениями в развитии, как правило, понижена познавательная активность и мотивация, поэтому у него не возникнет автономное стремление к самосовершенствованию. Поэтому взрослым нужно подбирать дополнительный стимул, способный побудить ребёнка попробовать сделать то, о чем его просят. Для детей с тяжёлыми и осложнёнными формами нарушений в развитии многие способы поощрения недоступны, так как ребёнок эмоционально не сознаёт ценность похвалы или подарка. В таких случаях в качестве поощрения нужно использовать вкусовые поощрения.

Прежде чем перейти к следующей ступеньке, необходимо убедиться, что ребенок уверенно выполняет задание, поощряемый только похвалой педагога. Постепенно вкусовые поощрения начинают использоваться только на начальных этапах введения сложных образовательных заданий.

Полный переход к эмоциональным поощрениям – улыбке, похвале, объятию, происходит только тогда, когда ребёнок будет понимать ценность такой формы поощрения. Некоторые дети готовы к эмоциональной форме поощрения изначально, что позволяет избежать поощрения через вкусовые стимуляторы.

Первое и последнее занятия первого блока, рассчитанного на 21 день, предполагают диагностику ребенка с ранним детским аутизмом.

В неделю проводится 2 индивидуальных занятия по 30 минут по заранее намеченному календарному плану и одно групповое интегрированное занятие в сенсорной комнате в рамках сенсорно-речевого развития с участием развивающей системы «Умный интерактивный пол».

Так как за период реабилитации предполагается всего 4 сенсорных занятия, то первое является индивидуальным, где ребенок адаптируется и привыкает к комнате, второе занятие проводится с использованием сенсорного пола, где с помощью игр проводится вызывание звуков, звукокомплексов.

На первоначальном этапе положительным результатом будет вызывание хотя бы одного звука. Третье и четвертое занятие является либо закреплением второго, либо групповым занятием для двух человек, где происходит вызывание речи.

Обычно в группу добавляется ребенок без аутоподобной патологии.

При регулярных занятиях к концу реабилитации дети, действительно, начинают повторять звуки, звукокомплексы, учатся зрительно контролировать и удерживать объекты, реагировать на педагога и т. д.

Одновременно педагог может изучать с ребёнком от 2 до 6 навыков, которые связываются постепенно воедино. После каждого индивидуального или группового занятия педагог рассказывает родителю об основных моментах занятия и даёт рекомендации по закреплению материала. Выполнение домашних заданий обязательно, иначе эффект от коррекции будет минимальным.

Также индивидуальные занятия с ребёнком проводят другие педагоги, часто в другом помещении, чтобы снизить риск ритуализации, из-за возникновения которой страдает процесс генерализации навыков.

Данная система коррекционно-логопедической работы предусматривает большое количество повторов предлагаемых аутичному ребёнку заданий. При этом учитывается отличие тренировки от дрессировки, тогда как большое количество коррекционных методик строится именно на заучивании некоторого набора знаний. В данном случае, несмотря на многократные повторы выполнения заданий и отработки навыков, чётко прослеживается, что цель коррекции – не только привитие знаний, но и обучение возможности переносить имеющееся знание на все области.

К ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ГИПОТИРЕОЗОМ

Карпетян С. Г.

*Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура
Абовяна (Ереван), e-mail: siranush-karapetyan@mail.ru*

Киракосян А. А.

*Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура
Абовяна (Ереван), e-mail: armine.kirakosyan.2015@inbox.ru*

Аннотация: Расстройства речевого развития у детей могут являться симптомом разных заболеваний. Гипотиреоз часто приводит к развитию гипотиреоидной энцефалопатии, также проявляющейся изменениями высших психических функций. Результаты обследования свидетельствуют о преобладании речевых расстройств у исследуемых детей с гипотиреозом. Анализ результатов исследования подтверждают, что раннее выявление гипотиреоза и своевременное начало медикаментозной терапии обеспечивают профилактику речевых нарушений.

Ключевые слова: гипотиреоз, задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, профилактика речевых нарушений, медико-психолого-педагогическая помощь.

THE PROBLEM OF SPEECH DISORDERS IN CHILDREN WITH HYPOTHYROIDISM

Karapetyan G. S., Kirakosyan A.A.

Abstract: Speech development disorders in children can be a symptom of various diseases. Hypothyroidism often leads to the development of hypothyroid encephalopathy, also manifested by changes in higher mental functions. The survey results indicate the predominance of speech disorders in the studied children with hypothyroidism. An analysis of the results of the study confirms that the early detection of hypothyroidism and the timely initiation of drug therapy provide the prevention of speech disorders.

Key words: hypothyroidism, delayed speech development, general speech underdevelopment, prevention of speech disorders, medico-psycho-pedagogical assistance.

В последние годы отмечается увеличение количества детей с нарушениями речевого развития [1,4]. В связи с этим необходимо обращать должное внимание на профилактику речевых нарушений, которая позволит не только снизить их количество, но и предотвратить некоторые из них. Известно, что нарушения речевого развития могут наблюдаться при широком спектре заболеваний, встречающихся в общей педиатрической практике. В этом контексте особо актуально предупреждение нарушений речи у детей с врожденным гипотиреозом [3].

Врожденный гипотиреоз – нарушение секреции гормонов щитовидной железы – одно из наиболее часто встречающихся врожденных заболеваний желез внутренней секреции, в отсутствие своевременной диагностики и лечения приводящее к тяжелой инвалидизации [2].

При врожденном гипотиреозе в первую очередь отмечается задержка психомоторного развития, нарушение слуха и речи, отставание интеллектуального развития. Тяжесть проявлений патологий зависит от сроков выявления заболевания и начала заместительной терапии. Раннее выявление данной проблемы и своевременное начало терапии позволяют избежать задержки психомоторного и психоречевого развития [2]. Однако даже при раннем начале заместительной терапии у части больных с врожденным гипотиреозом имеет место отставание в нервно-психическом развитии, причины которого и по сей день остаются неясными.

Представленная нами проблема особо актуальна в нашей стране (в Республике Армения), так как по сей день в республике не проводится скрининговое исследование новорожденных по выявлению гипотиреоза. В основном, гипотиреоз не выявляется на ранних этапах развития ребенка, что и сказывается на психоречевом развитии.

Наш многолетний опыт практической работы свидетельствует о том, что чем раньше выявляется гипотиреоз, тем благоприятнее прогноз психоречевого развития ребенка.

Нами проведено логопедическое обследование 27 детей с врожденным гипотиреозом. У 92,6 % исследуемых имелись различные нарушения речи, которые мы сгруппировали следующим образом: у 51,9% детей имелось общее недоразвитие речи разных уровней, у 25,9% детей – задержка развития речи, у 14,8% – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, у 7,4 % – нормальное развитие речи. Результаты наших исследований показали, что у большинства детей (51,9%) гипотиреоз был выявлен в более поздних сроках: к 4-м – 5-ти годам.

Логопедическое обследование детей данной категории показало, что у них имеются стойкие системные нарушения всех компонентов речи: звуко-слогового, лексико-грамматического и фонетико-фонематического строя речи. В частности, из 51,9% исследуемых у 18,5 % – II уровень общего недоразвития речи, а у 33,4 % – III уровень общего недоразвития речи. У данной категории детей помимо речевого нарушения была также выраженная неречевая (психоневрологическая) симптоматика.

У детей, имеющих задержку речевого развития (25,9%) и у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (14,8%), гипотиреоз был выявлен на более ранних этапах жизни. С данной категорией детей проводилось своевременное медикаментозное лечение, на фоне чего речевое развитие протекало более благоприятно. В частности, дети с задержкой речевого развития общались фразовой речью, однако у них отмечались бедность словаря, аграмматизмы в речи.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имели не ярко выраженные проблемы в звукопроизношении и некоторые трудности с фонематическим слухом: затруднялись дифференцировать близкие по акустическим признакам фонемы.

У детей с врожденным гипотиреозом (7,4%) речевое развитие протекало согласно онтогенезу. У данной категории детей никаких проблем в речевом развитии не обнаружилось, что напрямую зависит от раннего выявления болезни и своевременной организацией медикаментозного лечения.

В этом контексте нам представляется необходимым подчеркнуть немаловажную роль информированности родителей по проблеме и обеспечения благоприятной социально-речевой среды для ребенка.

Таким образом, расстройства речевого развития у детей могут являться симптомом разных заболеваний.

Выявление этиологии и патогенетических механизмов речевых нарушений является важной задачей логопеда. Это необходимое условие как для профилактики, так и для определения дальнейшей тактики логопедической работы.

Нам представляется, что организация своевременной помощи детям с врожденным гипотиреозом должна проводиться прежде всего на государственном уровне: внедрение раннего скрининга, организация ранней медико-психолого-педагогической помощи. налаженная система по ранней выявля-

емости данной патологии будет способствовать профилактике разных речевых нарушений.

Список использованных источников

1. *Архипова Е.Ф.* Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: АСТ: Астрель, 2007. 224 с.
2. *Витебская А.В., Игамбердиева, Т.В.* Врожденный гипотиреоз в практике педиатра// Медицинский совет. № 07, 2016 С. 94-96.
3. *Макаров И.В., Емелина Д.А.* Нарушения речевого развития у детей/ Социальная и клиническая психиатрия 2017, т. 27 № 4, С.101-104.
4. *Yasin A.* Speech and language delay in childhood: a retrospective chart review // ENT Updates, 2017. V.7, №1. Pp. 22–27.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ФОРМИРОВАНИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС

Косова Е. В.

*Воронежский центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции» (Воронеж)
e-mail: Kosova.elena.76@mail.ru*

Аннотация: Автором анализируются возможные причины возникновения трудностей понимания текста учащимися с РАС. Предлагаются варианты обучающих подходов, примерные виды работ для профилактики и коррекции семантической дислексии с учетом этапов формирования навыка чтения и особенностей целевой группы

Ключевые слова: учащиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС), семантическая дислексия, причины, смысловое чтение, навык понимания текста, обучающие подходы.

INTERACTION OF THE SPEECH THERAPIST AND THE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE FORMATION OF READING SENSE AMONG CHILDREN WITH AUTISM

Kosova E. V.

Abstract: The author analyzes the possible causes of difficulties in understanding the text by students with autism. Variants of educational approaches are proposed, exemplary types of work for the prevention and correction of semantic dyslexia, taking into account the stages of the formation of reading skills and the characteristics of the target group.

Keywords: students with autism, semantic dyslexia, causes, semantic reading, text comprehension skills, learning approaches.

Введение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в рамках инклюзивного образования в обучающую среду общеобразовательных школ приводит к необходимости рассмотрения вопроса разработки и внедрения эффективных стратегий формирования академических навыков, в том числе чтения, как важного компонента освоения программ в соответствии с ФГОС для учащихся данной нозологии.

Анализ отечественных и зарубежных работ показывает возрастание интереса в направлении изучения проблемы смыслового чтения рассматриваемой целевой группы. Так Nation с соавторами (2006) отмечает, что сложности с пониманием прочитанного испытывают более 65% учащихся с РАС, имеющих измеримые навыки чтения [11]. Вследствие этого актуальными становятся вопросы профилактики и коррекции у детей данной нозологии семантической дислексии, под которой понимается возникновение «трудностей понимания прочитанного: ученик не устанавливает синтаксической связи в предложении, затрудняется в звуко-слоговом синтезе» [1, с.72-73].

К сожалению, следует отметить недостаточное количество научно-обоснованных работ, посвященных трудностям формирования смыслового чтения у учащихся с РАС. В большинстве из них рассматриваются либо учебные подходы (прямое или кооперативное обучение, тьютерство нормотипичных сверстников и др.), либо конкретные стратегии для устранения дефицита навыка понимания прочитанного (анафорические подсказки). В качестве экспериментальной группы выступают подростки с РАС. В меньшей степени исследования посвящены младшим школьникам [11].

Следует отметить, что выводы авторов научных работ о причинах возникновения дефицита навыка понимания прочитанного неоднозначны. В целом говорится, что при данной нозологии отмечаются:

- неполноценность психических функций, их искаженное развитие (например, фрагментарность восприятия: выхватываются отдельные значимые для ребенка детали, и плохо воспринимается общий смысл);
- ограниченность представлений об окружающем мире и как следствие, лексического словаря;
- наличие стереотипного и ограниченного интереса к книге: к отдельным иллюстрациям, к буквенным обозначениям слов, к звучащим стихам как следствие сенсорной аутостимуляции;
- использование языковых средств вне коммуникативной функции; отсутствие интереса к персонажам, непонимание смысла происходящих с ними событий и эмоциональных переживаний; тяжелые нарушения в эмоционально-волевой сфере;
- отключение рецептивного языка; трудности обобщения и генерализации навыков.

На наш взгляд, продуктивность работы по формированию смыслового чтения во многом будет зависеть от соблюдения грамотной методической и организационной адаптации, осуществляемой учителем начальных классов при условии активного и целенаправленного взаимодействия с другими спе-

циалистами, работающими с данной целевой группой. Важную роль в этом сотрудничестве играет учитель-логопед, непосредственно занимающийся профилактикой и коррекцией нарушений устной и письменной речи.

При организации процесса обучения детей с РАС смысловому чтению учитель начальных классов, прежде всего, ориентируется на содержание АООП НОО.

Сравнивая варианты программ, можно заметить снижение уровня требований, предъявляемых к степени самостоятельности учащихся при работе с текстом. Так по программе 8.3. дети должны читать осознанно вслух (сложные по слоговой структуре слова по слогам) с соблюдением знаков препинания и соответствующей интонацией; определять основную мысль текста; выделять главных действующих героев, давать элементарную оценку их поступкам; отвечать на вопросы; пересказывать текст по частям с опорой на картинный план или иллюстрацию; читать диалоги по ролям с использованием некоторых средств устной выразительности после предварительного анализа. А по программе 8.4. основным видом работы является глобальное чтение в доступных ребенку пределах, понимание смысла узнаваемого слова [9,10].

В содержании комплекта примерных рабочих программ по отдельным предметам и коррекционным курсам для 1 дополнительного и первого класса, адресованного обучающимся с расстройствами аутистического спектра, учитывается тенденция к механическому, неосмысленному усвоению знаний и навыков, которые не переносятся в житейские ситуации, не используются осознанно при дальнейшем обучении. Для предотвращения данной проблемы параллельно с занятиями по освоению букв идут уроки глобального чтения, цель которых – создать у ученика с РАС осмысленное представление о слове, о предложении, связать освоение чтения с важными личностными смыслами [8].

Уже на этапе знакомства с буквами необходимо показать детям, что звук является минимальной семантической единицей, с помощью которой можно выражать свои эмоциональные состояния или описывать, происходящие вокруг события, озвучивая их. Например, с помощью [а] можно изображать страх, удивление, восторг, боль; [м] – задумчивость, мечтательность. Эту особенность звуков и их сочетаний успешно использовали в своем творчестве многие писатели и поэты, особенно представители символизма и футуризма (А. Блок, В. Хлебников, Д. Бурлюк и др.). Для большей выразительности своих произведений они применяли различные приемы звукописи (аллитерацию, ассонанс, диссонанс, липограмму, анафору, эпифору и другие).

Для педагогической работы иллюстративный и практический материал можно подобрать в книгах следующих авторов: О. С. Жукова, С. В. Ихсанова, И. В. Мальцева и др. [2, 3, 7], или придумать самим, учитывая индивидуальные коммуникативные и речевые профили детей, отталкиваясь от их потребностей и возможностей. Для генерализации навыков необходимо рекомендовать родителям организовать интонационное общение с помощью зву-

ков, а также озвучивание различных коммуникативных ситуаций (чтение соответствующих букв), изображенных на карточках или в книге, в домашних условиях. В такой работе важно научить ребенка переходить от одной ситуации к другой, если отмечается застревание (персеверация или циклическое повторение, которое характеризуется наличием стереотипных вокализаций, стимов, эхоталий).

При переходе к послоговому чтению появляется возможность расширить коммуникативный репертуар ребенка в результате обучения глобальному чтению обратных и прямых слогов, являющихся междометиями и звукоподражательными словами. В качестве иллюстративного и практического материала можно использовать как книги предыдущих авторов, так и дополнительные источники. Также рекомендуется организовать совместное чтение с последующим разыгрыванием небольших стихов, потешек, прибауток, включающих элементы звукописи.

В качестве примера приводим игры, подобранные для индивидуального букваря с учетом личностно-значимых ситуаций: «Соня у доктора», «Кукла и куколка» ([а]), «Соня прыгает» ([ап]), «Разбили чашку» ([ах]), «Уколола палец» ([ай]), «Ушко болит» ([у]), «На лошадке», «По кочкам» ([о]), «Дудочка», «Слоненок» ([у]), «Кораблик» ([ту]), «Соня улыбается», «Ослик» ([и]), «Мышка» ([пи]), «Соня кушает» ([м]), «Коровка» ([му]), «Играем на губах» ([б]), «Барабан» ([бум]), «Труба» ([бу]), «Машина» ([би]), «Соня пытит» ([п]), «Соня греет ручки» ([х]), «Соня устала» ([ох]), «Кот – царапка» ([к]), «курочка» ([ко]), «Гуси» ([га]), «Паровоз шары привез» ([ф]), «Собачка» ([аф]), «Юла» ([в]), «Молоточек» ([т]), «Кто там?» ([тук]), «Холодно» ([д]).

Опыт обучения смысловому чтению детей с РАС в сотрудничестве с учителем начальных классов показал эффективность использования метода глобального чтения с постепенным включением обучающего подхода Т.С. Резниченко [4, с. 4-8, 10-17].

При переходе от чтения слогов к чтению целыми словами полезно использование различных вариантов игры «Подскажи словечко», когда по заданному слогу нужно угадать слово сначала с визуальной подсказкой, а потом самостоятельно. При этом желательно, чтобы в слоге менялись согласные, а гласные оставались прежними. Также можно предлагать соотносить прочитанное слово с картинкой, задавать дополнительные вопросы, чтобы избежать механического чтения (например, назови из прочитанных слов фрукты, что из прочитанного есть у тебя дома и др.).

При переходе от глобального чтения необходимо предлагать детям задания для визуальной дифференциации слов и наборов упорядоченных букв, составленных из него. Возможны более сложные варианты игры, где в наборе букв что-то пропущено или есть лишние знаки. Например, рядом с картинкой юлы написаны следующие сочетания, из которых надо выбрать правильное название: юля, люла, юла, ляюл. Слова при этом предлагаются в порядке, предложенном в классификации слоговой структуры слов А.К. Марковой.

Чтение предложений можно начать с объединения слов по соотносительности их с определенной картинкой. Таким образом, образуются устойчивые сочетания, которые можно распространять, увеличивая количество слов в паре. Например, санки – горка – кататься – зима, ягоды – собирать – лес – лето.

Эти задания подводят детей к работе с деформированными предложениями, а также помогают перейти к понятию «опорные слова» в тексте.

Также для уточнения семантического значения обобщающих понятий (частей суток, времен года, профессий, праздников, животных и др.) с целью улучшения последующей дифференциации слов полезно упражнять детей в подборе к двум словам раскрывающих их смысл словосочетаний и предложений. Работа с картинками-нелепицами и выбор правильно составленной фразы значительно расширяет читательский опыт учащихся и помогает в профилактике семантической дислексии [5].

Для работы с пониманием текста можно предложить следующие виды заданий:

- После прочтения части известной сказки найти в тексте среди выделенных слов лишние слова (герои, события), которые относятся к другой истории.
- Подобрать к прочитанному отрывку точно соответствующую картинку или несколько картинок в зависимости от сюжета.
- Отгадать загадку, которую прочитал, и выбрать картинку-отгадку.
- Закрасить части картинки в соответствии с вопросами после прочтения.

Желательно для самостоятельного чтения предлагать адаптированные тексты повествовательного или описательного характера.

В качестве практического материала для подбора вариантов заданий можно использовать учебное пособие педагога-психолога, методиста И.В. Мальцевой «Учимся читать: от буквы к тексту» [6].

Представленный комплекс заданий по формированию смыслового чтения, на наш взгляд, может помочь не только в профилактике и коррекции семантической дислексии и устных речевых нарушений, но и в повышении уверенности в своих силах, появлению интереса к процессу чтения, снятию связанных с ним эмоционального напряжения и тревожности у детей с расстройствами аутистического спектра.

Список использованных источников

1. Волкова Г. А. Энциклопедический словарь логопеда. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. 256 с.
2. Жукова О. С. Малыш учится говорить. - СПб: Астрель, 2015. 96 с.
3. Ихсанова С. В. Игротерапия в логопедии: Учимся говорить вместе с Машей и Мишей: пособие для родителей и педагогов. - Ростов н/Д: Феникс, 2016. 77 с.

4. *Климантович Е. Ю.* Различные методы обучению чтению и их применение в системе логопедической работы. - М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. 50 с.
5. *Косинова Е. М.* Логопедический букварь. - М.: Махаон, Азбука-Аттикус, 2015. 112 с.
6. *Мальцева И. В.* Учимся читать: от буквы к тексту. Авторский курс подготовки к чтению. - Москва: Клевер – Медиа – Групп, 2015. 192 с.
7. *Мальцева И. В.* Понятное чтение. - М.: ООО Издательский дом «Карапуз», 2014. 28 с.
8. Комплект примерных рабочих программ для 1 дополнительного и 1 классов по отдельным предметам и коррекционным курсам для обучающихся с РАС. Вариант 8.2. - М.: Просвещение, 2018. 528 с.
9. Примерные рабочие основные общеобразовательные программы НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра. 1 доп., 1 классы. Вариант 8.3. - М.: Просвещение, 2018. 384 с.
10. Примерные рабочие основные общеобразовательные программы НОО обучающихся с расстройствами аутистического спектра. 1 доп., 1 классы. Вариант 8.4. - М.: Просвещение, 2018. 448с.
11. Judi Randi, Tina Newman, and Elena L. Grigorenko. Teaching Children with Autism to Read for Meaning: Challenges and Possibilities [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2892026/>

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

Китова Ю.В.

*Центр развития личности детей "Умница"(Москва)
e-mail: yuliya_maksimova_1995@mail.ru*

Бочкарева Т. А.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: tab1161@mail.ru*

Аннотация: В статье приводятся полученные в ходе экспериментального исследования данные о состоянии словообразования существительных у детей с ОНР III уровня и без речевых нарушений. Анализируются типичные ошибки; приводятся элементы коррекционной работы на базе решения словообразовательных «примеров»; делается вывод об эффективности применения данной методики в коррекции нарушений словообразования существительных у детей логопедической группы.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи III уровня, словообразование, существительные, методика коррекции

DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF DISORDERS OF NON-WORD FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH THE THIRD LEVEL OF GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

Kitova Y.V., Bochkaryova T.A.

Abstract: The article presents data obtained during an experimental study on the state of word formation of nouns in children the third level of general speech undevelopment and children without speech disorders. Typical errors are analyzed; elements of correctional work based on the solution of word-building "tasks" are given; a conclusion is drawn on the effectiveness of the use of the technique in the correction of violations of word formation of nouns in children of the speech therapy group.

Key words: the third level of general speech undevelopment, word formation, nouns, correction technique

Словообразование является составной частью морфологической системы языка. Освоение словообразования – это очень сложный и долгий процесс, который начинается в раннем возрасте. Первые словообразовательные инновации фиксируются в речи детей уже около двух лет: часто это проявляется в уменьшительно-ласкательных названиях предметов. Такое раннее начало освоения этого грамматического раздела обуславливается тем, что речь взрослых по отношению к ребёнку изобилует подобными примерами. В целом формирование словообразовательной системы языка заканчивается к 8 - 9 годам.

Процесс формирования словообразования в норме и при речевой патологии протекает в одной и той же последовательности: дети сначала постигают общие правила образования слов и только значительно позже начинают выделять частные правила. При этом у ребёнка с ОНР усвоение тех же правил и норм растягивается во времени и без специализированной помощи им не обойтись.

Доступность словообразования и уровень демонстрируемых навыков напрямую зависят от уровня недоразвития. При ОНР III уровня в речи детей ошибок гораздо больше, и они грубее, чем при IV уровне недоразвития речи. При этом уровне в речи детей остаётся не так много ошибок, и они встречаются только в особо сложных ситуациях таких, как образование профессий женского рода.

Необходимость развития этого процесса у дошкольников с ОНР отмечается многими учёными: Т. Б. Филичевой, Р. Е. Левиной, А. Г. Тамбовцевой, Т. В. Тумановой, Н. А. Волошиной и др.

Нарушения процесса словообразования также, как и сопутствующие ему ошибки детской речи, должны быть максимально скорректированы в дошкольном возрасте. В противном случае они найдут отражение в письменной речи ребёнка в специфическом нарушении – дисграфии. Задача ло-

гопеда – не допустить или максимально снизить вероятность проявления общего недоразвития речи на письме. Однако год от года количество детей с речевыми нарушениями в начальной школе увеличивается.

Актуальность нашей работы обусловлена, таким образом, увеличением количества детей с речевой патологией и необходимостью совершенствования коррекционной базы разных сторон речи при ОНР.

Коррекции любого нарушения должно предшествовать подробное диагностическое исследование. Диагностики состояния словообразования представлены в трудах таких учёных, как Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, М. М. Алексеева и В. И. Яшина, О. Б. Иншакова, Р. А. Кирьянова, Н. В. Микляева и др. Сопоставительный анализ диагностических методик представлен в работе Т.А. Бочкаревой и Ю.В. Китовой [1, с.39-46].

Цель работы – изучение нарушений процессов словообразования существительных и их коррекция у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи:

1. Провести экспериментальное изучение состояния процессов словообразования существительных у детей с нормой речевого развития и с ОНР III уровня;

2. На основе полученных данных разработать и апробировать комплекс коррекционно-развивающих упражнений по развитию процессов словообразования существительных у дошкольников с ОНР III уровня.

Исследование проводилось на базе МДОУ «ЦРР – Детский сад №188» г. Саратова. В эксперименте участвовали дети двух старших подготовительных групп. Одна группа – общеобразовательная, в составе 17 человек (контрольная), вторая – логопедическая (экспериментальная), в составе 17 человек. Диагноз детей – ОНР III уровня. Общее число исследуемых составляет 34 человек. Средний возраст детей 6 – 7 лет.

Обследование проводилось по методике Р.И. Лалаевой [3].

Из нее был взят раздел по обследованию словообразования существительных. Оно включало 10 заданий. Каждому ребёнку индивидуально прочитывалось задание и предъявлялся наглядный материал. Оценка полученных данных осуществлялась в соответствии с выделенными в методике уровнями успешности. При анализе полученного речевого материала особое внимание обращалось на самостоятельность выполнения и на то, в каких формах словообразования (продуктивных или не продуктивных) допускались ошибки.

Кратко представим полученные результаты.

В экспериментальной группе (ЭГ) из 17 детей нет ни одного ребёнка, результаты которого соответствуют высокому и низкому уровням по итогам всех заданий. 5 человек из 17 находятся на уровне выше среднего, 10 детей из

17 показали результаты, соответствующие среднему уровню; 2 человека находятся на уровне ниже среднего.

В общеобразовательной, контрольной группе (КГ), двое детей из 17 смогли показать высокий уровень успешности при выполнении серии заданий, 8 человек оказались на уровне выше среднего, 5 детей из 17 по итогам диагностики оказались на среднем уровне. Только двое из 17 обследованных оказались на уровне ниже среднего. Низкого уровня не показал ни один из обследованных детей.

Распределение детей по уровням свидетельствует, таким образом, о количественном преобладании ошибочных ответов у дошкольников ЭК по сравнению с КГ. У детей КГ также не было невыполненных заданий, в то время как два ребенка из ЭГ не смог образовать существительное от глагола.

Опираясь также на количественный анализ, мы можем выделить ряд заданий, которые вызвали наибольшие трудности при выполнении в обеих группах:

- образование существительных со значением единичности (13 детей из 17 КГ и 15 из ЭГ выполнили задание на 1 и 2 балла);
- образование названий профессий женского рода (в КГ 10 человек из 17, в ЭГ 15 из 17 детей справились с этим заданием также на 1 и 2 балла);
- образование существительных от глаголов (11 детей из 17 в КГ смогли выполнить задание только на 1 и 2 балла, из 17 исследуемых в ЭГ ни один не справился с этим заданием на оценку выше 2 баллов, двое из 17 вообще не смогли справиться с предложенным заданием);
- объяснение значения производных слов (только 7 из 17 детей в КГ и 3 из 17 человек в ЭГ смогли справиться с этим заданием на 3 и 4 балла).

Ошибки были допущены практически во всех заданиях серии: при образовании существительных с уменьшительно-ласкательным значением; при образовании названий животных; при образовании существительных, обозначающих вместилище чего-нибудь; при образовании существительных со значением единичности; при образовании существительных со значением женскости; при образовании названий профессий мужского/женского рода; при образовании существительных от глаголов.

Качественный анализ ошибок позволил выделить три их группы: ошибки, свойственные детям обеих групп, ошибки детей ЭК и ошибки детей КГ.

Только для детей КГ были свойственны ошибки, связанные с заменой существительных на относительные прилагательные (посуда для чая не чайник, а «чайная посуда», посуда для мыла не мыльница, а «мыльная подставка»). При образовании существительных от глаголов дети часто оставляли именно глагольные формы (побелить – «побелили», переехать – «переехали», слушать – «слушали»).

Дети ЭГ чаще отказывались от выполнения заданий (трудности возникали с существительными среднего рода такими, как платье, кольцо, письмо, пальто). При выполнении заданий у детей ЭГ чаще наблюдались следующие искажения словообразовательной структуры слова: добавление гласной в производящую основу («воросинка» вм. ворсинка); замены гласных в производящей основе: без искажения суффикса («венёчек», «пугевичка»), с отбрасыванием суффикса: «венёк»: с избыточной суффиксацией («дождивинка», «заняты переездкой»), отбрасывание приставки и неправильный выбор производящей основы (побелить (чем?) – «белиткой»); стяжение корня и аффиксов («видинка» вм. виноградинка); замены суффиксов («пылька» вм. пылинка).

У детей обеих групп наблюдались ошибки, связанные с незнанием супплетивных форм (корова – «козлята»; курица – «куренок», свинья – «свиненок»); неправильный выбор словообразовательного аффикса («солница», «селедница», «крылочко», «часак» - часовщик, «телица» - телятница, «птича»- птичница); замена непродуктивного суффикса на продуктивный («слоница», «воробьица», «часовник», «обходитель»); обратная замена продуктивного на непродуктивный («певчиха»); использование случайных аффиксов («медвединца», «волчатка»), замена производного слова на готовую лексему с иным значением (чинит часы – «рабочий»).

При повторе одинаковых ошибок частотность их в ЭГ была на порядок выше.

На основании выявленных нарушений у детей ЭГ нами был разработан и применен в коррекции комплекс специальных упражнений.

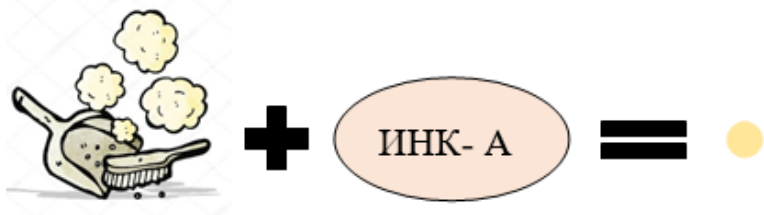
В своей работе мы сочетали приемы и методы из разных логопедических программ, в том числе методики Бардышевой Т. Ю., Моносовой Е. Н. В данном методическом материале мы увидели примеры схем, способствующих облегчению процесса словообразования у детей с помощью наглядной опоры [2]. Аналогичные схемы, составленные нами самостоятельно, мы использовали при разработке своего комплекса.

Известно, что одним из главных принципов работы с дошкольниками является принцип наглядной опоры. Именно поэтому для достижения наилучшего результата по выделенным направлениям, мы решили основывать свою коррекционную работу на применении «словообразовательных примеров». Суть данного метода работы заключалась в том, что дети в прямом смысле решали примеры, в которых использовались хорошо известные им математические знаки: плюс, минус, равно. В качестве остальных составляющих примера нами использовались картинки, соответствующие отрабатываемому грамматическому материалу, а также схематичное изображение словообразовательных элементов. Перед решением «примеров» проводилась подготовительная работа

Приведем примеры наглядных опор по направлениям коррекции:

1. образование существительных со значением единичности:

пыль - пылинка



2. образование названий профессий женского рода:

1. «-ниц-»: учитель – учительница.



2. «-щиц-»: продавец – продавщица.



3. «-их-»: повар – повариха.

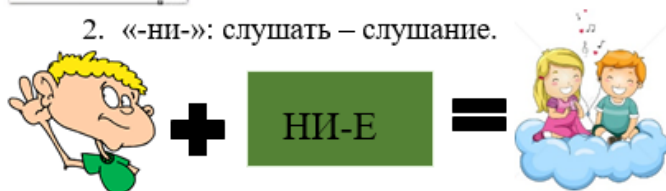


4 образование существительных от глаголов:

1. «-ить»: переходить – переход.



2. «-ни-»: слушать – слушание.



Что касается последнего направления работы в этом разделе: объяснение значения производных слов – то работа над ним проводилась параллельно с работой по словообразованию.

После коррекционной работы по данному разделу нами было проведено повторное обследование логопедической группы.

Количественный анализ данных показал, что после проведения коррекционной работы в экспериментальной группе появились двое детей, которые смогли достичь высокого уровня, перейдя на него с уровня выше среднего. 10 человек по итогам коррекционной работы смогли переместиться со среднего уровня на уровень выше среднего. Также двум детям удалось подняться с уровня ниже среднего на средний. На прежнем(среднем) уровне осталось трое детей из группы, которые смогли улучшить свои результаты внутри уровня, приблизившись к верхней его границе.

Следовательно, можно говорить об эффективности проведенной коррекционной работы с использованием «решения» словообразовательных «примеров», а саму методику рекомендовать к использованию логопедам.

Список использованных источников

1. Бочкарева Т.А., Китова Ю.В. Сопоставительный анализ методик обследования процесса словообразования у детей с речевыми нарушениями // 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. С. 39-46.

2. Бардышева Т. Ю., Моносова Е. Н. Тетрадь логопедических заданий. Старшая группа/ Т. Ю. Бардышева, Е. Н. Моносова. - М.: «Скрипторий 2003», 2010. 144 с.

3. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - СПб.: Наука-Питер, 2006. 102 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ И ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ

Кондратьева С.Ю.

*Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
e-mail: kondr-svet@rambler.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются факторы риска предрасположенности к операциональной дискалькулии и вопросы профилактики данного нарушения у детей дошкольного возраста; решение этих проблем обеспечивается включением развития математических представлений в различные виды детской деятельности в условиях образовательной организации и создании коррекционно-развивающей среды.

Ключевые слова: операциональная дискалькулия, факторы риска предрасположенности к дискалькулии, профилактика, математические представления, арифметические действия, коррекционно-развивающая среда.

FORMATION OF MATHEMATICAL CONCEPTS PRESCHOOL CHILDREN AND PREVENTION OF ISSUES OPERATING DISCALCULIA

Kondratyeva S.U.

Abstract: The article discusses the risk factors for predisposition to operational dyscalculia and the prevention of this disorder in preschool children; the solution to these problems is provided by the inclusion of the development of mathematical representations in various types of children's activities in the conditions of educational organization and the creation of a correctional and developing environment.

Key words: operational dyscalculia, risk factors for predisposition to dyscalculia, prophylaxis, mathematical concepts, arithmetic operations, developmental correction medium.

Накопившиеся за последнее время знания об огромных возможностях дошкольного возраста, осознание необходимости более широкого и целенаправленного их использования, позволяют констатировать тот факт, что та кардинальная перестройка школьного обучения, которая происходит, была неизбежна.

Центральной задачей стало определение и передача детям дошкольного возраста того математического содержания, которое отвечает основным закономерностям определенного учебного предмета, в данном случае – математики. Такое содержание должно соответствовать возрасту дошкольного периода, формировать предпосылки этого предмета, осуществляя постепенный переход от игровой к учебной деятельности, формировать психологические механизмы, обеспечивающие успешность обучения и умение применять полученные знания в практической деятельности. Известно, что если такие психологические предпосылки не развиты в дошкольном возрасте, то сформировать их в дальнейшем становится все труднее.

Операциональная дискалькулия, связана с неумением выполнять математические операции. Факторами риска для данного вида дискалькулии (по классификации L. Kosć) являются: несформированность логических, математических операций; нарушение восприятия количества; непонимание математической терминологии, текстов задач; неумение выстраивать рациональную программу действий (большинство детей не предвидит результатов своих действий, повторяют одни и те же решения, не переключаются на другие действия); несформированность аналитико-синтетической деятельности; нарушения в развитии зрительной и слуховой памяти; несформированность лексико-грамматического строя речи.

Для профилактики операциональной дискалькулии значимо решение следующих задач: формирование счетной деятельности, умения выполнять действия сложения и вычитания; развитие понимания математической терминологии, соответствующей возрасту и программному содержанию математического развития; развитие слухового и зрительного восприятия; формирование умения пользоваться математической символикой; развитие аналитико-синтетической деятельности, зрительной и слуховой памяти; формирование

лексико-грамматического строя речи; развитие умения использовать в активной речи математическую терминологию, относящуюся к количественным представлениям [1].

Для решения этих проблем необходимо обеспечить включение развития математических представлений в различные виды деятельности дошкольника (игровую, практическую, познавательную), создать коррекционно-развивающую среду, имеющую в наличии модели, знаки, алгоритмы, символы, направленные на формирование простейших абстрактных математических представлений. Ведь математическое мышление по сути своей абстрактно.

Предмет математики включает специфические оперативные системы, которые применяются не в любой деятельности – это счет, арифметические действия, измерения и т.д. Дошкольнику необходимо показать значение математики, значение выполняемых математических действий в практической деятельности (измерить длину коврика для кошки, высоту моста, для проезжающей под ним машины, отсчитать нужное количество морковок, чтобы хватило всем зайчатам и т.д.), т.е. создать «проблемную ситуацию». Для детей дошкольного возраста характерна ориентировка на деятельность, на обязательное получение результата, будь он практический или познавательный.

Необходимо научить дошкольников сначала понимать функцию и смысл математического действия, чтобы не применять их импульсивно, хаотически, как это часто случается у детей и в школьном возрасте. Необходимым условием для введения собственно математических действий, для понимания операций счета и арифметического действия, как такового, дошкольнику необходимо усвоить такие понятия, как «равно-неравно», «часть-целое». Для этого целесообразно, например, использовать тесты Ж. Пиаже на сохранение количества – сравнение равенств при изменении формы, при изменении положения в пространстве и т.д. Отношение «часть-целое» успешно усваивается дошкольниками, когда взрослый выделяет его и задает с помощью моделей [2]. Можно разбирать пазлы, разрезные картинки и другие объекты, каждый раз показывая и называя, что является в данной ситуации «целым», а что «частью». Постепенно вводятся определенные формулы с использованием математических знаков «плюс» и «минус», что позволяет ребенку зрительно зафиксировать отношение «часть-целое» и создать основу для усвоения понятия «арифметическое действие».

В процессе выполнения счетных операций ребенку приходится осуществлять действия с отвлеченными числами, что представляет для него большие трудности. Арифметические действия осуществляются на основе овладения структурой числа, предполагают умение удерживать конечную цель, одновременно анализировать числовые данные и составлять последовательную программу действий. Действия сложения и вычитания подчинены особым оперативным закономерностям и связаны с другими числовыми операциями, такими как состав числа, пересчет и т.д. Что отрабатывается и в детском саду и в период школьного обучения.

Если при обучении не учитывалось предметное содержание формулы, т.е. предметные действия, которые замещаются арифметическими действиями, то можно наблюдать следующий ряд ошибок: дети не понимают смысла математических знаков «плюс», «минус», «равно», соответственно ошибаются при выборе математического знака, с трудом овладевают приемами преобразования арифметической формулы (не могут произвести проверку вычисления) и т.д.

Операции сложения и вычитания являются средством выполнения той деятельности, в которую включены действия соединения и разъединения совокупностей («часть»-«целое», «равенство»-«неравенство»). Известно, что дети, которые решают арифметические задачи путем пересчета, не составляя арифметическую формулу, с трудом переучиваются и не могут усвоить функцию арифметического действия в задаче. Следовательно, дошкольников необходимо научить переводить конкретное условие задачи в отношение «часть-целое», затем выражать это в формуле и уже на основе этой формулы составлять числовую [2].

Таким образом, дошкольники учатся осознанному и обобщенному использованию арифметического действия, что исключает хаотическое, бесконтрольное решение задач. Усвоение же знаков, формул вполне доступно детям дошкольного возраста, что отвечает их интересу к названию, обозначениям, связи слова, предмета и знака, его заменяющего.

В начальной школе в курсе математики основной деятельностью становится – вычислительная, которая направлена на выполнение арифметических действий с числами. По мнению ученых (И.Г. Белоус, А.М. Леушина, Н.И. Непомнящая, Е.А. Тарханова и др.), переход от счетной деятельности к вычислительной должен уже начинаться в дошкольном возрасте. В тоже время, авторы отмечают, что обучение вычислениям в этот период не должно являться самоцелью, вычислительная деятельность должна выступать как средство формирования математического представления и развития логического мышления детей [2].

Список использованных источников

1. *Кондратьева С.Ю.* Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: Монография. – М.: Парадигма, 2017. 264с.
2. *Непомнящая, Н.И.* Психологический анализ обучения детей 3–7 лет (на материале математики) / Н.И. Непомнящая. - М.: Просвещение, 1983. 113 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ

Копылова М. А.

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, e-mail: masha.kopylova.95@list.ru*

Козлова О.А.

*Саратовский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, e-mail: koa.74@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается дошкольный возраст ребенка, авторы делают акцент на взаимодействие детей в инклюзивных группах. Характеризуется роль сюжетно-ролевой игры в развитии ребёнка. Отражаются особенности включения детей с ОВЗ в игровую деятельность в ДОО и семье.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социализация, сюжетно-ролевая игра, игровая деятельность ребёнка.

FEATURES OF INTERACTION OF PRESCHOOLERS IN THE INCLUSIVE GROUP

Kopylova M.A., Kozlova O.A.

Abstract: The article discusses the preschool age of the child, the authors focus on the interaction of children in inclusive groups. The role of the plot role-playing game in the development of the child is characterized. The features of the inclusion of children with disabilities in play activities in the early childhood care and the family are reflected.

Key words: inclusive education, socialization, role-playing game, child's play activity.

Дошкольный возраст, как писал А.Н. Леонтьев – это «период первоначального фактического склада личности» [1, с. 2].

Главный принцип инклюзивного образования состоит в том, что каждый ребёнок уникален и у каждого своё познание и восприятие окружающего мира. Такое образование даёт возможность любому ребёнку получать знания по программе с индивидуальным подходом. Это значит, что дети получают равное внимание к себе с учётом их особенностей и возможностей. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию, которая обеспечивает равное отношение ко всем детям, но создает особые условия для детей с особыми образовательными потребностями.

В дошкольных организациях у детей с особыми образовательными потребностями имеется возможность в разнообразных видах деятельности, будь то групповые виды работы (режимные моменты, занятия, прогулки) или межгрупповые (экскурсии, праздники, театр) находиться среди своих сверстников, общаться с ними, видеть достижения других детей, стремиться

увеличить свои. Но самым перспективной и ведущей деятельностью, как мы знаем из утверждения классиков, для дошкольников является игра.

Среди всех детских игр есть один вид, который особенно важен для детей дошкольного возраста. Важен, поскольку именно этот вид игры ведёт за собой развитие. В отечественной психологии есть такой термин, как «ведущая деятельность». Это та деятельность, в которой возникает то принципиально важное, что движет развитие. Развитие происходит наиболее интенсивно. Эта игра в нашей традиции называется сюжетно-ролевой. То есть эта та игра, в которой ребёнок не просто создаёт мнимую ситуацию, а в которой он берет на себя какую-то роль другого. Это может быть взрослый, другой ребенок, сказочный персонаж. Он не просто преобразует предметы и начинает видеть в них что-то другое, а начинает переживать ситуацию по-другому, называя себя новым именем. Важность игры заключается в том, что воображение, внутренний план действий и образное мышление развиваются, тренируются, развивается самосознание.

Как писал В.А. Сухомлинский, игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности [2, с. 669].

Играя, ребенок познает окружающий мир, самого себя, свои возможности, особенно это важно в дошкольном возрасте. Именно в этот период игра создает благоприятные условия для формирования психического и социального развития ребенка. В игре дети овладевают техникой общения.

На наш взгляд, актуальной проблемой на сегодняшний день является социальное развитие детей в инклюзивных группах. Дети с ОВЗ и нормально развивающиеся дети должны научиться жить и взаимодействовать в едином социальном пространстве. Это главное для всех детей, так как это позволит каждому реализовать свой потенциал. Социализация – это «вхождение» ребенка в общество.

Вот только не все дети могут полноценно общаться в обществе, социализироваться. Есть определённая категория, которая не может это сделать без определенных педагогических условий – это дети со сложной структурой дефекта. Когда мы говорим о социализации ребенка, о его коммуникативных навыках в детской дошкольной организации, то имеем в виду:

- общение с окружающими детьми;
- соблюдение правил поведения.

Таким детям социализироваться помогает сюжетно-ролевая игра, которая направленная на формирование культуры поведения.

Игра закрепляет навыки межличностного общения, совершенствуется разговорная речь, социальное развитие посредством освоения новых ролей. В игре формируется детский коллектив.

Сюжетно-ролевую игру могут создать сами дети. Они воспроизводят то, что они видят вокруг себя, дома, на улице. Развивается воображение, творчество, интеллект. Существует разные виды сюжетных игр: семья, детский сад, дом, магазин, зоопарк, аптека, парикмахерская, почта и т.д.

Детям с особыми образовательными потребностями в игре нужна чёткая формулировка о предметах, что их окружают. Сюжетно-ролевая игра

нужна для того, чтобы научить ребенка пользоваться правильно предметами. Из-за низкой познавательной активности игра становится непродолжительной, без эмоций. Действия в игре неосознанные, повторяющиеся, однотипные. Главной проблемой является то, что у таких детей происходит отставание в речевом развитии, а мы знаем, что речь – это одна из главных составляющих сюжетно-ролевой игры.

Научить ребенка с нарушением в развитии играть в сюжетно-ролевую игру можно, но это очень сложный, кропотливый процесс. Взрослый берёт на себя главную роль в игре и управляет ей, помогая направлять действия ребёнка. Сначала это должны быть несложные, короткие игровые моменты (покормить куклу, помыть посуду и т.д). Взрослый должен постоянно комментировать все действия, показывая их наглядно [3, с 8-9].

У детей с особыми образовательными потребностями на раннем этапе развития наблюдается недоразвитие игровой деятельности, они к ней не проявляют интерес. И только к 5-7 годам они начинают сами играть, пытаются включиться в игру, проявляют интерес к игрушкам.

На самом первом этапе игровой детальности нужно для ребенка создать эмоциональную связь с игрушками; формировать ориентировочную деятельность; вовлекать в игровой процесс игрушки: кошку, собаку, зайчика, куклу, машинку. Нужно научить детей конкретным действиям с этими игрушками.

Дети с ОВЗ в процессе игры воспроизводят отдельные действия, то есть игра превращается в шаблонную, стереотипную.

В книге Л. Б. Баряевой, А. Заринова «Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития» отражены особенности сюжетно-ролевых игр на разных возрастных этапах.

Вот, например, в 4-5 лет дети самостоятельно удерживают воображаемую ситуацию, но в ходе игры меняют роль, а в 5-6 лет уже дети придерживаются своей роли на протяжении всей игры. В 6-7 лет замысел игры проговаривается детьми до её начала. В таком возрасте действия разнообразны и соответствуют реальным отношениям между людьми, и сюжет держится на воображаемой ситуации.

Так же хочется затронуть роль семьи в развитии ребенка. Не только педагоги должны занимать важное место в развитии ребёнка, но и родители.

Ребёнок не только в детском саду должен играть в сюжетно-ролевые игры, но и дома. Родители должны правильно организовывать досуг ребенка для полноценного его развития. В настоящее время игровая деятельность занимает всё меньше времени в жизни ребенка, она заменяется другими видами деятельности: просмотром телевизора, компьютерными играми, гаджетами, что отражается на его развитии, общении.

Сюжетно-ролевая игра занимает значимое место в жизни ребенка, а родители очень часто не задумываются об этом. Некоторые просто даже не умеют в неё играть и не могут организовать игровую деятельность для ребёнка. Поэтому задача воспитателя детского сада помочь познакомиться с

особенностями этой игры, дать образцы семейных игр. Нужно проводить консультации для родителей, открытые занятия, рекомендации по организации сюжетно-ролевых игр, раздавать памятки «в какие игры играть с ребенком для его развития». Разнообразие игр в семье будет зависеть от творческого потенциала родителей, от их фантазии.

Игровая деятельность благотворно влияет на развитие ребёнка. Даже у замкнутых детей появляется интерес к жизни, к самой игре, появляются положительные эмоции. И тогда происходит налаживание контакта со сверстниками. В инклюзивной обстановке дети имеют возможность взаимодействовать со сверстниками, дающими модели поведения.

Благодаря сюжетно-ролевой игре можно научить ребенка быть открытым этому миру, общаться, знакомить его с различными жизненными ситуациями.

Список использованных источников

1. *Кураев Г.А., Пожарская Е.Н.* Возрастная психология Z [Электронный ресурс]. URL: http://biblo-ok.ru/stud-ok/xip/vozzrastnaya_psihologiya_kurs_lekcij_kuraev.zip
2. *Казанкова Ю.Ю.* Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи детей среднего дошкольного возраста // Общество с ограниченной ответственностью. - Казань: Молодой ученый, 2016. С. 669-673.
3. *Лакасова А.М.* Развитие сюжетно-ролевой игры у детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. URL: <https://www.azbyka.kz/razvitie-syuzhetno-rolevoy-igry-u-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРЕОДОЛЕНИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Кочеткова С. А.

МОУ «СОШ № 61» (Саратов), e-mail: tayna02@yandex.ru

Сиргазиева Г. С.

МОУ «СОШ № 61», e-mail: gulshat.sirgazieva@mail.ru

Зузлова Т.В.

МОУ «СОШ № 61», e-mail: schoola61@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема снижения уровня речевого развития дошкольников и значение взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей групп в процессе коррекции речевых нарушений.

Ключевые слова: логопедическое обследование, речевое недоразвитие, речевые нарушения, взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя.

INTERACTION OF SPEECH THERAPIST AND KINDERGARTEN TEACHER IN OVERCOMING SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

Kochetkova S.A., Sirgazieva G.S., Zuzlova T.V.

Abstract: This article deals with the problem of reducing the level of speech development of preschool children and the importance of interaction between speech therapist and educators groups in the correction of speech disorders.

Key words: speech therapy examination, speech underdevelopment, speech disorders, interaction of the teacher-speech therapist and kindergarten teacherin.

Логопедическое обследование воспитанников старшего дошкольного возраста ежегодно демонстрирует увеличение количества детей с фонетическим, фонетико-фонематическим и общим недоразвитием речи. Около 90 процентов воспитанников подготовительных к школе групп имеют нарушения звукопроизношения, у 60 процентов при этом встречаются ошибки в словоизменении и словообразовании, бедный словарь, несформированность навыков фонематического анализа и синтеза.

Для гармоничного речевого развития детей важно своевременное формирование основных компонентов речевой системы, однако регламент работы дошкольного логопункта не позволяет охватить коррекционной работой всех детей, нуждающихся в логопедической помощи, в связи с чем большое значение приобретает взаимодействие учителей-логопедов и воспитателей групп, учет воспитателями при построении НОД особенностей речевого развития воспитанников группы.

С целью выявления наиболее типичных ошибок, не соответствующих онтогенезу развития ребенка с речевой нормой, в сентябре 2018 года воспитанники старших и подготовительных групп МОУ «СОШ № 61» были обследованы по речевым картам Н.В. Нищевой для дошкольников с ОНР, в которых задания сгруппированы в соответствии с возрастом детей (4,5,6 лет) [1]. По итогам обследования были выделены следующие основные ошибки.

Склонение слов *лев, рот, ухо, кольцо* вызвало значительные затруднения у воспитанников старших групп. Более чем у 50 % воспитанников подготовительных к школе групп возникли трудности с образованием формы множественного числа существительных *глаз, лист, стул, дерево, пень, воробей*. Чаще всего во всех возрастных группах встречались ошибки при употреблении имен существительных в предложном и творительном падеже. Были отмечены трудности при склонении существительных среднего рода.

Большая часть воспитанников старших и подготовительных к школе групп не употребляют в речи или путают предлоги *из-за, из-под* с предлогом *из (из скамейки, из забора)*. Кроме того, довольно часто возникают ошибки в использовании предлогов *до, у, о, за*.

Только небольшое количество детей смогли правильно подобрать уменьшительно-ласкательный суффикс для слов *ведро, забор, окно (для 5 лет); изба, крыльцо, кресло (для 6 лет)*. Много ошибок было зафиксировано при назывании детенышей животных, а также их «мам» и «пап». Около 60 %

детей 6 лет не справляются с образованием относительных и притяжательных прилагательных. Только 30 % воспитанников 5 лет смогли выделить начальный ударный гласный звук. Большинство детей последовательность и количество звуков в слове могут определить только перед школой, к 7 годам. Подобные результаты были зарегистрированы и годами ранее, при обследовании других детей данных возрастных групп.

Несмотря на то, что речевому развитию в ДОУ всегда уделялось и уделяется особое внимание, так как речевое развитие сопровождает все виды деятельности ребенка, на основании полученных результатов можно сделать вывод об увеличении количества детей с нарушением формирования фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи, что в младшем школьном возрасте приводит к формированию дислексии, дисграфии и дизорфографии.

Непосредственно образовательная деятельность в нашем саду разрабатывается на основе программы «Детство» (авторы В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова, Л.М. Гурович), в которой имеются специальные разделы: «Развиваем речь детей» и «Ребенок и книга». Задачами этих разделов является развитие связной речи и освоение грамматической и звуковой культуры речи.

Воспитанники старших групп МОУ «СОШ № 61» обследовались в начале и в конце учебного года с целью сравнения динамики речевого развития в двух группах: группа 1 (30 человек) – группа, в которой воспитатель и учитель-логопед совместно разработали дополнения к основной программе с учетом выявленных типичных для воспитанников 5-6 лет ошибок; группа 2 (30 человек) – группа, в которой воспитатель работал по программе образовательного учреждения, не применяя дополнительных методик, в том числе коррекционных.

Воспитатель испытуемой группы в начале учебного года разработала перспективное планирование по развитию речи на основе пособия «Развитие речи детей» О.С. Ушаковой, направленного на развитие всех сторон речи и овладение основами связной монологической речи, и пособия «Играем, пишем, читаем» Е.О. Астафьевой, включающего в себя задания для обучения чтению и подготовки к обучению письму, способствующие профилактике дислексии и дисграфии.

Основную часть программы по развитию речи воспитатель углубила дополнительной программой «По дороге к азбуке», где за основу взят букварь Н.С. Жуковой, поскольку диагностика и логопедическое обследование воспитанников выявили проблемы речевого развития даже по тем темам, которые изучались в течение учебного года.

В течение учебного года воспитатель ежедневно в первой половине дня в качестве физминуток включала в непосредственно образовательную деятельность упражнения на развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики. Во второй половине дня с детьми проводились индивидуальные или подгрупповые занятия по развитию фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи.

Воспитатель использовала упражнения в игровой форме по следующим направлениям:

1. Развитие общей моторики (подвижные игры, физминутки).
2. Развитие мелкой моторики (рисование и раскрашивание пальчиками, пальчиковая гимнастика, игры с веревочкой и шнуровкой, игры с пластилином, вырезание ножницами, игры с крупой, бусинками и пуговицами и т.д.).
3. Развитие артикуляционной моторики (артикуляционная гимнастика выполнялась детьми ежедневно по 3-5 минут перед индивидуальным зеркалом).
4. Развитие фонематических процессов (придумывание слов на определенный звук, различение на слух в словах звуков, близких по звучанию или артикуляции, узнавание звука в слове, прочитывание слова по первым буквам (или первому слогу) названий картинок и т.д.)
5. Развитие лексико-грамматических процессов (такие игры как «Скажи правильно», «Скажи наоборот», «Отгадай, назови, скажи» - в эти игры можно играть с мячом, или игра «Загадочное домино» и т.д.).
6. Развитие связной речи («Закончи сказку по-своему», «Закончи предложение», дидактические игры «Что сначала, что потом?», «Четвертый лишний», «Найди различия», «Расскажи мне сказку» по сюжетным картинкам, мнемотаблицам; разные виды театров и т.д.).

Особое внимание на занятиях по развитию речи уделялось согласованию прилагательных и существительных в роде, числе и падеже, умению использовать в речи названия животных и их детенышей в единственном и во множественном числе, образованию слов с помощью суффиксов и приставок, правильному использованию системы окончаний существительных, прилагательных, глаголов при речевых высказываниях. Словарь детей пополнился словами, обозначающими части предметов, объектов и явлений природы, их свойства и качества, а также словами, обозначающими некоторые родовые и видовые обобщения и их признаки.

Дети учились правильно использовать в речи несклоняемые существительные, а также слова, имеющие только множественное или только единственное число, глаголы *одеть* и *надеть*, существительные множественного числа в родительном падеже.

При участии учителя-логопеда дети рассмотрели правильное положение органов артикуляции при произнесении свистящих, шипящих и сонорных звуков, а воспитатель в процессе повседневного речевого общения и при звуковом анализе слов обращала внимание детей на правильное произнесение звуков, в том числе смешиваемых тем или иным ребенком в произношении. На занятиях воспитателя детьми были изучены термины «звук», «буква», «слово», «предложение», «гласный звук», «согласный звук». Дети научились интонационно выделять звуки в слове, делить слова на слоги, выделять ударный гласный звук в слове, составлять схемы слова.

В конце учебного года было проведено повторное обследование речевого развития воспитанников двух старших групп.

Обе старшие группы в 2018-2019 учебном году имели положительную динамику речевого развития, однако группа 1 по всем критериям имела больший результат: положительная динамика по коррекции звукопроизношения была выше, чем у группы 2, на 15%; по дифференциации звуков, смешиваемых в произношении – на 18 %; по формированию навыков звукового анализа и синтеза – на 24 %; по формированию грамматического строя речи - на 9 %; лексического строя речи – на 15 %; формирование навыков словообразования выше на 13 %, по развитию связной речи – на 6 %.

Несмотря на то, что содержание образовательной деятельности по речевому развитию направлено на развитие всех компонентов речевой системы, проблема снижения уровня речевого развития дошкольников остается актуальной. Конечно, в группах есть часто болеющие дети, с которыми необходимо проводить индивидуальные занятия по пропущенным темам, но большинство детей не справляются с общеобразовательной программой из-за трудностей в освоении фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи. Одним из наиболее эффективных, по нашему мнению, путей повышения уровня речевого развития воспитанников является тесное взаимодействие воспитателей групп и учителя-логопеда, разработка воспитателем занятий с учетом рекомендаций учителя-логопеда и регулярно проводимая воспитателем индивидуальная и подгрупповая работа во второй половине дня по программам дополнительного образования.

Список использованных источников

1. *Нищева Н.В.* Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). - СПб: «Детство-Пресс», 2007. 48 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕКСТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кошечкина О.В.

*Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского, e-mail: olga-kosheeva@yandex.ru*

Аннотация: Настоящая статья посвящена проблеме развития связной монологической речи детей младшего школьного возраста. Показано, что опора на тексты математических задач является эффективным приемом логопедической работы по формированию смысловой завершенности и общего структурирования высказывания, отработке распространенных простых, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений с различными типами придаточных связей. Данное направление работы также способствует расширению и уточнению лексического запаса школьников, развитию умения анализировать грамматические формы слов и различные логико-грамматические конструкции. Согласованная работа логопеда и учителя

начальных классов способствует не только улучшению монологической речи обучающихся, но и повышению их общей коммуникативной компетенции, успеваемости по всем предметам школьной программы.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, связная речь, младший школьный возраст, тексты математических задач, логопедия.

USING TEXTS OF MATHEMATICAL PROBLEMS IN SPEECH THERAPY WORK ON THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Koshcheeva O.V.

Abstract: The article is devoted to the problem of development of coherent monologic speech of primary school children. It is shown that relying on the texts of mathematical problems is an effective tool of speech therapy to form semantic completeness and general structuring of a sentence, to formulate common simple, run-on and long-winded sentences with various types of accessory links. This area of work also contributes to the expansion and refinement of the students' vocabulary, the development of the ability to analyze grammatical forms of words and various logical and grammatical constructions. The coordinated work of a speech therapist and primary school teacher contributes not only to improving the monologic speech of students, but also to increasing their overall communicative competence, academic performance in all subjects of the school curriculum.

Key words: severe speech disorders, coherent speech, primary school age, texts of mathematical problems, speech therapy.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей применения текстов математических задач для развития основных параметров связной монологической речи детей школьного возраста.

Известно, что специфику речеванового портрета младшего школьника определяет множество факторов, самыми значимыми из которых являются переход на принципиально новую ступень социального развития и внедрение в повседневное общение детей жанров высшего, вторичного порядка, тяготеющих к официальным и публичным видам коммуникации. Начало школьного обучения связано с появлением в речи ребенка целого ряда монологических жанров, которые требуют как четкого отбора языковых средств, так и соблюдения определенных структурных особенностей высказывания. Ответ на уроке, пересказ, сообщение, доклад – вот лишь немногие типичные модели, которые составляют основу коммуникативной деятельности младшего школьника в процессе учебной деятельности. Своевременное овладение данными моделями (а в определенных типах даже шаблонами) способствуют успешному формированию личностных, универсальных и учебных компетенций [1].

Приведем пример речевого жанра *ответ на уроке* (3 класс):

Учитель: – Дима/ ответь на вопрос/ в чем состоит отрицательное воздействие человека на окружающую среду//

Д.: – Человек строит заводы и фабрики//

Учитель: – Правильно// А какой вред это наносит природе?

Д.: – Заводы выделяют в воздух вредные газы// Они загрязняют воздух и воду// Рядом с заводами нельзя собирать ягоды//

Учитель: – Ребята, кто еще может добавить что-то по этому вопросу? Лена/ пожалуйста//

Л.: – Человек распахивает поля/ вырубает лес// Из-за этого погибают птицы и животные// Нарушаются пищевые цепочки// Из-за вредных выбросов в атмосферу изменяется климат/ выпадают вредные осадки// Бытовые отходы человека загрязняют природу//

Учитель: – Молодец//...

При ответе на вопросы обучающиеся сталкиваются с необходимостью построения монологических высказываний, требующих связного и последовательного изложения материала, тщательного отбора языковых средств. В представленном примере дети достаточно хорошо справились с заданием учителя, поскольку их речевое развитие соответствует возрастной норме, но для многих учеников, особенно для лиц, имеющих системные нарушения речи, задача построения четкого ответа на вопрос является весьма сложной.

Приведем соответствующий пример (3 класс, обучающийся по адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи, вариант 5.2):

Учитель: – Алексей/ расскажи/ какие изменения происходят в природе осенью//

А: – Холодно//

Учитель: – Ответ полным предложением//

А: – (молчит)

Учитель: – Когда становится холодно?

А: – На улице//

Учитель: – Осенью// А теперь повтори все предложение//

А: - Осенью становится холодно//...

Как мы видим, ребенок испытывает трудности с подбором слов, последовательным соединением их в синтаксические конструкции. Его ответ является фрагментарным и незаконченным. Как показывают результаты многочисленных исследований, такие ошибки типичны для детей с тяжелыми нарушениями речи. В связи с этим, общие требования к «речевому режиму» по адаптированной образовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2) заключаются в отработке навыков составления связных высказываний на всех без исключения учебных занятиях. В самой же системе логопедической работы продолжается поиск эффективных приемов и методов развития монологической речи обучающихся с ТНР.

Одним из таких приемов является включение в систему логопедической работы речевого материала из различных учебных предметов школьной программы. При этом логопеды в первую очередь ориентируются на предметы гуманитарного цикла, в которых широко представлены достаточно объемные тексты.

По нашему мнению, уникальными возможностями для развития базовых навыков составления связного и логически завершеного высказывания являются тексты математических задач.

Как отмечает Н.Б. Истомина, для развития у ребенка умения решать задачи необходимо «приобретение опыта в семантическом и математическом анализе различных текстовых конструкций задач и формирование умения представлять их в виде схематических и символических моделей» [2, с. 218]. В данном случае подчеркивается, что семантика, воспринимаемая на языковом уровне, первична. Математический анализ невозможен, если ребенок не разобрался с грамматическим выражением смысла, заложенного в том или ином сюжете задачи. Даже при отсутствии трудностей в вычислительных навыках (что довольно часто встречается у детей с нарушениями речи, поскольку их мыслительная деятельность сохранна), обучающиеся не могут быстро решать задачи, поскольку испытывают затруднения в смысловом анализе текста.

При этом необходимо помнить, что любая грамматическая система представляет собой набор неких языковых моделей, шаблонов, по которым передается тот или иной смысл высказывания. Математические задачи позволяют «наработать» некоторые из таких моделей, представленных как на уровне словосочетаний, предложений, так и на уровне простых и достаточно развернутых текстов (последние касаются, в первую очередь, сложных логических задач и, соответственно, не отрабатываются по адаптированным образовательным программам).

В общей системе работы над задачей как текстом отчетливо выделяются универсальные и частные умения. Первые характерны для всех заданий, вторые связаны с определенным типом задачи и ее композиционными и синтаксическими особенностями.

Рассмотрим возможные модели взаимодействия логопеда и учителя начальных классов при отработке каждого из указанных направлений. В данном случае учитель работает по методическим рекомендациям, направленным на формирование умения решать задачи, включая их схематическое оформление; логопед же отрабатывает типовые сюжетные линии с закрепленными грамматическими конструкциями.

Универсальные лингвосемантические умения, формируемые в процессе работы над текстом задачи:

- **развитие внимания к содержательному компоненту высказывания** (вопросы типа - *Что (не)известно в задаче? – О чем говорится в задаче?*) обеспечивают развитие умения выделять в общем тексте задачи опорные слова, определять главные и второстепенные, существенные и несущественные объекты.

Задачи учителя – многократное повторение однотипных вопросов, отработка алгоритма записи и решения.

Задачи логопеда – выделение предикативной основы предложения, интонационное выделение главных субъектов высказывания, наглядная иллюстрация и инсценировка простых сюжетов, соотносящихся с условиями за-

дач, с использованием действующих и случайных, лишних объектов. Тренировка типовых фраз: – *В этой задаче (истории) говорится о... Эта задача (история) про...* В данных конструкциях очень хорошо отрабатываются грамматические формы родительного падежа имен существительных, представляющих, как известно, одну из самых проблемных категорий по выбору окончаний. Логопед специально может подбирать существительные, изменяющиеся с дополнительным перемещением ударения, усечением основы, чередованием согласных в корне и т.п.

- умение выстраивать последовательность действий, выбирать правильное действие к задаче.

Задачи учителя – формирование умения определять общий характер и последовательность действий, тренировка алгоритма записи условия и решения задачи.

Задачи логопеда – формирование средств лексико-грамматической и межфразовой связности между отдельными высказываниями (использование «слов-связок» сначала, потом, затем, после этого и т.п.).

- умение отвечать на вопрос задачи.

Задачи учителя – объяснение правил формулировки ответа задачи (замещение итоговыми данными вопросительного слова).

Задачи логопеда – отработка вопросов к подлежащему.

Частные навыки, формируемые в процессе работы с определенным типом задач, мы связываем с тренировкой определенных синтаксических конструкций, закрепленных за тем или иным алгоритмом условия.

Соотнесем типы математических задач, представленных в начальной школе, и типы синтаксических конструкций, отрабатываемых при их изучении.

В зависимости от структуры задач в математике выделены следующие группы простых задач:

- задачи, направленные на раскрытие конкретного смысла арифметических действий (задачи на нахождение суммы, остатка, суммы одинаковых слагаемых; деление по содержанию; деление на равные части);

Синтаксические конструкции, характерные для данных типов:

- *У Димы 3 синих и 2 белых флажка. Сколько всего флажков у Димы?*
- *Было... принесли (добавили) еще... Сколько стало..?*
- *Сколько колес у трех двухколесных велосипедов?*
- *Было.. убавили... Сколько осталось..? и т.п.*

Задачи данного типа разбираются одними из первых. На языковом уровне они представляют собой хороший материал для уточнения и расширения номинативной и атрибутивной лексики, отработки предложно-падежных конструкций, выделения опорных слов.

- задачи, раскрывающие различные отношения между числами (задачи

на увеличение (уменьшение) числа на (в) несколько единиц, разностное и кратное сравнение);

Синтаксические конструкции, характерные для данных типов:

- *Антон нашёл 5 больших подосиновиков, а маленьких на 2 больше.*

Сколько маленьких подосиновиков нашёл Антон?

- *У Вики 5 тетрадей, а у Марины 2 тетради. На сколько больше тетрадей у Вики, чем у Марины? (На сколько меньше тетрадей у Марины, чем у Вики?)*

В данных задачах отрабатываются конструкции противопоставления с союзом *а*, расширяется словарь антонимов.

– **задачи, раскрывающие связи между компонентами и результатами арифметических действий** (задачи на нахождение неизвестного слагаемого; уменьшаемого; вычитаемого; множителя; делимого);

Синтаксические конструкции, характерные для данных типов:

- *В саду было 6 роз. Из них 4 красные, а остальные розовые. Сколько розовых роз было в саду?*

- *У Саши 6 самолётиков. Когда мама купила ему ещё несколько самолётиков, у него их стало 10. Сколько самолётиков купили Саше?*

– **задачи на сравнение.**

В двух последних типах задач появляются сложноподчиненные конструкции, усложняется соотношение между основными объектами.

На основе простых задач, решаемых с помощью одного действия, составляются сложные алгоритмы, включающие в себя несколько действий. При записи условия в таких задачах сохраняются относительно простые синтаксические модели. Главная же сложность заключается в речевом оформлении цепочки рассуждений, в которой обязательно присутствует несколько сложноподчиненных или сложносочиненных предложений. Типичными в данном случае являются такие модели: - *Чтобы узнать,.. надо... – Сначала мы найдем..., потом найдем....* Используются слова-связки *так как, значит, поэтому, и т.п.*

Постоянное обращение к наименованиям позволяет формировать правильное употребление лексико-грамматических повторов, правильное замещение существительных местоимениями.

Для дополнительной работы, после усвоения основных навыков работы с текстом задач, можно использовать усложненные в логическом отношении косвенные задачи, задачи с недостающими и лишними данными, противоречивым условием и вопросом; с вопросом, в котором спрашивается о том, что уже известно и т.п.

Преимущества использования в логопедической работе текстов математических задач заключаются в следующих особенностях:

— тексты сюжетных математических задач всегда связаны с конкретной жизненной ситуацией и могут быть наглядно проиллюстрированы (их содержание легко представить на уровне «внешнего плана»);

— структурно-синтаксические особенности задач достаточно типичны (в начальной школе используется небольшое количество базовых моделей задач, для каждой из которых характерны свои композиционные и синтаксические характеристики);

— построение условия задачи требует четкого отбора и употребления глагольной, номинативной и атрибутивной лексики;

— в текстах задач в обязательном порядке присутствует и повествовательные, и вопросительные типы предложений;

— любая задача может быть преобразована в обратную задачу, осложнена дополнительными или недостающими данными, что способствует усвоению логико-грамматических представлений.

Таким образом, логопед может успешно опираться на речевой материал, представленный в текстах сюжетных арифметических задач для развития связной речи детей, обучающихся в начальной школе. С помощью такого приема логопедической работы можно не только добиться положительных результатов в развитии монологической речи, но и повысить общую успеваемость, уверенность детей, развить их коммуникативные навыки, необходимые в учебной деятельности.

Список использованных источников

1. Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А. Развитие связной монологической речи у детей старшей группы дошкольников с ОНР III уровня при помощи метода мнемотехники // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. - Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2017. С. 114-121.

2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. - Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005. 272 с.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ПРИЕМОВ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В I КЛАССЕ

Крюковская Н. В.

Гродненский государственный университет им. Янки Купалы (Гродно, Республика Беларусь), e-mail: nim-ta@mail.ru

Аннотация: В статье представлен анализ результатов выявления уровня сформированности умений, обеспечивающих выполнение арифметических действий сложения и вычитания в пределах первого десятка, что составляет основу вычислительных приемов. Дано описание вычислительных приемов сложения и вычитания в пределах первого десятка, проанализирована основа, которая обеспечивает успешность их усвоения. На основе дан-

ного анализа определено направление деятельности учителя-дефектолога по формированию вычислительных приемов у учащихся с задержкой психического развития на уроках математики в I классе.

Ключевые слова: вычислительные приемы, математика, учащиеся с задержкой психического развития.

ACTIVITY OF THE TEACHER-DEFECTOLOGIST ON FORMATION OF COMPUTING RECEPTIONS AT PUPILS WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT AT LESSONS OF MATHEMATICS

IN THE FIRST CLASS

Kryukovskaya N.V.

Abstract: the article presents an analysis of the results of identifying the level of formation of skills that ensure the implementation of arithmetic operations of addition and subtraction within the first ten, which is the basis of computational techniques. The description of computational methods of addition and subtraction within the first ten is given, the basis that ensures the success of their assimilation is analyzed. On the basis of this analysis the direction of activity of the teacher-defectologist on formation of computing receptions at pupils with a delay of mental development at lessons of mathematics in the first class is defined.

Key words: computational techniques, mathematics, pupils with mental retardation.

Актуальность проблемы. Одной из важных задач математического образования учащихся является подготовка их к использованию математических знаний в повседневной жизни. Формирование математических представлений обеспечивает усвоение общих приемов поисковой деятельности, способствует развитию логических операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, конкретизации.

У детей с задержкой психического развития к концу дошкольного возраста не сформированы предпосылки к математической деятельности, отмечают: отсутствие интереса к выполнению математических заданий, нецеленаправленность действий, низкий уровень самостоятельности, недостаточная критичность по отношению к результатам своей деятельности, слабое внимание к содержанию заданий. Дети часто не понимают задачу, не дают числового ответа или называют любое число, неверно пересчитывают количество предметов. Наиболее доступными являются задачи, в которых ответ можно найти путем «механического» пересчета. Выявляются затруднения в понимании смысла простых арифметических действий и неумении их выполнять. Дети недостаточно усваивают последовательность числового ряда, поэтому не могут осуществить обратный счет [1; 24]. Недостаточная основа усвоения математических знаний к моменту поступления в школу приводит к тому, что к концу обучения в I классе у учащихся с задержкой психическо-

го развития не формируется необходимый объем умений, заложенных в программе по математике. Трудности счета впоследствии приводят к невозможности формирования абстрактных математических навыков, включаемых в алгебру, тригонометрию и геометрию. У учащихся с задержкой психического развития отмечаются трудности выполнения счетных операций, самостоятельной организации деятельности, удержания порядка действий, необходимых для достижения поставленной цели, что оказывает существенное влияние на возможность использования вычислительных приемов и достижение правильного результата. Несформированность в целом вычислительных приемов приводит к трудностям сопоставления полученного результата с первоначальным условием задания математического содержания и оценки его правильности. При этом следует отметить возможность выполнения учащимися умственной и практической деятельности при наличии четкой и полноценной помощи со стороны педагога.

Цель данной статьи – проанализировать содержание деятельности педагога, обеспечивающей формирование вычислительных приемов сложения и вычитания у учащихся с задержкой психического развития в I классе.

Изложение основного материала. Вычислительный прием представляет собой систему операций, последовательное выполнение которых приводит к результату действия. Для выполнения данного приема используются операции основные и вспомогательные. К основным операциям относят те, которые позволяют получить конечный результат. Вспомогательные операции направлены на подготовку к выполнению действия.

Для выполнения вычислительного приема надо знать, какие операции входят в его состав и в какой последовательности их надо выполнить для получения конечного результата арифметического действия. Результативность арифметического действия зависит от точности и быстроты выполнения составляющих его операций. В соответствии с этим, основой вычислительных приемов являются содержание и определение арифметических действий, свойства этих действий и следствия, вытекающие из них.

Для определения сформированности вычислительных приемов у учащихся с задержкой психического развития к концу обучения в I классе нами были изучены умения, обеспечивающие выполнение арифметических действий сложения и вычитания в пределах первого десятка, что составляет основу вычислительных приемов. В ходе констатирующего эксперимента учащимся были предложены математические задания, направленные на изучение умения сравнивать числа в пределах 20, определять место числа в натуральном ряду в пределах 20, определять соседей числа в пределах 20, выполнять устный счет сложения и вычитания в пределах 10, решать арифметические примеры в пределах 10.

Результаты проведенного исследования представлены на рисунке 1.

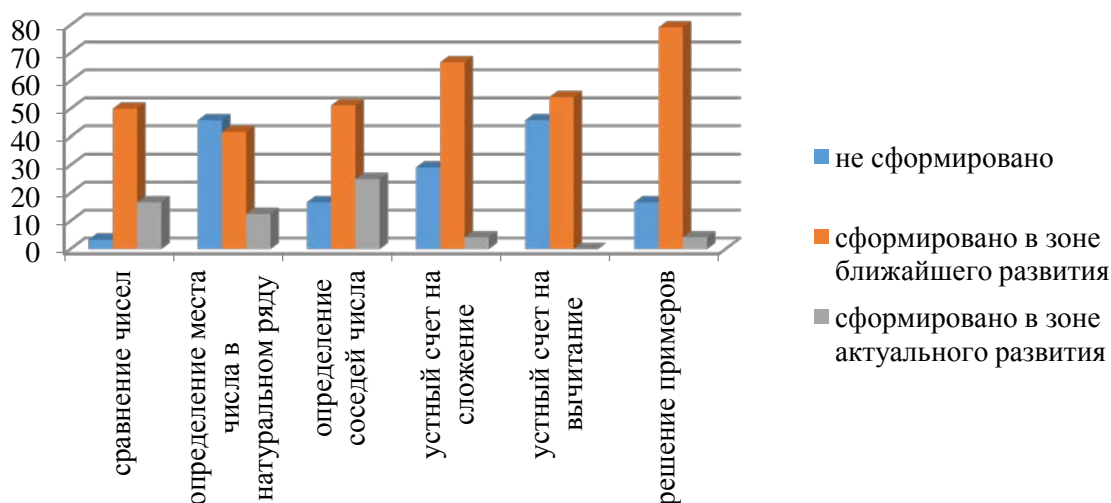


Рисунок 1 – Показатели сформированности умений, обеспечивающих выполнение арифметических действий сложения и вычитания, у учащихся с задержкой психического развития к концу обучения в I классе

Изучение данных умений осуществлялось с целью определения их сформированности в зоне актуального или ближайшего развития. При успешном выполнении всех предлагаемых заданий умение рассматривалось как сформированное в зоне актуального развития. При использовании учащимися опоры на наглядное восприятие числового ряда или помощи педагога умение рассматривалось как представленное в зоне ближайшего развития. При невозможности правильно выполнить задание даже с опорой на предлагаемую помощь умение рассматривалось как несформированное.

Анализ показал, что практически все умения сформированы у учащихся с задержкой психического развития преимущественно в зоне ближайшего развития. Ни одно из изучаемых умений не сформировано в полной мере в зоне актуального развития.

К умениям, которые сформированы у учащихся с задержкой психического развития в большей степени, можно отнести умение определять соседей числа (25%), сравнивать числа (16,67%) и умение определять место числа в натуральном ряду (12,5%). Умение определять соседей числа в пределах 20 характеризуется самым высоким показателем. Это связано со сформированностью у учащихся с задержкой психического развития механического счета. Зная два числа, на основе механического счета учащиеся определяют то число, которое располагается в натуральном ряду между ними.

Несформированность осознанного знания и понимания натурального ряда чисел приводит к трудностям усвоения состава числа даже в пределах первого десятка и создает неполноценную основу для выполнения арифметических действий. При этом учащиеся испытывают трудности как в про-

цессе устного счета, так и при решении арифметических примеров. Особые затруднения учащиеся испытывают при выполнении устного счета на вычитание. Выполнение устной вычислительной деятельности возможно на основе знаний учащимся таблицы сложения в пределах десяти, свободного владения разрядным составом числа, умением подбирать способ вычисления в зависимости от конкретного условия. У учащихся с задержкой психического развития перечисленные показатели характеризуются несформированностью в полном объеме, что и приводит к трудностям устного счета. При этом знание самой таблицы сложения сформировано у учащихся значительно лучше, чем возможность поиска неизвестного слагаемого на основе данной таблицы. Поэтому особую трудность вызывает устный счет на вычитание.

Выявленные трудности не обеспечивают учащимся с задержкой психического развития успешного выполнения вычислительных приемов, что приводит к несформированности математических умений, затруднениям при усвоении более сложного материала и решении арифметических задач. Данное обстоятельство обуславливает необходимость выявления причин, лежащих в основе данных затруднений, и поиска средств формирования операций, составляющих вычислительные приемы, у учащихся с задержкой психического развития на начальных этапах обучения математике.

С этой целью были проанализированы вычислительные приемы, изучаемые учащимися на уроках математики в I классе при знакомстве с нумерацией и арифметическими действиями в пределах первого десятка, и та основа, которая обеспечивает успешность их усвоения.

Первым вычислительным приемом является *присчитывание и отсчитывание по одному*. Основой данного приема является знание натурального ряда и усвоение его принципа: каждое последующее число на единицу больше предыдущего, каждое предыдущее число на единицу меньше последующего. Для осуществления данного вычислительного приема учащимся не надо выполнять арифметическое действие. Им достаточно заучить последовательность натурального ряда чисел в прямом и обратном порядке. Ориентируясь на данные знания, учащиеся способны либо увеличивать, либо уменьшать заданное число на единицу. При этом формируется понимание того, что при увеличении числа на единицу надо двигаться по натуральному ряду вправо, а при уменьшении числа – влево. Поэтому полноценной основой формирования данного вычислительного приема наряду со знанием принципа натурального ряда у учащихся должны быть сформированные пространственные представления: ориентировка в схеме собственного тела, определение положения предметов в окружающей среде по отношению к схеме собственного тела (верху – внизу, справа – слева).

Данный прием является самым простым и легким для усвоения учащимися с задержкой психического развития. Это связано с тем, что для 25 % учащихся характерно формирование в зоне актуального развития умения

определять соседей числа. Именно это умение облегчает учащимся возможность увеличения или уменьшения заданного числа на единицу.

При несформированности у учащихся первого вычислительного приема в ходе диагностического обследования, наблюдения и анализа работ учащихся выявляется состояние следующих показателей: пространственные представления (знание схемы собственного тела, умение ориентироваться в направлениях «верх – низ», «право – лево»); понимание предлогов «перед», «после» и прилагательных «предыдущий», «последующий»; механический счет в прямом и обратном порядке в пределах первого десятка, сформированность зрительно-моторной координации. На основе анализа выявленного у учащихся с задержкой психического развития состояния перечисленных показателей осуществляется планирование работы с ними на уроках и коррекционных занятиях. На уроках в рамках индивидуализации обучения учащиеся упражняются в счете в прямом и обратном порядке, начиная с заданного числа. При этом особое внимание уделяется счету в обратном порядке, так как результаты исследования показали, что у учащихся отмечается трудность осуществления устного счета на вычитание. На коррекционных занятиях планируется работа по формированию основы осуществления приема присчитывания и отсчитывания по одному, а именно: формирование умений ориентироваться в схеме собственного тела; определять расположение предметов по отношению к схеме собственного тела; определять взаимное расположение предметов в окружающей среде; понимать и использовать в речи слова, обозначающие сериационное расположение предметов в ряду (первый, последний, перед, после, предыдущий, последующий); выполнять графические задания под контролем зрения.

Остальные вычислительные приемы формируются на основе приема присчитывания и отсчитывания по одному и тесно взаимосвязаны между собой.

Вычислительный прием **сложения и вычитания по частям**, обеспечивающий усвоение математических выражений типа $a+2$, $a+3$, $a+4$. Опираясь на знание вычислительного приема присчитывания по одному, учащиеся первоначально усваивают математическое выражение типа $a+2$. Для нахождения значения данного выражения выполняется последовательное применение вычислительного приема присчитывания по одному: $a+1+1$. После изучения выражений типа $a+2$ переходят к изучению выражений типа $a+3$, $a+4$.

Вычислительный прием **перестановки слагаемых** для случаев $a+5$, $a+6$, $a+7$, $a+8$, $a+9$ формируется на основе двух предыдущих приемов. Для успешного усвоения данного приема учащимся необходимо знать таблицу сложения и состав чисел в пределах первого десятка. Важным при формировании данного приема является опора на осознанность, понимание смысла самого приема в отличие от механического заучивания правила его использования. На основе выполнения ряда практических упражнений с геометри-

ческими фигурами учащиеся с помощью педагога делают вывод, что от перестановки слагаемых сумма не изменяется и о целесообразности прибавления меньшего числа к большему.

Вычислительный прием **связи между суммой и слагаемыми** используется при выполнении арифметических действий вычитания на основе знания таблицы сложения в пределах первого десятка. На основе выполнения ряда практических упражнений с геометрическими фигурами учащиеся с помощью педагога делают вывод: если из суммы вычесть первое слагаемое, то получится второе слагаемое; если из суммы вычесть второе слагаемое, то получится первое слагаемое. Основой данного приема является усвоение сложения в пределах первого десятка.

Вычислительный прием **сложения и вычитания с нулем** направлен на усвоение свойства: прибавление и вычитание нуля не меняет результат.

Вычислительный прием **порядка действий в выражениях без скобок** формируется на основе усвоения правила: действия в выражениях без скобок выполняются последовательно слева направо.

Особенностью перечисленных приемов, за исключением приема при считывания и отсчитывания по одному, является выполнение арифметических действий, знание состава чисел (для усвоения сложения и вычитания по частям второе слагаемое или вычитаемое раскладывается по составу с последующим последовательным вычислением значения математического выражения) и таблицы сложения в пределах первого десятка. Основой для усвоения перечисленных вычислительных приемов является сформированность следующих показателей:

1) пространственные представления: представления «вверху – внизу, «справа – слева», лежащие в основе формирования графического образа цифры и их записи; направления движения «вправо – влево», что необходимо для выполнения арифметических действий сложения и вычитания;

2) процессы памяти, в частности оперативной, что обеспечивает одновременное удержание в памяти нескольких цифр, составляющих математическое выражение; удержание в памяти промежуточного результата при сложении и вычитании по частям ($3+1+1+1$) и выполнении действий в математических выражениях без скобок ($7-2+4$);

3) наглядно-образное мышление, опора на которое осуществляется при выполнении устного счета: актуализация в сознании образа цифры при ее вербальном обозначении; актуализация сущности слов «прибавить», «отнять»; нахождение значения математического выражения при актуализации представления натурального ряда;

4) мыслительная деятельность: анализ и синтез при определении состава чисел, содержания арифметической задачи; сравнение и сопоставление при перестановке слагаемых, вычитании слагаемого из суммы и анализе условия арифметической задачи; планирование (составление последователь-

ной программы действий); сопоставление полученного результата с исходными данными;

5) воображение (при анализе условия арифметической задачи и устном счете);

б) знаково-символическая деятельность (запись цифр на основе вербального обозначения; понимание зрительно воспринимаемого образа цифры; понимание смысла арифметических знаков «+», «-», «=»; понимание графического изображения математических выражений).

На основе полноценно проведенной диагностики учитель-дефектолог диагностирует уровень сформированности перечисленных показателей, определяя те из них, которые не сформированы и создают неполноценную основу для усвоения вычислительных приемов. С учетом полученных результатов определяются задачи проведения коррекционных занятий с учащимися с задержкой психического развития в I классе.

Одновременно на уроках учитель-дефектолог также ориентируется на уровень сформированности показателей, определяющих усвоение вычислительных приемов. В соответствии с этим определяется содержание коррекционных задач, решаемых на уроках по математике. При формировании вычислительных приемов учитель-дефектолог в качестве основы использует теорию развивающего обучения, разработанную Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, и теорию поэтапного формирования умственных действий, предложенную П. Я. Гальпериним.

Теория развивающего обучения реализуется на начальных этапах обучения математике, начиная с пропедевтического периода. При этом используется положение о том, что **содержанием** обучения является теоретическое понятие, а изучение темы начинается с решения мыслительных задач, а не с частных примеров. На уроке учитель-дефектолог не просто излагает систему знаний, а создает ситуацию познания учащимися существенных свойств и отношений объектов в ходе практической деятельности [2]. В соответствии с данными положениями учащиеся до изучения цифр и выполнения математических выражений с ними первоначально в практической деятельности усваивают сущность понятий «сложение», «вычитание», «добавить», «отнять», овладевают умением изменять численность совокупности в зависимости от предлагаемых условий с последующим формулированием выводов. Для этого предлагается комплекс упражнений, некоторые из которых представлены в данной статье.

Упражнение 1: «Что надо сделать, чтобы в первом ряду треугольников стало столько же, сколько во втором ряду? Сделай вывод» (рисунок 1).



Рисунок 1. – Упражнение 1

Упражнение 2: «Что надо сделать с кругами в первом прямоугольнике, чтобы их стало столько же, сколько во втором прямоугольнике? Сделай вывод» (рисунок 2).

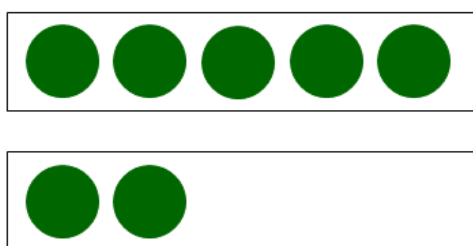


Рисунок 2. – Упражнение 2

Упражнение 3: «Что надо сделать с кругами в первом ряду, чтобы их стало столько же, сколько во втором ряду?» или «Что надо сделать с кругами во втором ряду, чтобы их стало больше, чем в первом ряду?» (рисунок 3).



Рисунок 3. – Упражнение 3

Теория развивающего обучения, разработанная Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым, реализуется также при усвоении учащимися вычислительных приемов. Так, при знакомстве учащихся с вычислительным приемом перестановки слагаемых первоначально организуется практическая деятельность с геометрическими фигурами. Учащиеся выкладывают на парте первый ряд фигур (рисунок 4, а) и записывают арифметический пример. После этого под первым рядом и арифметическим примером выкладывают второй ряд геометрических фигур (рисунок 4, б) и тоже записывают арифметический пример.

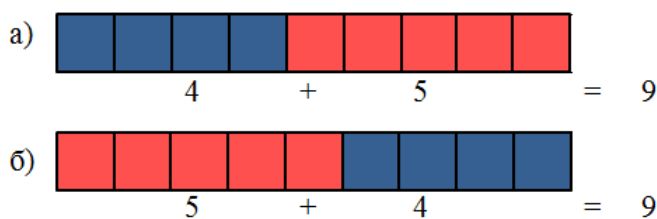


Рисунок 4 – Наглядное средство формирования вычислительного приема перестановки слагаемых

На основе анализа выполненной деятельности учащиеся с задержкой психического развития делают вывод, что от перестановки слагаемых сумма не изменяется.

Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина используется учителем-дефектологом на уроках при формировании вычислительных приемов после формирования сущности теоретических понятий «сложение», «вычитание». На первом этапе учитель-дефектолог создает ориентировочную основу вычислительного приема в практической деятельности, проговаривая каждую операцию. На втором этапе закрепляется знание вычислительного приема: учащиеся под контролем учителя-дефектолога выполняют в практической деятельности все операции, составляющие прием, проговаривая выполнение каждой из них, и одновременно производят запись, если она была предусмотрена на предыдущем этапе. На третьем этапе происходит частичное свертывание выполнения операций: учащиеся про себя выделяют операции, обосновывают выбор и порядок их выполнения, вслух же они проговаривают условие задания, выполнение основных операций (промежуточных вычислений). На четвертом этапе происходит полное свертывание выполнения операций, включая и основные: учащиеся про себя выделяют и выполняют все операции; проговаривают условие и полученный результат. Пятый этап характеризуется овладением учащимися вычислительными навыками. Это достигается в результате выполнения достаточного числа тренировочных упражнений.

Вывод. Представленный анализ вычислительных приемов позволяет определить показатели, лежащие в их основе, уровень сформированности которых обеспечивает успешность усвоения приемов и вычисления арифметических примеров. Знание данных показателей позволит учителю-дефектологу определить причину затруднений при формировании вычислительных приемов у учащихся с задержкой психического развития и на основе этого включить в содержание уроков соответствующие развивающие задачи.

Список использованных источников

1. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дисс. ...д-ра.

пед. наук: 13.00.03. Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М. А. Шолохова. М., 2005. 41 с.

2. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М.: Директ-Медиа, 2008. 613 с.

**КАФЕДРА ЛОГОПЕДИИ И ПСИХОЛИНГВИСТИКИ
САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА:
КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Крючков В.П.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: vpks1@yandex.ru*

Аннотация: В статье отрефлексированы коммуникативно-речевые исследования кафедры логопедии и психолингвистики, осуществляемые в различных направлениях: в области классической лингвистики с проекцией в логопедическую практику, в области коммуникативной лингвистики, психолингвистики и онтогенеза речи, билингвизма и медицинской логопедии.

Ключевые слова: коммуникативно-речевые компетенции, речевые компетенции, психолингвистика, билингвизм

**DEPARTMENT OF LOGOPEDICS AND PSYCHOLINGUISTICS:
COMMUNICATION AND SPEECH RESEARCHES**

Kryuchkov V. P.

Abstract: The article deals with the communication and speech researches of the Department of Logopedics and Psycholinguistics, conducted in different directions: in the sphere of traditional linguistics with the perspective of logopedic practice, in the sphere of communicative linguistics, psycholinguistics and ontogenesis of speech, bilingualism and medical logopedics.

Key words: communication and speech competences, speech and genre competences, Psycholinguistics, bilingualism

Цель данной статьи – отрефлексировать основные направления научной деятельности кафедры логопедии и психолингвистики в аспекте коммуникативно-речевых исследований. Справедливо утверждать, что формирование коммуникативно-речевых умений и способностей – это важная исследовательская и методическая задача каждой языковой кафедры (если говорить о системе высшего педагогического образования), в том числе кафедр детской речи, кафедр логопедических.

Тем не менее, это направление – центральное в деятельности кафедры логопедии и психолингвистики СГУ – имеет свои особенные акценты. И связано это, что вполне понятно, с историей научного становления кафедры, связано с именами тех зачинателей саратовской логопедической науки и

практики и теории детской речи, которые в разное время возглавляли кафедру и заложили основные направления научной и практической деятельности. Конкретно – с именами Валерии Ивановны Балаевой и Константина Федоровича Седова [5, 18, 23], чьи имена и научное и научно-методическое творчество продолжают быть востребованными и в современных условиях.

Здесь необходимо прокомментировать утвердившееся название кафедры – кафедра логопедии и психолингвистики - единственной кафедры с таким названием, и оно представляется логичным и точным. Психолингвистика, с её стремлением постигнуть глубинные мозговые процессы порождения и восприятия речи, должна являться и является фундаментом для собственно логопедической науки и практики, поскольку известно, что речевой аппарат человека состоит из двух тесно связанных между собой частей: центрального (регулирующего) речевого аппарата и периферического (исполняющего).

Но прежде уточним понятия «коммуникативно-речевые компетенции / коммуникативно-речевые способности» (мы не будем их в данном случае разводить). Эти понятия в логопедии и коммуникативной лингвистике трактуются довольно широко и в этом в данном случае их преимущество: это умение излагать устно и письменно свои мысли связно, последовательно, логично, соблюдая орфоэпические, орфографические, лексико-грамматические, синтаксические, стилистические нормы языка; умение правильно использовать языковые средства для решения коммуникативных задач в различных речевых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения, оценивать его.

Выделим основные направления коммуникативно-речевых исследований кафедры логопедии и психолингвистики СГУ применительно к лицам как с нормативным, так и нарушенным развитием – от младенческих до золотых лет. Часть направлений исследований кафедры была определена её создателями, но новое время потребовало и обновления исследовательского репертуара [7, 12, 19, 20, 22]. Основная тема научных исследований кафедры - «**Современные подходы к диагностике, коррекции и предупреждению речевых нарушений**». В рамках этой основной темы проводятся исследования в следующих направлениях:

1. лингво-логопедическое направление - исследования в области **классической лингвистики** (всех уровней языка), как важнейшей составляющей подготовки учителей-логопедов, и **проекция лингвистических ключевых положений в логопедическую практику**, прежде всего практику формирования и коррекции речи у детей с ОНР и ЗРР - общим недоразвитием речи и задержкой речевого развития, но не только;

2. исследования в области **коммуникативной лингвистики**, в области становления текстовой компетенции в её жанровом оформлении – речеванровой компетенции языковой личности, это направление заявлено К.Ф. Седовым в рамках Саратовской школой генристики;

3. психолингвистические исследования в области онтогенеза детской речи, онтолингвистики и их проекция в методическую практику освоения речи детьми;

4. теоретические и научно-методические исследования **в области билингвизма**;

5. исследования в области **медицинской логопедии** - в области методик восстановления речи у лиц, в той или иной степени утративших речь при различных формах афазии.

1. Лингво-логопедическое направление в деятельности кафедры. Отправной точкой в истории саратовской логопедии стала кандидатская диссертация Валерии Ивановны Балаевой 1968 года *«Логопедическое изучение старших дошкольников, имеющих задержку речевого развития, и подготовка их к школе (по методике модельного обучения)»*. В середине XX века в Саратове было 4 логопеда и это были медсестры. Диссертация о задержке речевого развития по методике модельного обучения знаменовала решительный поворот в логопедической работе – сменились ориентиры и акценты. Таким образом, было заложено в данной диссертации Валерии Ивановны и в последующих её работах лингво-логопедическое направление. В настоящее время в рамках этого направления проводятся преподавателями кафедры научно-методические исследования на нескольких уровнях языка:

– на уровне фонетики: отрефлексировано использование основных единиц фонетики и фонологии в теории и практике современной логопедии и даны соответствующие научно-методические ориентиры практикующим специалистам, поскольку, как известно, проблемы у дошкольников фонетико-фонематического характера приводят и к другим речевым нарушениям – нарушениям письменной речи [26, 28]; прямым продолжателем дела Валерии Ивановны на кафедре стали её ученики, в том числе доцент Ольга Александровна Константиновна, исследующая в научно-методическом плане проблемы дислексии и дисграфии [8, 9, 10];

– на уровне лексики: предметом исследования в данном случае служит словарь детей дошкольного возраста, важный для логопедии лингвистический категориальный феномен - лексико-семантическое поле как иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в сознании, в частности, детей с ОВЗ как языковых личностей определенного уровня развития, определенную понятийную сферу, само собой, эти исследования имеют прямой выход в методику формирования детского словаря [1, 3, 21];

– на уровне словообразования: предложены психолингвистические и логопедические принципы изучения и коррекции процессов словообразования у детей: принцип учета психолингвистических механизмов, лежащих в основе словообразовательных процессов и особенностей их формирования в онтогенезе; принцип учета морфологических особенностей языка; принцип опоры на словообразовательные модели как схему (формулу) построения производных слов; принцип учета речевых особенностей социального

окружения и др. Систематизация и объяснение механизмов реализации данных принципов имеют важное значение для логопедической практической работы [14, 15].

Об уровне текстового целого будет сказано далее.

2. Исследования в области коммуникативной лингвистики, в области становления текстовой компетенции в её жанровом оформлении и формировании речевых компетенций языковой личности; это направление заявлено К.Ф. Седовым в рамках Саратовской школы генристики.

Константин Федорович, в традициях саратовской школы генристики (т.е. жанровой школы), говоря о коммуникативно-речевой компетенции, настаивал еще и на жанровой компетенции как её составляющей, т.е. на владении различными жанрами общения в соответствии с ситуациями и намерениями говорящего, была заявлена идея социо- и психолингвистического портретирования языковой личности в онтогенезе и предлагалось оценивать степень владения/невладения личностью нормами речежанрового поведения, тяготение к тем или иным жанрам как основу для типологии проявлений коммуникативной компетенции. Отметим, что жанровая компетенция как важная составляющая сформировавшейся языковой личности не всеми принимается, хотя бы в силу того, что недостаточно четкими являются критерии выделения жанров речевого общения вообще, а в детской речи особенно. К.Ф. Седовым и его последователями проблема коммуникативно-речевой компетенции решается с социопсихолингвистических позиций. Вообще надо сказать, что Константин Федорович, полемически подчеркивая значимость социопсихолингвистического подхода к изучению живой речи, часто иронизировал над классической лингвистикой с её кодами и системностью и называл её неактуальной. Но классическая лингвистика в любом случае остается основой, базой для коммуникативной лингвистики.

Совершенно очевидно, что чем старше становится ребенок, тем важнее для его психического развития контакты с другими детьми, и это общение происходит спонтанно, но тем не менее в известных формах (К.Ф. Седов называл их жанрами, имеющими содержательно-формальные параметры): это *вопросы, ответы, сообщения, возражения, спор, требования, указания* – все это разные виды речевого общения. Это направление – речежанровое – стало одним из направлений исследований преподавателей кафедры, что получило развитие, в частности, в монографии доцента кафедры О.В. Кошечевой [13], посвященной изучению особенностей становления речежанрового компонента коммуникативной компетенции, закономерностей становления жанрового мышления детей на материале трех возрастных групп (3-4, 5-6, 10-11 лет), и в ней, в частности, раскрыты существенные несоответствия в принципах жанрового структурирования взрослой и детской речи, изучены причинно-следственные связи между общим, социальным и речевым развитием ребенка, проявляющиеся в определенной последовательности появле-

ния и характере развития отдельных речевых жанров в онтогенезе. Работа носит явно поисковый, необычный характер и эта работа будет продолжена.

В монографии доцента кафедры Е.А. Георгица «Организация речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении» рассматриваются основные подходы к речевому развитию детей младшего школьного возраста [4].

3. Психолингвистические исследования в области онтогенеза детской речи, онтолингвистики и их проекция в методическую практику освоения речи детьми;

Это направление в деятельности кафедры логопедии и психолингвистики является значимым и флагманскими являются работы и известных российских психолингвистов, и ученых саратовской психолингвистической школы, прежде всего работы профессоров И.Н. Горелова и К.Ф. Седова [5, 23]. Как и другим ученым, им была близка мысль об «универсальности», всеобщности современной психолингвистики, включающей, например, такие дисциплины, как «Общая психолингвистика», «Социальная психолингвистика», «Возрастная психолингвистика (онтолингвистика)», «Нейропсихолингвистика», «Онтопсихолингвистика» Такое широкое понимание содержания и структуры современной психолингвистики как нельзя более соответствует специфике, духу современной логопедии: и её педагогическому, и медицинскому направлениям. Как известно, профессиональное назначение логопедической работы не сводится только к устранению недостатков (нарушений) речи; основная задача логопедической практики состоит в формировании языковой (речевой) способности – способности к осуществлению речевой деятельности. В психолингвистическом направлении заявлен ряд работ преподавателей кафедры, часть их включена в кафедральные сборники «Актуальные проблемы логопедии», которых вышло в последние годы 4 выпуска.

В соответствии с современными тенденциями, в учебные планы бакалавриата и магистратуры логопедического профиля по кафедре логопедии и психолингвистики включен целый ряд дисциплин психолингвистического цикла (в широком понимании), которые в совокупности и составили модель психолингвистической подготовки учителей-логопедов.

Структура модуля психолингвистической подготовки учителей-логопедов включает не только собственно психолингвистические дисциплины, прежде всего «Психолингвистику» и «Онтогенез речевой деятельности» (как психолингвистику развития), но и другие дисциплины как теоретического, так и прикладного характера, в которых психолингвистическая составляющая тесно связана с вопросами профессионального становления специалиста по детской речи в её нормативном и отклоняющемся от нормативного развития вариантах. Это дисциплины «Психоречевое развитие детей раннего возраста», «Основы онто- и нейролингвистики», «Логопедическая

работа с детьми-билингвами», «Ранняя диагностика, коррекция и профилактика речевых нарушений», «Логопедическая работа с детьми с осложненными дефектами развития», «Формирование текстовой компетенции у детей с ОВЗ» и др.

4. Научно-методические исследования в области билингвизма, что становится все в большей степени актуальным в связи с известными процессами в современном мировом сообществе, в том числе увеличивающейся миграцией населения.

Исследования в данном направлении продиктованы временем. Проанализированы различные аспекты логопедической работы по коррекции и развитию речи у детей-инофонов в условиях русско-казахского, русско-английского, русско-китайского билингвизма, проанализирована языковая билингвальная ситуация в изучаемых регионах, специфика языковых систем на различных уровнях (фонетики, лексики, грамматики), а также приемы коррекции и развития речи в условиях билингвизма [5, 6, 16, 27].

5. Исследования в области медицинской логопедии - в области методик восстановления речи у лиц, в той или иной степени утративших речь при различных формах афазии.

В настоящее время практически во всех медицинских учреждениях г. Саратова и области работают выпускники кафедры логопедии и психолингвистики. Связь логопедии и медицины сомнению не подлежит, хотя все мы помним знаменитую фразу Федора Андреевича Рау 1950-го года, подчеркивающую отличные роли медицинской и педагогической логопедии в коррекции недостатков речи: «лечить нужно иногда, учить и воспитывать — всегда, и не только речь, но и всю личность логопата».

Данное направление в деятельности кафедры реализуется в медицинских учреждениях с привлечением магистрантов и бакалавров старших курсов, работающих в медицинских учреждениях, прежде всего в областной клинической больнице и областной детской клинической больнице г. Саратова и области, но не только. Разумеется, в медицинских учреждениях логопед работает строго в команде медиков, выполняя свою функцию, в области медицинской логопедии. Приведем примеры:

– проанализированы особенности логопедической работы по восстановлению речевой функции при остром нарушении мозгового кровообращения у пожилых лиц в продолжительный период времени после инсульта, основанием явились результаты обследования кинестетического кистевого и пальцевого праксиса, кинетического (динамического) и конструктивного праксиса, реципрокной координации, полученные с использованием методик восстановления речевой функции при афазии В.М. Шкловского, Т.Г. Визель, М.К. Шохор-Троцкой; определены направления логопедической работы по восстановлению речевой функции у пожилых лиц в продолжительный период времени после инсульта. Эксперимент проводился с участием пожилые

клиенты с моторной афазией в период продолжительного времени после инсульта, посещающих стационар ГАОУ СО «Центр по обучению и реабилитации инвалидов «Парус Надежды» г. Саратова; проанализирована валидность методик логопедической диагностики речевой функции при остром нарушении мозгового кровообращения у пожилых лиц, выделены основания для проведения логопедического обследования речевой функции при остром нарушении мозгового кровообращения, рассмотрены современные методики исследования и коррекции речи при остром нарушении мозгового кровообращения у представителей геронтологической группы [27];

– оценена эффективность нейромышечной электростимуляции импульсными токами низкой частоты, проводимой аппаратом VocaStim-Master, как способа коррекции дисфагии у пожилых больных с ишемическим инсультом и псевдобульбарным синдромом. Исследования проводились на базе ГАУЗ «ГКБ им. Н.И. Пирогова» города Оренбурга. В исследовании приняли участие 41 пациент в возрасте свыше 60 лет, находящихся на лечении в отделении реанимации и интенсивной терапии для больных с острым нарушением мозгового кровообращения ПСО, с нейрогенной дисфагией, которые имели диагноз ишемический инсульт, псевдобульбарный синдром. Результаты исследования: процедура накожной электростимуляции проводилась на аппарате VocaStim-Master фирмы PHISIOMED, улучшение функции глотания на фоне проводимой терапии отмечено у многих больных, тем не менее более выраженным оно оказалось у пациентов той группы, которая получала сеансы нейромышечной электростимуляции в сочетании с процедурами артикуляционной гимнастики, массажа мягкого неба и языка [11].

В настоящее время перспективы научных исследований кафедры связаны с созданием лаборатории детской речи в Саратовском университете.

В рамках деятельности Лаборатории детской речи планируется создание корпуса текстов детей с нормальным и нарушенным речевым развитием и затем их последующая обработка и научное осмысление.

Список использованных источников

1. *Белянская А.Ю., Крючков В.П.* Семиотика и педагогика молчания: прагма-коммуникативный и логопедический аспекты // Актуальные проблемы логопедии. - Саратов, Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 23-31.
2. *Бочкарева Т.А.* Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 20015. № 12. С. 190-195.
3. *Бочкарева Т.А.* Лексикон ребенка и методики его изучения в логопедической практике // Актуальные проблемы логопедии. Вып. 4. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 31-39.
4. *Георгица Е.А.* Организация речемыслительной деятельности младших школьников в личностно-развивающем обучении. - Саратов: Из-во Саратов. ун-та, 2013. 120 с.

5. *Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. - М.: Изд-во «Лабиринт», 2005. 304 с.
6. *Казымова Э., Крючков В.П.* Особенности коррекционно-логопедической работы с детьми с аутизмом в республике Азербайджан // Этнокультурное образование в современном мире – М.: Изд-во «Перо», 2017. С. 287-294.
7. *Карпова Н.Л., Крючков В.П., Терешкова Е.Б., Сенаторова К.П., Пуговкина Е.А.* Гуманное пространство семейной групповой логопсихотерапии // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 90-95.
8. *Константинова О.А.* Особенности коммуникативной структуры письменных текстов младших школьников с речевыми нарушениями // Социокультурная интеграция и специальное образование. - М.: Изд-во «Перо», 2015. С. 354-359.
9. *Константинова О.А.* Нарушения письменной речи у школьников с нарушениями зрения // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 9. С. 25-29.
10. *Константинова О.А.* Сравнительный анализ дисграфических и дизорфографических ошибок у младших школьников // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся. - Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2015. С. 273-279.
11. *Константинова О.А., Здвижкова С.В.* Опыт применения накожной электростимуляции аппаратом VOCASTIM у больных с ишемическим инсультом и нейрогенной дисфагией в комплексной реабилитации // Актуальные проблемы логопедии. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 62-68.
12. *Копичева А.А., Крючков В.П.* Возможности применения информационных компьютерных технологий в логопедической работе // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. С. 152-159.
13. *Кощеева О.А.* Жанры детской речи Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2013. 148 с.; Жанры общения в повседневной речи младших школьников // Русский язык в школе. 2010. № 12. С. 27-32.
14. *Кощеева О.В.* Особенности формирования навыков словообразования у детей с тяжелыми нарушениями речи // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции. - М.: АСОУ, 2017. № 3. С. 328-335.
15. *Кощеева О.В.* Психолингвистические и логопедические принципы изучения словообразования у детей»: методологический и методический аспекты // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. С. 29-38.
16. *Крючков В.П.* Отечественный язык в педагогической системе К.Д. Ушинского и билингвальное образование в современной социокультурной

ситуации // Актуальные проблемы логопедии. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 86-94.

17. *Крючков В.П.* Речевой онтогенез и "чувство языка": методологический и методический аспекты // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017. С. 38-46.

18. *Крючков В.П.* Феномен игры в концепции психолингвистики и в преподавательской деятельности профессора к. Ф. Седова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 11-1. С. 80-84.

19. *Крючков В.П., Абдулина Р.Р.* Языковое образование в системе современной христианской педагогики // Актуальные проблемы логопедии. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 94-101.

20. *Крючков В.П., Богатырева У.А.* Дискурс русского православного юродства: коммуникативно-речевая стратегия и тактика // XXV Страховские чтения. - М.: Изд-во «Перо», 2017. С. 124-130.

21. *Патралова З.С., Фролова Е.А.* Школьный этимолого-орфографический словарь русского языка с иллюстрациями. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005, 2008. 228 с.

22. *Пушкарева Н.А., Крючков В.П.* Система дополнительного профессионального образования учителей-логопедов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2015. № 8. С. 28-34.

23. *Седов К.Ф.* Онтопсихолингвистика. М.: Лабиринт, 2008. 320 с.

24. *Тельтевская Н.В., Константинова О.А.* Гендерный подход к обучению школьников. - Саратов: Изд-во «Наука», 2009. 122 с.

25. *Темаева И.В.* Особенности логопедической работы по восстановлению речевой функции у представителей геронтологической группы // Клиническая геронтология. Том 23, № 9-10. 2017. С. 104-105.

26. *Якунина О.В.* Коррекция компонентов просодики у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. - М., 2016. С. 363-370.

27. *Якунина О.В.* Билингвизм и нелитературные формы языковой системы как одна из проблем логопедии // Школьный логопед. 2005. № 1. С.168-172.

28. *Якунина О.В.* О единицах логопедической фонетики // Актуальные проблемы логопедии. Вып. 4. - Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2018. С. 171-177.

ДЕТСКИЕ СТРАХИ И ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ЖАНРЕ СТРАШИЛОК УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ И СРЕДНИХ КЛАССОВ

Крючков В.П.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: vpk1@ya.ru*

Барина А.А.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
e-mail: sashabarsik9999@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматриваются специфические особенности страшилок как жанра, в которых особым образом репрезентируются детские страхи; приводятся данные анкетирования учеников младших и средних классов об их восприятии страшилок, анализируется текстовая продукция детей – страшилки, написанные учащимися саратовских школ и раскрывающие уровень их психоэмоционального, когнитивного и речевого развития.

Ключевые слова: детские страхи, жанровая специфика страшилок, сюжет, композиция, стиль, речевые особенности страшилок.

CHILDREN FEARS AND THEIR VERBALIZATION IN THE GENRE OF HORROR STUDENTS OF THE PRIMARY AND MIDDLE CLASSES

Kryuchkov V.P., Barinova A.A.

Abstract: The article discusses the specific features of horror stories as a genre in which children's fears are specifically represented; The data of questioning of pupils of primary and middle classes about their perception of horror stories are given, the textual production of children is analyzed - horror stories written by students of Saratov schools and revealing the level of their psycho-emotional, cognitive and speech development.

Key words: children's fears, genre specificity of horror stories, plot, composition, style, speech-language features of horror stories.

Л.С. Выготский, оценивая заслугу З. Фрейда в области понимания эмоций, динамики их формирования, подчеркивал, «что эмоции не всегда были такими, какими являются сейчас, что они некогда, на ранних ступенях детского развития, были другими, чем у взрослого человека» [2]. Это утверждение справедливо и по отношению к одному из актуальных для детского возраста виду эмоций – страхам, имеющим у детей младшего школьного возраста свои особенности бытования и вербализации, в том числе в жанре детских страшилок, что и является предметом исследования в данной статье.

По определению А.И. Захарова, «страх — аффективное (эмоционально заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека. ... Подавляющее большинство страхов в той или иной степени обусловлены возрастными особенностями и имеют временный ха-

рактар. Детские страхи, если к ним правильно относиться, понимать причины их появления, чаще всего исчезают бесследно» [3]. В данном случае речь идет о «нормальном», непатологическом варианте проявления страхов.

В отличие от взрослых, детям младшего школьного возраста свойствен меньший репертуар страхов: у взрослых их сотни, у детей – гораздо меньше, что объясняется имеющимся наличным опытом (в том числе эмоциональным) и ограниченным мировосприятием.

Нами при подготовке статьи была поставлена цель: выявить и проанализировать страхи (по крайней мере, основной их состав), характерные для современных детей, обратиться к жанру детских страшилок и их восприятию учениками младших и средних классов, предложить детям данных возрастов написать страшилки, репрезентирующие их страхи, и прокомментировать их.

В ходе эксперимента было проведено анкетирование младших школьников и учеников средних классов саратовских школ на тему страхов, так как, по данным психологов, под большим влиянием страхов находятся два возраста: дошкольный и младший школьный; выяснялось, в том числе, количество страхов, свойственных детям.

У 82 учеников третьих классов было обнаружено: 24 страха у девочек и 18 страхов у мальчиков.

У девочек наблюдаются следующие страхи: пауки – 19%, темнота – 15%, змеи – 15%, насекомые – 7%, высота – 5,5%, получить двойку, пожар – по 4%, потеря друзей, потеря родных, смерть, остаться одному, собаки, страшилок – по 2,7%, кровь, крокодил, крыса, кладбище, лестница с трещинами, война, лифт, землетрясение, волки, будущее – по 1,4%. Ничего не боюсь – 1,4%.

У мальчиков: получить двойку – 12,3%, высота – 8,8%, собаки – 7%, пауки, потеря родных, герои фильмов и игр – по 5,3%, темнота – 3,5%, насекомые, потеря друзей, акула, змеи, война, муравьи, болезнь, скрипы, маленьких помещений, ремня – по 1,8%, кровь, крокодил, смерть, остаться одному, крыса, кладбище, пожар, лестница с трещинами, лифт, землетрясение, волки, будущее, страшилок – 0%. Ничего не боюсь – 20%.

У 87 учеников пятых классов было обнаружено: 23 страха у девочек, 19 страхов у мальчиков:

У девочек наблюдаются следующие страхи: пауки – 16,7%, высота – 15%, насекомые – 11,7%, темнота – 10%, собаки – 5%, потеря друзей, смерть близких, одиночество – по 3,3%, еда в столовой, зубной, крыса, получить двойку, лев/тигр, кошек, змеи, соседа, не проснуться, убивать человека, проигрывать, пьяных людей, акул, море, монстры из окна – по 1,7%, схватят, похитят, шприц, потерять мобильный, смерть, убийца, герои фильма, зеленка, голод – 0%. Ничего не боюсь – 6,7%,

У мальчиков: темнота – 18%, пауки, высота – по 10%, получить двойку, змеи – по 6%, насекомые, собаки, смерть, – по 4%, одиночество, схватят,

похитят, шприц, потерять мобильный, убийца, герои фильма, зеленка, голод – по 2%. Ничего не боюсь – 18%

Комментарии к ответам учеников третьих и пятых классов на тему страхов:

- как видно, проявления детских страхов разнообразны, в чем-то случайны, но в целом, очевидно, являются отражением реальных / реально возможных ситуаций. Страх и своего рода манящий интерес к страшному обусловлены тем, что ребенку хочется почувствовать, потрогать и понять, что же его так пугает и что он испытает, увидев это или потеряв кого-то – не на самом деле;

- как и следовало ожидать, у девочек страхов немного больше и у третьеклассников, и у пятиклассников;

- скорее бравируя, значительное число мальчиков утверждают, что «ничего не бояться», но это и должно быть свойственно в значительной степени юным защитникам;

- в числе страхов, занимающих первые места у мальчиков, оказывается страх «получить двойку», что тоже вполне коррелирует с традиционным представлением о девочках «отличницах» и мальчиках «не отличниках» (в старших классах у мальчиков проявляется осознанный интерес к будущей профессии и необходимости готовится к её овладению);

- характерно, что страх смерти (в сравнении с детьми дошкольного возраста) в анкетах встречается очень редко – и потому, что детям трудно себе представить, что их близких, родных может не быть рядом с ними, и потому, что новая социальная роль ученика требует сосредоточения на других событиях;

- дети обеих групп выделили по одному, в некоторых случаях по 2-3 страха, таким образом, у данных детей симптомов тревожности или невроза не наблюдается (более 14 страхов может свидетельствовать о тревожности или неврозах);

- для детей обеих групп еще характерно преобладание эгоцентрической, а не социцентрической направленности личности, так как, например, страх потерять родителей, близких, друзей занимает всего 3-5%, в основном же страхи являются онтологическими или эмоциональными (высота, темнота, насекомые, змеи), формирование нравственных сторон личности, можно сделать осторожный вывод, находится на начальном этапе. Характерно, что страх смерти составляет 4% у мальчиков 5-х классов и он не отмечается у девочек-пятиклассниц, видимо, из-за врожденной склонности мальчиков к «рискованным» действиям, чреватым опасными последствиями;

- в специальной литературе отмечено, что в дошкольном возрасте преобладают страхи, обусловленные инстинктом самосохранения, а в подростковом возрасте превалируют социальные страхи как угроза благополучию индивида в контексте его отношений с окружающими людьми [3]. Однако в нашем случае в ответах детей младшего школьного и подросткового возраста

та преобладания социально опосредованных страхов над инстинктивными, эмоциональными не наблюдается, они, можно сказать, перекрещиваются;

- школьные страхи, прежде всего – «получить двойку» - стабильно превалируют у мальчиков, впрочем, как и ожидалось.

Далее совместно с учениками были актуализированы детские страшилки, широко представленные в интернете (было прочитано 15 типичных страшилок с традиционными образами, мотивами - призраки, вампиры, Черная Рука и т.п.) - и проведено анкетирование учеников на тему восприятия страшилок.

Многочисленные и все увеличивающиеся в объеме (прежде всего на страницах интернета) страшилки репрезентируют детские страхи и являются вполне соответствующими психологическим запросам детей младшего школьного возраста.

Можно назвать страшилки, если говорить об их социализирующей роли, испытательным полигоном, в пределах которого обогащается и нормализуется, рационализируется (становится управляемым) спектр эмоциональных представлений и переживаний, в жанре детских страшилок совершаются «те эмоциональные разряды, которые свойственны раннему детскому возрасту» [Выготский].

Результаты анкетирования учеников третьих классов на тему страшилок:

- на вопрос, что такое страшилка, дети ответили следующим образом: *это страшная история – 43 респондента, затруднился ответить – 2, это игры на гаджетах – 1, это страшные иллюстрации – 1, это фильмы – 14, это выдуманный рассказ – 6, это нечто страшное – 17.*

- источники сюжетов страшилок для детей: *интернет - 62,2% (51 чел.), фильмы - 21,9% (18 чел.), родные - папа, дядя, сестра, брат 10,6% (9 чел.), друзья 5,3% (4 чел.)*

- основные мотивы, персонажи страшилок у детей: *клоун, кровь, загадки, убийства, убийцы, монстры, приведения, смерть.*

- на вопрос: *когда ты рассказываешь страшилки, последовали ответы: когда соберемся вместе одни без взрослых - 47,6% (39 чел.), не рассказываю 52,4% (43 чел.).*

Результаты анкетирования учеников пятых классов на тему страшилок:

- ученики 5-х классов на вопрос, что такое страшилка ответили: *это страшная история - 40 респондентов, затруднился ответит – 8, это фильмы – 23, это выдуманный рассказ – 4, это нечто страшное – 4, это чепуха\ерунда – 2, влияют на психику – 2.*

- источниками страшилок / страшного ученики назвали: *интернет 48,3% (42 чел.), фильмы 31% (27 чел.), родственники - дядя, сестра, брат - 5,7% (5 чел.), друзья (одноклассники) 10,3% (9 чел.), книги 1,1% (1 чел.). Отмечено также, что практически все дети (85%) знакомы со «страшными» фильмами, ужастиками и все они - 18+.*

- на вопрос: *когда рассказываешь страшилки, последовали ответы: вечером, пока гуляем 5,7% (5 чел.), в лагере 26,4% (23 чел.), ночью 4,6% (4 чел.), когда скучно 3,5% (3 чел.);*

- на вопрос: *Почему рассказываешь страшилки, были ответы: чтобы напугать 51,7% (45 чел.), когда скучно 9,2% (8 чел.), когда друзья бесят 1,2% (1 чел.), ничего не ответили 37,9% (33 чел.).*

Комментарии к ответам учеников третьих и пятых классов на тему страшилок:

- отношение детей младшего школьного возраста к содержащимся в страшилках страхам сложное, если не сказать – противоречивое, что объясняется недостаточностью жизненного опыта, отсутствием представлений о реальных опасностях, угрожающих человеку, а также желанием «пережить» в игровой форме различные жуткие истории. Такой вывод подтверждается, в частности, данными проведенных нами опросов младших школьников: в восприятии детей, страхи в страшилках, как и сами страшилки, всегда и пугающие и страшные, и одновременно интересные и веселые, потому что моделируют реальность в игровой форме - «черного» юмора. Так, на вопрос *«Что ты испытываешь при чтении / слушании страшилок»* (было опрошено 82 ученика третьих классов саратовских школ) были получены ответы: *страх 51,2% (42 чел.), интерес 31,7% (26 чел.), веселье 6,1% (5 чел.), ничего 11% (9 чел.)*. Также и на вопрос *«Почему рассказываешь страшилки»*, последовали ответы: *чтобы напугать - 90,2% (74 чел.), повеселится 9,8% (8 чел.)*. Немногое изменилось в восприятии страшилок и у учеников пятых классов (было опрошено 87 учеников). На тот же вопрос *«Что ты испытываешь при чтении/слушании страшилок»* ученики ответили следующим образом: *страх/ужас 56,3% (49 чел.), интерес 26,4% (23 чел.), смех 5,7% (5 чел.), ничего 11,5% (10 чел.);*

- один из постоянных мотивов детских страшилок – боязнь смерти, но этот мотив в восприятии ребенка не носит конкретно-драматического характера, так как смерть представляется еще довольно абстрактно. В этом отношении младшие школьники еще недалеко ушли в своем восприятии смерти от детей дошкольного возраста, один из которых, увидев на могиле бабушки памятник с фотографией и столик со скамейкой, спрашивает: *А за этим столиком бабушка кушает?* Тем не менее в 6-7 лет уже приходит осознание смерти как реальности и сознание ребенка должно примириться с этой драматической реальностью.

- для третьеклассников и пятиклассников страшилки в основном – это «страшные истории», однако заметна возрастная динамика: ученики 5-х классов больше опираются на фильмы, смотрят их чаще и больше, и для них уже характерно рациональное восприятие страшилок – *«чепуха», «ерунда», «влияет на психику»*, что подтверждает затухание интереса к страшилкам у детей этого возраста;

- источниками страшилок (от кого дети слышат страшилки) в большей степени становятся не родственники, а друзья, что говорит о сознательной ориентации на сверстников, о социализации;

- более разнообразными и рациональными являются и ответы на вопросы: *Когда рассказываешь страшилки?* и *Почему рассказываешь страшилки?* Если третьеклассники просто отвечают: *«Когда соберемся все вместе»*, то ученики пятых классов конкретизируют - *в лагере, ночью*, рассказывают, чтобы *напугать, когда друзья бесят, когда скучно*, т.е. эмоционально-психологический мир подвергается авторефлексии и становится источником движущих мотивов.

- появляется и усиливается игровое начало в восприятии страшилок, проявляющееся в желании «напугать» другого, разумеется, «понарошку», тем самым ребенок поднимается над своим страхом, изживает его, может быть, стремится успокоить себя таким образом.

Также ученикам третьих и пятых классов было предложено написать свои страшилки, т.е. вербализовать свои страхи. Приведем примеры.

Страшилки, написанные учениками 3-их классов.

Ученики 3-х классов охотнее откликнулись на предложение написать страшилки, что свидетельствует об их большем интересе к этому жанру, в отличие от пятиклассников. Эти тексты детей, небольшие по объему, симптоматичны по источникам сюжетов и персонажей, по построению сюжета. 4 страшилки оказались с хорошим концом.

Тексты страшилок приведены с сохранением орфографии, лексики, синтаксиса:

Жила-была девочка. Она очень любила заброшенные места. А однажды она пошла по запорошеному льдом. И тут на девочку набросился монстр и задушил девочку.

Я пошла в магазин за семечками и увидела призрака!

Однажды мальчик посмотрел фильм про убийства, когда он лёг спать, подошла его сестра в костюме клоуна и тихо сказала «Я тебя убью хаха-ха». И мальчик упал в обморок. И его убили.

Ночью когда все спят он приходит за животными и людьми. Он забирает их и уносит в лес. Когда наступает утро этот зверёк всех ест.

Была одна девочка которая любила мальчика а он её нет. Мальчик сказал отожмись пять раз на рельсах и тогда я буду тебя любить. Она поставила телефон и только сделала пятый и поезд переехал ей ноги теперь она ходит по туалету школы и ищет свои ноги с кровью

Шел один мальчик в школу И он даже не догадывался что он забыл тетрадь по русскому языку и учительница поставила ему двойку и он пришел домой и он увидела ремень и испугался

Жила бабайка в землянке. У неё в землянке было много пауков и Червяков, и она шепталась с ними. Ночью она совершила убийства. А её никак никто не ловил потому что землянка сливалась с землёй и ее пауки и червяки помогали ей.

Жила тётя Ира в старом доме. И вдруг сирена. Началась война и её дом разбомбили. Только она выжила потому что она была очень добрая.

Однажды был лес. Когда люди входили на этот лес, они не возвращались. Однажды, когда в этом В лесу погибли сотни людей, люди одумались пустить туда дрон с камерой, они увидели страшное существо, окровавленными зубами. Они пустили в него стрелу. И он умер. Когда они приехали на место жительства этого медведя они увидели кости ровно 218 ти людей

Меня на даче похитили но я вырвался но из меня вырвали органы ну я умер

Однажды мальчик шел со школы. И вдруг что-то услышал. Он подошел к кустам И вдруг! На него выпрыгнул зомби. Он съел его! И не подавился!

Жил на улице монстр он убивал людей ночью. И полиция не могла его поймать. Но один полицейский смог его поймать. И посадить в тюрьму.

Это было в космосе. Семь космонавтов высадились на планету. Одному из них в ухо залетел чужой. Он заболела пошел на корабль. Чужой вылез и начал всех убивать на корабле никто не остался в живых (по мотивам фильма чужой)

Страшилки, написанные учениками 5-ых классов.

Показательно, что из 87 учеников не написал страшилки 61 ученик (кому было «лень», или они «пишут их только ночью», «нет вдохновения», многие просто проигнорировали без пояснений). Это тоже свидетельствует об утрате доверия и интереса к жанру страшилок, что естественно происходит с детьми этого возраста.

Приведем самые репрезентативные:

Однажды я шла домой и вдруг у меня за спиной что ты зашуршало. Я подумал что это был лист и пошла дальше. Ну это было неправильное решение. Это был страшный дядька (он был одет вырванная пальто столетний цилиндр не было видно что он давно не мылся и не брился.) Он сказал мне: какая ты красивая... Я сказала: спасибо... он продолжил: это тебе (он протянул мне конфету, я взяла и сразу съела, (это было большой ошибкой...) через несколько секунд я потеряла сознание. Он улыбнулся мне и из кармана вынул нож. Я закричала! Он подходил ко мне маленькими шажками... Я спросила: что происходит?! Он сказал: ты красивый демон! Я начала кричать: Нет! Нет! Нет!

Однажды по деревне ходила легенда о Минотавре, который жил в страшном доме. Вася и его друзья захотели узнать правду легенды и пошли в тот самый дом. При входе в дом за ребятами закрыла сдвиг. Они очень испугались и повернувшись видели его – минотавра. И ребят больше никто не видел.

Однажды Мэри и её младший брат с родителями отправились в лес. Был вечер. Джон и Елена – их родители пошли за грибами, а им сказали посидеть в палатке. Мэри и Девид не послушали и убежали. Сначала они не

боялись, но потом Девид услышал страшные звуки. Они медленно приближались. За деревьями показался силуэт. Мэри и Девид бросились бежать. чудовище кинулось в след. Долго дети бегали по лесу, и вдруг застал тупик. Монстр приближался. Брат и сестра замерли от страха. Монстр замахнулся лапой. Мэри не было больно, он открыл один глаз и увидела маленького медвежонка. Они просто подружились. Медвежонок выходит из лесу.

Однажды я иду с друзьями не заброшенку, Мы идём стоит человек, в чёрным пальто мы испугались и хотели убежать но он нас окружил. Они в чёрном пальто мы увидели и не смогли убежать. Я увидел выход и позвал друзей и мы успели выйти из двери. Я больше никогда с друзьями не приходил туда.

Сижу на остановке жду автобус. Подъезжает машина, человек пьяный, видно, говорит: садись довезу. Я в отказ. Потом еду на автобусе и вижу разбитую машину об дерево. Повезло мне сегодня.

Буратино утонул.

Однажды дед пошёл за дровами ночью и встретил зомби. Зомби его сожрал и пошёл смотреть мультики.

Давным-давно в далёком Екатеринбурге в «ельцин центре» к власти пришел Навальный.

Учиться в субботу.

Лингвопсихологосоциологический комментарий к текстам страшилок, написанным учениками 3-их и 5-ых классов саратовских городских школ.

М.М Бахтин к основным характерным признакам жанра относил *тему, композицию и стиль*. Он отмечал, что под жанром следует понимать «определенные, относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказываний» [1]. Теория и практика жанров вообще и в том числе жанров детской речи активно разрабатывается саратовской школой генристики, кафедрой логопедии и психолингвистики Саратовского университета. В частности, в монографии О.В. Кошечевой «Жанры детской речи» [4] рассматриваются различные жанры: от просьбы до угрозы, обладающие, на взгляд автора, определенными параметрическими характеристиками. Подход интересен тем, что дает возможность на формально-содержательном уровне представить и проследить в онтогенезе и в многообразии становление речевых жанров (а также определенной группы) в различных дискурсах. Жанр страшилок вполне обладает теми формально-содержательными специфическими свойствами, которые позволяют его без труда идентифицировать среди прочих речевых жанров, именно речевых, так как жанр функционирует как специфическая форма речи – часть детского фольклора, особенно с появлением интернета и возможности представить свои тексты без строгой цензуры.

Для бытования жанра страшилок характерна **особая интонация и особая установка** – на захватывающее, пугливо-восторженное повествование в неофициальной, скорее камерно-бытовой обстановке, способствующей

нагнетанию эмоционального напряжения. Иногда эта манера повествования соседствует с внешне бесстрашной, но тем не менее эффективно воздействующей на слушателя драматической историей (*Однажды дед пошёл за дровами ночью и встретил зомби. Зомби его сожрал и пошёл смотреть мультики*). Права Ю.В. Чернявская: «функция ”страшилки” - простодушно испугать. Простодушно - в том числе и по манере изложения. Никаких деталей, подробностей» [Чернявская]

Соответственно, специфика жанра определяет и характер **лексики**: семейно-бытовой разговорной, в авторских литературных страшилках (Г. Остер и др.) – литературной нормированной лексики, в детских – в соответствии с уровнем языкового развития детей – более свободной, включающей просторечия и «демократическую» лексику детей современного провинциального города (*заброшенка, я в отказ* и др.). В данном случае можно говорить и о речевом портрете не отдельной личности, а группы городских детей определенного возраста и культурного уровня развития.

Особую таинственность придает часто встречающаяся **эллиптичность** – пропуски в тексте, ритмизирующие повествование и придающая ему эффект недосказанности, загадочности и неожиданности разворачиваемых событий (*Сижу на остановке жду автобус. Подъезжает машина, человек пьяный, видно, говорит: садись довезу; Меня на даче похитили но я вырвался но из меня вырвали органы ну я умер*). В целом детские страшилки состоят из кратких предложений, но все же более развернутых у пятиклассников, чем у третьеклассников, что вполне логично, повествования динамичны, глагольная лексика преобладает, что служит также средством создания напряжения.

Пишущие о жанре страшилок выделяют следующие типы фольклорных и авторских страшилок по характеру **сюжета**: «Трагические события «из жизни», как бы происходившие на самом деле; Страшилки со счастливым концом – добро побеждает зло; Плохой поступок ребенка/детей либо нарушение запрета, с последующей карой; Рассказ с неожиданным и жутким концом (важна интонация концовки рассказчика)» [5]. Названные типы сюжетов, так сказать, классические, присутствуют и в рассматриваемых повествованиях, только в иной пропорции: практически нет сюжетов с родительскими запретами (только один сюжет), очевидно, не актуальных в современной родительской педагогике. Вместе с тем, в приведенных текстах детских страшилок совершенно явственно просматриваются иронические нотки по отношению к страшилке как жанру – но только в текстах, созданных пятиклассниками (*Буратино утонул; Учиться в субботу*), что говорит о возрастающей рефлексии современных детей. Совершенно неожиданно в детских страшилках появляется «взрослый» сюжет: *Давным-давно в далёком Екатеринбурге в «ельцин центре» к власти пришел Навальный*, что в принципе нехарактерно для этого возраста.

Был бы неполным обзор страшилок без упоминания об их героях – девочках и мальчиках. Вполне ожидаемо, что мальчишки предстают как персонажи более активные и действенные: *Однажды я иду с друзьями не забро-*

шенку, ... Я увидел выход и позвал друзей, и мы успели выйти из двери. Я больше никогда с друзьями не приходил туда.

Таким образом, детские страшилки и их восприятие учащимися начальных и средних классов, как и их «авторские» страшилки, являются достаточно репрезентативным свидетельством особенностей мировосприятия детей, их культурно-речевого развития, социальной вовлеченности во взрослую жизнь.

Список использованных источников

1. Бахтин, М. М. Проблема речевых жанров / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва: Искусство, 1979. С. 241-242.
2. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // Лекции по психологии. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/vugot/04.php
1. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». - СПб.: «Издательство СОЮЗ», 2000. 448 с. URL: <https://www.psyoffice.ru/3714-zakharov-a.-i.-dnevnyie-i-nochnye-strakhi-u-detejj..html>
3. Кошечева О.В. Жанры детской речи. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 20013. 148 с.
4. Чернявская Ю.В. Советский ребенок и мир ужасного: страшилки и садистские стишки // Человек. 2011. № 3. С. 141-154. URL: eLIBRARY ID: 16824699

СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ЭВРИТМИИ КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Кряжевских Е. Г.

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет (Пермь)*

Ничепорук Е. В.

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет (Пермь)*

e-mail: katrin180898@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема диагностики речи старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках проведения логопедических занятий по лечебной эвритмии. Приведены цели, задачи работы лечебной эвритмии с детьми дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лечебная эвритмия, логопедическая диагностика, развитие моторики, развитие фонематических процессов.

CONTENTS OF SPEECH THERAPY DIAGNOSTICS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION OF TREATMENT EURYTHMY AS MEANS OF CORRECTIVE-DEVELOPING EXPOSURE

Kryazhevskikh EG, Nicheporuk E.V.

Abstract: The article discusses the problem of speech diagnosis of senior preschoolers with phonetic-phonemic underdevelopment of speech in the framework of speech therapy classes on therapeutic eurythmy. The goals and objectives of therapeutic eurythmy with preschool children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech are given.

Key words: therapeutic eurythmy, speech therapy diagnostics, development of motility, development of phonemic processes.

Лечебная эвритмия представляет собой систему терапевтических знаний и двигательных упражнений, основанных на антропософской медицине, разработанной Рудольфом Штейнером в начале XX века [7]. Эвритмическое движение способно выразить речь и музыку через жесты и пластику собственного тела (Ю. Н. Малкова). Основная задача данной терапии, заключается в том, чтобы помочь нормальному развитию ребенка в соответствии с его жизненными и возрастными этапами [3]. В основе лечебной эвритмии лежат закономерности развития речи (Р. Штейнер).

В зарубежном педагогическом сообществе лечебная эвритмия активно применяется к детям с ограниченными возможностями здоровья (Ю. Борт), что касается России, то это направление достаточно молодо и еще не укоренилось в сфере специального образования.

Наше внимание привлекла возможность внедрения лечебной эвритмии как средства коррекционно-развивающего воздействия на детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В литературе представлены работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста (М. Ф. Фомичева, О. В. Правдина, Р. Е. Левина, И. И. Панченко и др.), однако статистика показывает, что среди первоклассников дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи ежегодно составляют 20-25 % от общего количества детей с речевыми нарушениями [2]. Отсюда следует, что, не смотря на большое количество разработок коррекции данного недоразвития речи, проблема остается актуальной.

В картине фонетико-фонематического недоразвития речи на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны, выраженная в незаконченности процесса формирования фонематических процессов [6]. Также исследователями отмечаются особенности моторной сферы (крупной, мелкой и артикуляционной), психологические и психофизические особенности развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Сопоставив методы и средства логопедического воздействия на коррекционно-развивающий процесс преодоления нарушений речи и задачи лечебной эвритмии, мы пришли к выводу, что лечебная эвритмия может использоваться

как средство коррекционно-развивающего воздействия на детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Лечебная эвритмия решает целый ряд задач (Р. Штейнер, А.Г. Максимова, Ю. Борт и др.): развивает фонематические процессы (фонематическое восприятие и дифференциация близких по акустическим признакам звуков, языковой анализ и синтез), двигательную сферу (активность и точность движений), нормализует правильное речевое дыхание, развивает психические (внимание, ощущения, восприятие, речь) и когнитивные функции (память, мышление, гнозис и праксис). При этом эвритмия через переживаемые образы в движении знакомит детей с предметами и явлениями окружающего их мира; терапевтически воздействует на развитие психоэмоциональной сферы, нарушений которой свойственно детям с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Эти же задачи ставят перед собой авторы традиционных методик логопедической коррекционно-развивающей работы с категорией детей, испытывающей фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Так нами была предпринята попытка создания диагностического пакета для логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в контексте внедрения лечебной эвритмии как средства коррекционно-развивающего воздействия.

По результатам диагностики мы планируем выявить особенности общей, мелкой и артикуляционной моторики, а также особенности дыхательной и голосовой функций, фонематических процессов у детей данного возраста с рассматриваемым нарушением речи и отследить динамику после ряда логопедических занятий по лечебной эвритмии.

При определении содержания исследования речевых и неречевых функций детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по направлению обследования общей, мелкой и артикуляционной моторики были использованы пробы, описанные в работах В. М. Акименко, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичевой, Р. И. Лалаевой, О. И. Крупенчук, Г. А. Волковой, А. В. Семенович, Т. В. Ахутиной, учитывались методические рекомендации Л. А. Зайцевой.

В основу исследования дыхательной и голосовой функций были положены методики Е. С. Алмазовой, Л. Б. Дмитриева, Е. В. Лавровой.

Исследование состояния фонематических процессов (фонематического восприятия, анализа и синтеза, представлений) построено с опорой на методики Л. Ф. Спириной, Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной, Е. Ф. Архиповой, В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко.

С целью диагностики эмоционально-волевой сферы нами были проанализированы методики А. М. Щетинина, Ю. А. Киселева, Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной.

Диагностический пакет состоит из двух серий. В первой серии представлены две пробы на исследование кинестетической и кинетической основы общей, мелкой и артикуляционной моторики. Анализ результатов подразумевает

качественную и количественную характеристику, а также включены показатели состояния эмоционально-волевой сферы.

Содержание второй серии представлено материалом исследования физиологического и речевого дыхания, а именно: тип, объем, темп; состояния голосовой функции (акустические характеристики голоса), а также предусматривает обследование фонематических процессов: фонематического восприятия, анализа и синтеза, фонематических представлений.

Диагностика речевых и неречевых функций строится по балльной системе. Баллы, набранные за каждую серию заданий, суммируются, по итогам набранных баллов определяется уровень сформированности моторной функции, состояния дыхательной и голосовой функций, фонематических процессов в соответствии с показателями нормы.

На основании полученных результатов специалист фиксирует начальный этап развития заданных функций. После проведения ряда логопедических занятий по лечебной эвритмии диагностика проводится повторно с целью выявления динамики развития моторной сферы, дыхательной и голосовой функций, а также фонематических процессов, учитывается состояние эмоционально-волевой сферы.

В этом мы видим уникальность внедрения лечебной эвритмии в логопедическую практику, ее всестороннюю направленность на активно развивающегося старшего дошкольника с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. *Борт Ю.* Эвритмия в лечебной педагогике [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chitalkino.ru/bort-yu/>

2. *Волкова Л.С.* Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0049>

3. *Грачева М.А.* Искусство эвритмического движения как элемент оздоровления в образовательном процессе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. 41. С. 131-135.

4. *Максимова А.Г.* Методические разработки по теме «Терапевтическое воздействие эвритмии на детей с овз» [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/F2AFD>

5. *Малкова Ю.Н.* Дополнительная адаптированная общеразвивающая программа "Свободное творческое развитие" (для детей с ограниченными возможностями здоровья - нарушениями в интеллектуальном развитии) [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--4-7sbgxicex4abamk6d.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/about/obrazovanie-1/>

6. *Филичева Т. Б.* Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: Воспитание и обучение. [Электронный ресурс] URL: http://pedlib.ru/Books/2/0022/2_0022-5.shtml

7. *Штайнер Р.* Основы развития врачебного искусства согласно исследованиям духовной науки [Электронный ресурс]. URL: <https://fil.wikireading.ru/58591>

8. Электронная библиотека ЛИТМИР [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=279902&p=4>

**КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ
ПРОГРАММЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС
ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ**

Кудрина С.В.

*Российский государственный педагогический университет имени
А. И. Герцена (Санкт-Петербург), e-mail: svetlana_kudrina@mail.ru*

Кудрин М. Ю.

*Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения
Александра Первого, (Санкт-Петербург)
e-mail: kudrin-mik@list.ru*

Аннотация: Среди важнейших направлений психолого-педагогических исследований особое место занимает поиск эффективных путей формирования информационной грамотности учащихся как не имеющих трудностей в обучения, так и школьников с ОВЗ. В силу различий в психофизическом состоянии ряда обучающихся, например, школьников с умственной отсталостью, данная задача может быть переформулирована как поиск путей формирования основ информационной грамотности. Одним из перспективных ресурсов в данной работе являются компьютерные учебно-развивающие программы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, информационная грамотность, электронные образовательные ресурсы, учебные программы.

**COMPUTER CORRECTION-DEVELOPING PROGRAMS AS
AN INNOVATIVE RESOURCE FORMING THE BASES
OF INFORMATION LITERACY CHILDREN WITH THE LIMITED
POSSIBILITIES OF HEALTH**

Kudrina S., Kudrin M.

Abstract: An important area of psychological and pedagogical research is the formation of information literacy of children. For children with the limited possibilities of health, this is a search for ways to form the basics of information literacy. One of the promising resources in this work is computer training and development programs.

Key words: children with the limited possibilities of health, information literacy, electronic educational resources, computer simulators.

Одной из важнейших задач современной школы является задача формирования у выпускников умения продуктивно ориентироваться в разнообразной информации, которой насыщена современная действительность. Кроме ориентировки в предложенной информации существенным умением является ее поиск, анализ, переложение в рамках конкретной деятельности, в том числе самообразования, хранение и, при необходимости, передача или представление результатов переработки. Эта комплексная задача нашла свое отражение в государственных образовательных стандартах общего образования детей, в том числе школьников с ОВЗ.

Обеспечение полноценной реализации идей единого образовательного пространства РФ, доступности качественных образовательных услуг для всех детей, достигших школьного возраста, вне зависимости от их особенностей, взаимопроникновение организационных систем образования разных категорий обучающихся делает необходимым согласование образовательных подходов школьников, не испытывающих затруднений в обучении и школьников с ОВЗ, в том числе и детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Очевидно, что в силу специфики психофизического состояния детей с проблемами в развитии интеллектуальной сферы, задачи их интеграции в общее образовательное пространство требуют особых подходов. Сказанное легло в основу нашего исследования.

Применительно к ситуации общего образования информационная грамотность может быть определена как комплекс знаний и умений, обеспечивающий осознание школьником потребности в информации; формулировку запроса; составление плана действий по ее поиску, нахождению, идентификации; оценку значимости информации; ее применение для решения поставленной задачи; а также хранение. Этот комплекс знаний и умений в дальнейшем ложится в основу информационной культуры личности.

Процесс формирования информационной грамотности предполагает систематическую работу в рамках непрерывного образования, адаптированную на каждом этапе к возможностям детей определенного возраста и состояния. Необходимым условием ее успешности является осмысленная и активная деятельность самих обучающихся, что требует их глубокого погружения в соответствующую деятельность. Обеспечение относительной сознательности и самостоятельности ребенка с умственной отсталостью при реализации умений, составляющих феномен информационной грамотности, требует организации периода пропедевтики. В этот период закладываются основы информационной грамотности учащихся с умственной отсталостью (пробуждается интерес к взаимодействию, к учебно-познавательным ситуациям, к похвале успехов, достигнутых ребенком при решении учебно-познавательной задачи; формируются общие учебные умения; развивается относительная уверенность в себе и самостоятельность в деятельности).

Ресурсы формирования основ информационной грамотности в рамках организованного образования обучающихся с умственной отсталостью весьма многообразны и имеются как в учебном процессе, так и во внеурочной

деятельности, в том числе в рамках курсов коррекционной направленности. В нашей статье мы рассмотрим одни из них: использование электронных образовательных ресурсов, а именно компьютерных учебных программ - программных средств, предназначенных для решения конкретной дидактической задачи, наделенных для этого предметным содержанием и обеспечивающих определенный характер взаимодействия с обучающимся.

Несмотря на значительное количество разработанных компьютерных обучающих программ к настоящему моменту общепринятой классификации этих продуктов нет. Для удобства обсуждения этих средств обучения можно говорить:

– о собственно учебных программах, т.е. программных продуктах, разработанных для оказания помощи учащемуся и педагогу при формировании знаний и умений в рамках освоения отдельной темы, вида деятельности, работы в определенном разделе знаний. Одной из их отличительных особенностей является невозможность внесения каких-либо корректив участниками образовательного процесса ни в предметное содержание, ни в комплекс используемых учебных действий, ни в оценку. Такие программы, если они полноценно ориентированы на содержание образования, уровень знаний и специфику психофизического развития ребенка, для которых они разработаны, удобны, т.к. позволяют работать в качественной среде, ориентированной на достижение в кратчайшие сроки запланированного результата. Однако, если субъект обучения и учебный материал вариативны, то использовать такие продукты становится достаточно сложно. Именно поэтому в большинстве случаев их разрабатывают, ориентируясь на возможности типично развивающихся детей;

– о компьютерных моделях, представляющих собой образ изучаемого объекта с его внешними и внутренними особенностями, возможностью ознакомиться с характером функционирования и реакцией на внешнее воздействие, пускай и виртуальное. Такие модели могут быть оснащены методическим аппаратом, позволяющим, например, провести виртуальную лабораторную работу, а могут обеспечивать пользователю взаимодействие с объектом изучения практически свободно, используя инструментарий программы, и наблюдать за происходящими изменениями.

Исходя из целей обучения, возможностей интеграции программ в учебный курс и степени активности ученика в процессе обучения можно выделить:

1. Информационно-иллюстративные учебные программы, ориентированные в большей мере на формирование знаний, так называемые программы теоретической подготовки. К ним традиционно относят электронные учебники, справочники и энциклопедии. Также в эту группу могут быть отнесены средства диагностики теоретических знаний в виде электронных опросников, позволяющих определить степень освоения каждого раздела информации. Такой подход в классификации тем более актуален, что в по-

давляющем большинстве случаев методически верным считается организация контроля качества усвоения знаний по мере изучения материала.

2. Учебные программы, направленные на формирование практических действий. К таковым принято относить компьютерные задачки, электронные сборники упражнений, компьютерные лабораторные практикумы и практические работы, тренажеры и другие пособия, предоставляющие материал для осмысленного, пошагового формирования специфических практических действий с изучаемым материалом, которые пользователь затем сможет перенести в реальные условия. В этот раздел также могут быть отнесены средства диагностики освоения практических умений.

3. Тьюторские или вспомогательные компьютерные учебные программы, которые затрагивают материал, несколько выходящий за рамки традиционного курса обучения, расширяя, углубляя его или предоставляя дополнительные ресурсы для его освоения. В эту группу входят программы, работа с которыми предполагается во внеурочной деятельности, при освоении программ коррекционно-развивающих курсов, в самостоятельной работе детей.

4. Комплексные учебные программы, охватывающие своим функционалом весь круг вышеописанных дидактических задач.

Если речь идет о разработке учебных программ для обучающихся с ОВЗ, в особенности, для детей с умственной отсталостью, уместнее говорить именно о комплексных программных продуктах. В состав такого комплекса включаются информационные ресурсы; материалы для формирования, закрепления и применения соответствующих практических умений в виртуальной и, желательно, в реальной среде; а также материал, позволяющий педагогу проектировать этап применения сформированных знаний и умений при решении новых задач в менее формальной обстановке, нежели стандартное учебное занятие. Такой комплекс обладает и учебным, и коррекционно-развивающим потенциалом и позволяет организовывать обучение детей с проблемами в развитии в процессе решения всей триады задач, традиционно стоящей перед занятиями, проектируемыми для детей с ОВЗ.

В качестве существенных характеристик учебных коррекционно-развивающих программ для детей с ОВЗ можно выделить:

- 1) высокую вариативность применения:
 - для широкой аудитории (по возрасту, психофизическому состоянию, степени сформированности пользовательских умений);
 - для работы фронтально, индивидуального, в группах;
 - для использования на разных этапах работы с информацией (при актуализации, формировании, закреплении, систематизации, повторении и обобщении);
 - для эпизодической и постоянной работы;
- 2) комплексный системный характер:
 - для учебной работы в рамках основной образовательной программы;

- для организации учебно-познавательной деятельности и проведения коррекционно-развивающей работы по дополнительным, внеурочным, коррекционно-развивающим программам;

3) направленность на формирование учащегося как субъекта учебной деятельности:

- для формирования структурных компонентов деятельности;
- для развития самостоятельности через обеспечение возможности работать в разных режимах: фронтально, в группах, индивидуально;
- для развития и осуществления самоконтроля индивидуально или внутри группы, используя экспертную внешнюю оценку для оценки индивидуальных достижения и качества взаимодействия в группе.

Характер применения таких ресурсов в образовании детей с умственной отсталостью можно представить в виде нескольких этапов:

1. Фронтальная работа с компьютерной коррекционно-развивающей программой в ходе внеурочных занятий в разноуровневом коллективе, где дети первых лет обучения, а также школьники, имеющие трудности в адаптации к новому или значительные проблемы в познавательном развитии, могут осваивать механизмы взаимодействия с ресурсом в совместной деятельности с более опытными детьми при проведении эмоционально ярких и захватывающих мероприятий.

2. Индивидуальная работа со школьниками в рамках коррекционных курсов при решении задач коррекции и развития познавательных процессов, учебной деятельности, поведения и взаимодействия, а также преодолении пробелов в освоении программ учебных дисциплин. На этом же этапе возможна организация работы в малых группах, в том числе в парах, где активный контакт педагога с ребенком и детей друг с другом позволяет точно и быстро формировать необходимые операционные умения при работе с программой, взаимодействии со взрослым, взаимосвязанной работе с другим ребенком.

3. Фронтальная и групповая работа на учебном занятии, когда программный продукт применяется для решения дидактических задач на различных этапах освоения материала.

4. Использование программного продукта в самостоятельной деятельности детей, в том числе при выполнении домашних заданий.

Для иллюстрации перечисленных этапов можно обратиться к материалам, представленным педагогами-практиками, реализующими данную работу в течение ряда лет (https://vk.com/igrovoe_obuchenie).

Внедрение таких продуктов в практику обучения детей с интеллектуальным недоразвитием, с точки зрения развития основ их информационной грамотности, позволяет обеспечить:

- пробуждение интереса к взаимодействию, к учебно-познавательным ситуациям, к похвале успехов, достигнутых ребенком при решении учебно-познавательной задачи;

- постепенное формирование таких общих учебных умений, как умение включаться в деятельность (произвольность); умение пользоваться знаками и символами; умение слушать не только педагога; умение видеть не только те пособия, которые активно предъявляются учителем; умение быть внимательным; умение принять цели учебно-познавательной деятельности; умение планировать (следовать предложенному плану); умение контролировать и оценивать свою учебно-познавательную деятельность); умение работать с учебными принадлежностями; умение вступать в контакт и взаимодействовать с другими участниками деятельности;

- развитие уверенности в себе как осмысленного личностного качества, возможного уровня самостоятельности в деятельности, активизацию умения искать и принимать помощь при решении учебно-познавательных задач.

Список использованных источников

1. Вацук И.Н. Формирование информационной грамотности младшего школьника в учебной деятельности. Автореферат... канд.пед.наук, Оренбург, 2005. 22 с.

2. Гендина Н.И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подход к решению проблемы // Открытое образование. 2007. №5. С. 58-69.

3. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Компьютерные развивающие и обучающие игры для детей с ОВЗ – миссия и особенности // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 8. С. 16-18.

4. Сергеева Б.В., Кривовязова М.Г. Формирование информационной грамотности младших школьников // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-2. С. 411-415 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36046>

5. Тангиров Х. Э., Абдусаломов Т.Т. Об использовании электронных средств обучения в процессе организации учебной деятельности школьников // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 860–864 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/61/9079>)

ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ И КОРРЕКЦИИ СИСТЕМНОЙ РЕЧЕВОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Лопатина Л.В.

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург), e-mail: l.v.lopatina@mail.ru*

Аннотация: В статье приводятся концептуальные основы современного коррекционно-педагогического воздействия теоретического и организационно-управленческого характера на детей-логопатов с системными нарушениями речи.

Ключевые слова: структура речевого дефекта, общее недоразвитие речи, системное недоразвитие речи, тяжелое недоразвитие речи

DIAGNOSTIC AND CORRECTION APPROACHES OF SYSTEM SPEECH INSUFFICIENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Lyudmila V. Lopatina

Abstract: The article provides the conceptual foundations of modern correctional and pedagogical impact of theoretical and organizational-managerial nature on children with systemic speech disorders.

Key words: structure of speech defect, general speech underdevelopment, systemic speech underdevelopment, severe speech underdevelopment

Современная концепция дошкольного воспитания, изменение требований к содержанию и характеру дошкольного образования определяют необходимость совершенствования развития ребенка дошкольного возраста как многоаспектного целостного процесса, важным направлением которого является речевое развитие. В связи с этим большую значимость приобретают вопросы готовности детей к обучению родному языку.

Особое значение решение этих вопросов имеет для детей с нарушениями речи, поскольку одной из актуальных задач коррекционно-логопедического воздействия является формирование языковых предпосылок успешного обучения в школе, предупреждение нарушений письма и чтения.

Коррекционно-педагогическое воздействие строится на основе подхода к речевой деятельности как к многокомпонентной структуре, включающей семантический, синтаксический, морфологический, лексический и фонетический компоненты, и предполагает интенсивный и экстенсивный пути ее развития, формирование «чувства языка».

Концептуальными основами современного коррекционно-педагогического воздействия, обеспечивающего его эффективность, являются:

- концепция о соотношении первичных и вторичных нарушений, об общих и специфических закономерностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья;
- концепция о соотношении мышления и речи;
- концепция о целостности языка как системы и роли речи в психическом развитии ребенка;
- концепция о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка;
- современные представления о структуре речевого дефекта;
- современные концепции дошкольного образования, рассматривающие развитие ребенка как многоаспектный целостный процесс.

В настоящее время среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается общее недоразвитие речи (ОНР), относящееся

еся к группе тяжелых нарушений речи. Основную популяцию детей с этим логопедическим заключением составляют, прежде всего, дети с остаточными явлениями поражения центральной нервной системы (или проявлениями перинатальной энцефалопатии), что обуславливает частое сочетание у них стойкого речевого дефекта с различными особенностями психической деятельности. Учитывая положение о тесной связи развития мышления и речи, можно сказать, что интеллектуальное развитие ребенка, имеющего системное недоразвитие речи, в известной мере лимитируется состоянием его речи. Системный речевой дефект часто приводит к возникновению вторичных отклонений в умственном развитии, к своеобразному формированию психики.

Эффективное решение проблемы преодоления тяжелых нарушений речи (ТНР) возможно при соблюдении ряда условий, одним из которых является определение теоретической базы, обеспечивающей концептуальный научно-теоретический подход к осуществлению диагностики и коррекции системной речевой недостаточности.

При диагностике и коррекции тяжелых нарушений речи необходимо учитывать, что язык представляет собой функциональную систему семиотического или знакового характера, которая используется как средство общения. Системность предполагает не механическую связь, а единство компонентов языка, наличие определенных отношений между языковыми единицами одного уровня и разных уровней. Язык существует и реализуется через речь. В сложном строении речевой функциональной системы выделяются различные компоненты, которые тесно взаимосвязаны на всех этапах развития речи ребенка.

Нарушения, которые могут возникать в тех или иных компонентах речевой функциональной системы, приводят к появлению разнообразных дефектов. Характер дефекта определяется тем, какие компоненты оказались нарушенными, действие каких механизмов привело к нарушению. Сложность структурно-функциональной организации речевой деятельности обуславливает ее расстройство в целом при нарушении даже отдельных компонентов. Это и определяет значимость изучения речевой функциональной системы в целом и воздействия на все компоненты речи при устранении ее системного недоразвития.

Существенную роль в диагностике и коррекции тяжелых нарушений речи играет положение о необходимости выделения ведущего дефекта и вторичных нарушений в развитии детей. Исходя из концепции системного строения дефекта, Л.С. Выготский предложил различать в отклоняющемся развитии две группы симптомов: первичные, т.е. непосредственно вытекающие из биологического характера нарушения, и вторичные, возникающие опосредованно в процессе нарушенного развития. Первичный дефект может иметь характер недоразвития или повреждения (и часто их сочетания). Механизм проявления вторичных нарушений различен. Например, могут страдать функции, которые непосредственно связаны с поврежденной, или функции, которые в момент действия вредоносных факторов находились в

сензитивном периоде. Системное недоразвитие речи не связано с какой-либо одной формой патологии (нозологической единицей), может вызываться различными причинами и иметь разный механизм возникновения, определяющий структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Поэтому столь важно в процессе диагностики и коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи определить структуру речевого дефекта, выявить в ней характер ведущего нарушения, характер соотношения первичных и вторичных расстройств.

Развитие психики ребенка с нарушением речи подчиняется, в основном, тем же закономерностям, что и развитие психики ребенка в норме. В соответствии с концепцией Л.С. Выготского об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей в структуре речевого дефекта детей с тяжелыми нарушениями речи прежде всего следует определить общее, свойственное всем детям с системным недоразвитием речи, а затем специфическое, характерное лишь для определенных групп детей. Соотношение общих и специфических закономерностей речевого развития может стать причиной характерных особенностей структуры речевого дефекта, что обуславливает необходимость осуществления дифференцированного подхода в процессе комплексной коррекционно-образовательной работы.

В практической деятельности необходимо учитывать, что речь является одной из самых сложных форм проявления высших психических процессов. Ни одна сколько-нибудь сложная форма психической деятельности не протекает без прямого или косвенного участия речи. С помощью речи осуществляется отвлечение и обобщение сигналов действительности. Благодаря речи ребенок получает возможность отражать те связи и отношения реальной действительности, которые выходят за пределы чувственного восприятия, а само восприятие приобретает избирательный характер. Возникновение речи существенным образом перестраивает память, восприятие и, особенно, мышление. Слово, само по себе становится орудием мышления, включаясь в познавательную деятельность ребенка. Уровень развития мыслительных операций отражается в семантике, лежащей в основе высказывания. Уровень развития аналитико-синтетической деятельности сказывается на возможности ребенка овладеть формально-языковыми средствами. Поскольку язык и речь формируются в рамках общего психического развития ребенка, последовательность овладения языковыми единицами и правилами их использования тесно взаимосвязана с общим психическим развитием и подчинена тем же законам, что и развитие психики в целом. В связи с этим комплексная коррекционно-образовательная работа по преодолению тяжелых нарушений речи предусматривает единство формирования речевых процессов, мышления и познавательной деятельности.

Психологические данные о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе онтогенеза свидетельствуют о том, что на первоначальных этапах развития сложная психологическая деятельность опира-

ется на элементарные функции. Чувственное познание – необходимая часть любого процесса отражения действительности. Оно лежит в основе формирования конкретного, а затем и логического мышления, служит необходимой основой для развития не только мышления, но и речи. В раннем возрасте поражение или недоразвитие какой-либо зоны коры головного мозга, обеспечивающей формирование элементарных психических функций, неизбежно приводит к вторичному недоразвитию, т.е. к недоразвитию высших психических функций. Работающие педагоги, принимающие участие в коррекционно-образовательном и воспитательном процессе, не только помогают становлению личности ребенка с речевой патологией, закладывают основы его нравственного воспитания, но и все вместе решают задачи преодоления нарушений умственного, сенсорного и физического развития детей, создавая тем самым благоприятные предпосылки для работы над речью.

Таким образом, тяжелые нарушения речи, системная речевая недостаточность, в большинстве случаев представляет собой синдром, в структуре которого выделяются сложные и неоднозначные связи между речевыми и неречевыми симптомами, соотношение первичного и вторичного, общие и специфические закономерности. Поэтому преодоление речевого дефекта должно осуществляться в процессе многоаспектного воздействия, т.е. должно быть направлено на весь синдром в целом и предусматривать дифференцированное медикаментозное и физиотерапевтическое воздействие, лечебно-оздоровительные мероприятия, массаж, лечебную физкультуру, психологическое сопровождение.

Другими словами, преодоление системной речевой недостаточности является комплексной медико-психолого-педагогической проблемой, успешное решение которой тесно связано с вопросами дифференциальной диагностики. Результаты, полученные на основе клинических, психологических, педагогических исследований, позволяют уточнить этиопатогенез и структуру речевого дефекта при общем недоразвитии речи различного генеза, обеспечить оптимизацию коррекционно-развивающего обучения, что способствует повышению психологической готовности детей к школьному обучению.

Наряду с концептуальным «содержательным» аспектом диагностики и коррекции системного недоразвития речи значимым является и организационно-управленческий аспект. Данный аспект предусматривает создание такой модели управления дошкольной коррекционно-образовательной организацией, где специалисты ориентированы на достижение основной цели – преодоление системной речевой недостаточности, коррекция психофизического развития ребенка, подготовка его к обучению в школе. Такая модель должна иметь программно-целевой характер управления, основными признаками которого являются направленность на выявление общих проблем коррекционно-образовательного и воспитательного процесса, предварительное прогнозирование достижения результата, координацию и интеграцию различных видов деятельности. Модель «управления на результат» позволит

отказаться от распространенной в управленческой деятельности ориентации на изолированное исполнение функциональных обязанностей специалистов организации и будет способствовать созданию единой «команды», совместно решающей задачи коррекционно-логопедического воздействия. В процессе рассмотрения организационно-методических аспектов преодоления системной речевой недостаточности у детей следует осуществить принятие управленческого решения, направленного на организацию совместной координированной работы различных специалистов, определив их управленческие функции и задачи с учетом специфики профессиональной деятельности. Координированная работа этих служб обеспечивает единый концептуальный подход к устранению системной речевой недостаточности в рамках модели дошкольной организации, осуществляющей коррекционно-образовательную деятельность

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Лопатина Л.В.

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
e-mail: l.v.lopatina@mail.ru*

Аннотация: В статье анализируются трудности выявления неврологической микросимптоматики минимальных дизартрических расстройств. Исходя из качественной вариативности звукопроизносительных расстройств при стертой дизартрии, выделяются четыре группы детей, имеющие неоднородные по механизму дефекты звукопроизношения, а также уточняется терминология применительно к данным нарушениям речи.

Ключевые слова: стертая псевдобульбарная дизартрия, минимальные дизартрические расстройства, звукопроизносительные расстройства, кинестетический и кинетический праксис.

DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS OF VIOLATIONS IN SOUND PRONUNCIATION OF CHILDREN WITH ERASED DYSARTHRY

Lyudmila V. Lopatina

Abstract: The article analyzes the difficulties in identifying neurological microsymptomatics of minimal dysarthria disorders. Based on the qualitative variability of sound-pronouncing disorders in erased dysarthria, four groups of children are identified, having sound-defects in the pronunciation that are heterogeneous in the mechanism, and the terminology is applied to these speech disorders.

Key words: erased pseudobulbar dysarthria, minimal dysarthria, sound-pronouncing disorders, kinesthetic and kinetic praxis

Стертая дизартрия (легкая дизартрия, минимальные дизартрические расстройства) является легкой степенью выраженности дизартрических расстройств. Обусловлена она наличием очаговой или сочетанной рассеянной неврологической микросоматики, которую можно констатировать у таких детей уже в период новорожденности. В этот период у новорожденных детей могут отмечаться первые признаки псевдобульбарных нарушений: слабость крика; отказ от груди; трудность удержания соска; вялость акта сосания; быстро наступающая утомляемость при сосании, свидетельствующие о нарушении сосательного рефлекса, о возможном наличии пареза мышц губ и языка. Частые поперхивания, обильные срыгивания при кормлении указывают на возможность паретического состояния мышц, иннервируемых языкоглоточным нервом.

В дальнейшем при обследовании таких детей выявляются симптомы микроорганического поражения нервной системы, проявляющиеся в форме стертых парезов, изменения тонуса мышц, в наличии гиперкинезов мимической и артикуляторной мускулатуры, патологических рефлексов. При неврологическом обследовании выявляется рассеянная сочетанная или очаговая микросимптоматика, синдром двигательных расстройств, гипертензионный синдром, церебральная недостаточность шейного отдела, миотонический синдром, синдром расстройств черепно-мозговой иннервации.

Основное нарушение со стороны черепно-мозговых нервов связано с поражением подъязычных нервов, которое проявляется многообразно: ограничение движений языка в стороны, вверх, вперед; пассивность кончика языка; чрезмерное напряжение спинки языка; беспокойство языка при попытке удержания его в заданном положении; недифференцированность движений кончика языка; напряжение языка при ускорении темпа движений; нарастающее утомление мышц; потеря четкости, координации движений; повышение саливации; отклонение языка в сторону при высовывании; фибриллярные подергивания языка и т.д.

Реже отмечается поражение функции глазодвигательных нервов, что проявляется в одностороннем птозе; сходящемся и расходящемся косоглазии; в ограничении движений глазных яблок в виде легкого недоведения их до наружной спайки; легкие парезы конвергенции при выполнении проб на конвергенцию и аккомодацию.

Со стороны тройничных, блуждающих и языкоглоточных нервов при стертой дизартрии, в отличие от выраженной, тяжелых расстройств, как правило, не наблюдается. В некоторых случаях может отмечаться недостаточность сокращения мягкого неба, отклонение маленького язычка в сторону с легким парезом небной занавески с противоположной стороны, свидетельствующие об одностороннем поражении языкоглоточных нервов.

Асимметрия лицевых нервов отмечается, в основном, за счет сглаженности носогубных складок справа или слева, что вызывает недостаточное оскаливание зубов, слабое надувание щек с одной стороны.

Нарушения звукопроизношения проявляются в отсутствии, заменах и искажениях звуков. Своеобразие звукопроизносительных расстройств при стертой дизартрии определяются наличием мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции, комбинационностью нарушений со стороны черепно-мозговых нервов. Характерным для произношения детей со стертой дизартрией является упрощение артикуляции, когда сложные звуки заменяются более простыми по своим артикуляторно-акустическим признакам.

Исходя из качественной вариативности звукопроизносительных расстройств, можно выделить различные группы детей со стертой дизартрией, имеющие неоднородные по механизму дефекты звукопроизношения.

1 группа - у детей этой группы в клинической картине преобладали различные нарушения функционирования черепно-мозговых нервов, отмечалась недостаточность функции лицевого нерва по центральному типу, нарушение функции глазодвигательного, языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. Эти расстройства сочетались с пирамидной недостаточностью.

Структуру звукопроизносительного дефекта определяло нарушение мышечного тонуса: спастичность или паретичность.

Спастическое состояние артикуляторной мускулатуры приводило к ограничению подвижности артикуляторных мышц, особенно обеспечивающих подъем кончика языка. Трудности подъема кончика языка были также связаны с нарушением иннервации шило-подъязычной, двубрюшной, подъязычно-глоточной, шило-язычной, челюстно-подъязычной, язычно-глоточной и язычно-небной мышц. Наиболее нарушенными в произношении этих детей оказались сложные по артикуляции переднеязычные звуки, требующие не только подъема кончика языка, но и слаженной работы указанных мышц (вся группа шипящих, включая аффрикату [Ч], [Р], [Л]). Эти звуки, как правило, подвергались искажению, что выражалось, например, в увулярном ротализме, губно-губном ламбдализме. Шипящие звуки чаще артикулировались в нижнем варианте, произносились при опущенном и оттянутом от нижних резцов кончике языка. При этом напряжение спинки языка способствовало некоторому их смягчению.

Паретическое состояние мышц языка вызывало нарушение произношения простых по артикуляции переднеязычных смычных шумных согласных ([Т], [Т'], [Д], [Д']) и переднеязычных смычно-проходных ([Н], [Н']). Искажалась и артикуляция переднеязычных твердых и мягких свистящих, шипящих звуков, аффрикат [Ц], [Ч].

Нарушение иннервации мышц кончика и передней части спинки языка приводило к возникновению одноударного ротализма, к межзубному произнесению этих звуков.

Нарушение иннервации мышц спинки и боковых краев языка вызывало боковое произнесение всей группы свистящих и шипящих звуков, [Р],

[Р'], мягких переднеязычных [Г'], [Д'], а также мягких заднеязычных [К'], [Г'], [Х'] и звука [Й].

Нарушение иннервации ключично-подъязычной, щитовидно-подъязычной, челюстно-подъязычной, подбородочно-язычной и двубрюшной мышц приводило к ограничению способности языка двигаться вниз, что выражалось в призубном сигматизме свистящих звуков.

Парезы артикуляторных мышц часто сочетались с парезами мышц лицевой мускулатуры, которые носили стертый характер. Они отрицательно влияли на произношение звуков, усугубляя нечеткость, смазанность их артикуляции.

Поскольку у этих детей не отмечались выраженные нарушения мышечного тонуса губной мускулатуры нарушения звукопроизношения не затрагивали группу губных согласных и лабиализованных гласных звуков. Однако недостаточная подвижность губ, не вызывая нарушения произношения этих звуков, способствовала нарушению артикуляции в целом других звуков, т. к. движения губ меняют размер и форму преддверия рта, оказывая тем самым влияние на резонирование всей ротовой полости. Следует отметить, что у большинства детей отмечалось сочетание нарушений мышечного тонуса с преобладанием либо спастичности, либо паретичности. Так, например, мышцы языка характеризовались повышенным мышечным тонусом, и в то же самое время мышцы мимической и губной мускулатуры находились в состоянии гипотонии.

2 группа - у детей этой группы отмечалось отсутствие очаговой микросимптоматики при невозможности выполнения или выполнения не полном объеме движений мимической и оральной мускулатуры.

В одних случаях на первый план выступала недостаточность кинестетического праксиса. При этом в произношении преимущественно нарушенными оказались шипящие звуки и аффрикаты, которые артикулировались в губно-зубном варианте. Наряду с этим отмечались замены звуков [Р] и [Л] звуком [Й]; звука [Р] звуками [Л] и [Л']. Замены по своему характеру являлись нестабильными. Нередко один и то же звук имел несколько звуков субституттов.

В других случаях преобладала недостаточность динамического кинестетического праксиса, что проявлялось в нарушениях произношения сложных аффрикат, которые распадались на составляющие их звуковые элементы и заменялись одним из них (преимущественно щелевым).

3 группа - у детей этой группы в клинической картине преобладали гиперкинезы, нарушения равновесия, координации движений, а также гипо- и дистонические нарушения речевой мускулатуры. У одних детей расстройства звукопроизношения проявлялись в искаженном произнесении звуков (губно-зубной сигматизм, губно-зубной ламбдацизм), отсутствии звуков [Р], [Р'], [Л], [Л'], непостоянных звуковых заменах (например, замена звука [Р] звуками [Л'] и [Й]).

У других детей преимущественно нарушенным оказалось произнесение звуков, воспроизведение которых обеспечивается достаточно четкими и сильными артикуляторными движениями и совместной работой различных мышечных групп. Дефекты произношения выражались в межзубном произнесении свистящих, шипящих, аффрикат; губно-зубном ламбдацизме; веллярном ротацизме; в замене аффрикат составляющими их звуковыми элементами (например, [Ч] – [Т']).

4 группа - ее составили дети, имеющие неловкость моторики, нарушения функционирования различных черепно-мозговых нервов, лицевую и оральную диспраксию, мозжечковые расстройства. Звукопроизносительные расстройства у детей этой группы вариативны, выражались в отсутствии, заменах, искажениях звуков, встречавшихся в произношении детей предыдущих групп.

Анализ данных неврологического обследования детей, специфики звукопроизносительных расстройств позволяет сделать следующие выводы.

1. Недостаточность функционирования черепно-мозговых нервов в сочетании с пирамидными знаками у детей 1 группы позволяют расценивать неврологические нарушения как пирамидную недостаточность, а дефект звукопроизношения у этих детей как стертую псевдобульбарную дизартрию. Для этой дизартрии характерно, как для всякого центрального пареза, повышение мышечного тонуса по типу спастичности. Однако наряду с этим часто наблюдается понижение мышечного тонуса, что дает основание рассматривать нарушения звукопроизношения, обусловленные низким мышечным тонусом, как нетипичную стертую псевдобульбарную дизартрию, при которой отмечаются дополнительные экстрапирамидномозжечковые симптомы (гипотония). В целях дифференциальной диагностики для их обозначения могут быть условно использованы термины стертая спастическая псевдобульбарная дизартрия и стертая паретическая псевдобульбарная дизартрия.

2. Нарушения, характерные для детей второй группы, рассматриваются как проявления лицевой и оральной диспраксии, а дефект звукопроизношения - как стертая корковая дизартрия: при недостаточности кинестетического праксиса - как стертая афферентная корковая дизартрия, кинетического праксиса - как стертая эфферентная корковая дизартрия.

3. Преобладающие в неврологическом статусе нарушения детей третьей группы оцениваются как экстрапирамидная и мозжечковая недостаточность, а звукопроизносительные расстройства как стертая экстрапирамидная (гиперкинетическая) с мозжечковым компонентом дизартрия.

4. Неврологические симптомы, отмеченные у детей 4 группы, дают основание диагностировать нарушения звукопроизношения у этих детей как смешанные формы стертой дизартрии.

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСУЛЬТАТИВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ДОУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лунач С. И.

МБДОУ «Детский сад № 10 (Красноармейск, Саратовская область)

e-mail: Lupach.svetlana@mail.ru

Аннотация: в статье рассматривается модель организации консультативно-просветительской работы с участниками образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Освещаются формы организации, виды и приемы оказания методической и практической помощи в системе работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: консультативно-просветительская работа, инклюзивное образование, участники образовательного процесса, лица с ограниченными возможностями здоровья.

ORGANIZATION OF ADVISORY AND EDUCATIONAL WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Lupach S.I.

Abstract: The article discusses a model for organizing consultative and educational work with participants in the educational process in an inclusive education. The forms of organization, types and methods of providing methodological and practical assistance in the system of work with people with disabilities are highlighted.

Key words: consultative and educational work, inclusive education, participants in the educational process, persons with disabilities.

Согласно закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Создание равных условий для различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья невозможно без материально технического оснащения образовательного процесса. Не менее важным является и педагогическое сопровождения таких детей. Оказание консультативно-просветительской помощи участникам образовательного процесса в условиях инклюзии является неотъемлемой частью работы специалистов коррекционного профиля: учителей-дефектологов, учителей-логопедов, педагогов-психологов. Важность и актуальность вопроса оказания методической помощи становится еще более значимым если ребенок с ограниченными возможностями здоровья приходит в общеразвивающий детский сад. Участниками образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения являются дети, их родители (законные представители), педагогические работники [2].

Консультативно-просветительская работа с родителями.

Система оказания консультативно-просветительской работы в МБДОУ «Детский сад №10 г. Красноармейска Саратовской области» функционирует исходя из потребностей и запросов, которые возникают у родителей, чьи дети посещают дошкольное учреждение. Одним из направлений является аналитическая деятельность, которая реализуется в нескольких формах:

1. Анкетирование родителей. Наиболее доступная и информативная форма работы с родителями. Позволяет в короткие сроки произвести оценку качества образования, собрать необходимую информацию. Проводится несколько раз в год. Содержание анкет меняется в зависимости от этапа обучения, анкеты подразделяются на первичные, промежуточные и итоговые, охватывают сразу группу родителей.

2. Индивидуальные запросы. В групповых раздевалках и на стенде специалистов в нашем образовательном учреждении мы разместили информативные папки, которые так и называются: «Задайте нам вопрос». Родители имеют возможность задать вопрос дистанционно.

3. Онлайн-вопросы. Родители могут воспользоваться сайтом детского сада.

Проведенный анализ позволяет наметить пути для решения возникающих проблем и подобрать наиболее удобную и информативную форму сотрудничества с родителями.

Оказание консультативной помощи родителям происходит в различных формах: групповых и индивидуальных.

Групповые формы:

- Родительские собрания;
- Мастер-классы;
- Открытые занятия;
- Совместная проектная деятельность.

При использовании этих форм, родители непосредственно участвуют в образовательном процессе. Тематика определяется исходя из запросов родителей. Так в прошлом году, помимо основных организационных родительских собраний, которые проводились по плану, мы провели мероприятия по следующим темам: «Интерактивные игры: плюсы и минусы современных гаджетов», «Нетрадиционные формы рисования в работе с детьми», «Фонематический слух и его роль в подготовке детей к школе», совместно с родителями и воспитателями подготовили и реализовали проект «4 времени года». Нами был создан календарь с использованием фотографий непосредственной образовательной деятельности детей и подобран лексический материал в соответствии с календарно-тематическим планированием. Этот календарь мы размещали в групповой раздевалке, и каждый родитель мог взять его домой, чтобы совместно с ребенком ознакомиться с теоретической частью и рассмотреть фотографии, закрепить основные представления о том времени года, когда были сделаны фото.

Помимо непосредственных форм оказания консультативной помощи мы используем опосредованные формы. Одной из них является онлайн консультирование родителей. На сайте нашего дошкольного учреждения мы размещаем видео консультации по трем рубрикам:

1. Вебинары «Развитие речи ребенка в дошкольном детстве».

В данном разделе мы раскрывали теоретические вопросы, связанные с развитием речи детей дошкольного возраста.

2. Серия мастер-классов по выполнению комплекса артикуляционной гимнастики, рассчитанной на постановку отдельных групп звуков.

3. Рубрика «Поиграй со мной» в формате видеоигры для родителей и детей.

База видео консультаций постоянно обновляется исходя из запросов родителей. Такая форма консультативно-просветительской помощи не требует от родителей временных затрат, каждый может просмотреть видео консультацию в удобное для него время и на доступном носителе.

Информационные стенды – это тоже форма опосредованного консультирования. Рядом с папкой «Задайте нам вопрос» мы повесили «Ответы на вопросы». Конечно, это своего рода традиционные письменные консультации. Но при этом они не носят чисто теоретический характер, а практически ориентированы на запросы родителей и поддерживают обратную связь.

Наиболее востребованной формой работы с родителями остаются индивидуальные консультации. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья не всегда адекватно принимают и понимают сложности, которые возникают в коллективе их сверстников, болезненно реагируют на принятие или оказание им методической помощи. Во избежание таких ситуаций мы проводим совместные, парные занятия, на которых в присутствии родителей показываем и проводим игры и упражнения. Цель такого вида деятельности – установить контакт, определить тип семейных взаимоотношений, наметить пути для дальнейшего сотрудничества.

Консультативно-просветительская работа с педагогами ДОУ.

Сопровождение ребенка с ОВЗ в общеобразовательном учреждении в рамках инклюзивного образования невозможно без сотрудничества специалистов и педагогов. В рамках просвещения в ДОУ реализуется программа «Повышения профессиональной компетенции педагогов МБДОУ «Детский сад №10 города Красноармейска Саратовской области».

Цель программы – формирование предпосылок и создание условий для повышения профессиональной компетенции педагогов ДОУ.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- Мониторинговые исследования состояния профессиональных компетенций педагогических кадров;
- Понимание педагогами требований современного законодательства в сфере образования;
- Формирование мотиваций;

- Создание условий повышения профессиональных компетенций;
- Создание развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО;
- Формирование конкурентоспособного кадрового потенциала;
- Обеспечение доступного качественного дошкольного образования в соответствии с потребностями населения города Красноармейска.

Для решения поставленных целей и задач используются различные формы взаимодействия. Традиционные: семинары, мастер-классы, организация и проведение методических объединений, открытых занятий, индивидуальное консультирование специалистов, ведение журналов взаимодействия педагогов и специалистов ДОУ и нетрадиционные, такие как семинары по типу «Тайм Брейк». Мы стали их активно практиковать в этом учебном году с целью повышения компетенций и самообразования. В соответствии с выбранной тематикой несколько педагогов готовят доклады таким образом, чтоб донести суть информации за короткий промежуток времени с использованием любой, удобной для него наглядности (рисунки, графики, планшеты и т.д.) Докладчики садятся в круг, слушатели — за пределами круга. По сигналу докладчики сообщают свою информацию слушателям. Время, отведенное на сообщение, оговаривается заранее. По условному сигналу круг слушателей смещается. Таким образом, слушатели могут получить информацию от всех докладчиков за короткий промежуток времени при непосредственном общении в форме прямого диалога. По окончании «Тайм Брейка» наиболее заинтересовавшие темы обсуждаются коллективно.

Для повышения и формирования мотиваций сотрудников внутри учреждения проводятся различные конкурсы, коллективно выбираются победители.

Создание системы оказания консультативно-просветительской работы со всеми участниками образовательного процесса помогает в достижении основных целей и задач дошкольного образования и способствует повышению его качества в условиях инклюзии.

Список использованных источников

1. Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Постановление Правительства РФ от 20 июля 2007 г. N 459 "О внесении изменений в Типовое положение о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении и Типовое положение об общеобразовательном учреждении" [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/191556/#ixzz62QianzLu>

**ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ОСАНКИ ПРИ ПИСЬМЕ
У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ:
из опыта практической работы**

Малева З.П.

Академия социального управления (Москва)

e-mail: zp.maleva@list.ru

Аннотация. В данной статье представлен опыт сохранения зрения через научение дошкольника правильной посадке и умению держать ручку. Страдает основа зрения по двум причинам. Первая причина: дети сидят неправильно. Вторая: неправильно держат ручку, не осуществляется контроль за рукой, спиной, наклоном головы, совместного расположения обеих рук. По положению рук, наклону головы можно предсказать, будет ли дисграфия у ребенка. Если эти моменты не отработать, обучающийся не сможет выделять безударные гласные, спрягать и др. Поэтому в дошкольной организации должна стоять задача отработки позы ребенка при письме с целью предупреждения нарушений зрения.

Ключевые слова: профилактика нарушения зрения, нарушения письма, правильная посадка, подготовка руки к письму.

**PRACTICING POSES PRESCHOOLER'S WRITING AS A FACTOR IN
THE PREVENTION OF VISUAL IMPAIRMENT**

Maleva Z. P.

Annotation: This article presents the experience of preserving vision through teaching preschooler the correct fit and the ability to hold a pen. Suffering is the basis of view for two reasons. The first reason: the children are sitting correctly. Second: hold the handle, not the control arm, back, head tilt, joint location of both hands. The position of the hands, the tilt heads can predict whether dysgraphia in children. If these points are not to work, the student will not be able to identify unstressed vowels, conjugate, etc. Therefore, in preschool should be the task of working out the poses of the child with letters with the purpose of the prevention of visual impairments.

Key words: prevention of visual impairment, writing disorders, proper fit, preparing the hand for writing.

Часть 1. Существуют важнейшие принципы обучения письму, которые необходимо учитывать уже в дошкольной организации. Сейчас в школе мало времени уделяется обучению каллиграфически правильному письму. А процесс этот сложен и трудоёмок. Родителям надо объяснять необходимость их серьёзного участия в этом процессе. Поэтому возрастает ответственность родителей за подготовку руки ребёнка к письму в школе. Но это не значит, что родитель может купить какие-нибудь прописи, дать их ребёнку, дать ему карандаш и сказать, чтобы он обводил рисунки. Это очень опасно. Зада-

ча педагога готовить продуманно и целенаправленно руку ребёнка к письму. Уже в старшей группе при работе в тетради, продумывая каждый шаг, я рано начинала готовить руку к письму в школе. Третья страница этой тетради отводилась тому, чтобы привлечь внимание родителей к обучению ребёнка умению держать карандаш. Приклеиваю заранее подготовленный текст: «ПОДГОТОВКА РУКИ К ПИСЬМУ».

1. Научить держать карандаш. Он лежит на первой фаланге среднего пальца. Большой палец прижимает карандаш с боку. Указательный палец легко прижимает его сверху. Расстояние от начала карандаша (или шарика ручки до пальцев) не менее 2 см. Пальцы, держащие карандаш, должны быть округлыми, как будто они держат маленький шарик. Можно скатать шарик из листа бумаги из школьной тетрадки и, спрятав его в правом кулачке, учить пальцы быть округлыми. Карандаш своим концом смотрит за правое плечо.

2. Следить за позой ребёнка во время письма и чтения. Спина прямая, голова чуть наклонена. Сидеть дома на высоком стуле, или положить на стул толстую книгу или пенопласт, обшитый тканью.

3. Расстояние от глаз до книги не менее 30 см. Ребёнок проверяет это расстояние своей левой рукой, поставив чашечкой её ладонь под левую челюсть, а локоть на стол. Ребёнок должен освоить этот способ проверки, когда начинает писать и читать (расстояние от глаз до книги такое же). [1].

4. После чтения и письма - сделать гимнастику для глаз «Солнышко» или хотя бы посмотреть вдаль за окно. Всё это сохранит ребёнку зрение на всю жизнь.

5. Свет должен падать у правши с левой стороны и быть достаточно яркими. Плохое освещение при письме и чтении напрягает сетчатку глаз, и у ребёнка постепенно развивается куриная слепота, когда он будет плохо видеть при слабом освещении. а в старости разовьётся дистрофия сетчатки. В школьных тетрадях часто дают советы по обучению ребёнка правильному письму. На родительском собрании осенью я рассказываю родителям подробно, как надо готовить его руку к письму, начиная со старшей группы. Хотя это уже идёт переучивание, т.к. ребёнок держит карандаш с 3 лет и часто неправильно. Но пусть поздно, чем никогда. Учим ребёнка держать карандаш и подробно об этом рассказываем родителям и показываем: «Дали в руки ребёнка карандаш - научите его правильно держать! Если не научите, то в третьем классе пойдете к врачу за очками, потом появится сколиоз и заболит шея». Одной маме мальчика повторила ещё раз. Но она ответила: «Нас научили в школе и их научат». Но в третьем классе при встрече она сказала мне, что так и получилось, как я говорила. Под моей памяткой «ПОДГОТОВКА РУКИ К ПИСЬМУ» даю рисунки для письма. Это волны, ровная и ломаная линии, горы, три кружка, квадратик, овал треугольник. Предлагаю писать их только в воздухе. Это снимает нагрузку с руки. Ребёнок раскрепощается и с удовольствием рисует в воздухе, Он следит не за качеством письма, а за тем, как держит карандаш. В старшей группе я никакого письма не

даю, а только учу держать карандаш. На подгрупповых и фронтальных занятиях периодически повторяю этот способ письма в воздухе, т.е. учу держать карандаш. Это очень хорошо помогает. А детям говорю, что вы так красиво писали в воздухе, что я вам всем сегодня нарисовала в тетрадках круг, треугольник, квадрат, прямоугольник и овал (шириной в две клеточки). А вы их нарисуете под моими и красиво раскрасите. На следующий день под дверью у моего кабинета стоит очередь детей со своими тетрадками. И первой в очереди стояла девочка, которая ко мне в кабинет стеснялась заходить, хотя была заводила в группе. Это было ещё начало года. Первой зашла девочка, открыла быстро тетрадку и показывает мне свои рисунки. Я похвалила, поставила ей в тетрадке звёздочку, сказала, что она молодец. Радость сияла на её лице. С тех пор она бегом бежала ко мне в кабинет [2].

ЧАСТЬ 2. В подготовительной группе с первых дней продолжаю работу по подготовке руки к письму для школы. Учу сидеть правильно за столом, проверять положение спины, наклон головы, положение обеих рук на тетради. Показываю, какой нужен карандаш: твёрдый и острый, как игла. Беру этот карандаш и иду по рядам. Дети держат указательный пальчик, я прикасаюсь к этому пальчику остриём карандаша, как иглой. Дети вздрагивают, но улыбаются. Спрашиваю, понятно ли, какой должен быть острый карандаш. Для чего такой? Поясняю, что если неправильно или криво написали палочку или букву, то её можно стереть ластиком и не будет тёмного пятна, которое появляется от плохо заточенного карандаша, если стёрли букву, написанную мягким карандашом. Говорю: «Напишите только одну строку или даже несколько букв, но очень красиво. Если напишите небрежно, то я звёздочку не поставлю, и будете писать эту букву снова». Но самое первое задание в тетрадке - ставить точки через две клеточки. Затем пишу в тетрадке образец прямой палочки, рисую сама им 4 палочки: одна высокая. вторая низкая. За ними ставлю опорные точки для следующих трёх палочек (для мамы). т.к. письмо проводится дома только под контролем мамы. Напоминаю: «Следить за позой ребёнка, за наклоном головы и затем, как держит карандаш». Это напоминание пишу периодически. Задание домой я все годы давала ежедневно. Пишут все дети хорошо. Благодарю родителей за внимание к ребёнку. Когда начинаем писать буквы, то дети уже подготовлены к их написанию. И всё идет своим чередом, только успеваю ставить им звёздочки за работу в тетрадках. Лучшие работы показываю. Спрашиваю о том, чтобы они поставили за эту работу. Они все говорят мою любимую отметку - пять с плюсом. Других я никогда не ставлю. Каждый должен получить пять с плюсом, чтобы испытать эту радость и стремиться всё делать хорошо!

ЧАСТЬ 3. В подготовительной группе в марте выдаю детям лист «ОБВОДКА», на котором палочки, крючки, овалы и др. (лист лежит в их тетрадках). На занятии достаём лист, карандаш и учимся правильно положить лист, делаем аккуратно обводку элементов все вместе. Можно стереть, если не получилась точная обводка и обвести снова. Когда получилось у всех хорошо. разрешаю написать рядом с образцами пять элементов. Опять проверяю и

разрешаю дописать строчку дома с мамой, т. е. я показала образец работы. Далее они пишут дома с мамой ежедневно по 1 строке. Сначала обводка пяти элементов, а потом сам пишет эти элементы под контролем мамы. Никогда не пользуюсь готовыми прописями, считаю, что без контроля на первых порах хорошего письма не получится. Не надо писать много по прописям, толку не будет т. к. нужен хороший контроль на первых порах. Над этим листом мы работаем почти месяц. Мой девиз: «Мало, но очень хорошо!» Говорю детям, что сегодня я буду смотреть за вашей спиной, головой, как лежит лист, на котором пишем, как на нём лежат руки. Я заметила, что если ладони рук школьника лежат не обе на листе, а только правая с карандашом или ручкой, то задаю родителям вопрос: «Когда он начал ходить?». И если он начал ходить до года, то сочетание положения рук на тетради и начало хождения раньше года говорят о том, что у ребёнка большой процент вероятности (до 90%), что он дисграфик. А у дисграфика главная причина его ошибок в том, что не контролирует положение своего тела в пространстве, рук во время письма и букв, которые пишет. Он легче будет писать слова на изученные сложных правила, но не контролирует написание безударных и парных согласных, у них труднее идёт автоматизация поставленных звуков. Девочка звук «Л» в отдельных словах и маленьких стишках, которые мы ежедневно повторяли в группе, отработала хорошо. Но когда я дала им учить «Муху- Цокотуху» дома, то она, выучив быстрее всех, первая пошла рассказывать его в группе и ни одного звука «л» не произнесла в первых трех куплетах. Я сказала, чтобы учила слова со звуком «Л», и написала маме, которая видимо, не заметила её ошибок. А про себя подумала, что у девочки в школе будет дисграфия: не контролирует положения своего тела в пространстве, не слышит своего произношения поставленных звуков и к тому же ходить начала до года. Нельзя разрешать детям ходить до года, тем более пользоваться бегунками, помогая ребёнку передвигаться самому.

ЧАСТЬ 4. В конце апреля даю второй лист с буквами, написанными не печатно, а уже письменно (заглавные и рядом маленькая). Начинаем осваивать написание письменных букв. Делаю я это так. Положили правильно лист уголочком. Взяли острый карандаш. Говорю: «Смотрите, как я буду писать. Так вы будете писать в школе». И начинаю писать заглавную и прописную букву «А». «Смотрите за моей рукой и слушайте, что я буду говорить. Потом вы будете писать их красиво и говорить то же самое». И я начинаю писать букву А, сопровождая письмо такими словами, почти напеваю: «Внизу точка. Веду мел по изогнутой линии до верхней точки. Потом спускаюсь вниз по прямой. От нижней точки чуть вверх и делаю влево петельку, и эта петелька подаёт руку маленькой букве - своей дочке. Смотрите, как она её подаёт. Затем делаем шапочку для малышки. По шапочке возвращаемся обратно, делаем кружок, опускаемся вниз и подаём руку следующей букве. «Каждая буква должна ПОДАТЬ РУКУ СЛЕДУЮЩЕЙ БУКВЕ». Вот эти последние слова являются ключевыми для правильного и красивого письма. Пояснив однажды это третьекласснику, я за час работы научила его писать

очень красиво. На следующий день учительница ему не поверила, что он сам написал домашнюю работу. И вот эту мою песенку о написании буквы «А» мы с детьми поём и пишем букву «А» три дня, пока каждый не выйдет к доске и не напишет сам букву «А» под эту песенку. Потом показываю письмо следующей буквы, но один раз. Всё! Больше я детям не нужна. Они поняли, как надо писать буквы. Дальше они пишут сами красиво, легко и правильно. Но на одну букву я потратила три дня! Вот как надо понимать слова К.Д. УШИНСКОГО, что повторенье - мать ученья. Дети освоили написание почти всех линий на одном виде работы. И не надо никаких прописей, в которых они учатся делать быстро и не аккуратно. Этот лист я даю домой, и они учат маму писать буквы. А я периодически проверяю, т.к. давала задание и проверяла его ежедневно. Ничего сложного, только забота и ежедневное внимание к ребёнку. И ещё важно то, что если ребёнок вовремя не научился правильно держать карандаш или ручку, то надо купить ему насадку на ручку или на карандаш. Они бывают разные, но лучше, если купите насадку в виде рыбки, в ней есть хорошие углубления для трёх пальцев и детям они нравятся. Но если нет ничего, то я беру банковскую резинку и накручиваю её горкой много раз на конец карандаша в двух сантиметрах от края. И пальцам ребёнка через эту резиновую горку не сползти вниз.

Список использованных источников

1. *Аветисов Э.С., Ковалевский, Е.И., Хватова А.В.* Руководство по детской офтальмологии. – М.: Медицина, 1987. 496 с.
2. *Малева З.П., Лямина И.П.* Смотреть на мир прямым и умным взглядом [Текст] / З. П. Малева // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. 2018. № 2. С. 5–12.

ДЕТСКИЙ ГОЛОС В ГЕНДЕРНОМ АСПЕКТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Маницурова К. А.

*Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
e-mail: c.mantzurova2014@yandex.ru*

Якунина О. В.

*Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
e-mail: olgayakunina64@yandex.ru*

Аннотация: В статье представлен обзор специальной литературы по развитию голоса в детском и подростковом возрасте, позволивший выдвинуть предположение о неразличении на слух детских голосов с точки зрения гендерной принадлежности, что может быть обусловлено особенностями строения и формирования голосового аппарата дошкольников и младших школьников.

Ключевые слова: голос; детский голос; развитие голоса; голосовые характеристики; гендерный аспект; дошкольный возраст; младший школьный возраст

GENDER APPROACH IN THE STUDY OF CHILDREN'S VOICES

Mantzurova K. A., Yakunina O. V.

Abstract: The article presents a review of special literature on the development of voice in childhood and adolescence, which allowed to put forward the assumption about the nondistinction of children's voices in terms of gender, which may be due to the peculiarities of the structure and formation of the voice apparatus of preschoolers and younger students.

Key words: voice; children's voice; voice development; voice characteristics; gender aspect; preschool age; Junior school age

Голос как один из компонентов просодики наряду со смысловой составляющей оказывает существенное влияние на процесс коммуникации.

Неслучайно учёные и специалисты различных направлений (лингвисты, психолингвисты, логопеды, фониатры, сурдопедагоги), рассматривающие коммуникацию, уделяют большое внимание голосу человека, его характеристикам, формированию, развитию и различным нарушениям.

Большинство авторов, таких, как М. Е. Хватцев [11], Д. Вильсон [2], Л.Б. Дмитриев [5], И. И. Ермакова [6], Е. В. Лаврова [8], С. Л. Таптапова [9], Е. С. Алмазова [10], и др., обращавшихся, в частности, к коррекции голосовых параметров, обязательно рассматривали различные теоретические и практические вопросы формирования и развития голоса, его нормативных признаков, имеющих физиологическую социально-психологическую основу.

Одним из таких признаков можно назвать признак половой, или конкретнее, гендерной отнесенности. Так, при определении высоты звука человеческого голоса приводятся разные единицы частоты основного тона для мужчин и женщин, указывается на обязательное отличие детских голосов от голосов подростков и взрослых. Вместе с тем при довольно тщательном описании особенностей мужских и женских голосов подростковые и особенно детские голоса мало рассматриваются с точки зрения гендерных признаков. Практически во всех работах указанных авторов (и не только) детский голос противопоставляется взрослым голосам без определения особенностей голосов мальчиков и девочек, что будет показано в дальнейшем обзоре.

Всем известен тот факт, что жизнь человека начинается с первого крика при рождении. Также рефлекторный крик новорождённого является и его первой голосовой фонацией. Дж. Киттель доказал, что голос новорождённых младенцев имеет разную силу, однако колеблется в пределах одинаковой высоты (425—435 Гц) и не различим по тембральной окраске [7]. С дальнейшим ростом и развитием ребёнка происходит постепенное усложнение голосовой составляющей: крик приобретает интонирование и выразитель-

ность, усложняются голосовые реакции малыша. Интонационное богатство и модуляция голоса расширяются постепенно, по мере роста ребенка.

Органы голосового аппарата в онтогенезе обычно характеризуется тремя приблизительными стадиями роста: обычной, пониженной и интенсивной, причём, наступление данных стадий не является равномерным и последовательным, и они могут развиваться как одинаково, так и по-разному, в зависимости от гендерного признака ребёнка и особенностей самого органа. Например, лёгкие в своём развитии у обоих полов проходят следующие стадии – интенсивное развитие в первые месяцы жизни малыша и дальнейшее развитие в обычном темпе вплоть до полового созревания. Носовая полость, придаточные пазухи и носоглотка так же, как и лёгкие развиваются у обоих полов идентично: первые 6 месяцев после рождения – интенсивный рост, затем развитие в обычном темпе (придаточные пазухи до трёхлетнего возраста, носоглотка – до шестилетнего). Своего окончательного формирования данные органы достигают к моменту наступления полового созревания (14 лет), другие же органы продолжают свой рост и развитие вплоть до 19-летнего возраста. Бронхи и трахея интенсивно растут в течение всего первого года жизни ребенка, вне зависимости от гендерной принадлежности ребёнка. Гортань новорожденных также интенсивно растет в первый год жизни, однако данная стадия наблюдается у мальчиков в первые 3 месяца жизни и к концу первого года, у девочек её протекание характерно на первом, и затем на 4-7-м месяцах жизни [8].

Рост и анатомические изменения во всём организме, преимущественно в артикуляционном аппарате, существенно влияют на развитие и изменение голоса ребёнка.

Развитие голоса детей условно делится на четыре периода:

- дошкольный до 6—7 лет,
- домутационный от 6—7 до 13 лет,
- мутационный — 13—15 лет,
- послемутационный — 15—17 лет.

Дошкольный период развития детского голоса в научной литературе обычно описывается кратко и характеризуется осуществлением фонации за счёт краевого натяжения ещё коротких и тонких голосовых складок, формированием отдельных пучков вокальных мышц ближе к концу периода и высоким звучанием голоса (диапазон составляет 5—6 нот) [3].

М. С. Грачева утверждает, что домутационный период включает в себя не только анатомические изменения органов артикуляционного аппарата, но и параллельное с ними формирование рецепторного аппарата гортани, что обеспечивают ее функционирование как органа дыхания, защиты дыхательных путей и голосообразования [4]. Далее наступает период роста и развития голосовых мышц. По данным исследователей, и процесс формирования рецепторного аппарата гортани, и формирование голосовых мышц завершаются у детей, вне зависимости от пола ребёнка, к 12 годам. В данный период

онтогенеза детский голос обоих полов специалисты характеризуют наличием нежности в окраске, звонкости, «серебристости» [8].

Эндокринная перестройка всего организма в период полового созревания – переход детского голосообразования во взрослое – затрагивает и артикуляционный аппарат, в результате чего наступает мутация голоса (от лат. *mutatio* 'изменение', 'перемена'). Как правило, мутационный период происходит у подростков в 13-15-летнем возрасте, однако, в зависимости от сроков наступления половой зрелости, возможны колебания мутационного периода. Изменение голосового аппарата у мальчиков протекает быстро и неравномерно, тогда как у девочек данный процесс, который чаще называют эволюцией, нежели мутацией, проходит постепенно и в замедленном темпе [3].

Половое созревание подростков обоего пола сопровождается анатомическими изменениями органов артикуляционного аппарата: мужская и женская гортани приобретают чёткие отличительные особенности и увеличиваются в размерах. Щитовидный хрящ у представителей мужского пола при росте в саггитальном направлении образует «адамово яблоко», кадык – выпуклость на поверхности шеи. Изменения в женском голосовом аппарате не являются столь явными, вследствие чего голосовые складки у мальчиков удлиняются в полтора раза, а у девочек всего на треть – в этом и выражается наибольшая разница в анатомическом строении гортани между полами относительно голоса и голосообразования.

Продолжительность мутации может варьироваться от нескольких месяцев до года. В мутационном процессе выделяют три стадии:

- начальную,
- основную (пиковую),
- конечную [3].

На начальной стадии не происходит никаких серьёзных перестроек в механизме голосообразования, данная стадия характеризуется лишь небольшим покраснением голосовых складок. На этапе пиковой стадии наблюдается покраснение всей гортани, а также возможно отсутствие смыкания задней трети голосовых складок по типу равностороннего треугольника («мутационный треугольник»). Для данной стадии мутационного процесса характерна раскоординация функций наружных и внутренних мышц гортани, дыхания и фонации, что проявляется в асинхронных колебаниях голосовых складок. Данная стадия оказывает на голос самое сильное воздействие. На последней стадии – конечной – происходит закрепление механизма голосообразования взрослого человека.

За мутационным периодом следует завершающий период развития голоса у детей – послемутационный. Продолжительность послемутационного периода составляет несколько месяцев, в это время наблюдаются небольшая ранимость только сформировавшегося и неокрепшего голосового аппарата, быстрое голосовое утомление, а также расширение диапазона голоса и определение его индивидуального тембра, высоты, силы.

Наконец, при полностью сформировавшемся голосе длина голосовых складок у мужчины составляет: 24—25 мм — бас, 22—24 мм — баритон, 18—24 мм — тенор; у женщин: 18—21 мм — контральто, 18—19 мм — меццо-сопрано, 14—17 мм — сопрано [8].

Как показал предыдущий обзор, фонопеды, фониатры, специалисты по речи уделяют большое внимание голосу человека, его формированию, развитию, нарушению и характеристикам. В специальной литературе представлена развёрнутая информация о наличии и характере различий голоса у мужчин и женщин, связанных с анатомически разным строением голосового аппарата, тогда как детский голос в гендерном аспекте начинает рассматриваться исследователями лишь на третьей – мутационной стадии голосового развития подростков, тогда, когда в строении органов артикуляционного аппарата происходят серьёзные анатомические изменения. До этого периода учёные используют общий термин «ребёнок» по отношению как к мальчикам, так и девочкам, не разводя данные понятия в своих работах о голосе детей.

Все вышесказанное позволяет сформулировать гипотезу для дальнейших исследований: гендерная составляющая детского голоса до мутации не сформирована и обусловлена развитием голосового аппарата. Предполагается, что голоса детей, мальчиков и девочек, не различаются по голосовым характеристикам, следовательно, на слух детские голоса не различимы с точки зрения половой и гендерной отнесенности.

Список использованных источников

1. Алмазова Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей. - М.: Просвещение, 1973. 167 с.
2. Вильсон Д. К. Нарушения голоса у детей. - М.: Медицина, 1990. 448 с.
3. Волкова, Л. С., Шаховская, С. Н. / Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
4. Грачева, М. С., Морфология и функциональное значение нервного аппарата гортани. - М.: Медгиз, 1956. 163 с.
5. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. - М.: Музыка, 1968. 368 с.
6. Ермакова И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. 143 с.
7. Киттель Ч. Введение в физику твердого тела - М.: Наука, 1978. 791 с.
8. Лаврова Е. В. Логопедия. Основы фонопедии. - М.: Академия, 2007. 144 с.
9. Таптанова С. Л. Коррекционно-логопедическая работа при нарушении голоса: Кн. для логопеда. - М.: Просвещение, 1984. 112 с.
10. Хватцев М. Е. Как предупредить и устранить недостатки голоса и речи у детей. - Москва: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 88 с.

**THE PACE OF SPEECH OF PEOPLE WITH MODERATE
INTELLECTUAL DISABILITY
(as compared to the norm and to mild intellectual disability)**

Miroslaw Michalik

Department of Neurolinguistics Pedagogical University of Cracow

Stanislaw Milewski

Department of Logopaedics University of Gdańsk

e-mail: stanislaw.milewski@ug.edu.pl

Katarzyna Kaczorowska-Bray

Department of Logopaedics University of Gdańsk

Anna Solak

Doctoral Studies Institute of Philology Pedagogical University of Cracow

Summary

Purpose: Publications characterising the communicative skills of people with intellectual disability emphasize their slow pace of speech. The purpose of this research was to verify if these descriptions are correct. It presents the results of research into the pace of speech of children with moderate intellectual disability compared to their peers without disabilities. **Method:** Based on recorded utterances, the following were determined: the number of syllables and speech sounds in thirty-second utterances, number of pauses and their characteristics, and the ratio of pauses in utterances. The obtained material was statistically analysed. **Results:** Statistically significant differences are present within the following criteria: the duration of pause, duration of speaking, average pace of speaking, number of pauses, ratio of pauses within the utterance, and - most importantly - the average pace of speech. **Conclusions:** There are significant differences in the average pace of speaking and average pace of speech between children with moderate intellectual disability and those within the developmental norm.

Keywords: pace of speech, moderate intellectual disability, mild intellectual disability, oligophasia

Introduction

The pace of speech is one of the parameters of speech, including the speech of people with intellectual disabilities. Their speech is generally called *oligophasia* - "the disorder of linguistic communication of people with intellectual disability, who have more difficulty in creating and using structural notions as compared to the norm, which affects their ability to properly explore reality. These difficulties and disorders manifest themselves in every aspect of language and hinder the expression of meanings and the perception of reality (culture)" (Michalik, 2011, p. 178). According to this definition, problems with the pace of speech fall into the group of these prosodic disorders and the pace of speech itself can be considered as one of the parameters of linguistic disability for the discussed research group (Grabias, 2012).

The research group consisted of people with moderate intellectual disability. The choice of such a research group was influenced by two factors: 1) broadly speaking, intellectual disability is the most common type of developmental disorder (Maulik & Harbour, 2011, in: Kaczorowska-Bray, 2017, p. 2); there is little research into the group of people with moderate intellectual disability, as opposed to the group with mild intellectual disability (see: Michalik & Cholewiak, 2017).

The pace of speech of people with moderate intellectual disability was chosen as the main subject of research. The pace of speech - together with the pitch of voice and its intensity - is an important parameter in the communication process. In the course of speech, its pace is modulated, which prevents it from being monotonous and helps to keep the listener's attention. The changes within the pace can signal the most important part of the message (the pace slows down) and enhance the strength of expression (the pace becomes faster) (Milewski, 2017; Zyss & Zięba, 2015).

The notion of the pace of speech is often used synonymously to the notion of the pace of speaking. However, the authors of the article would like to draw a clear line between the two. The pace of speaking refers to the number of phones within a segment of the utterance and the time unit. The pace of speech additionally includes a formal description of the pauses which can be found between the phrases (their duration and to what degree they are filled), and which constitute an integral part of the utterance together with phones and syllables (Michalik, Cholewiak & Jagielowicz, 2016, p. 86; see also: Michalik & Cholewiak, 2017)².

Apart from phrases - rhythmic groups which are subjected to analysis of the pace of speaking - there are also pauses which denote the lack of any sound within the acoustic chain. These pauses - meaningless for the analysis of speaking pace - are crucial in the analysis of the pace of speech. Such analysis encompasses both the phrases (consisting of syllables and phones) and the pauses, and deals with speech samples which are longer than a specific sentence. These speech samples feature multiple pauses which often shape the understanding of the samples

²The pace of speaking is closely connected to the fluency of speaking. According to Tomasz Woźniak, fluency of speaking can be described as an “effortless construction of the phonemic string, comprehensible for the listener. It requires the continuous production of speech sounds which follow regular rhythmic patterns (phrases), lasting about 2-3 seconds, almost identically ordered according to the prosodic aspect. The phrases are filled with a various number of phones / syllables, depending on the speaking pace, with the average pace being 10-12 phones (4-5 syllables) per second. There is a short pause between the phrases, the duration of which is not strictly determined. However, it should not exceed two seconds so as not to become a meaningful unit of speech” (Woźniak, 2012, p. 550). With this in mind, the regular rhythmic patterns (phrases) lasting 2-3 seconds are usually used in the analysis of the pace of speaking (Woźniak, 2012, p. 550; see also: Cholewiak, 2016; 2017).

and their meaning (Cholewiak, 2016; 2017; see also: Michalik & Cholewiak, 2017)³.

There are several places in English publications where the notion of the pace of speech appears. “Rate of articulation” is a term which refers to the number of syllables produced per second, words per minute, and the frequency of pauses.⁴ The word *rate* itself is used in phonetics and phonology in reference to the pace of speaking - as described by Dawid Crystal in *Dictionary of Linguistics and Phonetics 6th Edition* (2008, p. 427, 504). The tempo of speaking has also been the subject of contrastive research for suprasegmental phonology. The differences in the tempo of utterance, together with the changes in the pitch and the volume of the voice, are analysed through the scope of suprasegmental phonetics and phonology as a part of general research into the rhythm of speech (Crystal, 2008, p. 427, 504). According to Anja Lowit, as she states in *The Cambridge Handbook of Communication Disorders*, the speed of utterance is crucial for the proper understanding of speech and is probably the aspect which draws the most immediate attention. Its perception and estimation is usually dependant on the speed of articulatory movements, their number, length, and the placement of pauses. The speed may be perceived as too fast or too slow (Lowit, 2014, p. 408).

To sum up, the pace of speaking informs us about the number of phones/syllables within the sentence in relation to a specific time unit, while the pace of speech looks at a broader scope which includes a formal analysis of the pauses that accompany the phrases within the longer speech samples (Michalik, Cholewiak & Jagiełowicz, 2016, p. 86; Milewski, 2017).

The pace of speech of people with mild intellectual disability – initial research

The literature on the subject mentions several symptoms which are directly or indirectly related to problems with the proper pacing of speech. These include: slower pace of speech and decreasing fluency of speaking (Błęszyński, 2013, p. 47), low verbal activity, difficulties in remembering proper words, difficulties in remembering proper names which take extended time to find (Kaczorowska-Bray, 2012, pp. 55-56), various difficulties in articulation (Jęczeń, 2015, p. 268), and stuttering (Gałkowski, 1979, p. 192; Tarkowski, 2003, p. 209).

³ According to Sławomir Śniatkowski, there are three kinds of pauses which can appear during actual speech: the proper pause, the partly-filled pause, and the fully-filled pause (Śniatkowski, 2002, p. 17). The proper pause (non-filled) is realized as a moment of silence between two subsequent elements of speech. The filled pause can manifest itself in three ways (in Śniatkowski, 2002, pp. 15-18): through a lexical item (usually the repetition of a word from the sentence or the phatic item), an articulated sound (prolonged vowel and consonantal group), or through an unarticulated extra-linguistic sign (e.g. coughing). As stated earlier, the pause can also be “partly-filled” (2002, p. 16; see also: Cholewiak, 2016; 2017; Michalika & Cholewiak, 2017).

⁴ The term is synonymous to the term *pace of speech* which is used throughout the article

The subjects of the research included children with mild intellectual disability whose average age was 9 years, 3 months. The choice of the group was influenced by the fact that mild intellectual disability is the predominant degree of disability (Kaczorowska-Bray, 2017). The obtained data has been compared to the norms which were set before the research (see: Michalik & Cholewiak, 2017)⁵.

In order to verify the hypothesis about the possible differences in speech pace between the two research groups, the following criteria were studied: average pace of the speech (phones/syllables + the duration of the pauses), average pace of speaking (phones/syllables), the average ratio of the pauses in the speech (number + percentage data), average duration of the pauses, average duration of the proper pauses, average duration of the fully-filled pauses, average duration of the half-filled pauses (Michalik & Cholewiak, 2017). The numerical data has been presented in Table 1.

Insert Table 1 here

The second stage of the analysis included statistical research into: the average pace of speech and the average pace of speaking, the average ratio of pauses within the speech and the average duration of the proper pauses, the average duration of the fully-filled pauses and the average duration of the partly-filled pauses. The Shapiro-Wilk and Mann-Whitney test were used at this stage.

Conclusions. The statistical analysis did not confirm the hypothetical differences between the pace of speech of the two research groups. Such differences were also not shown in the numerical data in Table 1. Therefore, it can be stated that the pace of speech of people with mild intellectual disability does not differ from the pace of speech of people within the intellectual norm (see: Michalik & Cholewiak, 2017).

The pace of speech of people with mild intellectual disability – the main research

Research hypotheses

Several research hypotheses have been established for the study of the pace of speech of people with mild intellectual disability in comparison to speakers within the intellectual norm. These are:

1. There are significant differences in the average pace of speech of children with moderate intellectual disability as compared to children within the developmental norm.
2. There are significant differences in the average pace of speech of children with moderate intellectual disability as compared to children with mild intellectual disability.

⁵ The norms have been set by Anna Cholewiak in her doctoral dissertation *Tempo wypowiedzi dziecięcych [Children's rate of utterance]*, written under the supervision of Mirosław Michalik, PhD, professor of the Department of Linguistics in the Institute of Polish Philology at the Pedagogical University of Cracow.

3. There are significant differences in the average pace of speaking of children with moderate intellectual disability and children within the developmental norm.

4. There are significant differences in the average pace of speaking of children with moderate intellectual disability and children with mild intellectual disability.

5. There are significant differences in the average duration of the pauses, especially in the average duration of the proper pauses, of the fully-filled pauses, and of the partly-filled pauses among the three study groups.

6. There are significant differences in the average duration of speaking in the speech of the three study groups.

7. There are significant differences in the average number of pauses and the average ratio of pauses (%) in the speech of the three study groups.

Material and methods

The first stage of the research included the recording of children's speech. Each of the pupils knew the person who was responsible for the recording (pupil-teacher relationship). Several questions were asked during these individual meetings: *What do you do in the classroom / group? What do you play with the group? What did you do in the clubroom? What have you done today? What did you do yesterday? What do you usually do at home? What are you going to do?*

The obtained data consisted of audio recordings which were subsequently re-played multiple times in order to properly analyse the crucial phenomena occurring within the speech samples. This part of the research made use of the Audacity software.⁶

The factors which were crucial for the analysis of the speech pace included the number of syllables and the number of phones within the speech sample (see: Michalik, Cholewiak & Jagiełowicz, 2016). A specific fragment of the sample was selected, which had to be continuous and non-interrupted by the listener. The fragment was 30 seconds long. If the sample included several 30-second fragments, the initial one was always selected.

The first stage of the analysis involved listening to the whole speech sample. Multiple replays allowed for the preparation of its simplified transcription - necessary for counting the number of phones and pauses.⁷ The transcription was also marked for the pauses - their duration and form.

After counting the number of phones and syllables, it was possible to determine the pace of speech of the student. The next stage involved the quantitative and qualitative analysis of the pauses and specifying their percentage within the speech samples. It was also possible to determine the pace of speaking of the stu-

⁶ Audacity Team (2014). Audacity(R): Free Audio Editor and Recorder [Computer program]. Version 2.1.0 retrieved September 19th 2015 from <http://audacity.sourceforge.net/>

⁷ The transcription follows general spelling rules and includes the grammatical mistakes made by the students.

dents by studying the differences in length between the duration of phones/syllables and the pauses.⁸

Characteristics of the research group

The control group of the study was the same group of children that was used during the study of the speech of children with mild intellectual disability. The proper study group included 16 children with moderate intellectual disability whose average IQ equalled 46.

During the study, the criterion of *mental age* was used, which assumed using a control group of students who are *younger* than the research group students in order to achieve the same mental age as opposed to the actual age of the students. Generally speaking, people with moderate intellectual disability function at the mental level of 6-9 year-old.⁹ The study included 5 girls and 11 boys. The comparative characteristics of the groups are shown in Table 2.

Insert Table 2 here

The results - quantitative data

Analogically to the group of children with mild intellectual disability, the following criteria were studied during the research: average pace of the speech (phones/syllables + the duration of the pauses), average pace of speaking (phones/syllables), the average ratio of the pauses in the speech (number + percentage data), average duration of the pauses, average duration of the proper pauses, average duration of the fully-filled pauses, average duration of the half-filled pauses. The data obtained in the research is shown in Table 3.

Insert Table 3 here

The estimated results of the research show differences between the two research groups within the studied parameters. These differences are also visible when compared to the results obtained from the students with mild intellectual disability (see Table 1). The significance of the differences has been verified by the statistical analysis.

The results - statistical data

The statistical analysis of the obtained material included the following areas: the average pace of speech (in phones/s & syllables/s), the average pace of speaking (in phones/s & syllables/s), the average duration of pauses, the average duration of the proper pauses (in seconds), the average duration of the fully-filled pauses (in seconds), the average duration of the partly-filled pauses (in seconds), the average duration of speaking (in seconds), the average number of pauses, and the average ratio of the pauses (%).

⁸ The procedure for the selection of linguistic material and the methods of its analysis were the same as in the study of the speech of children with mild intellectual disability (Michalik & Cholewiak, 2017).

⁹ According to ICD-10 (1998, p. 128) classification, persons with intellectual disability reach the following mental age development: severe disability - 3-6 year-old, moderate disability - 6-9 year-old, mild disability - 9-12 year-old (see: Kaczorowska-Bray, 2017).

In order to check the differences between the two research groups, the parametric test *t-Student* was carried out as well as the non-parametric Mann-Whitney *U test*. The first type of test was chosen in the case of the normal distribution of the variables, otherwise the second test was used. The type of distribution was checked with the use of the Shapiro-Wilk test. All of the analyses were carried out with the statistical significance level set at $p = 0.05$. The following results have been obtained during the comparison of the results from the group within the intellectual norm and the group with moderate intellectual disability (Table 4):

Insert Table 4 here

From the above set of results it can be noticed that statistically significant differences are present within the following parameters: the proper pauses, the duration of every kind of pause, the duration of speaking, the average pace of speaking, the number of pauses, the ratio of pauses within the utterance, and - most importantly - the average pace of speech. There were no statistically significant differences between the duration of the fully-filled pauses and the partly-filled pauses.

The following results have been obtained during the comparison of the pace of speech of students with moderate intellectual disability with the students with mild intellectual disability - see Table 5.

Insert Table 5 here

From the above set of results it can be noticed that statistically significant differences are present within the following parameters: the proper pauses, the duration of every kind of pause, the duration of speaking, the average pace of speaking, the number of pauses, the ratio of pauses within the utterance, and - most importantly - the average pace of speech. There were no statistically significant differences between the fully-filled pauses and the partly-filled pauses.

At this stage of the study, it should also be noted that during the previous research (Michalik & Cholewiak 2017) no statistically significant differences were found between the parameters of the pace of speech of the group within the intellectual norms and of the group with mild intellectual disability.

Conclusions

1. The performed analyses have shown that, most importantly, there are significant differences in the average pace of speaking and the average pace of speech between the children with moderate intellectual disability and the children within the developmental norm. When it comes to the more detailed parameters affecting the pace of speech, statistical differences appear within: the average duration and the number of the pauses, the average duration of the proper pauses, the ratio of pauses within the utterance, and the average duration of speaking. There were no statistically significant differences between the duration of the fully-filled pauses and the partly-filled pauses.

2. The same conclusions were drawn from the comparison of the pace of speech parameters of the children with mild intellectual disability as compared to the students with moderate intellectual disability.

3. There were no statistically significant differences within the pace of speech parameters between the children within the developmental norm and the children with mild intellectual disability.

Afterword

The conducted research and statistical analyses have shown that there are significant differences in the pace of speech between people with moderate intellectual disability and those within the intellectual norm. At the same time, previous research showed that there were no such differences between people within the norm and those with mild intellectual disability. Therefore, it can be said that the pace of speech of people with mild intellectual disability does not differ from that of people within the intellectual norm. Such conclusions are confirmed by the presence of two models of speech development in intellectual disability which are described in the literature on the matter: one in mild intellectual disability - which is basically the same as in the intellectual norm, and the other in moderate and severe disability - which shows significant differences when compared to the norm or to mild intellectual disability (see: Tarkowski, 2003, pp. 203-204).

References

Błęszyński, J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa-język-komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko? [Intellectual Disability. Speech-language-communication. Does I.Q. explain everything?]*. - Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Cholewiak, A. (2016). Tempo wypowiedzi gimnazjalistów – pilotażowe badania ilościowo-jakościowe [Rate of utterance of middle school pupils – pilot quantity-quality studies]. *Forum Logopedyczne*, 24, 101-111.

Cholewiak, A. (2017). *Tempo wypowiedzi w badaniach jakościowo-ilościowych: studium przypadku 9-letniego chłopca [Rate of utterance in quantity-quality studies: case study of a 9-year-old boy]*. In print.

Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. (6th ed.). - Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Gałkowski, T. (1979). *Dzieci specjalnej troski. Psychologiczne podstawy rehabilitacji dzieci opóźnionych umysłowo [Special care children. Psychological bases for the rehabilitation of mentally retarded children]*. - Warszawa: Wiedza Powszechna.

Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego [Theory of speech disorders. Research perspectives, typology of disorders, procedures in speech-language pathology]. In S. Grabias, & M. Kurkowski (Eds.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy [Speech-language pathology. Theory of Speech Disorders]* (pp. 16-69). Lublin: UMCS.

Jęczeń, U. (2015). Postępowanie logopedyczne w przypadku oligofazji [Speech-language pathology procedures in the case of oligophasia]. In S. Grabias, J. Panasiuk & T. Woźniak (Eds.), *Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki [Standards of speech-language pathology procedures]* (pp. 267-282). Lublin: UMCS.

Kaczorowska-Bray, K. (2012). Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną [Disorders of linguistic communication in people with intellectual disability]. In J. Błeszyński & K. Kaczorowska-Bray (Eds.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną* [Diagnosis and therapy of people with intellectual disability] (pp. 36-64). - Gdańsk: Harmonia Universalis.

Kaczorowska-Bray, K. (2017). *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym, i lekkim* [Language competence and ability in children with intellectual disability to a mild, moderate or severe degree].- Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Lovit, A. (2014). Acquired motor speech disorders. In L. Cummings (Eds.), *The Cambridge handbook of communication disorders* (pp. 400-418). Cambridge, UK: University Press.

Maulik, P. K., & Harbour, C.K. (2011). Epidemiology of intellectual disability. In J.H. Stone & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Retrieved from <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/144/>.

Michalik, M. (2011). *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące* [Syntactic competence in the norm and in disorders. An integrative view]. Kraków: UP.

Michalik, M., & Cholewiak, A. (2017). Tempo wypowiedzi w oligofazji [The Rate of utterance in oligophasia]. *Logopedia*, 46, in print.

Michalik, M., Cholewiak, A., & Jagielowicz, W. (2016). Niemówienie, milczenie, przemilczenie, pauza, czyli wielkie nic w teorii i praktyce logopedycznej [Non-speaking, remaining silent, the pause, or the big nothing in speech-language pathology practice]. In I. Jaros & R. Gliwa (Eds.), *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii* [Research and diagnostic issues in speech-language pathology] (pp. 79-93). Łódź: Uniwersytet Łódzki.

Milewski, S. (2017). *Tempo mówienia* [Rate of Speech]. Retrieved from <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki-index.php?page=TEMPO+M%C3%93WIENIA>, date of visit: 21.11.2017 r.

Sniatkowski, S. (2002). *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne* [Silence and pause in the grammar of giver and receiver. A linguistics-education perspective]. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Tarkowski, Z. (2003). Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo [Speech disorders in mentally retarded children]. In T. Gałkowski & G. Jastrzębowska (Eds.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* [Speech-language pathology. Questions and answers. Academic textbook], vol. 2 (pp. 203-209). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Tarkowski, Z. (2005). Mowa osób upośledzonych umysłowo i jej zaburzenia [The Speech of the mentally retarded and its disorders]. In T. Gałkowski, E. Szelaż & G. Jastrzębowska (Eds.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* [Basics of Neuro-speech Therapy. Academic textbook] (pp.553-605). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ ПСИХОКОРРЕКЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ ШКОЛЬНОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Молодиченко Т. А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,
e-mail: molodichenkota@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается опыт применения метафор в работе психологов с детьми, имеющими дефицитное развитие, а также авторский опыт использования метафорической технологии в процессе профподготовки специальных психологов.

Ключевые слова: метафоры; позитивная семейная психотерапия; психокоррекция; позитивная психология.

METAPHORIC PSYCHOLOGICAL CORRECTION AS A TECHNOLOGY OF WORK OF SCHOOL SPECIAL PSYCHOLOGIST

Molodichenko T. A.

Abstract: The article considers the experience of using metaphors in the work of psychologists with children with deficit development, as well as the author's experience in using metaphorical technology in the process of professional training of special psychologists.

Key words: metaphors; positive family psychotherapy; psychological correction; positive psychology.

Психолого-педагогические технологии к настоящему времени составляют большой методолого-методический комплекс инструментария, используемого в работе специалистов. В сфере коррекционного образования также применяются разнообразные и заимствованные из других наук, и специфические технологии, методы и приемы, среди которых метафорическая психокоррекция занимает одно из ведущих положений.

Метафоры довольно широко применяются и в психопрофилактике, и в психологическом консультировании, и в психокоррекции, и в психотерапии.

Г.И. Колесникова называет метафоры исторически сложившимся способом достижения личностных изменений. «Метафоры – часть нашего мыслительного процесса... Стиль метафор может быть волшебным, гипнотическим, соблазнительным... Метафора определяется как фигура речи, в которой слово или фраза применены к объекту или действию, не обозначаемым ими буквально, но с целью подразумевания сходства» [3, с. 74, 75].

К видам метафор относятся: пословицы и поговорки, истории, анекдоты, притчи, легенды, басни, сказки, поэзия. Метафоры изучаются не только филологами. В психологии есть целый раздел – «Метафорическая коммуникация».

Цель нашей публикации: представление результатов изучения опыта применения позитивной психотерапии и психокоррекции в работе специальных психологов, начиная с их вузовской подготовки.

Использование метафорической технологии, ее методов и приемов было значительно активизировано выдающимся специалистом в области психиатрии и неврологии, психотерапевтом, психокорректором, семейным консультантом-психологом Н. Пезешкианом (г.р. 1933). Он является основоположником позитивной психотерапии, базирующейся на транскультурном подходе, поскольку он работал и апробировал технологии и техники этого направления во многих странах (США, Гавайях, Канаде, Новой Зеландии, Папуа Новой Гвинее, Австралии, Кении, Индии, Японии, Бразилии, Швейцарии, Австрии, Китае, Западной Германии и в республиках бывшего СССР).

Транскультурный (авторский) подход Пезешкиан применял в форме использования разных метафор, созданных в конкретной стране.

Уникальность его как специалиста психотерапевта и психолога заключается и в том, что он работал в русле своего направления (позитивной семейной психотерапии, применяемой и в направлениях практической психологии) с семьями в разных странах (с разными национальностями), со всеми типами семей (нуклеарная, многопоколенная, с разным числом детей и бездетными, с разными психологическими и психотерапевтическими проблемами). При этом позитивная семейная психотерапия Пезешкиана концентрируется на присущих каждой семье способностях и позитивных качествах, опираясь на которые члены семьи «с помощью группового обсуждения справляются с конфликтами внутри семьи и недугами ее членов» [4].

Транскультурный аспект позитивной семейной психотерапии – центральной, но не единственный. Другие ее аспекты: помощь самим себе (на двух этапах работы: со специалистом и самостоятельном, дома); универсальный характер (отражает и выявляет связи семьи и общества); содержательный аспект (различные семейные конфликты); относительность семейных связей (учет и внутрисемейных и более общих социальных факторов) и метатеоретический аспект (применение практически всех существующих технологий из всех научных направлений: гуманистического, гештальт-направления, психоанализа, логотерапии и логокоррекции и др.).

Еще раз подчеркнем: Н. Пезешкиан работал не только как психотерапевт (лечил членов семьи психологическими средствами), но и как психолог. Этот ученый и практик является одним из специалистов, акцентирующих свое внимание на «позитуме» семейных отношений (их позитивно-негативной данности) на позитивном (позитивных качествах, способностях, поведении и т.д.). В этом смысле Н. Пезешкиан – предтеча позитивной психологии, начавшей свое становление относительно недавно (50-60-е годы XX века). Заметим, что первым позитивным направлением в психологии является акмеология, начало становления которой – конец 20-х – 30-е годы XX

века. Так, Н.А. Рыбников дал название этому направлению – «акмеология» в 1928 году.

Метафорическая позитивная психокоррекция в специальном образовании (для детей с дефицитным развитием) на практике применяется давно, с самого начала его становления (здесь надо обратиться к истории коррекционной педагогики и специальной психологии, что не входит в задачи нашей статьи).

В современном специальном образовании, осуществляемом в коррекционных учреждениях, в коррекционной работе широко используются метафоры.

Психокорректоры имеют дело с клиентами (а не с пациентами, как психотерапевты). Она осуществляется посредством не только заимствованных из психотерапии, но и созданных в ее лоне технологий, методов и приемов. В отличие от психотерапии, ее задачей является исправление или подправление недостатков в психическом развитии клиентов [1].

Метафорическая технология с успехом применяется и в психиатрии, неврологии и во всех направлениях практической психологии, начиная с профподготовки практических (специальных, в частности) психологов. Так, нами на протяжении 47 лет, в течение которых осуществлялась подготовка олигофренопедагогов, логопедов, практических психологов (для производства и системы образования), активно применялись: метафорические примеры из литературных произведений, пословицы, поговорки, истории (из литературы и современной жизни), иногда – анекдоты по рассматриваемой теме и часто – поэзия.

Одним из ярких примеров применения метафор в подготовке специальных психологов, коррекционных педагогов и логопедов является психолого-педагогическая деятельность ныне доктора философских наук, кандидата педагогических наук Е.М. Лысенко. В ее метафорическом арсенале, используемом на занятиях в вузе и на практике в школе, множество притч, сказок, легенд, историй.

Саратовский доктор филологических наук К.Ф. Седов, работавший на факультете коррекционной педагогики и специальной психологии, также широко использовал метафоры в обучении и воспитании будущих специалистов: притчи, истории, анекдоты, сказки.

Сказкотерапия и другие виды метафорической технологии широко применяются в коррекционных школах Саратовской области. Лидерами, позитивными примерами в использовании метафор на уроках и во внеурочной работе являются, к примеру: О.С. Бажанова, Н.В. Зайцева, Г.В. Чиркина, С.Ю. Андрианова, Е.С. Анисимова, Н.В. Бригадиренко, Е.А. Дробышева, Н.В. Павлова, Н.С. Селиванова, Г.Г. Соколова, Е.Д. Бурмистрова, С.В. Божко, О.А. Баклушина, Г.В. Соколенко и многие другие саратовские дефектологи [2, 5, 6].

Так, Л.Н. Шалиной разработан и успешно применяется проект «Снежинки» в детском садике комбинированного вида № 66 г. Энгельса, в кото-

ром используется стихотворный материал; в школе-интернате № 1 для слабослышащих школьников активно применяют стихи, сказки, поговорки, пословицы, поговорки и другие метафоры во всех классах (с первого по двенадцатый); в процессе сказкотерапии школьники берут примеры с героев сказок, отличающихся положительными умениями и навыками: умением держать слово, быть честным, правдивым, смелым и т.д. Метафорические воздействия помогают формировать хорошие, социально значимые личностные качества, в частности, речевые.

Педагог-психолог Бажанова О.С., работая с семьями, в которых есть дети с ограниченными возможностями здоровья, также в течение многих лет использует метафоры разных видов.

Метафорическая технология, как и другие, всегда применяется с учетом возрастных и гендерных особенностей детей, подростков, юношей и девушек. Существенным является при этом опора на результат психодиагностики уровня психического развития – процессов, состояний и свойств личности школьников. Например, в школах VIII вида (для детей с интеллектуальной недостаточностью) в младших классах используются поговорки, стихи, сказки, а в работе со старшеклассниками (при 9-летнем обучении это 8-9-е классы) – притчи, более сложные для понимания истории, стихи.

Примеров можно привести очень много. Главное, что метафоры: а) широко используются в коррекционной работе; б) учитываются половозрастные, в) индивидуальные и г) групповые особенности детей, подростков, юношей и девушек; д) коррекционная работа посредством метафорической психокоррекции является успешной, и школьники с удовольствием включаются в нее.

Список использованных источников

1. *Абрамова Г.С.* Введение в практическую психологию. - Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга; М.: Издат. центр. «Academia», 1995. 224 с.
2. Духовно-нравственный модус науки и искусства как факторов становления субъектов образования. Сборник научных трудов / Под науч. ред. Т.А. Молодиченко. - Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 84 с.
3. *Колесникова Г.И.* Основы психологического консультирования для студентов вузов. Изд. 3-е. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. 96 с.
4. *Пезешкиан Н.* Позитивная семейная психотерапия. Семья как психотерапевт / Пер. с англ., нем. - М.: Смысл, 1993. 332 с.
5. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях. Материалы городского семинара психологов «Подросток в кризисной ситуации» 28.09.2004-01.10.2004 г. - Саратов / Под ред. М.Ю. Михайлиной, М.А. Павловой. Саратов, 2004. 46 с.
6. Творчество и инновационные технологии в общем, специальном и высшем образовании. Сборник научных трудов / Под науч. ред. Т.А. Молодиченко, Н.В. Павловой. - Саратов: ИЦ «Наука», 2011. 200 с.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Мурадян С. С.

АГПУ им. Хачатура Абовяна (Ереван, Республика Армения)

e-mail: muradyansvetlana41@aspu.am

Аннотация: В статье представлены особенности обучения коммуникативным навыкам детей с нарушением слуха в Республике Армения. Представлены виды общения детей с нарушением слуха, раскрыта их роль и значение в межличностном общении.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, коммуникативная система, жестовая речь, устная речь, система двуязычного обучения, образовательный комплекс.

FEATURES OF THE COMMUNICATIVE FUNCTION OF CHILDREN WITH HEARING DISORDERS IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Muradyan S. S.

Abstract: The article presents the system and features of teaching communication skills in a special educational complex for children with hearing disorders in the Republic of Armenia. Presented the types of communication of children with hearing impairment, disclosed their role and significance.

Key words: children with hearing disorders, communication system, sign language, oral language, bilingual education system, educational complex.

Согласно современным исследованиям (Р. Е. Барабанов, Д. И. Тарасов, О. П. Токарев, С. С. Мурадян, А. В. Манукян), слух — уникальный инструмент межличностного общения. Качество слуха приобретает важнейшее значение в связи со сложностями, связанными с общественным развитием и социальной адаптацией. Поскольку коммуникационные навыки играют сегодня не последнюю роль, сохранная слуховая функция у ребенка становится все более важной проблемой. Согласно исследованиям, причины и факторы нарушений слуха оказывают влияние на всю речеслуховую и коммуникативную систему человека. Одним из важнейших показателей психологической готовности детей с нарушением слуха к коммуникации является уровень слухоречевого развития ребенка. Следовательно, слух и речь являются не только средством приема и переработки информации, но и средством совершенствования процесса мышления. Кроме того, не секрет, что чем богаче и правильнее речь ребенка, чем лучше развит его физиологический и фонематический слух, тем шире возможности его коммуникативной деятельности (Р. Е. Барабанов, 2015; А. В. Манукян, 2007; С. С. Мурадян, 2019).

Не секрет, что ограниченное понимание речи — один из наиболее заметных и выраженных симптомов коммуникативной патологии слабослышащего ребенка. Экспрессивная речь характеризуется следующими особен-

ностями: запас слов ограничен, отличается диффузностью, расширенностью и неточностью словарных значений. В грамматическом строе отмечаются более или менее грубые нарушения (от однословного предложения до развернутой фразы, с ошибками в падежных согласованиях, в употреблении предлогов).

В Республике Армения в 2003 году был создан “Реабилитационный центр для детей с нарушенным слухом”, действующий в медицинском комплексе “Арабкир”. Реабилитационный центр обеспечивает раннее профессиональное вмешательство для детей с нарушениями слуха для их интеграции в общественную жизнь. Ежегодно индивидуальные и групповые занятия посещают 40 детей в возрасте от 3 до 6 лет.

Во время занятий обычно выявляется, что голос слабослышащего ребенка глухой, интонация малоразвита и невыразительна. Коммуникативную недостаточность своей речи он дополняет жестикуляцией. Следовательно, форма коммуникации между слабослышащим и его близкими — это жестикуляция, использование остатков слуха, усиленная громкость речи, речь на ухо, чтение с губ и др. Известно, что устная и письменная речь детей с отклонениями слуха страдает пропусками букв и слов, их заменой не по смыслу, а по внешнему сходству. Нужно разбирать с детьми значение каждого слова. Такие дети запоминают тексты дословно, употребляют в речи однотипные грамматические конструкции, однообразные слова и фразы.

Специалисты считают, что, начиная работу с глухим ребенком, необходимо убедиться в том, что ребенок, имеющий нарушение слуха, обязательно слухопротезирован, имеет индивидуальные слуховые аппараты [1,2,3].

Впервые в 15 специальной школе язык жестов был принят и применен в республике как предмет обучения, а затем это было принято государством. В Республике Армения существует специальный образовательный комплекс для детей с нарушениями слуха, где, начиная с 2005-2006г., обучение этих детей организуется на основе жестового языка и устной речи (система двуязычного обучения). В образовательном процессе специалисты, работающие с детьми с нарушенным слухом, важным считают найти оптимальное соотношение использования словесного и жестового языка, в результате чего каждая система общения будет иметь свое место и роль для детей с нарушением слуха.

Специальный образовательный комплекс осуществляет 12-летнее среднее образование и предназначен для организации процесса обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. В образовательном комплексе есть подготовительная группа для детей 5 лет с нарушением слуха.

Для распространения знаний об жестовом речи в Республике Армения часто организуются курсы жестового языка как для студентов факультета специального и инклюзивного образования, так и для родителей и учителей.

Можно четко утверждать, что жестовый метод почти нигде не применяется в чистом виде. Когда системы обучения детей с нарушением слуха только начинали развиваться, существовали школы, работавшие по жестовому

методу. Суть — обучение происходит при помощи только жестовой речи. Устная речь почти не используется. Наравне с жестовой речью используется дактильная речь. Письменная речь является вспомогательным средством. Данный метод более естественный для детей с нарушением слуха, он ими легко принимается.

Минус состоит в том, что, какая бы ни была, устная речь должна развиваться хотя бы немного. Это помогает детям научиться чувствовать вибрацию, наличие и отсутствие звука, ощущать свой голос и развивать ум.

Следовательно, билингвистический метод предполагает соединение устного и жестового метода. Обучение происходит с помощью устной и письменной речи с использованием жестов. Когда ребенок читает слово или предложение, он должен показать его жестом (жестами). Это позволяет педагогам точно знать: понял ребенок прочитанное или услышанное, или нет. Также это позволяет соединять слово и жест, что способствует формированию четкого образа, осознанного понятия.

Здесь уместно подчеркнуть, что система общения и коммуникации у детей с нарушением слуха довольно сложна и своеобразна. Коммуникативная система у детей с нарушением слуха включает в себя дактилологию, жестовую речь, письменную и устную речь. Устная речь и язык жестов взаимодействуют друг с другом во время обучения детей с нарушением слуха, что и сказывается на дальнейшем их развитии.

Список использованных источников

1. *Барабанов Р. Е.* Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 140-143.

2. *Барабанов Р. Е.* Особенности коммуникативной функции детей с нарушением слуха // Молодой ученый. 2015. №5. С. 559-560.

3. *Мурадян С. С.* Специальные упражнения для развития словарного запаса у дошкольников с нарушением слуха // Методическое пособие. Ереван, 2019. 80 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НОРМ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Никитенко А.А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: nastasia.nikitenko@yandex.ru*

Аннотация: речь детей является неисчерпаемым источником материала для ученых различной гуманитарной ориентации. В статье исследованы особенности проявления гендерных особенностей в обучении, а также рассмот-

рены и описаны трудности усвоения языковых норм русского языка учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: речь, гендер, гендерный аспект, языковая личность.

RESEARCH FORMING LANGUAGE NORMS TAKING INTO ACCOUNT GENDER FEATURES AT STUDENTS SEVERE SPEECH DISORDERS

Nikitenko A.A.

Abstract: Children's speech is an inexhaustible source of material for scientists of various humanitarian orientations. The article explores the features of the manifestation of gender-specific features in learning, as well as examines and describes the difficulties of mastering the language norms of the Russian language by students with severe speech impairments.

Key words: speech, gender, gender aspect, linguistic personality.

Целью данной статьи является описание выявленных гендерных особенностей в речи у учащихся разных возрастных групп с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи.

В задачи экспериментальной части работы входило:

- выявить и сопоставить гендерные особенности учащихся с нарушениями речи и с речью в норме при помощи устных и письменных опросов;
- провести анализ полученных результатов;
- разработать рекомендации учителям-логопедам по оптимизации логопедического процесса в классе для учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

В качестве объекта исследования выступает речь детей школьного возраста двух возрастных групп: 9 -11 и 12-14 лет с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи (по данным из речевых карт учащихся: *недостаточная сформированность средств языка с преобладанием нарушений смысловой стороны речи, дизартрия; нарушения языкового анализа и синтеза, легкая степень псевдобульбарной дизартрии; Заикание, дизорфография; несформированность всех средств языка. Легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Трудности в овладении письмом и чтением; легкая степень псевдобульбарной дизартрии, сложная форма дисграфии (дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза), дизорфография; трудности в овладении письмом и чтением, нарушение слуха (тугоухость I степени); аграмматическая дислексия и дисграфия).*

Две возрастные группы школьников: 9 -11 и 12-14 лет – важные вехи в онтогенезе человека, которые тесным образом связаны с особенностями психического развития. Всего в эксперименте участвовало 2 группы детей школьного возраста: 9 - 11 и 12 - 14 лет с нормальным развитием речи и с тяжелыми нарушениями речи (всего 16 человека). Выбор данных возрастных групп принят в современной периодизации возрастного развития [1, с. 26].

Интерес к изучению детей школьного возраста обусловлен тем, что именно в школьный период ребенок проходит несколько этапов возрастного созревания. 9 - 11 лет – граница младшего школьного детства и начало подросткового возраста, в это время намечается переход от детства к взрослости. 12 - 14 лет – средняя линия развития подросткового возраста и всего школьного детства, приближающаяся к окончанию подросткового возрастного периода. Ближе к 15 - 17 годам (граница подросткового возраста и начало взрослости) личность в основном оформляется, и те индивидуальные особенности персонального характера, в том числе и речевого, которые проявились к этому возрастному периоду, обычно сохраняются в течение всей последующей жизни человека [2, с.13].

Предметом исследования является процесс становления языковой личности учащихся с тяжелыми нарушениями речи и с нормальным развитием речи.

В качестве основного метода в работе использовался сравнительный анализ речевого материала, полученного в результате устного и письменного опросов учащихся.

Было проведено сопоставление письменных работ и устных ответов учащихся двух возрастных групп: учащиеся младших классов в период подготовки перехода в средние классы (9-11 лет) и учащиеся средних классов (12-14 лет) с развитием речи в норме и с тяжелыми нарушениями речи, среди учащихся, посещающие логопедические занятия в центре развития дополнительного образования «Спутник детства» Ленинского района города Саратова.

Письменные и устные опросы состояли из 27 вопросов (трех групп). Первая группа вопросов была направлена на выявление уровня сформированности орфоэпических знаний. Здесь предлагались следующие задания: поставить ударение в словах, указать случаи мягкого и твердого произношения согласных перед гласным “е” в заимствованных словах; выбрать в каких случаях на месте орфографического “чн” произносится “шн”, а в каких “чн”, то есть данная группа заданий направлена на выявление сформированности произносительной стороны речи.

В целом учащиеся с речью в норме выполнили эту часть заданий значительно лучше, чем учащиеся с нарушениями речи. Так учащиеся с речью в норме в возрасте 9-11 лет в среднем допустили 2,3 ошибки при выполнении этих заданий. А учащиеся с нарушениями речи в количестве 5 школьников вообще не выполнили задания, оставшиеся 3 школьника допустили в среднем 4,2 ошибки. Учащиеся среднего школьного возраста с нарушениями речи допустили в среднем 1,8 ошибки, а с речью в норме – 2 ошибки. Причем, у учащихся с речью в норме 9-11 лет меньше ошибок при выполнении этой группы заданий, чем у учащихся среднего школьного возраста с нарушениями речи 12-14 лет. Также можно заметить, что, как у учащихся с речью в норме, так и у учащихся с нарушениями речи с возрастом количество ошибок уменьшается. Таким образом, можно сделать вывод о том, что под воздействием общения, обучения произносительная сторона речи совершен-

ствуется, словарь как активный, так и пассивный обогащается, тем не менее, уровень развития речи у учащихся с нарушениями речи значительно отстает от уровня развития речи их нормально развивающихся сверстников.

Наибольшее количество ошибок было допущено при постановке ударения в словах: пуловер, синекдоха, осведомиться, памятный, пасквиль, отчасти; возникли трудности при выборе твердого или мягкого произношения согласного в словах: патент, генетика, свитер, брюнет. Много ошибок было допущено при выборе правильного произношения слов: яичница, булочная, пустячный. Выполнение именно этого задания вызвало наибольшие трудности у учащихся.

Вторая группа заданий (с 6 по 17) направлена на выявление грамматических знаний учащихся. Она представлена следующими заданиями: определить род имен существительных, записать прописью числительные, вставить числительные “оба” или “обе” в предложение, поставить существительные в форме нужного падежа и числа, образовать заданные формы предложных глаголов, найти словосочетания, в которых нарушены нормы грамматической сочетаемости, найти неправильно образованные формы имен существительных, степеней сравнения имен прилагательных, исправить речевые ошибки в предложениях.

В среднем дети с речью в норме 9-11 лет допустили 2 ошибки, а 12 - 14 лет – 1,4 ошибки. Дети с нарушениями речи 10-11 лет допустили 2,6 ошибки, причем 30% всех заданий этой группы было ими не выполнено; а учащиеся 12-14 лет – 2,4 ошибки, 22,2% всех заданий было также не выполнено.

Учащиеся с нарушениями речи значительно отстают от учащихся с речью в норме, что и демонстрируют результаты. Уровень грамматических знаний 12-14 -летних учащихся с нарушениями речи по результатам выполненных заданий ниже уровня 9-11 – летних школьников с нормой речи. Причем последние, допуская ошибки, выполнили все задания, а школьники с нарушениями речи от выполнения части заданий отказались (в части случаев, не понимая самого задания, в других случаях – испытывая неуверенность в правильности выполнения).

Наибольшую трудность вызвали следующие задания: определить, в каком словосочетании нарушены нормы грамматической сочетаемости и записать числительные прописью. Также трудным оказалось задание определить род имен существительных. При его выполнении допустили наибольшее количество ошибок учащиеся с нормой речи. Наиболее трудными оказались слова: травести, антраша, рантье, барокко. К другим, наиболее частым ошибкам, относится задание найти речевые ошибки в предложениях и образовать заданные формы от приведенных глаголов, найти неправильную форму степеней сравнения имен прилагательных.

Третья группа заданий была направлена на выявление сформированности лексических знаний. Она представлена следующими заданиями: выбрать неверно указанное лексическое значение слова; пояснить значение прилагательных, определяющих масть животных; сформулировать значения слов; подобрать синонимы; расположить синонимы в порядке усиления степени

признака и действия; объяснить смысл фразеологизмов; согласовать сказуемое и подлежащее; зачеркнуть в сочетаниях лишние слова; составить сочетания с предложенными существительными.

При выполнении заданий этой группы, учащихся с нормой речи 9-11 лет в среднем допустили 4,1 ошибки, а 12-14 лет – 3,3 ошибки. Учащиеся 9-11 лет в среднем допустили 5,7 ошибки, при этом 60% заданий не выполнено, а 12-14 лет – 4,7 ошибки, при этом не выполнено 49,5% заданий.

Наибольшее количество ошибок было допущено при выполнении следующих заданий: пояснить значение прилагательных, определяющих масть животных. Это задание вызвало трудности у учащихся как младшей, так и старшей возрастной группы с развитием речи в норме и нарушениями речи. Возникли трудности при подборе грамматических синонимов к предложенным словосочетаниям и при выборе лишних слов в словосочетаниях.

У учащихся с нарушениями речи возникли трудности в объяснении смысла фразеологизмов. Они воспринимают устойчивые выражения в “прямом смысле”, не видят, не чувствуют дополнительный, а в данном случае и основной смысл. Для большинства школьников с нормой речи это задание трудным не оказалось.

В среднем при выполнении работы учащиеся с развитием речи в норме в возрасте 9-11 лет допустили 2,7 ошибки, а 12-14 лет – 2,2 ошибки. Школьники с нарушениями речи допустили 4,1 ошибки, при этом 43% всех заданий было не выполнено, а учащиеся 12-14 лет допустили в среднем 3,3 ошибки, не выполнив при этом 21,4% всех заданий.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

1. Наибольшие трудности у школьников 9-11 лет с нормой речи вызвали задания, направленные на выявление сформированности лексической стороны речи (в среднем 4,1 ошибки); наименьшее количество ошибок они допустили при выполнении заданий на выявление сформированности грамматической стороны речи (в среднем 2 ошибки). Именно этой стороне речи уделяется большее внимание на уроках русского языка в школе.

2. У школьников 12-14 лет с нормой речи наблюдается такая же закономерность, то есть наибольшие трудности вызвали задания, направленные на выявление сформированности лексической стороны речи (3,3 ошибки), меньшие – грамматической стороны речи (1,4 ошибки).

3. Уменьшение количества ошибок с возрастом наиболее заметно именно в третьей группе заданий, направленных на выявление сформированности лексической стороны речи. Увеличиваются и обогащаются активный и пассивный словарь учащихся, ответы носят более конкретный характер, практически нет случайных выборов. Школьники 9-11 лет часто просто “попадают” на правильный ответ.

4. В работах учащихся с нарушениями речи прослеживается та же закономерность: наибольшее количество ошибок допущено при выполнении третьей группы заданий, наименьшее – при выполнении второй группы заданий.

Причем количество ошибок при выполнении второй группы заданий почти одинаково, то есть эта сторона речи, по результатам опроса, практически не развивается. А вот орфоэпическая грамотность заметно повышается, что указывает на улучшение произносительной стороны речи детей.

Сопоставляя показатели учащихся с нормой речи и с нарушениями речи, несложно заметить значительную разницу в уровне сформированности всех сторон речи. Заметно различие и в динамике развития речи, особенно грамматической её стороны. Нельзя не отметить и ту особенность, что уровень сформированности всех компонентов речи у школьников 9-11 лет с развитием речи в норме выше уровня сформированности речевых компонентов учащихся 12-14 лет с тяжелыми нарушениями речи, у которых особенно страдает произносительная и смысловая сторона речи.

После изучения полученных данных можно рассмотреть динамику становления языковой личности учащихся с точки зрения гендерного подхода. Так при сопоставлении полученных данных видно, что различия в развитии речи мальчиков и девочек отмечаются уже на ранних этапах становления языковой личности. По данным исследований 9-11-летних мальчиков с нормой речи, показатели по всем группам заданий хуже, то есть среднее количество допущенных ошибок больше, чем у девочек. У 12-14 –летних детей с нормой речи отмечается иная картина. Так, если в общем по всем трем компонентам речи у мальчиков количество ошибок больше, то, если рассматривать отдельные задания, можно констатировать, что задания – поставить ударения в словах и согласовать сказуемое и подлежащее – вызвали больше затруднений у девочек, чем у мальчиков. При записи числительных прописью и мальчики, и девочки допустили одинаковое (в среднем) количество ошибок.

У 9-11 –летних мальчиков и девочек наименьшая разница в развитии фонетической стороны речи, тогда как в грамматической и лексической сторонах речи различия больше. А вот в 12-14 –летнем возрасте наибольшая разница в развитии лексической стороны речи. Девочки при выполнении этой группы заданий допустили значительно меньше ошибок.

Эти данные подтверждают разницу в развитии речи мальчиков и девочек, указывают на более четкий и ответственный подход к работе девочек.

У учащихся с нарушениями речи наблюдаются некоторые особенности. Так у 9-11 –летних девочек также наблюдается меньшее количество ошибок, чем у мальчиков, но разница в показателях развития различных сторон речи меньше, чем при норме речи, несмотря на то, что в общем учащиеся с тяжелыми нарушениями речи допустили больше ошибок при выполнении заданий. У 12-14 –летних детей с нарушениями речи показатели мальчиков по развитию лексической и орфоэпической сторон речи также ниже, а вот грамматическая сторона речи развита лучше, чем у девочек.

Показатели девочек 10-11 лет с нарушениями речи по 1 и 2 группам заданий не сильно отличаются от показателей по этим же группам заданий у мальчиков 12-14 лет с нормой речи, а также их показатели по 1 и 3 группам

заданий лучше, чем показатели 12-14 –летних мальчиков с нарушениями речи.

Так, исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что различия в развитии речи у мальчиков и девочек существуют. Наибольшая разница возникает в развитии лексической и грамматической сторон речи. У всех учащихся с нарушениями речи показатели ниже, чем у школьников с нормой речи, это связано с особенностями имеющихся системных речевых нарушений, влияющих на усвоение языковых норм в период становления речи в целом, развитие интеллекта, высших психических функций и скорости усвоения знаний в процессе обучения. При нарушениях речи различия у мальчиков и девочек наблюдаются, но в меньшей степени, чем при развитии речи в норме.

Список использованных источников

1. Немов Р.С. Психология: Учебн. для студ. высш. пед. уч. завед.: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 3-е изд. - М.: ВЛАДОС, 2001. 640 с.
2. Тельтевская, Н.В., Константинова, О.А. Гендерный подход к обучению школьников. - Саратов: ИЦ «Наука», 2009. 122 с.

КОРРЕКЦИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ «РИСОВАННАЯ РЕЧЬ»

Оськина С. Ю.

*МДОУ 31 «Ивушка» (Ершов, Саратовская обл.),
МОУ СОШ № 5 (Ершов, Саратовская обл.)
e-mail: svietlana.oskina@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается коррекционная работа по преодолению фонематических нарушений у детей дошкольного возраста, имеющих различные речевые дефекты, с использованием элементов системы «Рисованная речь».

Ключевые слова: фонематические нарушения, визуализация речи, рисованная речь.

CORRECTION OF PHONEMIC DISORDERS IN PRESCHOOLERS USING ELEMENTS OF THE SYSTEM «HAND-DRAWN SPEECH»

Oskina S. U.

Abstract: In the article we examine correctional work to overcome phonemic disorders in preschool children with various speech defects, using elements of the system "Hand-Drawn speech".

Key words: phonemic disorders, speech visualization, hand-drawn speech.

Усвоение фонетико-фонематической системы языка происходит в дошкольном возрасте. Вопросы становления и коррекции фонетико-

фонематической системы рассматриваются в работах Л. Ф. Спириной, Н. А. Никашиной, Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной. Начальной стадией полноценного фонематического восприятия является фонематический слух. На основании достаточного фонематического слуха ребёнок овладевает операциями звукового анализа и синтеза, необходимыми для полноценного формирования речевой системы. Нарушения фонематического слуха проявляются у самых разных категорий детей.

У детей с дизартрическими расстройствами фонематические нарушения могут иметь специфический характер. Такой ребёнок остро чувствует «неправильность» выбора фонемы в чужой речи и не осознаёт собственных ошибок. Может также наблюдаться парциальное нарушение фонематического восприятия, касающееся только отсутствующих в речи или искажённых звуков [1, с. 187]. Некоторые авторы, в частности, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская напрямую связывают минимальные дизартрические расстройства с фонетико-фонематическими нарушениями [3, с. 27 – 36].

У детей с нарушениями интеллекта недостаточность фонематических процессов обусловлена воздействием множества патологических факторов, несформированностью сенсорной системы в целом. В результате страдает смыслоразличительная функция, в норме реализующаяся посредством дифференциации фонем по тонким акустическим признакам [2, с. 180].

У детей с сохранным интеллектом и полноценным физиологическим слухом фонематические нарушения проявляются в виде недостаточности дифференциации фонем, в результате которой звуковой состав слова формируется не полностью. При нарушенном фонематическом слухе ребёнок, не имеющий фонетических нарушений и способный нормативно произнести все звуки, смешивает их в речевом потоке. Такая картина может наблюдаться у детей как прошедших курс коррекции звукопроизношения, так и не нуждавшихся в звукопостановке.

Значительный эффект в работе по автоматизации и дифференциации звуков даёт использование системы «Рисованная речь» [4, с.191], которая предполагает визуализацию вербального материала, визуальное отображение вербальных действий ребёнка, использование тактильных и кинетических стимулов. В качестве структурных элементов системы выделены приёмы «Заборчики», «Дорожки-ходилки», «Читалка», «Кнопочки», «Словарные рабочие листы», «Стихи и рифмовки». Эффективным является использование указанной системы в работе с дошкольниками, имеющими разные виды нарушений (дислалия, МДР, СНР, РАС, заикание, а также речевые нарушения неуточнённой этиологии), а также, в некоторых случаях, с детьми младшего школьного возраста, имеющими сложные патологии развития.

Элементы «Читалка» и «Заборчики» указанной системы используются в лого-коррекционной работе как на этапе автоматизации, так и на этапе дифференциации звуков, либо в случаях, когда в речи ребёнка присутствуют фонологические нарушения и нет нарушений антропофонических.

В качестве примера рассмотрим использование данных приёмов для коррекции смешения звуков [с] и [ш] у ребёнка 5 лет, с логопедическим за-

ключением *ФФН*, *акустико-фонематическая дислалия*, имеющего множественные фонологические дефекты и нормативно произносимые смешиваемые звуки в изолированной позиции.

Предложена следующая последовательность работы.

Знакомство с артикуляционными органами.

Ребёнку предлагается история о *Язычке* и его *домике*. В индивидуальной тетради рисуется Язычок в двух видах: как очеловеченный персонаж, своего рода *герой* предстоящей истории, и как *схема*, на которой прорисовываются *кончик языка*, *спинка*, *корень*, *края*, а также *ниточка* - уздечка. Рот изображается в виде характерно окрашенного домика. *Ворота*, ведущие в *домик Язычка* – это *губы*. Вводится элемент тактильного, осязательного контроля: ребёнок показывает пальчиком на себе, обводит верхнюю губу, затем нижнюю губу. Логопед параллельно выполняет рисунки в тетради. За *воротами* находится *забор* – это *зубы* (показ логопедом, затем ребёнком, параллельно – прорисовка). Аналогично прорисовываются *язык*, *альвеолы*, *твёрдое нёбо*. Далее проводится несколько артикуляционных упражнений, цель которых – показать ребёнку подвижность языка, его способность занимать разные положения.

Знакомство со звуком [с].

Для каждого звука вводится рисованный игровой символ. В качестве основы можно использовать символы, рекомендованные М. Ф. Фомичёвой [5, с. 160], однако жёстких ограничений при выборе символов нет. Выбранный символ должен обладать образной выразительностью, соотноситься с отображаемым звуком, быть несложным для рисования, и, главное – представлять собой некий персонаж, который можно обыгрывать, как в комиксе. Так, например, слоги и целые слова образуются, когда персонажи-символы отправляются друг к другу в гости или «встречаются» случайно, в неожиданных местах. Если нужна дифференциация звуков – персонажи «конфликтуют», а ребёнок занимает позицию авторитетного «руководителя», и, «разрешая конфликт» персонажей, учится различать звуки на слух и правильно использовать их в самостоятельной речи.

Знакомство со звуком – это всегда рисованная история. Рассказывая историю о *Весёлом Насосе*, который «с радостью помогает всем знакомым накачать мячи, шарики, колёса», логопед даёт образец произнесения звука и вводит игровой рисованный символ звука – *Насос*. После показа образца звук произносится сопряжённо, затем самостоятельно ребёнком. Поэтапно анализируя вместе с ребёнком положение губ, зубов, языка, характер воздушной струи при произнесении звука [с], логопед делает в тетради рисунки, схематично отображающие результаты наблюдений ребёнка. Нужно стараться, чтобы символ звука, *Насос*, выглядел как можно более «живым», рисунок должен быть выразительным. Это позволяет активизировать воображение ребёнка и придать эмоциональную окраску восприятию схем, отражающих положение артикуляционных органов. После работы со схемами

вводится буква. Буква прописывается крупно и располагается на листе вблизи изображения *Насоса*, что позволяет эмоционально подкрепить формирование в сознании дошкольника образа звуко-буквы.

Упражнения на развитие фонематического восприятия, фонематических процессов и формирование элементарных навыков звукового анализа.

Все упражнения связаны с выделением звука [с] в потоке других звуков и направлены на закрепление графического образа буквы С. Количество и интенсивность упражнений зависит от глубины фонематических нарушений и дозируется индивидуально. Следует обязательно ввести также упражнения на формирование фонематических представлений и элементарных навыков звукового анализа. Упражнения проводятся с опорой на картинки и схемы, которые в процессе работы прорисовываются в тетради.

Важно добиться того, чтобы, в результате данной работы, у ребёнка сформировался своего рода полноценный образ звука, обладающий совокупностью акустических, тактильных, кинетических, кинестетических и визуальных параметров. Стиль рисованного рассказа, комикса, позволяет активизировать воображение и придаёт эмоциональную окраску материалу, с которым знакомится ребёнок.

Составление слогов.

Использование приёмов «Дорожки-ходилки» и «Читалка» позволяет научить ребёнка:

- составлять прямые и обратные слоги;
- проговаривать слоги по отдельности, а затем пары слогов со смешиваемыми звуками;
- анализировать звуковой состав слога;
- читать слоги.

Помимо этого, работая с «Дорожками» и «Читалкой», ребёнок получает более полное представление о звуке, особенностях его акустических характеристик при взаимодействии с гласным.

Вся работа проводится с опорой на визуальный материал и предполагает взаимодействие кинетических (движение пальца по поверхности листа бумаги) и тактильных (ощущение при касании листа) анализаторов. Вводится игровой приём: *Насос ходит в гости*. Гласные звуки, к которым «ходит Насос», представлены в виде символов. В рассматриваемом нами случае ребёнок начинает постепенное знакомство с гласными. Для каждого гласного вводится символ и прописывается буква. Символ гласного помещается в *облачко* определённого, закреплённого за данным звуком цвета. Выбор цвета не имеет жёстких параметров. При выборе цвета вводится некая игровая логика, объяснение. Например, символ звука [а] – девочка *Аня*. *Аня хочет стать певицей и всегда поёт песенку «ааааа». Аня носит только красные банты – других она не любит!, поэтому у Ани красное облачко*. Важно, чтобы цвет облачка не менялся на протяжении всей работы с ребёнком.

«Дорожки-ходилки».

Составляются слоги типа СГ: рисуется Насос, который *«идёт»* по дорожке к Ане. Символ «Аня» заключается в облачко красного цвета, и дорожка рисуется красная. Ребёнку даётся инструкция: *«Ставь пальчик на Насосика и веди его по дорожке. Пока Насос идёт, он поёт свою песенку «сссс», а, как только дойдёт до Аниного облачка, сразу начнётся песенка Ани. Не забудь: голос останавливать не нужно!»*

«Читалка».

По мере прохождения «Дорожек» формируется «Читалка». Ребёнку даётся пояснение: *Насос будет ходить в гости не только к Ане. Скоро у него появится много друзей. Давай подготовим место, где он сможет ходить в гости.* Для «Читалки», предполагающей составление прямых, слогов Насос рисуется в середине левого края страницы. При составлении обратных слогов – в середине правого края. Если ребёнок недостаточно хорошо ориентируется на странице, левый край страницы помечается красной вертикальной линией, ребёнку даётся пояснение: *«не забудь, двигаться всегда начинаем отсюда, слева, и движемся направо».* Однако эта мера, как правило, оказывается излишней, поскольку, оперируя персонажами-символами, ребёнок быстро усваивает верное направление движения.

Более полному формированию образа звука способствует знакомство с буквой. Как только собрана «Читалка», ребёнок учится читать слоги, составленные из букв. Процесс обучения проходит в игре *«Знакомим буквы».* Даётся игровое основание: *«персонажи знакомы, а буквы нет! Давай познакомим! Веди букву песенки насоса к букве песенки Ани».* Когда у ребёнка получился слог – вводим термин *«прочитал»:* *«ты прочитал, как школьник, без картинок, только буквы».*

Таким образом, после формирования «Читалки» и последующего чтения слогов в сознании ребёнка закрепляется полноценный образ звука, обладающий определёнными акустическими и артикуляционными характеристиками и усиленный визуальными, тактильными и кинетическими ощущениями.

Знакомство со звуком [ш].

Знакомство с данным звуком происходит в аналогичной последовательности. Этому звуку соответствует образ Королевской Змеи Шипелки. «Королевской» Змея названа не случайно: подключается воображение дошкольника, персонаж приобретает «статусность», важность, привлекает внимание ребёнка.

На этом этапе вводится дополнительный приём: показ рукой положения языка при произнесении звука [ш] (рука поднимается вверх). Затем ребёнок сравнивает положение языка при произнесении звуков [ш] и [с] и самостоятельно делает вывод. Далее приём показа рукой используется постоянно. На этом этапе приём «Дорожки» использовать нецелесообразно, т.к. с гласными ребёнок уже хорошо знаком и способен сразу работать с «Читал-

кой». После составления «Читалки» обязательно чтение слогов *ша, шо, шу, ши*. Особое внимание следует обратить на слог *ши*. Проанализировав слог, ребёнок делает вывод, что, после звука [ш] слышен звук [ы] – песенка Сердитого Медведя. Особенности написания данного слога отображаются в «Читалке»: *Шипелка ползёт по дорожке к Сердитому Медведю*, но, при этом, *Медведь «встречает» Змею без буквы*. Следует сделать акцент на отсутствии у Медведя своей буквы. Пояснение для ребёнка: *Змея вполне может отправиться в гости к Сердитому Медведю, проползти по дорожке, и мы услышим [ш-ш-ш-ы], но буква песенки Змеи Шипелки, Ш, никогда не ходит в гости к букве песенки Сердитого Медведя!* Логопед на рисунке «даёт» в лапы Сердитому Медведю мешок, в котором «лежит» буква песенки Мышки – И. При этом мешок прорисовывается оранжевым цветом, т.к. именно этот цвет выбран для обозначения символа «Мышка» (по игровому основанию «*Мышка любит запах и цвет апельсинов, хотя никогда их не ест*»). Внимание ребёнка акцентируется на наличии мешка, буквы в нём и выборе цвета.

Проговаривание прямых слогов со звуками [с] – [ш].

Слоги отображаются и прорисовываются как игровая история, взаимодействие персонажей: Насос и Змея по очереди «ходят в гости» к Ане, Мышке, другим символам гласных звуков. Вносится некоторый «драматизм»: например, персонажи решают, «кто идёт первым», «кого не отпустила мама», «кто на каком транспорте добираться», – подойдёт любой приём, способствующий «оживлению», обыгрыванию действия. «Отправляя» персонажей по очереди «в гости», ребёнок произносит пары слогов снова и снова, до полного закрепления. Все игровые обстоятельства сразу же прорисовываются: герои «усаживаются» в разный транспорт, изображаются с разным настроением и проч. Если ребёнок произносит звук «усреднённо», как нечёткий [сш], следует изобразить гневающийся или недоумевающий персонаж, сочетающий в себе черты *Насоса* и *Шипелки* одновременно. Как правило, ребёнок осознаёт и исправляет ошибку без дополнительных пояснений.

Составление «Читалок» и проговаривание обратных слогов со звуками [с] – [ш].

Данная работа проводится аналогично работе с прямыми слогами. При составлении слогов *ши* и *ыш* следует обратить внимание ребёнка на то, что буквы *И, Ы* «ходят в гости к букве песенки Змеи Шипелки, [Ш]». Пары слогов прорисовываются и проговариваются.

Составление «Читалок» и проговаривание слогов, в которых звуки [с] и [ш] находятся в интервокальной позиции.

Такие «Читалки» составляются на соседних страничках тетради, отдельно составляется «Читалка» для слогов *аса, асо, асу, асы*, отдельно – для слогов *аша, ашо, ашу, аши*. Вводится и обыгрывается элемент неожиданности. Например, слог *аса* представлен так: «*Аня отправляется в гости к Насосу, затем Насос отправляется в путь по дорожке и его встречает ...*

снова Аня!» По аналогичной схеме составляются, прорисовываются, обыгрываются, проговариваются слоги со звуками [с] и [ш] типа ГСГ всех вариантов.

Составление «Читалок» и проговаривание слогов типа СГС, в которых гласные находятся между звуками [с] и [ш].

Такие слоги, как правило, вызывают затруднения при проговаривании, требуют тщательной проработки. «Читалка» в этом случае выглядит, как веер дорожек, расходящийся от символа *Насос* к вертикальному ряду символов гласных звуков, а затем сходящийся к символу *Змея*, и, наоборот, от символа *Змея* – к гласным, и, далее, – к символу *Насос*. Проговариваются по отдельности слоги *саш, сош, суш, сыш, шас, шос, шус, шис*. Проговаривать пары слогов на данном этапе нет необходимости.

Составление «Читалок» и проговаривание слогов, в которых звуки [с] и [ш] находятся в стечении с другими согласными.

На данном этапе необходимо ввести символы согласных, участвующих в образовании слогов. Составляется «Читалка», в которой «в гости» к гласным отправится, например, звук [л], символ которого – Самолёт. Вводится игровой момент, например: *«Насос решил присмотреть за Самолётиком»*. Рисуются *Насос*, рядом – *Самолёт*, от *Самолёта* вправо строится традиционная «Читалка». Обыгрывание продолжается: *Змее тоже хочется отправлять Самолётика в гости!* Получаются слоги *сла – шла, сло – шло, слу – шлу* и т.д. Отмечено, что, имея опору в виде зрительных игровых образов, ребёнок приучается контролировать выбор нужного звука и чёткость его произнесения. Отпадает необходимость напоминаний и указаний взрослого. Если у ребёнка появилась ошибка, в рисунке следует отразить «реакцию» персонажа-символа: *«Насос удивился. Пожалуй, даже расстроился. По крайней мере, он никак не может понять – а где его песенка-то? Старался, пел, и вдруг... нет песенки!»* Как показывает практика, такое обыгрывание стимулирует активность и самостоятельность ребёнка и является эффективным лого-коррекционным приёмом.

Проговаривание пар слов. Звуки [с] и [ш] находятся в начале, затем – в середине и в конце слова.

Материал подбирается таким образом, чтобы слова были не только доступны и понятны ребёнку, но и была возможна передача значения слова в рисунке. В качестве примера приведём следующие пары слов: *сутки – шутки, суметь – шуметь, усы – уши, миска – мишка, брось – брошь, нас – наш*. Для каждой пары слов рисуется пара картинок. Детское воображение позволяет не сосредотачиваться на изобразительных тонкостях; даже в технически простом рисунке можно отразить отвлечённое понятие, настроение, признак. Под каждой картинкой рисуется маленькое облачко, в которое вписывается нужная буква. Анализ слова и выделение нужного звука осуществляет ребёнок.

Проговаривание слов, содержащих оба смешиваемых звука.

На этом этапе работы, помимо рисунка, вводится схема слова. Установлено, что наиболее удобным является представление слова в виде линии с выделением начала, конца и середины слова. Ребёнок анализирует слово, выделяет наличие и место звуков [с] и [ш] в слове. Результаты анализа обозначаются на схеме – прописываются соответствующие буквы.

Проговаривание словосочетаний со звуками [с] и [ш].

Прорисовываются картинки, отражающие содержание словосочетаний, таких, как, «сосновая шишка», «душистое сено», пушистая кошка». Под рисунком рисуется схема: две линии, обозначающие слова. На этом этапе схема упрощается: можно отойти от выделения начала, середины и конца слова, достаточно обозначить слово линией. Однако ребёнок продолжает анализировать слова и выделять искомые звуки. Буквы прописываются в схеме. Вводится тактильно-кинестическая опора, ребёнку даётся инструкция: *«когда произносишь слово, веди пальчиком по линии, которая его обозначает»*.

Проговаривание предложений из трёх и более слов, содержащих звуки [с] и [ш].

После проговаривания предложения логопедом и выполнения рисунка составляется схема. Обязательный компонент: определение количества и порядка слов в предложении. На начальном этапе работы с предложением логопед произносит слово, сразу обозначает его линией, предлагает ребёнку сосчитать, сколько слов в предложении, назвать первое, затем второе и третье слово. Затем ребёнок определяет наличие в словах звуков [с] и [ш]. Звуки буквами обозначаются на схеме. Позже порядок работы меняется: ребёнок должен на слух сосчитать количество слов в предложении, определить их последовательность, и, уже после этого, нарисовать схему, обозначить звуки.

Завершающий этап работы.

Для завершения работы по дифференциации звуков во фразовой, а затем самостоятельной речи используются традиционные приёмы и упражнения, такие, как «Спряжение в настоящем времени», «Счёт предметов до 10», разучивание потешек, песенок, стихов.

Результаты.

Результаты работы с использованием «Рисованной речи», в частности, приёмов «Дорожки-ходилки» и «Читалка», позволяют говорить об эффективности данной системы лого-коррекционного воздействия по преодолению фонематических нарушений у дошкольников. Такой результат, главным образом, объясняется активным включением в коррекционную работу максимального количества анализаторов в сочетании с эмоциональным компонентом и активной деятельностью воображения.

Список использованных источников

1. *Белякова Л.И., Волосков, Н.Н.* Логопедия. Дизартрия. - М.: Гуманитарный изд. Центр Владос, 2009. 287 с.

2. *Визель Т. Г.* Основы нейропсихологии: учебник для студентов вузов. - М.: В. Секачѳв, 2016. 264 с.

3. *Гуровец Г. В., Маевская С. И.* Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стѳртой формой дизартрии и ринофонией, и методы коррекционного воздействия. // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. - М.: МГПИ им. Ленина, 1981. 168 с.

4. *Оськина С. Ю.* Нарисуй мою речь // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза» (г. Саратов, СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В. П. Крючков; ред. сост. Т. А. Бочкарѳва и О. В. Кошѳева. - Саратов.: Саратовский источник, 2017. С. 191-200.

5. *Фомичѳва М. Ф.* Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии. - М.: Издательство «Просвещение», 1989. 239 с.

СИТУАТИВНО-ИГРОВАЯ МОТИВАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГУ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Павлова Н. В.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: natali_61@list.ru

Лапушина О. В.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: kov_7@mail.ru

Хмелькова О. В.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: ole4ka2810@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования методики речевого развития младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Автор предлагает систему коммуникативных упражнений на основе повышения мотивации обучающихся в их ситуативно-игровой деятельности.

Ключевые слова: специальная методика развития речи, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, ситуативно-игровая деятельность, специальная мотивация.

SITUATIONAL AND GAME-BASED MOTIVATION IN TEACHING DIALOGUE TO STUDENTS WITH DISABILITIES

Pavlova N. V., Lapshina O. V., Khmelkova O. V.

Abstract: The article deals with the problem of improving the methods of speech development of junior schoolchildren with disabilities. The author offers a

system of communicative exercises based on increasing the motivation of students and their situational-game activity.

Key words: special method of speech development, students with disabilities, situational-game activity, special motivation.

Коммуникативный подход, как известно, является основным лингво-методическим принципом обучения школьников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, родному (русскому) языку. При наличии комплексных нарушений речи (на всех уровнях) у обучающихся с умственной отсталостью имеются неодинаковые возможности для улучшения различных параметров речи, в том числе коммуникативных навыков. Традиционно в качестве наиболее эффективного средства создания специальной мотивации для диалогового общения школьников данной категории применяется игровая предметно-практическая деятельность.

Хорошо известна классическая коммуникативно-деятельностная методика сурдопедагога С.А. Зыкова [2], которая позволила добиться успехов даже в обучении речи глухих детей. Психологи и методисты, дефектологи-исследователи В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов, А.К. Аксёнова, С.Ю. Ильина, Э.В. Якубовская и др. неоднократно подчёркивали важность *практической деятельности с предметами и параллельное оречевление каждого конкретного действия (шага!)* каждым ребёнком для формирования у него связной речи. Мы также считаем, что помочь ребёнку в преодолении (сглаживании) трудностей при выполнении речемыслительных операций помогает какая-либо ***предварительная деятельность***, которая является начальным этапом работы по созданию собственного высказывания, либо ***параллельная***, сопутствующая речи, коммуникации, поддерживающая её. Всем известны лепка, рисование, вырезание фигурок, изготовление поделок, бисероплетение, работа с песком, вязание и др., но формы работы, виды материалов, способы и средства, которыми пользуется ребёнок, постоянно обновляются. Сегодня невозможно представить урок и коррекционное занятие без таких универсальных опор, как мнемотехнические (ассоциативные) [1], динамические схемы [7], олицетворение предметов [10], всё чаще в разработки занятий включаются элементы музыкальных и арт-терапевтических технологий (драматизации, стихотерапии, изотерапии, мульттерапии и др.) [3; 6; 8; 9; 10]. Подобные способы создания ситуативно-игровых условий очень нравятся детям, вызывают у них эмоциональный отклик. Обычно *игры на основе речевых ситуаций* используются для развития устной разговорной речи школьников на специальных уроках в коррекционной школе. Но эти уроки заканчиваются в 4-м классе, а необходимость продолжать обучение устной речи умственно отсталых школьников сохраняется. И найти возможности для этого несложно в рамках любого предмета, т.к. для выработки умения работать коллективно, обсуждать совместные действия и результаты деятельности необходимо постоянно тренироваться.

В указанных публикациях мы показали, как можно конструировать или трансформировать имеющиеся дидактические игры и упражнения таким образом, чтобы они стали *ситуативными, предполагающими диалог*, что, безусловно, способствует повышению эффективности обучения детей с нарушением интеллекта общению, т.к. является дополнительным способом их мотивирования. Если ученикам 5-го класса с умственной отсталостью понятна цель общения, они очень серьезно и ответственно подходят к предстоящему диалогу [4], потому что научить малышей правилам здорового образа жизни – это значит моментально повзрослеть!, почувствовать себя не только старше, но и умнее! Такое общение старших и младших получается естественным, социализирующим для обеих сторон.

Благодаря специально организованным игровым ситуациям общения школьники с интеллектуальными нарушениями оказываются способными в той или иной мере к продуцированию связных высказываний, к реализации элементов речевого творчества, что возможно лишь при условии регулярно проводимой работы в данном направлении, поддержки различных видов [5].

Для проверки высказанных утверждений нами в течение полутора лет проводилось *экспериментальное исследование*. В качестве испытуемых были выбраны обучающиеся двух 4-х классов (экспериментального и контрольного) двух специальных коррекционных учреждений г. Саратова (школы № 1 и школы-интерната № 5). Этот возраст представляет для нас интерес в связи с тем, что наиболее сензитивный период (3 класс) пройден и в центре нашего внимания оказывается этап адаптации детей после начальной школы в 5 классе, обучающихся по адаптированным образовательным программам. Несмотря на различную природу дефектов, у всех испытуемых имелись типичные проявления умственной отсталости, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Обследование детей на констатирующем этапе показало, что в контрольной группе коммуникативные возможности детей оказались незначительно выше, чем в экспериментальной группе.

Более подробно хотелось бы остановиться на *формирующем этапе*. На каждом уроке русского языка, помимо собственно предметных, решались *пошаговые коммуникативные (речевые) задачи*, которые позволяли постепенно подойти к построению связного диалогического высказывания. По примеру организаторов популярной когда-то телепередачи «Устами младенца» мы играли с детьми в *выбиралки, отгадалки, загадалки, объяснялки, рассуждалки* и т. п. В предлагаемых играх требовалось применить умение строить *предложения-вопросы* и *предложения-ответы*, создавать *микродиалоги* – на основе готовых текстов-повествований по опорным схемам или собственные. На первых порах при выполнении подобных заданий дети испытывали затруднения, ждали помощи и поддержки учителя. Постепенно они начинали решать нелёгкие для них задачи всё с большей степенью самостоятельности. Рассмотрим конкретные примеры разработанных нами *ситуа-*

тивных игр (темы уроков даются по примерной адаптированной программе С.Ю. Ильиной).

Повторение. Фонетическое письмо. Тема «Звуки и буквы»

Объяснялка «Помоги Тетрадкину»

Цель: усвоение смыслоразличительной роли звуков и букв в слове.

Учитель:

- Ребята, прочитайте предложение. Всё ли верно? Что надо исправить?

Маша связала тёплый шар.

Нашли бы вы ошибку, если бы выделенное слово было написано отдельно?

А теперь прочитайте диалог Буковкина и Тетрадкина по ролям и дополните его:

Буковкин: Что это ты там так долго рассматриваешь?

Тетрадкин: Да вот читаю слова и предложения и никак не пойму, в чем дело...

Буковкин: Ну-ка, покажи...

Тетрадкин: Да слова в столбике... – вроде без ошибок написаны...

ОСЫ

ШАР

СОН

Буковкин: Да, всё верно...

Тетрадкин: А ты предложения прочитай. Видишь, что получается...

Мама заплела дочке ОСЫ.

Маша связала тёплый ШАР.

В зоопарке жил огромный СОН.

Буковкин: Ну, тут всё просто! Надо только...

Тетрадкин: Что?

Вывод: при пропуске всего одной буквы в словах КОСЫ, ШАРФ, СЛОН меняется смысл всего предложения.

Орфография. Тема «Буквы и, у, а после шипящих»

Выбиралка «Кому какая буква нужна?»

Цель: закрепление правописания гласных после шипящих и обучение комментированию собственных действий.

На ситуативной картинке изображены *жираф, чайка, чижик, ежик, щука*, которые показывают на гласные на карточках с «ножками» *и, у, а*. Догадайтесь, кто какую букву ждет. Выберите себе «роль» и позовите нужную гласную.

(Дети поочередно говорят: «Я ежик. Мне нужна буква И, потому что ЖИ-ШИ пишется с буквой И»)

Вариант: используется картинка с посудой (*чашка, чайник, кувшинчик, ножик, чугунок*) или другая тематическая группа слов.

Грамматика: образование слов с помощью приставок и суффиксов.

Объяснялка «У кого что»

Цель: формировать умение объяснять, комментировать свои действия.
Объяснить, какое слово подходит и почему другие слова не подходят.

1. Футболист повредил (ножку, ногу). У стола четыре (ноги, ножки).

2. Орел устраивает свое (гнездо, гнездышко) высоко в горах. Ласточка вьет (...) под крышей.

4. Ребенок протянул ко мне (рученьки, ручищи, руки). Подъемный кран своей (рукой, ручищей) легко поднимает любой груз.

5. Машина застряла в глубокой (лужа, лужица).

Грамматика: части речи. Тема: «Различение частей речи по вопросам»

Выбиралка «Лишнее словечко»

Цель: обучение умению задавать вопрос.

Ученики работают в парах и строят диалог, опираясь на выданные учителем карточки. Одному даются карточки с записанными существительными (яблоко, груша, лук, лимон, платье, юбка, рубашка, ботинки и т.д.) или прилагательными (желтый, веселый, голубой, зеленый, красный, холодный, радостный, печальный) – среди них есть лишние слова, а другому – с опорными вопросительными предложениями, в которых пропущены вопросительные слова (или другие части предложения) (– Какие [...] (овоци) у тебя в корзине?; – Какую [...] (одежду) ты надеваешь летом?; – [...] (какие) карандаши у художника; – [...] (Что) нарисовал художник? И т.д.

Грамматика: части речи. Тема «Глагол как часть речи»

Рассуждалка «Путаница»

Цель: развивать логическое мышление, закрепить слова – названия действий.

Незнайка встретил Тетрадкина и говорит ему:

- Слушай, Тетрадкин, ты уроки сделал? Что это за упражнение такое нам задали? Ерунда какая-то...

- Почему ерунда? Ты задание-то прочитал?

Ребята, а вы как думаете, что ответил Незнайка и какое задание было дано к упражнению?

А) Собака хрюкает.

Волк блеет.

Овца лает.

Свинья гогочет.

Гусь кудахчет.

Кузнечик мяукает.

Кошка стрекочет.

Курица воет.

Б) Ножницами забивают гвозди.

Топором пилят.

Удочкой пашут.

температуру.

Молотком стригут.

Клецами ловят рыбу.

Зубной щеткой меряют

В каких предложениях не указано, кто выполняет действия? Как вы думаете, почему?

А теперь каждый из вас запишет одно любое предложение, которое понравилось, и составит к нему вопрос.

Грамматика: части речи. Тема «Слова – названия признаков предмета»

Рассуждалка «Что на что похоже?»

Цель: тренировка умений строить диалог и преобразовывать его в рассказ, употреблять в речи прилагательные.

Прочитайте диалог между Незнайкой и Буратино.

- Какого цвета молоко? – спросил Незнайка у Буратино.

- Молоко такое, как белая бумага, - ответил Незнайка.

- Молоко так же шушит, как бумага?

- Нет, молоко белое, как мука.

- Молоко сыпучее, как сахар?

- Нет, он просто белый, как снег.

- Молоко пушистое и мягкое, как вата?

- Нет, потому что оно ... (устные ответы учащихся).

Допишите предложения:

Молоко не похоже ни на _____, ни на _____, ни на _____,
ни на _____. Оно _____, _____ и _____.

Составьте вопросы по тексту.

Грамматика: предложение. Тема «Предложение»

Составлялка «Как дружат слова»

Цель: уяснить, что «слова в предложении дружат и мысль передать помогают».

Подумайте, ребята, могут ли в одном предложении встретиться сразу 3 слова. Составьте такие предложения и запишите их.

1. Друг, кино, однажды.

2. Книга, библиотека, любимая.

3. Лето, река, лодка.

Сколько разных предложений вы составили вместе?

К каждому из них задайте вопрос.

Загадалка «Загадки предложения»

Цель: обучение умению задавать вопрос.

Мальчик составил 2 предложения и записал их так:

Янесусуп.Янесупсуюду.

Можно ли быстро прочитать эту запись? Запиши правильно одно из предложений. (Для большей наглядности предложения записываются на полосках бумаги, которые поочередно загибаются на границах между словами – дети легко прочитывают отдельные слова) Объясни однокласснику, чем отличаются записи предложений. Почему нужно записывать предложения именно так?

Развитие речи, работа с текстом

Добавлялка. Игра-эстафета

Цель: научить работать совместно, помогая друг другу.

Один читает начало предложения, другой – находит его продолжение во 2 столбике. Первый прочитывает получившееся предложение полностью. Оба по очереди формулируют вопрос к предложению.

1. С наступлением зимы волчья стая ушла	- он оставил их на снегу.
2. Тюлени оставляют своих малышей на льду и приплывают к ним	- чтобы покормить их молоком.
3. Щенок с удивлением смотрел на свои следы ...	- из тайги ближе к деревне.

Развитие речи, работа с текстом

Добавлялка. Игра-эстафета

Цель: научить работать в парах и группе, помогая друг другу.

Составление текста по цепочке – сначала с опорой на картинки, каждую из которых играющие выбирают по очереди; затем без опоры на картинки (в качестве помощи картинки можно предъявить при затруднениях).

По итогам контрольного среза в контрольной группе коммуникативные возможности детей оказались несколько выше, чем на констатирующем этапе; в экспериментальной группе отмечена более заметная положительная динамика развития коммуникативных (диалоговых) умений. Это позволяет говорить о том, что наша экспериментальная методика использования *ситуативных речевых игр* эффективна и может быть применена на других учебных предметах.

Мы убедились, что если игра строится на основе предметно-практической деятельности и с её помощью возникает речевая ситуация, в которой у школьников появляются мотивы для речевого общения, то ситуативность максимально приближает участников игры к реальной жизни и способствует их социализации и более успешному усвоению учебных предметов.

Использование разнообразных ситуативных игр и мобильного дидактического материала в учебном процессе при изучении всех разделов русского языка расширяет возможности вариативности заданий, способствует не только закреплению коммуникативных навыков, развитию мыслительных процессов, но и позволяет преодолевать механическое усвоение знаний, активизировать познавательную деятельность, повышать самостоятельность учащихся, формировать навыки анализа (рефлексии), самоконтроля и самооценки, «наращивать», «тренировать» уверенность в своих силах при построении диалога.

Список использованных источников

1. Бочкарева Т.А., Филиппова Э.А. Развитие связной монологической речи у детей старшей группы дошкольников с ОНР III уровня при помощи метода мнемотехники Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сб.

науч. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза" (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кошечева. - Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2017. 354 с. С. 114-121.

2. *Зыков С. А.* Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения (фрагмент) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2013. № 3. С. 43-51.

3. *Оськина С.Ю.* Нарисуй мою речь // Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции "Проблемы речевого онтогенеза и дизонтогенеза" (г. Саратов, СГУ имени Н.Г. Чернышевского, 29 сентября 2017) / Науч. ред. В.П. Крючков; ред. сост. Т.А. Бочкарева и О.В. Кошечева. - Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2017.

С. 191-200.

4. *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.

5. *Павлова Н.В.* Возможности речевого творчества у детей с интеллектуальными нарушениями // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия. Материалы ежегодной международной научной конференции. 24–26 июня 2019 г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена / Редакционная коллегия: Т. А. Круглякова (отв. ред.), Т. А. Ушакова, М. А. Еливанова, С. В. Краснощекова, 2019. С. 413-419.

6. *Павлова Н.В., Губанова Е.А., Горина Е.Н.* Мультитерапия как средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. С. 274-277.

7. *Павлова Н.В.* Использование системы вариативных заданий на основе мобильного дидактического материала при обучении русскому языку школьников с ограниченными возможностями здоровья // Международный журнал экономики и образования, 2018. Т. 4. № 3. С. 81-99.

8. *Павлова Н.В., Лапина О.В.* Речевая и литературно-художественная творческая деятельность студентов как ресурс профессионального становления современного учителя // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: Материалы X Международной научно-практической конференции в рамках Объединенной научно-практической конференции «Современные тенденции, опыт и перспективы образования особых групп детей» / под ред. О.А. Денисовой. - Череповец: ЧГУ, 2018. С. 103-107.

9. Павлова Н.В. Мотивационный компонент упражнений по русскому языку как способ формирования коммуникативных умений учащихся с нарушением интеллекта // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. Электронный ресурс. М.: Издательство «Перо», 2015. С. 191-199.

10. Павлова Н.В. Способы мотивирования высказываний учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2015. № 4. С. 511-518.

11. Патралова З.С., Павлова Н.В. Одушевление предметов как мотивация для сочинений-описаний школьников с различными возможностями // Актуальные проблемы логопедии: сборник научных и научно-методических трудов. Научный редактор В.П. Крючков. - Саратов, 2018. С. 196-203.

ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИЕ «РИСКИ» КАЗАХСКО-РУССКОГО БИЛИНГВИЗМА

Панова Е. С.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: lenapanov4@yandex.ru*

Бочкарева Т.А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: tab1161@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются зоны возможных фонетико-фонематических «рисков» казахско-русского билингвизма. Сравниваются особенности суперсегментных и сегментных единиц двух языков, специфика взаимодействия звуков в речевом потоке. Делаются выводы о лингвистических «зонах» расхождения как факторе провокации ошибок в устной и письменной речи казахов, изучающих русский как второй язык.

Ключевые слова: Казахско-русский билингвизм, интерференция, фонетико-фонематический строй, сегментные единицы, суперсегментные единицы.

PHONETIC AND PHONEMIC "RISKS" OF KAZAKH-RUSSIAN BILINGUALISM

Panova E.S., Bockaryova T. A.

Abstract: Areas of possible phonetic-phonemic "risks" of Kazakh-Russian bilingualism are highlighted in the article. The author compares the features of suprasegmental and segmental units of two languages and the specifics of the interaction of sounds in a speech stream. The author draws conclusions about the linguistic "zones" of difference as a factor in provoking errors in the oral and written speech of Kazakhs studying Russian as a second language.

Key words: Kazakh-Russian bilingualism, interference, phonetic and phonemic system, segmental units, suprasegmental units.

В связи с миграцией населения из Казахстана растёт число представителей казахской национальности в России, по этой причине происходит распространение семейного двуязычия и билингвизма в смешанных браках. На фоне взаимодействия двух языков встает вопрос о сравнении структур каждой из языковых систем для выявления возможных интерферентных зон с целью предотвращения ошибок в устной и письменной речи детей-билингвов. Как отмечает Т.А. Бочкарева: «Для детей же с речевой патологией фактор билингвизма является отягощающим» [1, с. 193]. Этим объясняется актуальность нашего исследования.

Цель данной работы - сопоставительный анализ некоторых аспектов фонетических систем русского и казахского языка в ракурсе поиска потенциальных «зоны логопедического риска», ведь именно логопедам часто приходится работать с детьми-билингвами.

«Билингвизм традиционно понимается как попеременное использование в устной или письменной формах, в бытовом или официальном общении двух или более языков, которые могут быть развиты в неодинаковой степени» [1, с. 190].

Рассмотрим некоторые особенности суперсегментных фонетических единиц сравниваемых языков. Функцию фонетического объединения слова в одно целое в казахском языке выполняет сингармонизм, а в русском – ударение.

Русский язык является акцентным, так как средством просодической организации русского слова является ударение. Русскому языку свойственно силовое (динамическое) ударение, при котором ударный слог выделяется по сравнению с безударным большей напряженностью артикуляции гласного звука. Ударение в русском языке отличается разноместностью – способностью падать на любой слог слова и подвижностью – при изменении формы слова позиция ударения может изменяться. В казахском языке, напротив, ударение является постоянным, неподвижным: ударение всегда падает на последний слог, при присоединении к слову любого количества аффиксов, ударение передвигается на последний слог слова.

Следовательно, в русских словах, не имеющих ударение на последний слог, казахи часто делают акцентологические ошибки: «Делать уроки–настоящая мука!»

Закон сингармонизма, действующий в казахском языке, отражает положения, согласно которым в пределах слова гласные звуки должны быть единообразными и созвучными, иными словами, гласные должны находиться в гармонии, быть одного ряда. Исконно казахские слова бывают или твердыми, или мягкими. Изменение формы слова в казахском языке производится с учётом закона сингармонизма: если последний слог слова твёрдый, к нему присоединяется твёрдый аффикс, соответственно к мягкому слогу должен быть присоединён мягкий аффикс. «Сингармонический харак-

тер казахской артикуляционной базы порождает сингармоническую звуковую интерференцию в русской речи казахов» [4, с. 36]. Казахи, не знающие русский язык, могут подстраивать русские слова под закон гармонии гласных: книжный, нэжный и т.д.

К суперсегментным единицам языка относится и интонация. Отметим в этом плане разную интонационную организацию вопросительных предложений в русском и казахском языке. В русском языке выделяется три типа вопросительных предложений: 1) вопросительные предложения с вопросительными местоимениями; 2) вопросительные предложения с вопросительными частицами; 3) вопросительные предложения, показателем вопросительности которых является только интонация. Первые два типа характерны и для казахского языка [5]. Выражение вопросительности посредством одной интонации для казахского языка нехарактерно. Осваивание этой конструкции представляет сложность для носителей казахского языка.

Казахский язык, как и русский, стремится к открытому слогу: ба-ла-ла-ры-мы-зға (нашим детям), са-ла-ды(кладёт). Есть в казахском языке и закрытые, и полужакрытые слоги.

Казахскому языку не свойственно стечение согласных в начале слова, поэтому в русских словах их разбавляют гласным как в устной, так и в письменной речи: *кровать- кыровать, сказка – сыказка, правда – пыравда, исыделать – сделать*.

Сложность для носителей казахского языка может представлять и выделение морфемы в слове: *по-дпись; под-пись*.

Далее сравним сегментные единицы двух языков. Овладение нормами русского литературного языка требует от учащегося казахской группы полного понимания существенных различий в фонетических системах русского и казахского языков. При работе по постановке звуков русского языка представители казахских групп должны знать артикуляцию изучаемого звука, знать различия в произношении звука русского языка и его «звука-аналога» в казахском языке, ощутить позиции органов речи при произношении.

Фонетика языка находится в тесной взаимосвязи с графикой, устанавливающей соответствие между знаками (графемами) и звуками (фонемами). Как русский, так и казахский языки пользуются алфавитной письменностью, в основе которой лежит кириллица. Русский алфавит включает 33 буквы, которым соответствуют 42 звука (6 гласных и 36 согласных). В алфавите казахского языка 42 буквы.

Девять из них (ә, ғ, қ, ң, ө, ұ, ү, і, һ) обозначают специфические звуки казахского языка. В алфавите они располагаются после сходных звуков. Согласных звуков в казахском языке 25, а гласных – 12. Но, безусловно, в аспекте лингвистических «рисков» важны не столько количественные, сколько качественные различия звуков.

Фонемы русского и казахского языка отличаются акустико-артикуляционными характеристиками и организацией оппозиций фонемных

групп. К примеру, гласные фонемы русского языка классифицируются по ряду (движению языка вперед-назад), степени подъема языка и лабиализации (огубленности). В казахском языке гласные фонемы делятся по подъему языка (твёрдые: а, о, ұ, ы, (у) - мягкие: ә, е, (и), ө, ү, і, э), по положению (открытые: а, ә, е, о, ө, э - сжатые: и, у, ұ, ү, ы, і челюсти), лабиализации (огубленные: о, ө, ү, ұ, у - неогубленные: а, ә, е, и, ы, і, э).

Качественные артикуляционные различия гласных а и ы русского и казахского языков представлены в таблице 1. В ней гласные казахского языка были классифицированы, как и гласные русского языка, по ряду, степени подъема и лабиализации. Очевидно, что в устной речи несовпадение артикуляционных укладов – фактор провокации ошибок в произношении.

В казахском языке при произношении [а] по горизонтали кончик языка продвинул вперед, корень языка отодвинут назад. По сравнению с русским языком казахская фонема [ы] заднего ряда, произносится более твёрдо и может стоять в начале слова: ыдыс – посуда. Наконец, казахская [ы] менее длительна и напоминает редуцированные русские а,о [ъ]. Например, хутор [хутър], трактор [трактър], қызыл [қызыл]-красный, асыл[асъл] – драгоценный.

Таблица 1. Качественные различия гласных [а] и [ы]

Графема	Фонема	В русском языке	В казахском языке
Аа, Яя	[а]	Гласный среднего ряда, нижнего подъема, нелабиализированный.	Гласный заднего ряда, нижнего подъема, нелабиализированный.
Ы	[ы]	Гласный среднего ряда, верхнего подъема, нелабиализированный.	Гласный заднего ряда, среднего подъема, нелабиализированный.

При модификации в зависимости от наличия или отсутствия ударения гласные русского языка подвергаются существенной редуции. Как пишет Л.В. Бондаренко: «Безударные слоги, обладающие меньшей длительностью, чем ударный слог данного слова, можно разделить на две большие группы по их фонетическим характеристикам и по функции: предударные слоги образуют своеобразный подход, подступ к реализации ударного слога, а заударные – отступ, совершение слова. Эта их разная роль обнаруживается в их фонетических характеристиках: предударные, как мы знаем, меньше редуцируются, чем заударные» [2, с. 158]. В русском языке [а] в слабой позиции произносится как звук, средний между [ы] и [а], в транскрипции это записывается как [ъ-ер]; [о] в безударном положении редуцируется в [а], [э] в слабой позиции после мягких согласных редуцируется в [и], а после твёрдых согласных редуцируется в [ъ-ерь].

В казахском языке в отличие от русского нет чёткой редукции, т.е. все гласные звуки чётко проговариваются во всех позициях: балалар [балалáр], орамал [орамáл], кеме [кемé].

Закон сингармонизма и зафиксированное ударение в казахском языке исключают возможность редукции гласных. «И, хотя фонетически абсолютно одинаковых звуков нет, тем не менее мы не можем говорить о существенной модификации гласных в казахском языке» [3, с.90]. Каждый гласный во всех положениях и позициях сохраняет свой характерный тембр. Следовательно, можно предположить интерферентные ошибки в произношении гласных в русских словах, обусловленные отсутствием редукции гласных в казахском языке.

Существенно различаются и согласные двух языков.

В казахском языке отсутствуют согласные, парные по мягкости-твёрдости, так как согласные казахского языка вообще лишены такого признака. По закону сингармонизма мягкость или твёрдость слова зависит от гласных звуков. В отличие от казахского языка в русском языке твёрдые и мягкие согласные составляют 12 пар. Мягкие согласные имеют дополнительную средне-нёбную артикуляцию. В русском языке существуют фонемы [к], [к`], [г], [г`], парные по мягкости-твёрдости. В казахском языке существуют фонемы [к], [г], встречающиеся только в мягких словах, между тем глубокозаднеязычные фонемы [к], [ғ], обнаруживаются только в твёрдых словах.

Буквы Вв, Ёё, Фф, Цц, Щщ, Чч, Ээ, ь, ь хоть и присутствуют в казахском алфавите, но соответствующие им звуки в исконно казахских словах не встречаются. Казахи, не знающие русский язык, при попытках произнести [в] произносят [у] (Вася – Уася, плов – палау), [ц] заменяют на [с] (цитрус – ситрус). [Ч] казахами заменяется на [ш]: Чимкент – Шымкент, Чингис – Шыңғыс, чайник – шәйнек, чулок – шұлық. [щ`] встречается лишь в некоторых словах казахского языка и произносится твёрдо, как удвоенный [ш]: ащы – [ашшы], тұщы – [тұшшы]. В основном встречается в словах, заимствованных из русского языка. Звук [ф] совершенно чужд казахскому языку. Казахи, не знающие русского языка, при попытках произнести этот звук, произносят [п] или даже [б]: флешка – плешка.

Знаки Ъь и Ъъ, исходя из закона сингармонизма, вообще не должны присутствовать в казахском алфавите. Например, слова «печенье», «дельфин» в казахском языке можно написать как «печене», «делфин», потому что казахскому языку не нужны знаки, выполняющие процесс смягчения или отверждения каких-либо слогов или фонем, так как они заложены в основе закона сингармонизма казахского языка: мягкие или твердые гласные соответственно имеют способность смягчить или отвердить последующие согласные, даже слог.

Далее кратко остановимся на фонетических процессах, связанных с изменением качества согласных звуков в казахском и русском языках. Для

русского языка типична регрессивная ассимиляция и атипична прогрессивная.

Для казахского же прогрессивная – обычное явление.

В русском языке происходит оглушение конечного согласного: куб [куп], род [рот]. При этом звонкий согласный, отраженный на письме, при произношении модифицируется в глухой. В казахском языке оглушение конечного согласного тоже происходит, но на письме сразу отражается глухой согласный. Это можно продемонстрировать на примере образования формы повелительного наклонения глагола: жабу(закрыть) – жап (закрой), соғу (ударить) – соқ (ударь). Данное явление не распространяется на букву Зз, на письме в конце слова она, согласно орфографическим нормам казахского языка, остаётся: жаз (пиши), қыз (девочка), жалғыз (одинокий). Хотя, конечно, произносится на конце слова [с]. Также на стыке морфем происходит оглушение звонких согласных: жазса (если напишет) – [жасса], жүзсе (если поплывет) – [жүссе], сөзшен(красноречивый) – [сөшшен]. Оглушение или озвончение может происходить и на стыке слов : ақ бала (красивый мальчик) – [ақ пала].

Если последний звук основы глухой согласный [к], [к], [п], и начальный звук аффикса гласный, то глухие звуки озвончаются: [к] переходит в [ғ], [к] переходит в [г], [п] переходит в [б]. К примеру, тарақ (расческа) -тарағым (моя расческа); жап (закрой) - жабық (закрыто). Данные примеры раскрывают принцип регрессивной ассимиляции, когда первый согласный сочетания становится глухим или звонким под влиянием следующего за ним.

Отметим также, что каждый язык характеризуется своими особенностями правописания, что может привести к орфографическим ошибкам на письме. К примеру, в русском языке на конце слова звонкие согласные оглушаются, что отражается в устной речи, но не в письменной. В казахском же языке процесс оглушения отражается и в письменной речи, что может привести к ошибкам в письме на русском языке.

Таким образом, существенные различия сегментных и суперсегментных фонетических единиц фонетико-фонематических систем казахского и русского языков являются потенциальной зоной интерференции: ошибочного произношения и написания русских слов, и заслуживают пристального внимания не только учителей русского языка, но и логопедов, которым приходится работать с детьми-билингвами.

Список использованных источников

1. *Бочкарева Т.А.* Билингвизм как комплексная научная проблема // Научное обозрение: гуманитарные исследования / Научный журнал, 2015, №12. С. 190-195.
2. *Бондаренко Л.В.* Звуковой строй современного языка. - М.: Просвещение, 1977. 175 с.
3. *Джунусбеков А.* Гласные казахского языка (Экспериментально-фонетическое исследование). - Алма-ата: Наука, 1972. 94 с.

4. Джусупов М. Сингармонический звуковой строй в сопоставлении с несингармоническим (на материале казахского и русского языков): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. - Алматы, 1992. 38 с.

5. Туркбенбаев Н.У. Интонация вопросительных предложений. - Алма-ата: Мектеп, 1971. 48 с.

О ПРЕОДОЛЕНИИ У ШКОЛЬНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НЕДОРАЗВИТИЕМ ГРАФИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Прищепова И.В.

*Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
e-mail: prichsepova@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются ведущие направления и приемы коррекции дизорфографии, обусловленной нарушением графической основы орфографической деятельности учащихся с общим недоразвитием речи. Систематическая работа по формированию психологических и языковых составляющих данного вида учебной деятельности в сочетании с преодолением нарушений устной речи обеспечивает успешное усвоение программных требований детьми данной категории.

Ключевые слова: анализ, дизорфография; зрительная память; когнитивный стиль кодирования; мотивация; потребность; ориентировочная основа письма; самооценка; самопроверка; синтез, тип реагирования; языковые обобщения.

ABOUT OVERCOMING DYSORPHOGRAPHY OF SCHOOLCHILDREN DUE TO UNDERDEVELOPMENT OF THE GRAPHIC BASIS OF SPELLING ACTIVITY

Prishchepova I.V.

Annotation: The article gives basic directions and methods of correction of dysorthographia due to a violation of the graphical basics of spelling activities for students with General underdevelopment of speech. Systematic work on the formation of psychological and linguistic components of this type of educational activity in combination with overcoming speech disorders ensures the successful assimilation of program requirements by children of this category.

Key words: analysis, dysorthographia; visual memory; cognitive encoding style; motivation; need; estimated based emails; self-assessment; self-reflection; synthesis, type of response; the language of generalization.

Дизорфография, вызванная недостатками графической основы орфографической деятельности, является распространенным видом нарушения орфографически верного письма у третьеклассников и четвероклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) [3].

У детей данной категории отмечаются систематические, стойкие и многочисленные ошибки при написании гласных *и, а, у* после шипящих (*жи, ши, ча, ща, чу, шу*), словарных и заимствованных слов, а также слов, которые включаются в письменные работы, но регулирующие их написание орфографические правила изучаются позже.

В качестве механизмов данного вида дизорфографии рассматриваются нарушения опознавания, выбора и дифференциации орфограммы, деструктивность графического образа сочетаний букв, а также целых слов.

У школьников, имеющих нарушения графической основы орфографической деятельности, отмечаются недостатки психологических и языковых компонентов грамматико-орфографической деятельности, обеспечивающих в норме усвоение и применение одновариантных орфограмм традиционного принципа орфографии и правил графики.

В ходе преодоления данного вида дизорфографии учитываются методологическая база усвоения орфографических знаний и умений в начальной школе, психологические основы орфографически верного письма, анализ результатов многолетнего исследования орфографической деятельности третьеклассников и четвероклассников с ОНР [2, 4].

В процессе логопедической работы уточняются, дополняются и систематизируются «старые» знания всех разделов курса русского языка, преодолевается недоразвитие речи. Для соблюдения оптимальной учебной нагрузки и обеспечения усвоения школьной программы разработанные нами задания сочетаются с заданиями из учебника. Теоретические сведения (например, этимология отдельных слов из словаря) включаются в решение учебных задач (запоминание, подбор и написание определенного количества слов с удвоенными согласными: *балл, класс* и др.).

С целью формирования устойчивой мотивации к орфографически правильному письму и потребности в нем подбираются оптимальный стимульный материал и дидактические средства [1]. На основе понимания необходимости писать орфографически правильно формируется внутренняя потребность детей писать без ошибок, воспитывается общая и интеллектуальная активность, направленная на усвоение орфографии. Развивать устойчивый интерес к орфографии позволяет новизна и обновление содержания грамматико-орфографического речевого и неречевого материала, система знаний, умений.

Оптимальная стратегическая направленность усвоения орфографии и ориентировочная основа орфографических действий формируются благодаря развитию зрительного восприятия, внимания, памяти. Например, предла-

гается найти в слове сочетание букв, вспомнить слова с аналогичной орфограммой, запомнить и воспроизвести данные таблиц и т.д.

Для закрепления ассоциаций между написанием (орфограммой в виде целого слова) и представлением о предмете формируется умение классифицировать слова на основе их видового сходства. Например, среди пяти картинок (на четырех изображены стрекозы) ученики с холистическим стилем кодирования стимульной информации находят одну лишнюю (изображение птицы).

Становление типа реагирования на стимульный материал (от исходного к рефлексивному, а затем к быстрому и точному) предполагает воспитание таких свойств произвольного и послепроизвольного внимания, как устойчивость, сосредоточенность, переключаемость, распределение, объем.

Для увеличения продуктивности мнестических операций используются сочетания рукописных строчных букв, группировка слов разных частей речи, поговорки и пословицы разной сложности и тематики, включающие, например, не пройденные в классе написания.

Развитие обобщенного восприятия орфограммы и соответствующих представлений происходит благодаря процессам анализа, сравнения, синтеза, операциям классификации (например, воспринимаемых букв), умению оречевлять свои действия, применять знания в письме. Целенаправленное запечатление, а затем запись в тетрадь напечатанных на карточках слов из словаря дополняется их орфографическим проговариванием.

В процессе логопедической работы формируется лексико-семантическая сторона языка, умение определять лексическое значение знаменательного слова (например, «космонавт»), а на последующих ступенях обучения произвольно выделять единицы «более низшего уровня»: морфемы и фонемы. Усвоение номинативной функции слова позволяет детям овладеть понятиями (например, «удвоенная согласная») и умением проводить этимологический анализ слова.

Благодаря схематизации ученики усваивают зрительный образ и принцип воспроизведения данных орфограмм в письме (актуализировать зрительный образ/использовать двигательный стереотип и др.). Логические связи в речевом материале устанавливаются для различения орфограмм, регулируемых разными принципами орфографии, но имеющих сходство при произнесении слов (*желать*, *животное*, *жираф*).

Выполняя однокомпонентные и многокомпонентные упражнения, школьники учатся выделять, прогнозировать и дифференцировать орфограммы. На ориентировочном этапе выполнения орфографической операции происходит идентификация зрительного образа орфограммы (например, написание *чу-щу*). Воспроизведение орфограммы и ее дифференциация с «конфликтными словами» (например, слова *живет* – *жестокость*) сопровождается орфографическим проговариванием, комментированием, рассуждением и аргументацией грамматико-орфографических операций и операций на

основе фонетических, графических или морфологических обобщений. Это позволяет предупредить формирование ложных ассоциаций.

На основе закрепления общих и частных признаков орфограмм происходит коррекция импульсивности школьников с ОНР, вырабатывается их рефлексивность (затем – быстрота, точность выполнения задания) и умение формулировать содержательные ответы.

Сочетание методов языкового анализа и синтеза, запоминания или/и заучивания графического/кинестетического образа орфограммы и решение грамматико-орфографических задач позволяет учащимся с ОНР произвольно выделять универсальные этапы орфографических действий: постановку орфографической задачи, ее решение, самопроверку. Письмо по памяти, зрительные и слуховые диктанты, диктанты «Проверяю себя» позволяют формировать полимодальные образы этих написаний.

Самопроверка объединяет параллельное послоговое орфографическое проговаривание, деление слов на слоги (с использованием подстрочных обозначений), последующее выделение надстрочным знаком словесного ударения. Ребенок аргументированно сопоставляет самооценку с оценкой выполненной им работы логопеда. В ходе логопедической работы каждый школьник учится применять в письме лингвистические знания и умения, овладевает умением произвольно управлять своей грамматико-орфографической деятельностью.

Список использованных источников

1. *Ивановская О. Г., Прищепова И. В., Савченко С. Ф.* Использование в логопедической работе инновационных психолого–педагогических технологий // *Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство: Сб. научн.– метод. трудов. – СПб.: Изд–во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. С. 204 – 209.*

2. *Прищепова И. В.* Вопросы организации и содержания системы логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // *Логопедия. №1 [7], 2015. С. 70 – 79.*

3. *Прищепова И.В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи. Монография. – М.: Издательство Юрайт, 2019. 201 с.

4. *Прищепова И.В.* Теоретические и методологические аспекты предупреждения и коррекции дизорфографии у младших школьников с общим недоразвитием речи // *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О.А. Величенковой. – М.: ЛОГОМАГ, 2018. 372 с. С. 166–188.*

О НЕДОСТАТКАХ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

Прищепова П. А.

*Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
e-mail: polinapri@mail.ru*

Аннотация. В статье анализируется создание текста сочинения четвероклассниками с дисграфией и их сверстниками без патологии речи. Анализ результатов проведенного исследования позволил выделить пять подгрупп учеников с разной успешностью реализации детьми целостности текста на основе имеющейся у них речевой составляющей текстовой компетенции.

Ключевые слова: диагностика, дисграфия; единство текста (тематическое, коммуникативное, композиционно-структурное); контроль; отбор, рема; связность; содержательно-фактуальная информация; текстовая компетенция; тема; цельность.

ABOUT THE DISADVANTAGES OF TEXT COMPETENCE DISAGRAPHY TRAINERS

Prishchepova P.A.

Annotation: The article analyzes the creation of the text of the essay by fourth graders with dysgraphia and their peers without speech pathology. The analysis of the results of the study allowed us to identify five subgroups of students with different success in the implementation of the integrity of the text by children on the basis of their speech component of the text competence.

Key words: diagnostics, dysgraphia; the unity of the text (thematic, communicative, compositional and structural); control; selection; remus; connectivity; content and factual information; textual competence; topic; integrity.

Обучение младших школьников связной устной и письменной речи, созданию текстов на основе текстовой компетенции – одна из приоритетных задач современного начального образования. Такие универсальные умения позволяют детям осваивать программные требования начальной школы, достигать хорошего уровня предметных, метапредметных и личностных результатов обучения [3, 6]. Процесс создания текста рассматривается с позиций лингвистики, психолингвистики, лингвосемиопсихологии и дидактики, что позволяет объяснить механизмы порождения цельной и связной речи на внеязыковом этапе (мотивации); этапе отбора и синтеза смысловых и синтаксических конструкций, а также лексем, представленных в определенной форме; этапе деления потока письменной речи на графемы и их воспроизведения. Письмо при этом должно постоянно контролироваться самим пишущим для предупреждения ошибок (смысловых, стилистических, графических, орфографических и др.).

Диагностика компонентов текстовой компетенции в письме позволяет анализировать все элементы предметного содержания и формы его воплощения (мотивы, цели, действия, операции, механизмы, средства, приемы). В рамках проводимого исследования текстовая компетенция понимается как владение знаниями и умениями, позволяющими порождать и интерпретировать письменные тексты, и рассматривается как интегративное явление.

Мы придерживаемся мнения С. Ю. Ильиной о структуре текстовой компетенции в письме обучающихся, которая включает 3 компонента [4]. В состав ее первого компонента входит оценка детьми объема предлагаемой темы, разделение на подтемы, установление между ними иерархии, определение коммуникативного намерения и его реализация. Таким образом, отбор необходимой содержательно-фактуальной информации и ее выражение с помощью разнообразных языковых средств обеспечивают целостность текста. Благодаря второму компоненту устанавливаются семантические (логические) отношения и коммуникативная преемственность между отдельными предложениями текста на основе использования разных лексико-грамматических средств межфразовой когезии. Третий компонент текстовой компетенции становится связующим звеном между первым и вторым компонентами и проявляется в адекватном отборе лексических средств (например, изобразительных) языка, а также в семантически и грамматически правильном оформлении предложений. Текстовая компетенция нами рассматривается как интегративный показатель текстовой деятельности, который включает речевую компетенцию (первые два компонента) и языковую (третий компонент) [1]. В письме все компоненты взаимосвязаны, речевая компетенция составляет ядро текстовой компетенции, определяя использование тех или иных языковых средств.

С учетом представленных в литературе [2, 4, 5] показателей сформированности текста, а также отобранных приемов исследования текстовой компетенции, мы провели констатирующий эксперимент. Тридцати четвероклассникам с дисграфией (ЭГ) и тридцати их сверстникам без патологии речи (КГ) было предложено написать сочинение на тему «Летний день в городе». Анализ полученных данных позволил оценить указанный выше первый компонент текстовой компетенции, обеспечивающий целостность текстов. Целостность текста отражает смысловое единство и рассматривается в трех аспектах: тематическом, коммуникативном и структурно-композиционном. Остановимся на характеристике данной составляющей текстовой компетенции выделенных нами подгрупп обучающихся.

Ученики первой подгруппы (13,3% детей ЭГ и 93,3% сверстников КГ) разделяли замысел в рамках одной темы, устанавливали иерархические смысловые отношения между отдельными подтемами, объединяли микротемы в единое целое благодаря эксплицитно представленному коммуникативному намерению и его последовательному выражению в рамках трехчастного текста сочинения.

Школьники второй подгруппы (6,7% детям ЭГ и 6,7% сверстникам КГ) демонстрировали умение соотносить собственный замысел с формулировкой темы и реализовывали главную мысль в рамках всех трех частей сочинения. Дети затруднялись делить замысел на составляющие.

Ученики ЭГ третьей подгруппы (33,3%) верно определяли границы темы, однако не выделяли отдельных подтем, испытывали ярко выраженные затруднения в ходе развертывания каждой части сочинения (зачина, средней части, концовки) и при выражении собственного отношения к описанному содержанию.

Учащиеся ЭГ четвертой подгруппы (40%) ошибались при отборе фактуальной базы изложения и языкового материала в рамках формулировки темы сочинения, а также при последовательном раскрытии мысли во всех частях сочинения. Зачин или концовка были «свернуты».

Обучающиеся ЭГ пятой подгруппы (6,7%) лишь благодаря помощи логопеда анализировали предложенную тему сочинения и определяли ее границы, соотносили фактуальную информацию и языковой материал с формулировкой основной мысли. При этом они пропускали одну из частей текста.

У школьников ЭГ первой и второй подгрупп отмечалась смешанная дисграфия с ведущей дисграфией на почве нарушений фонемного распознавания, у детей ЭГ третьей подгруппы – дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза. Аграмматическая дисграфия была ведущей у школьников четвертой и пятой подгрупп.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования позволил выделить подгруппы учеников с разной успешностью реализации детьми целостности текста с учетом имеющегося у них речевого компонента текстовой компетенции. Была обнаружена корреляция между видами дисграфии и уровнем текстовой компетенции школьников с данным нарушением письма. Учет недостатков речевой составляющей текстовой компетенции детей с разными видами дисграфии позволяет в дальнейшем выделить направления и определить дифференцированный характер содержания логопедической работы по формированию средств, которые обеспечивают тематическое, коммуникативное и композиционное единство текста сочинений.

Список использованных источников

1. *Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
2. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. 269 с.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.
4. *Ильина С.Ю.* Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку: автореферат дис. ...

доктора педагогических наук : 13.00.03 / Рос.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – Санкт-Петербург, 2006. – 42 с.

5. *Мочалова Л.Н.* Показатели сформированности анализа текста у школьников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2011. № 1. С. 76-83.

6. *Сайфутдинова Н.Ш.* Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Краснодар, 2000. 18 с.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
«ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ЛОГО-ГРАФИКА»**

Райвич Л. Е.

*Муниципальное автономное дошкольное учреждение центра развития
ребенка детского сада №133 (Калининград)
e-mail: mraivich@gmail.com*

Аннотация: В статье представлена разработанная автором программа логопедической направленности для детей с нарушениями речи «Занимательная лого - графика». Рассматривается проблема развития графо-моторных навыков у детей с нарушениями речи. Подобраны инновационные методики для формирования и развития графо-моторных навыков у детей 5-7 лет через элементы и техники изобразительной деятельности в сочетании с ритмом и словом.

Ключевые слова: развитие графо-моторных навыков, недостаточная координация движений общей, мимической, мелкой и артикуляционной моторики, нарушения речи, письмо.

**ADDITIONAL GENERAL EDUCATION
GENERAL DEVELOPMENT PROGRAM OF LOGOPEDIC DIRECTION
FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS
“ENTERTAINING LOGO-GRAPHICS”**

Rayvich L.E.

Abstract: The article presents the program of speech therapy aimed at children with speech impairments "Entertaining logo - graphics" developed by the author. The problem of the development of grapho-motor skills in children with speech disorders is considered. Innovative techniques are selected for the formation and development of graphic-motor skills in children 5-7 years old through the elements and techniques of visual activity in combination with rhythm and word.

Key words: development of graph-motor skills, insufficient coordination of movements of general, facial, fine and articulatory motility, speech disorders, writing.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем является развитие графических навыков у детей с нормой и различными нарушениями речи. Одной из основных причин, затрудняющих формирование у детей данной категории двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно сказываются на физическом и познавательном развитии ребенка.

Плохо развитые двигательные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка огромные трудности, которые порой заставляют его отступать перед любой задачей, связанной с выполнением вышеупомянутых действий.

У многих детей отмечается недостаточность двигательных навыков: скованность, плохая координация, нарушение их произвольности; недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации: неловкость, несогласованность движений рук. Нарушение моторики отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности ребенка. Несовершенство тонкой двигательной координации кистей и пальцев рук затрудняет овладение письмом и рядом других учебных навыков. Тонкая моторика – основа развития психических процессов.

Моторная недостаточность детей с речевой патологией к концу дошкольного возраста несколько сглаживается и почти не проявляется в двигательном поведении ребенка. Это характерно, в основном, для детей с временной задержкой речевого развития, с фонетико-фонематическим недоразвитием и другими недостатками речевого развития.

У детей с недоразвитием речи отмечается недостаточная координация движений общей, мимической, мелкой и артикуляционной моторики.

Одна из причин трудностей в овладении письмом кроется в неподготовленности мускулатуры кистей рук к выполнению простых и сложных графических упражнений. Отсутствие целенаправленной работы с такими детьми приводит к низкому уровню развития у них графических навыков. Это приводит к возникновению проблем при обучении письму:

- Низкий темп письма;
- Быстрая утомляемость при письме;
- Неровная, “дрожащая” линия;
- “Угловатое” письмо, трудности в написании овалов;
- Слишком сильный нажим;
- Трудности в воспроизведении формы графических элементов;
- Несоблюдение размера графических элементов;
- Несоблюдение наклона письма;
- Большое количество помарок и исправлений, “грязное” письмо;
- Сползание букв со строки.

Очень важно не отделять письмо от речи. В процессе письма участвуют двигательный, зрительный и фонетико-фонематический (звуко-слуховой) контроль.

Анализ литературы по развитию графо-моторных навыков указывает на то, что в настоящее время нет необходимого программно-методического обеспечения для комплексной подготовки к формированию письменной речи ребенка. Как правило, печатаются отдельные методики для развития пальцев, ориентировки в пространстве и написания букв, росчерков, не используется речевое сопровождение (движение + речь).

Исходя из вышеизложенного, стало актуальным создание и введение в работу дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы логопедической направленности для детей с нарушениями речи «Занимательная лого - графика», для развития графо - моторных навыков дошкольника в сочетании со словом и ритмом исходя из имеющихся в дошкольном учреждении условий.

Образовательный процесс осуществляется на основе учебного плана, рабочей программы и регламентируется расписанием занятий. В качестве нормативно-правовых оснований проектирования данной программы выступает Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», приказ Министерства образования Российской Федерации от 09.11.2018 г. № 196 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [1], Устав МАДОУ ЦРР д/с №133, Положение об организации платных образовательных услуг, Положение об организации работы по охране труда и безопасности жизнедеятельности.

Отличительная особенность программы заключается в изменении подхода к обучению детей, а именно – внедрению в образовательный процесс исследовательской деятельности, нетрадиционных техник выполнения работ, организации коллективных работ. Программа способствует знакомству детей с окружающим миром, со свойствами предметов, развитию мелкой и общей моторики, графо - моторных навыков, слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти, речи.

В данном возрасте у ребенка интенсивно развивается центральная и периферическая нервная системы, опорно-двигательный аппарат, дыхательная, сердечно сосудистая и эндокринная системы. С одной стороны, дети становятся выносливее, сильнее, более активнее, а с другой стороны, у детей возникают эмоциональное перенапряжение и повышенная утомляемость.

Особенности старшего дошкольного возраста и проблемы, связанные с нарушениями речи, диктуют определенные требования к организации образовательной деятельности детей: для активизации пальцев руки ребёнка занятия начинаются с пальчиковой гимнастики или самомассажа пальцев и кистей рук; для профилактики нарушения зрения используются серии

расслабляющих упражнений для глаз; основным способом формирования графического навыка у ребенка являются многократные упражнения и тренировки.

Важнейшей предпосылкой формирования графо-моторного навыка является сохранность пространственного восприятия и представлений:

а) зрительно-пространственных;

б) сомато - пространственных представлений, ощущений своего тела в пространстве;

в) пространственных представлений «левого» и «правого».

Условием для овладения деятельностью письма является:

1) сформированность двигательной сферы, различных видов праксиса (статического, динамического, пространственного, конструктивного);

2) сформированность слухомоторных и оптико-моторных координаций.

В программе учитывается создание работ, выполнение упражнений и заданий, которое должно подкрепляться демонстрацией процесса создания, словесным описанием, пояснением, инструкцией к выполнению задания, игровой ситуацией. Такая работа способствует развитию свободной, спонтанной, образной речи детей, умению общаться со сверстниками и взрослыми.

Данная программа позволяет сформировать необходимую базу для полноценного и лёгкого овладения навыком письма в период школьного обучения.

Дополнительная общеразвивающая программа «Занимательная лого-графика» предназначена для детей в возрасте 5-7 лет.

Срок освоения программы – 1 год (9 месяцев с сентября по май месяц)

На полное освоение программы требуется 36 часов, включая индивидуальные консультации.

Форма обучения – очная.

Набор детей по программе «Занимательная лого-графика» – свободный. Программа «Занимательная лого-графика» предусматривает подгрупповую форму работы с детьми. Состав подгрупп 10-15 человек.

Общее количество часов в год – 36 часов. Продолжительность занятий исчисляется в академических часах – 25 - 30 минут, между занятиями установлены 10-минутные перемены. Недельная нагрузка на одну подгруппу: 1 час. Занятия проводятся 1 раз в неделю.

Программа «Занимательная лого - графика» составлена таким образом, чтобы обучающиеся могли овладеть всем комплексом знаний по формированию и развитию графо - моторных навыков через изобразительно - декоративную деятельность, выполнение проектной работы, ознакомиться с требованиями, предъявляемыми к оформлению и представлению результатов своего труда.

Обследование старших дошкольников показывает, что у детей с нарушением речи значительно отстает уровень сформированности зрительно-гностических функций, крупной и мелкой моторики, зрительного

слежения, зрительно-моторной координации и совершенно не сформированы графо-моторные навыки. Для детей характерно наличие синкинезий, тонических движений, слабость мышц, неумение рационально распределять мышечные усилия, неловкость движений, недостаточная сформированность праксиса. Моторное недоразвитие тормозит овладение предметными действиями, а значит и овладение ориентировкой в окружающем мире. Низкий уровень развития данных функций наряду с несформированностью слуховых и фонематических процессов препятствует подготовке детей к школе. В связи с этим актуальной представляется работа по развитию и коррекции зрительного гнозиса, пространственной ориентировки, ориентировки на листе бумаги, формированию зрительного слежения, формированию и развитию зрительно-моторной координации. Существенное внимание уделяется развитию мелкой моторики кисти ведущей руки посредством специальных пальчиковых упражнений, систематических графических упражнений по закрашиванию, штриховке, обводке рисунков, контуров, линий и других изображений, формированию точности и целенаправленности движений и действий. Коррекционная направленность занятий предполагает также работу по укреплению моторики рук, развитию координации движений пальцев. Совершенствование работы зрительного и тактильно-двигательного анализаторов является необходимой предпосылкой развития познавательной деятельности учащихся с нарушением речи.

Основная форма организации образовательной деятельности – игровая, которая обеспечивает устойчивость произвольного внимания и поддержание познавательного интереса на протяжении всего обучающего процесса, дает возможность каждому ребенку активно участвовать в процессе выполнения заданий.

В процессе обучения у детей сформируются *следующие знания, умения и навыки:*

- развитие мелкой моторики рук и зрительно - двигательной координации;
- развитие памяти, внимания и зрительного восприятия;
- формирование представлений о пространственных признаках и отношениях;
- целенаправленное выполнение действия по инструкции педагога;
- узнавание предметов в реалистичном, контурном, схематичном, зашумлённом изображении;
- соотношение их по форме, величине, цвету;
- рациональное распределение мышечных усилий при раскрашивании и письме;
- зрительное прослеживание в разных направлениях, не теряя линии;
- осуществление движения руки при обводке и закрашивании сверху вниз и слева направо и по кругу против часовой стрелки;

- соблюдение нужного направления воспроизводить круги, прямые вертикальные, горизонтальные и полукруглые линии;
- раскрашивание картинок и заштриховывание их, не выходя за границы контура рисунка;
- получение представления о рабочей строке и о клетках;
- умение вписывать элементы букв, и цифр в рабочую строку;
- видение элементов букв и их взаимное пространственное расположение.

Работа строиться с учетом индивидуальных и возрастных особенностей развития каждого ребенка, с нормой в речевом развитии или с нарушением речи, соблюдением гигиенических правил на занятиях по формированию графических навыков.

В процессе работы, на основе тематического планирования, по любой теме нужно находить благоприятные условия для отработки, закрепления и автоматизации умений и навыков, приобретенных детьми ранее.

В программе использованы *методы и направления работы по развитию графических навыков:*

I.Комплекс упражнений на развитие мелкой моторики - массаж и самомассаж рук и пальчиковые игры.

Цель: формирование тонких, координированных движений рук.

II.Комплекс упражнений на развитие зрительно-пространственной координации.

Цели:

- научить устанавливать соответствие между двумя и более изображениями;
- развивать остроту зрения;
- следить взглядом за запутанными изображениями;
- сравнивать две картинку и находить в них несоответствие;
- находить ошибки в рисунках;
- учить следить за направлением движения картинку, предмета, карандаша, чтобы иметь возможность скорректировать свои действия;
- воспитывать стойкий интерес к рассматриванию картинок, это является показателем развития зрительного восприятия плоскостных изображений.

III.Комплекс упражнений на развитие пространственно-графической ориентации.

Цель: научить детей ориентироваться на плоскости, листе бумаги, в тетради в клеточку и линейку, в пространстве.

IV. Комплекс упражнений на развитие направленных движений руки.

Цель: научить детей с нарушениями речи проводить различные линии по подражанию, по образцу, дорисовывать, закрашивать, копировать, штриховать, выполнять задания по речевой инструкции, правильно держать карандаш при письме, правильной осанке.

V. Обучение рисованию.

Цель: научить детей ориентироваться на листе бумаги, сформировать представлений детей о движении руки при изображении, изображению предметов и явлений как средства образного отражения жизненных впечатлений.

Рисование требует согласованного участия многих психических функций. Оно способствует согласованности межполушарного взаимодействия. В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, а также абстрактно-логическое. В процессе рисования у ребёнка вырабатывается умение управлять инструментом (карандашом, кисточкой, мелками...), развивается координация движений обеих рук, координация действия руки и глаз, зрительный контроль. Наблюдения показали, что дети, много рисующие в дошкольные годы, хорошо владеющие техникой рисования, легче учатся писать.

Цель дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы для детей с нарушениями речи «Занимательная лого-графика»: формирование и развитие графо-моторных навыков у детей 5-7 лет через элементы и техники изобразительной деятельности в сочетании с ритмом и словом.

Формирование у детей предпосылок, необходимых для осуществления учебной деятельности, которая требует развития двигательной сферы, внимания, памяти, пространственного восприятия, речи и мышления, волевых усилий, навыков планирования и самоконтроля (облегчение процесса овладения навыками рисования, письма; профилактика дисграфии).

Реализация данной цели осуществляется через *поставленные задачи*:

Образовательные:

- учить детей различным способам манипулирования с разнообразным материалом;
- развивать координацию движений;
- развивать пространственные представления;
- работать над развитием способности согласовывать движения со словом;
- развивать творческое воображение;
- развивать чувство ритма и темпа.
- Формировать и развивать графо - моторные навыки по трем направлениям изобразительной деятельности, с использованием дидактических игр и упражнений: 1. Формирование возможностей самостоятельного рисования; 2. Формирование собственно графических навыков (обводки и штриховки и т.д); 3. Развитие репродуктивных возможностей в процессе графической деятельности, а именно копирования с образца.

Развивающие:

- развивать мелкую моторику;

- развивать слуховое внимание, память;
- развивать зрительное восприятие и зрительную память;
- развивать связную речь;

Воспитательные:

- формировать эмоционально-волевые качества детей;
- формировать у учащихся настойчивость в достижении цели, стремление к получению качественного законченного результата;
- поддержать умение работать в команде;

Коррекционная деятельность по развитию графо-моторных навыков у детей опирается на следующие *педагогические принципы*:

1. *Принцип системности* - в работе над формированием тонкой моторики осуществляется постепенный переход от простых заданий к сложным.

2. *Принцип доступности* - упражнения подобраны с учетом возрастных физиологических возможностей детей и уровня их развития.

3. *Принцип комплексного подхода* - учебный материал включает задания на всестороннее развитие ребенка.

4. *Деятельностный принцип* - познавательный процесс строится на практическом выполнении заданий.

5. *Здоровьесберегающий принцип* - количество и время проведения занятий соответствует возрасту детей. Упражнения подобраны в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами и правилами. Вся деятельность педагога направлена на оздоровление детей.

6. *Принцип креативности* - ребенку предлагается лишь схема или образец выполнения упражнения или задания, а он добивается эффективного результата, включая свои творческие способности.

7. *Принцип смены деятельности* - соблюдение временных пределов увлеченности ребенка.

Развитие точных движений пальцев рук способствует развитию у детей следующих *психических процессов*:

1. *Внимания* - упражнения по формированию и развитию графо-моторных навыков требуют от детей концентрации внимания для эффективного результата.

2. *Конструктивного мышления и творческого воображения* - для создания художественного образа ребенку необходимо “включить” фантазию, чтобы увидеть индивидуальность и характерные особенности рисунка.

3. *Двигательной памяти* - новое движение руки основывается на уже сформированном моторном навыке, что естественно вызывает потребность вспоминать двигательные образы. При определенном опыте дети создают изображения не по схеме, а по памяти.

4. *Визуального и тактильного восприятия* - в процессе работы у детей возникает необходимость соотнесения наглядных символов со

словесными инструкциями и перевод их значения в практическую деятельность.

5. *Речи* (грамматического строя речи, связной речи, звуко наполняемости слова, логоритмики, лексики)

В процессе занятий развиваются следующие *эмоционально-волевые качества*:

- Умение объективно оценивать свою работу;
- Уверенность в своих силах и способностях, так как неуспевающих на занятиях не бывает;
- Усидчивость;
- Целеустремленность;
- Аккуратность;

В результате совместной продуктивной деятельности:

1. Происходит раскрытие творческих способностей ребенка;
2. Ребенок получает графические навыки;
3. Ребенок обучается новым художественным техникам и способам изображения;
4. Развивается способность свободно экспериментировать с различными техниками, материалами, вносить инициативу в замысел, форму изображаемого;
5. Развивается образное мышление, активизируется зрительная память, свободная речь;
6. Развивается зрительное и слуховое внимание, память, воображение;
7. Развиваются пространственные представления;
8. Ребенок овладевает основами цветоведения.

Механизм оценивания образовательных результатов:

1. Уровень теоретических знаний.

- Низкий уровень. Обучающийся знает фрагментарно изученный материал. Связная речь требует корректировки наводящими вопросами.

- Средний уровень. Обучающийся знает изученный материал, отвечает на вопросы, но для полного раскрытия темы требуются дополнительные вопросы.

- Высокий уровень. Обучающийся знает изученный материал. Может дать полный ответ.

2. Уровень практических навыков и умений.

- Низкий уровень. Требуется постоянный контроль педагога за выполнением заданий и упражнений.

- Средний уровень. Требуется периодическое напоминание о том, как выполнять задания.

- Высокий уровень. Четко, точно и слаженно выполняет все упражнения и задания.

Для выявления уровня усвоения содержания программы и своевременного внесения коррекции в образовательный процесс, проводится текущий контроль в виде обсуждения работ, выставок изобразительных работ, открытых занятий для родителей, контрольного среза знаний освоения программы в конце года.

Обучающиеся участвуют в различных выставках и соревнованиях муниципального, регионального и всероссийского уровня.

Методическое обеспечение программы предусматривает наличие следующих методических средств:

- презентации;
- видеоролики;
- информационные материалы на сайте МАДОУ ЦРР д/с №133, посвященные дополнительной общеобразовательной программе для детей с нарушениями речи «Занимательная лого- графика»;

По результатам работы всей подгруппы будет создаваться фото альбом, который можно будет использовать в качестве отчетности о проделанной работе для родителей воспитанников.

Методы, в основе которых рассматривается уровень деятельности учащихся:

- исследовательский – самостоятельная творческая работа учащихся;
- репродуктивный – учащиеся воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности.
- объяснительно-иллюстративный – дети воспринимают и усваивают готовую информацию;
- частично-поисковый – участие детей в коллективном поиске, решение поставленной задачи совместно с педагогом.

Методы, в основе которых лежит способ организации занятия:

- наглядный (показ мультимедийных материалов, иллюстраций, наблюдение, показ (выполнение) педагогом, работа по образцу).
- практический (выполнение работ по схемам и др.);
- словесный (устное изложение, беседа, рассказ, лекция и т.д.).

Методы, в основе которых лежит форма организации деятельности обучающихся на занятиях:

При осуществлении образовательного процесса применяются следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный (для формирования знаний и образа действий);
- репродуктивный (для формирования умений, навыков и способов деятельности);
- словесный - рассказ, объяснение, беседа (для формирования сознания);
- стимулирования (соревнования, выставки, поощрения).

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

ИЗУЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Русакова М. С.

МОУ СОШ №76 (Саратов), e-mail: masha.rusakova2014@yandex.ru

Константинова О. А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: olgakonstantino@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются приемы изучения самостоятельной письменной речи у младших школьников с речевыми нарушениями, делается попытка сопоставить письменные тексты (изложение, сочинение) учащихся 3 и 4 классов.

Ключевые слова: письменная речь, связность, целостность, дисграфические и орфографические ошибки.

RESEARCH OF INDEPENDENT WRITTEN SPEECH OF YOUNG SCHOOL CHILDREN: SPEECH THERAPIST ASPECT

Rusakova M. S., Konstantinova O. A.

Abstract: The article is dedicated to the methods of learning independent writing skills of primary schoolchildren with speech disorders. An attempt is made to compare the written texts (composition, essay) of students of 3 and 4 grades.

Key words: writing, coherence, integrity, dysgraphic and spelling mistakes.

Проблема нарушений письменной речи – одна из самых актуальных для школьного обучения. К настоящему времени уже сложилась некая концепция понимания письменной речи как сложной формы психической деятельности человека, которая заключается в выражении своих мыслей с помощью письменности, а также в восприятии и осмыслении написанного с помощью чтения (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.Б. Эльконин и др.). Ряд авторов особое внимание уделяли исследованию структурных операций письменной деятельности, а также становлению основных психических процессов и функциональной базы, обеспечивающих её развитие (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, А.К. Маркова, И.В. Прищепова, Г.В. Чиркина и др.). Самостоятельная письменная речь является одним из самых сложных видов деятельности для учащихся, высшей ступенью в овладении письменной речью. Самостоятельные пись-

менные работы учеников, особенно в старших классах, демонстрируют недостаточность контроля при выборе слов, ограниченность словарного запаса, недостаточность резерва употребляемых синтаксических форм, дисграфические и орфографические ошибки (О.Е. Грибова, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др.).

Тщательный анализ условий формирования письменной речи младших школьников показал, что реальная практика обучения письменной речи обладает существенными недостатками, часто сводится к усвоению учениками моторных навыков, правописания, пунктуации, а важный процесс становления письменной речи как деятельности создания целостных по смыслу текстов оказывается неосуществленным. Обучение младших школьников не учитывает особенности функционирования и формирования письменной речи, поэтому не организует её как способность построения самостоятельных высказываний. Зачастую, даже учащиеся средних классов не могут самостоятельно построить письменный текст, выражающий их чувства и мысли.

Цель представленного исследования заключалась в изучении трудностей формирования самостоятельной письменной речи у младших школьников.

Материалом послужили самостоятельные письменные работы, выполненные учащимися 3 и 4 классов. Основной *метод* изучения — сравнительный анализ речевого материала, полученного в ходе изучения письменных работ учащихся.

Если устная речь формируется у ребенка в процессе естественного общения с взрослыми, то письменная – появляется только в результате специального обучения, в котором сначала усваиваются технические средства написания букв и слов, которые впоследствии становятся средством выражения мыслей.

Очень важной особенностью письменной речи становится возможность коррекции, редактирования созданного текста. Она основана на возможности многократного обращения к уже написанному и обеспечивает сознательный контроль над протеканием речемыслительных операций. Возможность уточнения, отработки формального оформления мысли в текст, повышенная степень осознанности совершаемых речевых действий – все это делает письменную речь мощным фактором развития дискурсивного мышления. Важно понимать, что вместе с овладением навыками работы с письменными и печатными текстами происходит перестройка всего языкового сознания человека: от навыков ситуативной (бессознательной) коммуникации он переходит к усвоению операций осознанной вне ситуативной (контекстной) речевой деятельности, основанной на текстовом (дискурсивном) речевом мышлении [2, с. 231].

Вопросам формирования правописания у ребенка посвящено значительное число работ психологов, педагогов, методистов. Тем не менее, большинство из них касается развития технического навыка письма (право-

писание), а не письменной речи как особого средства общения. На ошибочность подобной практики указывал еще Л.С. Выготский. «Школьников, – писал Лев Семёнович, – учат не письменной речи, а начертанию слов, и в большей степени, по этой причине обучение письменной речи не выросло сверх уровня традиционного правописания и чистописания». Была приведена аналогия обучения грамоте с обучением музыке, в котором ученика знакомят с нотами, воспитывают беглость пальцев, умение ударять по клавишам и т. п., в тоже время его абсолютно не вводят в стихию музыки как искусства. «Обучение (письменной речи), – отмечал Выготский, – следует поставить так, чтобы чтение и письмо для чего-то были нужны ребенку ... письмо, должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненно необходимую для ребенка задачу. Лишь тогда можно быть убежденным, что оно будет формироваться у ребёнка не как умение руки и пальцев, а как на самом деле иной и глубокий вид речи» [2, с. 234].

В настоящее время одним из главных критериев успешности, учащихся на уроках русского языка считается грамотность. Вне сомнений, культурный человек должен владеть знаниями правил правописания. Но отождествление знания русского языка и знания правил орфографии способно нанести вред развивающейся языковой личности.

Итак, при овладении грамотой учащимся необходимо освоить набор правил для перехода от одной системы символов к другой, от звука к букве. Одновременно с овладением навыками работы с письменными и печатными текстами осуществляется перестройка всего языкового сознания ученика. От навыков ситуативной коммуникации ребёнок переходит к навыкам осознанной вне ситуативной речевой деятельности, основанной на текстовом речевом мышлении. Формирование самостоятельной письменной речи – процесс сложный, многоэтапный, требующий обширных знаний не только в области лингвистики, русского языка, но и психологии, психолингвистики. Учащимся начальных классов порой нелегко даётся написание самостоятельных, творческих работ – это и определило цель экспериментальной части исследования.

Эксперимент проводился с учащимися 3 и 4 классов средней общеобразовательной школы №76 г. Саратова, посещающих логопедические занятия.

Для определения уровня развития самостоятельной письменной речи было выбрано методическое пособие В.П. Канакиной и Г.С. Щёголевой «Русский язык. Сборник диктантов и творческих работ». Конкретные задания для определения уровня сформированности самостоятельной речи детей начальных классов выбраны в соответствии с изученным материалом, с возрастными особенностями и умственными способностями детей.

Для исследования свойств самостоятельной письменной речи у учащихся целесообразно использовать изложение (репродуктивный вид пись-

менной работы) и сочинение с элементами описания (продуктивный вид письменной речи). В процессе организации сочинения можно использовать опорные слова. При выполнении сочинения необходимо обеспечить минимальную помощь преподавателя и исключить заблаговременное формирование рассказа, тем самым создать условия для полной самостоятельности учеников.

При оценке текстов школьников использовались такие критерии, как цельность, связность, использование языковых средств, соответствие нормам грамотной письменной речи. С помощью этих критериев можно составить качественную и количественную характеристику продуктов самостоятельной письменной речи младших школьников.

Анализ цельности текстов.

При аналитике целостности дискурса учитывается степень соответствия и полнота освещения темы и основной концепции, проявляющиеся в объеме высказывания, последовательности изложения, достоверности высказывания.

Объем высказывания определяет степень развития письменной речи в целом и характеризуется тремя показателями: общим числом слов в тексте, общим числом предложений в высказывании, средней длиной фразы. Количественной характеристикой этого показателя является отношение числа всех слов текста к количеству предложений и показывает степень наполненности синтаксической структуры фразы. Такой подход позволяет судить о содержательности высказывания, о полноте раскрытия темы, а также характеризует возможности детей актуализировать необходимую лексику в письменной речи.

При анализе текстов на предмет *последовательности их изложения* в качестве показателей необходимо рассмотреть следующие параметры:

- Если это изложение, то соответствует ли тексту-образцу последовательность описания событий и выявить наличие (отсутствие) повторов называния объектов текста-образца и описания их поведения [1, с.82].
- Если это сочинение, то необходимо выявить логику изложения, отсутствие повторов называния объектов и описания действий их преодоления.

Достоверность высказывания рассматривается как адекватное описание объектов и действий, сюжета текста-образца.

Разбирая сочинения, достоверными считаем работы, в которых изложены назначенные объекты и исключено применение добавленных учеником фактов.

В исследовании принимало участие 17 учеников 3 классов и 16 учеников 4 классов. Опустив количественные характеристики, перейдем к качественному анализу.

В цельности текста трудности у школьников 3 класса возникали только в логичности изложения, среднее количество (далее *ск.*) употребляемых в

тексте слов - 40, число предложений - 2,8. В связности высказывания ошибки встречались в композиционной структуре (ск. ошибок - 0,33) и на уровне лексико-грамматических средств языка (ск. 1,5). В самостоятельной речи учащихся 3 классов не встречалось причастий и деепричастий. Лексико-морфологический состав текстов следующий: существительные (ск. 9,8), глаголы (ск. 4,5), прилагательные (ск. 3), наречия (ск. 2), местоимения (ск. 0,5).

В текстах школьников обследуемой группы не встретилось таких синтаксических конструкций, как простые двусоставные нераспространенные предложения, простые односоставные нераспространенные, сложноподчиненные или сложные бессоюзные предложения. Учащиеся чаще всего строили тексты из простых двусоставных распространенных предложений (2 ответа), простых односоставных распространенных предложений (1 ответ), а также сложносочиненных предложений. В сочинениях выявлены ошибки орфографического (ск. ошибок - 4) и дисграфического характера (ск. ошибок - 3). Данный качественно-количественный анализ сочинений учащихся показал, что самостоятельная письменная речь находится в стадии развития.

Качественный анализ работ указывает на то, что в сочинениях отсутствует зачин и заключение, а основная часть представляет собой предложения описательного характера на заданную тему с применением опорных слов. Учащиеся не проявляли активного интереса к написанию творческих работ, не обдумывали содержание и не применяли воображение при написании.

Ученики 4 класса уже на протяжении года овладевают навыками написания изложения. Анализ данного вида творческих работ демонстрирует следующее: общее число слов в тексте – 39, предложений - 6, но слов, используемых в предложении, не более четырех. В работах у учащихся встречались такие ошибки, как привнесение фактов (ск. ошибок - 0,5), искажение фактов (один ответ), отсутствие значимых объектов высказывания. В последовательности изложения отсутствовали повторы, но логичность изложения не нарушалась. Также отсутствуют ошибки в композиционной структуре, но встречаются еще ошибки в употреблении лексико-грамматических средств (ск. ошибок 0,6). В использовании языковых средств преобладали глаголы (ск. 9,5), существительные (ск. 8), местоимения (ск. 1,5), наречия (ск. 1,16), небольшое количество прилагательных (ск. 0,16), а деепричастия и причастия не использовались.

Изложения данной группы обследуемых младших школьников показывали отсутствие таких синтаксических конструкций, как простое односоставное нераспространенное предложение. Наиболее часто учащиеся в письменных высказываниях использовали простые двусоставные распространенные предложения (ск. 3,5). Значительно реже в работах встречались сложносочиненные (ск. 0,83), сложноподчиненные (ск. 0,5), сложные бессоюзные (ск. 0,5) предложения. И совсем редкостью в работах были простые

односоставные распространенные (ск. 0,16) и простые двусоставные нераспространенные предложения (ск.0,16).

Ошибки орфографического характера встречались в письменных текстах достаточно часто, а дисграфические ошибки у обследуемой группы учащихся отсутствовали.

Работа над изложением уже на этапе составления плана вызвала сложности у большей части испытуемых. Школьники не владели в полной мере навыком деления целого текста на ключевые фрагменты, затруднялись в выборе названия для выделенных частей. В конечном итоге ни одно изложение не прояснило главную мысль текста «Крохалиная хитрость». Учащиеся не поняли, в чём заключалась хитрость, а постарались лишь подробно пересказать заданный текст, потеряв при этом основную идею.

Таким образом, качественный и количественный анализ текстов показал незаконченность формирования навыка самостоятельной речи. Сократившееся количество ошибок к 4 классу подтверждает мнения многих исследователей о том, что в школьном обучении внимание акцентируется на устранении ошибок орфографического характера, и не берётся во внимание проблема написания работ с творческой позиции.

Для того чтобы выяснить, какие изменения происходят в самостоятельной письменной речи учащихся за год обучения, был произведен сопоставительный анализ ошибок, допущенных учащимися 3 и 4 классов. Среднее количество слов в текстах осталось практически неизменным, но среднее количество предложений в 4 классе увеличилось в 2 раза. Это может свидетельствовать о том, что к 4 классу дети начинают усваивать навыки пунктуации и более чётко определяют границы предложений.

Анализ использования языковых средств показывает, что количество прилагательных в текстах учащихся резко снизилось, возможно, это связано с частичной заменой прилагательных на наречия. В то же время количество употреблений в письменной речи глаголов возросло в 2 раза, что свидетельствует о расширении глагольного словаря. Также увеличилось употребление местоимений, что свидетельствует о том, что дети научились употреблять их вместо некоторых существительных. Причастия и деепричастия отсутствуют в речи по объективным причинам – их изучение начинается гораздо позднее.

Таким образом, становится видно, насколько сложным, многоступенчатым является процесс расширения словаря в самостоятельной письменной речи учащихся начальных классов.

Сопоставительный анализ синтаксического конструирования высказываний показывает, что к 4 классу у детей начинают появляться сложноподчиненные, сложные бессоюзные предложения – это свидетельствует о том, что дети постепенно овладевают более сложными формами конструирования, хотя в самостоятельной письменной речи, по-прежнему, продолжают преобладать простые односоставные предложения.

Анализ соответствия нормам грамотной письменной речи

Класс	Виды ошибок	
	Дисграфические ошибки	Орфографические ошибки
3 класс	Ск. 3	Ск. 4
4 класс	отсутствуют	Ск. 1,83

Как показывает сопоставительный анализ, число орфографических ошибок к 4 классу сокращается. В 3 классе у определенных учеников было выявлено колоссальное количество ошибок дисграфического характера.

Рассмотрим более подробно специфику ошибок в самостоятельной письменной речи учеников 3 и 4 классов.

В 3 классе дети чаще всего допускают ошибки в словах с безударной гласной в корне (*чирнеют, ростёт, стрежи, отдохнуть, лавлю*). Реже встречаются ошибки в окончаниях (*ловлю рыбу на пруде*).

Учащимися 4 классов также допускаются ошибки в окончаниях (*навстречу к ястреб*), и в употреблении безударных гласных в корне (*мохал, лители, вынурнул, улител*), но частотность этих ошибок ниже.

Перейдем к рассмотрению специфических (дисграфических) ошибок в самостоятельной письменной речи младших школьников. Ошибки, свойственные артикуляторно-акустическому виду дисграфии (*похли, егой, пошри*), акустической дисграфии (*бероз, очен, дерева, столко, ест*), и аграмматической (*облака самое пушистый, красивый берёза, красивый цвет вместо красивые цветы*) встречаются в текстах 6 учащихся из 17 обследуемых третьеклассников.

Итак, сопоставительный анализ ошибок в самостоятельной письменной речи младших школьников среди учащихся 3 и 4 классов, показал: дети постепенно наращивают свои знания в области орфографии и синтаксиса; расширяют объемы использования языковых средств языка; овладевают навыками более четкого деления текста на предложения, уменьшая длину фраз и увеличивая при этом количество предложений. Тем не менее учащиеся 3, и 4 классов еще не способны в полной мере освоить написание самостоятельных творческих работ. В работах нарушается цельность и связность высказываний.

Список использованных источников

1. Бочкарева Т.А., Максимова Ю.В. Особенности пересказа текста дошкольниками без речевых нарушений и с ОНР III уровня // Актуальные проблемы логопедии: сб. науч. тр. - Саратов: Амирит, 2015. 200 с. С.78-83.

2. Горелов, И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Лабиринт, 2001. 304 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧЕВОЙ МОТИВАЦИОННОЙ БАЗЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С РАС

Самедова В. С.

ГБОУ СО «Школа АОП №2 г.Саратова»

e-mail: goops12@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности речи учащихся с РАС. Приведены методы логопедической работы по формированию коммуникативных навыков.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, особенности речевого развития, расстройство аутистического спектра, правила общения.

ORGANIZATION OF SPEECH MOTIVATION BASE IN THE PROCESS OF FORMING COMMUNICATIVE STUDENT SKILLS

Samedova V.S.

Abstract: The article discusses the features of speech of students with ASD. The methods of speech therapy work on the formation of communication skills are given.

Key words: communication skills, features of speech development, autism spectrum disorder, communication rules.

Педагоги общеобразовательных организаций в настоящее время сталкиваются с проблемой, осложняющей их работу: это фрагментарное понимание особенностей учащихся с расстройством аутистического спектра. В связи с этим существует острая необходимость изучения данной категории детей. Для логопедов важно, в частности, изучение речевой деятельности учащихся с РАС с целью определения программ логопедического воздействия.

Число обучающихся с расстройством аутистического спектра, поступающих в образовательную организацию, возрастает из года в год. В нашей школе 6 классов имеют в своём составе учащихся с аутизмом. В трёх классах обучаются дети с РАС, осложнённым умственной отсталостью (умеренной, тяжёлой, глубокой, тяжёлыми и множественными нарушениями развития); в трёх классах учащиеся с РАС, осложнённым лёгкой умственной отсталостью.

Исследование в области речевой коммуникации учащихся с РАС вызывает интерес у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, и является актуальной темой, требующей обзора и анализа.

Лебединский В. В., Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. [1, 2] пишут об общепринятых клинических критериях расстройства аутистического спектра: аутизм — во-первых, экстремальное одиночество ребен-

ка, нарушение его эмоциональной связи даже с самыми близкими людьми; во-вторых, крайняя стереотипность в поведении, проявляющаяся и как консерватизм в отношениях с миром, страх изменений в нем, и как обилие однотипных аффективных действий, влечений, интересов; в-третьих, особое речевое и интеллектуальное недоразвитие, не связанное, как правило, с первичной недостаточностью этих функций... выраженное снижение порога аффективного дискомфорта (в контактах со средой проявляется прежде всего в простых формах сенсорной ранимости по отношению к звуку, запаху, свету, цвету, прикосновению), господство отрицательных переживаний, состояние тревоги, страха перед окружающим.

Спектр речевых расстройств детей с аутизмом широк варьирует от мутизма (полного отсутствия речи) до опережающего развития. Никольской Ольгой Сергеевной (1985—1987) выделены четыре основные группы РДА [1]. Основываясь на данной классификации, выделим коммуникативно-речевые особенности учащихся школы и сформируем основные направления и задачи логопедической работы в процессе формирования мотивации к речи и коммуникации.

Особенности речевого развития детей 4-й группы (по Никольской О.С.): речь бедна, аграмматична, часто имеются нарушения звукопроизводительной стороны; отмечаются трудности понимания сложных речевых конструкций, метафор, образных выражений, скрытого смысла и подтекстов тех или иных рассказов, пословиц, поговорок; сложности работы с вербально организованным материалом, а также трудности интерполяции (переноса) и предвосхищения; сохраняются трудности в установлении коммуникации, инициировании и поддержании диалога.

К данной группе относим одну ученицу 4 «А» класса. На логопедических занятиях по автоматизации звука [Р] девочка полностью контролирует нормативное произношение звука, исправляет искажённое произношение, что говорит о развитом фонематическом слухе, развитых сложных формах фонематического анализа, о высоком уровне развития языкового анализа. На групповых логопедических занятиях ученица работает самостоятельно, она читает задание, ей доступна запись слов, предложений под диктовку. Трудность для девочки вызывает вступление в диалог, осознанное чтение и работа по прочитанной инструкции, а также запись собственных мыслей и желаний.

Основываясь на нарушениях коммуникации и письменной речи ученицы, мы выделили направления логопедической работы с ней:

Формирование коммуникативной мотивации. Данное направление логопедической работы затрагивает каждую группу учащихся с РАС. Для учеников 4-й группы доступна активная речь и организация коммуникативной среды посредством создания коммуникативных ситуаций. Например, в ходе занятия логопед обращается к ученице: «Женя мы сначала сделаем гимнастику для языка или для пальчиков?». Так ребёнок помещается в коммуникативную ситуацию, когда он самостоятельно выбирает себе род занятия и,

ученику хочется озвучить свой выбор. Женя отвечает: «Сначала сделаем гимнастику для языка».

Формирование навыка использования речи в зависимости от социального контекста, умения участвовать в диалоге. На переменах дежурные учителя «знакомят» девочку с учениками школы, обучая её задавать вопрос: «Как тебя зовут?» и отвечать на него. На логопедических занятиях ведётся работа по формированию мотивации к диалоговой речи. Это в первую очередь отработка диалогов внутри социальных ситуаций: «Мы в магазине», «Говорю по телефону», «Попроси помощи», «Поздравь с днём рождения» и прочее.

Коррекция письменной речи: чтения (глобальное и аналитическое) и письма в доступных для ребенка пределах. Ученица четвёртой группы пишет под диктовку без ошибок, читает с частичным пониманием прочитанного, однако самостоятельно может записать лишь фразы, которые слышала ранее, либо фразы, вызывающие у неё смех. Например, одиннадцатого сентября девочка запишет 13 сентября и будет смеяться над своей записью, или запишет выражение, используемое учениками класса, учителем: «*Илья наказан*», «*поставь А+*», «*Аня плачет на проекте*», а также название нового предмета/товара, который увидит в магазине «*Шоколад Орео*». Задача учителя-логопеда — помочь ученице в формулировании внутреннего высказывания (своих желаний и чувств) и его записи, а также понимания прочитанного в полном объёме. Наиболее эффективным этапом для реализации коррекции письменной речи учащихся является заключительный этап группового занятия. Учитель-логопед предлагает ученикам две ситуации (сюжетные картины): ученик после урока радостный, ученик после урока грустный и просит записать предложение, характеризующее эмоциональное состояние каждого: «Я сейчас радостный», «Я сейчас грустный».

Особенности речевого развития детей 3-й группы (по Никольской О.С.): в речевом отношении ребенок может опережать сверстников: первые слова нередко появляются до года, быстро растёт словарь, фраза становится правильной и сложной, однако уже в этот период родители отмечают, что поговорить невозможно; речь эхολалична и стереотипна; в возрасте до трёх лет характерны длинные монологи на аффективно значимые темы, использование штампов и цитат: речевая деятельность привлекает внимание своей спецификой: оторванностью от конкретной ситуаций, маломодулированностью, иногда скандированностью на высоких тонах.

Яркие представители третьей группы – ученики 3 и 5 класса.

Ученик В. Речь ученика активна, многословна, однако слова часто повторяются, не относятся к теме диалога «*машина, скорость, огонь, ввжж*» или произносимое на слова не похоже, представляет собой набор звуков «*палот*». Активная жестикуляция (жесты, указывающие на картинку, показывающие движения машины) и звукоподражания (звук мотора, мычание коровы) привлекают внимание слушающего – создаётся иллюзия речи, коммуникации. В лексике наблюдается преобладание существительных над дру-

гими частями речи. Чтение данного ученика послоговое, и охарактеризовать его можно как чтение по догадке (*стрекоза* читает как *стре-ла*, *молоток* как *мо-ло-ко*). Письмо под диктовку не доступно.

Ученик А. Для данного ученика характерны длинные многословные диалоги, иногда не обращенные к конкретному человеку, иногда они могут быть обращены и к самому себе. *«Давай его учиться, теперь у него, потом сбежать школы, пусть сам и спит на парте, учитель нету кровать»*. Данные высказывания показывают наличие грамматических ошибок в речи (ошибки в изменении форм слов, в употреблении предлогов) и обилие нарушений звукопроизношения (сигматизмы шипящих [ч], [ж] и свистящих [с], ротацизм [р]). Ученик имеет активную, монологичную речь, однако она не привязана к ситуации. Мальчик обладает обширным словарным запасом, но лишь в определённых областях знаний, например, «обитатели морей и океанов». Ученик знает названия и отличительные внешние черты присущие морским обитателям: рыба-пила, скат, камбала, пиранья и т.д. и не знает части стула: сиденье, спинка, ножки.

Ученица М. Речь данной ученицы привлекает внимание окружающих. Обращения, просьбы и предложения исходят от ученицы везде и всегда: во время уроков, на внеклассных и общешкольных мероприятиях, на спортивных праздниках. Девочка задаёт большое количество вопросов, например *«Когда я пойду на занятие?»*, *«Что делают ребята в классе?»*, *«Чем будем заниматься на занятии?»*, *«В «Сову» будем играть?»*, *«Что будет на обед?»*, *«У вас есть кушать?»*. Всё это вопросы, которые задаёт ребёнок по дороге от учебного класса до логопедического кабинета. Создаётся ощущение активной экспрессивной речи. Особенностью таких «псевдиалогов» является следующее: ученица не всегда дожидается ответа на вопрос – ей не так важен ответ (исход коммуникации), как какое-либо высказывание, жест, взгляд в её адрес. Коммуникация однонаправленная. Также происходит и в обратном случае: учитель, задавая вопрос ученице, либо не получает ответа, либо ответом служит спонтанный вопрос девочки (*«А когда мы будем играть в мяч?»*). Также замечено, что все задаваемые ученицей вопросы являют собой изменённое утвердительное выражение другого человека, воспоминание случая, действия, которое происходило в прошлом.

В результате анализа речевых трудностей учащихся данной группы выделены следующие направления логопедической работы:

Развитие слухового внимания - одно из важнейших направлений логопедической работы с данной группой учащихся. На занятиях возникают ситуации выполнения лишних действий ребёнком, невыполнения инструкций, ученики испытывают трудности восприятия речи и понимания собственных действий при этом (*«Марина собери карточки»*, - говорит педагог. Ученица собирает и складывает их в конверт, однако педагог этого не просил). Эффективным методом развития слухового внимания у учащихся с расстройством аутистического спектра является использование компьютерных технологий. Работая с дидактическими компьютерными играми: «Найди пару»,

«Сделай как я», «Назови звук», «Кто летит», учащиеся заметно быстрее осознают, что, выполняя действия неверно, они не могут достичь поощрения в конце игры (похвалы, анимационного сюрприза и т.д.).

Развитие звукопроизносительной стороны речи. Учащиеся с РАС имеют ошибки в произношении отдельных звуков, групп звуков, поэтому постановка, автоматизация и дифференциация смешиваемых, искажаемых при произношении звуков также является важным направлением логопедической работы.

Развитие лексико-грамматической стороны речи. Наряду со смешением слов по родо-видовым отношениям (лось — *олень*, сковорода — *кастрюля*, ресницы — *брови*), у учеников данной группы наблюдаются замены по другим семантическим признакам (1. сходство по функциональному назначению: тарелка — *салатник*, чашка — *кружка* — *стакан*; 2. замены внешне сходных предметов: фонтан — *душ*, рубашка — *майка*; 3. смешения слов обозначающих часть и целое: рукав, воротник — *рубашка*; 4. использование словосочетаний в процессе поиска слов: кровать — *чтобы спать*, клумба — *копают землю*), а также многочисленные ошибки в грамматическом строе речи «*сбежать школы...учитель нету кровать*».

Развитие лексико-грамматической стороны речи у учащихся с РАС построено по принципу традиционной логопедической работы с добавлением большей наглядности и схематичности в занятия. В упражнениях на развитие навыков словоизменения и словообразования используются игровые приёмы, картинки, схемы и вопросы на изменение им. существительного по числам, падежам, изменение глаголов по временам, лицам, числам и родам, на употребление предлогов, согласование существительного с глаголом, прилагательным и т.д.

Особенности речевого развития 2-й группы (по Никольской О.С.): учащиеся напряжены, скованы в движениях, при входе в кабинет испытывают страх, могут пронзительно кричать; речь эхоталлична и стереотипна, со специфичной скандированностью, высокой модулированностью голоса или монотонностью, часто не связанная по смыслу с происходящим; речевые стереотипии могут выглядеть и как повторение одного и того же фрагмента, и как аутостимуляция звуками (Д.: «*тики-тики*», «*диги-диги*», «*йа – йа*», «*ата-ата*», «*эте-этё-у*»; В.: «*сеяс бай*» и т.п.).

Данная группа учащихся школы в активной экспрессивной речи имеет единичные повторения слов за педагогом, родителем, слабо понимает обращенную речь, активно использует жесты в общении с окружающими. Для детей не важна собственная речь и речь окружающих, так как их понимают и без речи. Здесь мотивация к речи является важнейшей задачей как учителя-логопеда, учителей-дефектологов, так и родителей. Родителям данной группы детей даются рекомендации по организации мотивационно-речевой базы в быту, чтобы ребёнок не только на занятиях в школе был замотивирован к активизации речевой деятельности. Если ученик проявляет активность ему следует ждать поощрения. Для Д. ученицы 2 «Б» класса, поощрением за вы-

полнение инструкции, соблюдение хода занятия, за активное участие в совместной деятельности с педагогом является тактильный контакт. Для В., ученика 2 «А» класса, тактильный контакт является фактором-раздражителем, а поощрением и похвалой – улыбка и зрительный контакт. Зная особенности учащегося, учитель-логопед создаёт «ситуацию успеха». У ученика появляется стимул заниматься, проявлять активность.

Направления логопедической работы со второй группой учащихся с РАС:

Развитие экспрессивной коммуникации:

1) формирование и развитие ответной реакции с ориентацией на понимание слов, подкрепленных действием. Приведём пример учебного диалога с неговорящим учеником: ученик показывает на предмет, который ему необходим, учитель спрашивает: «Будем играть?» таким образом ученик добьётся желаемого только после ответа «Да» – то есть коммуникация состоится;

2) расширение рамок общения с окружающими. Через совместные действия показ и обучение ребенка привлекать к себе внимание, обращаться за помощью, сообщать о боли или дискомфорте; протягивать руку, выражая тем самым желание получить игрушку; выражать простые просьбы с помощью жестов или альтернативных коммуникативных систем. Здесь в первую очередь происходит отработка диалогов внутри социальных ситуаций: «Попроси помощи», «Что болит?».

Развитие общих речевых навыков:

1) вызывание речевого подражания, потребности подражать слову (отдельные звуки, звукоподражания, первые формы слов). В данном направлении есть большие результаты у ученицы Д. После полугода обучения в школе девочка начала повторять за родителями и учителями некоторые слова в то время, как до школы были в речи лишь вокализации и звукокомплексы;

2) формирование речевого дыхания, силы голоса, активизация движений артикуляционного аппарата. Данного рода упражнения и задания на логопедических занятиях не вызывают интереса у учащихся второй группы, иногда реакция может быть и крайне негативной. В таком случае используется метод дробления заданий на мелкие этапы. Так ребёнок не устаёт от выполнения, также меняется порядок этапов занятия: «желательный» ставится после «нежелательного» и активное привлечение внимания любимыми игрушками, видео- и аудиозаписями;

3) развитие слухового внимания протекает таким же образом, как при работе с детьми 3 группы, но помощь педагога или родителя становится существенней.

Особенности речевого развития детей 1-ой группы (по Никольской О. С.): характерны проявления полевого поведения, дети отрешены, автономны, не вступают в контакт не только с чужим человеком, но и с близкими, не откликаются на обращение и зов, но, в тоже время, могут реагировать на неречевые звуки; произвольно «вызвать» повторение практически не удастся; речь мутична, т.е. наблюдается её отсутствие.

Ученик И. Ученик 4 «Б» класса не понимает обращенную речь, в речи ненаправленные вокализации, смех, плач. Ребёнок не умеет работать по простой одноступенчатой инструкции, при выполнении заданий требуется существенная помощь педагога.

Ученик Д. Ученик умеет дифференцировать звучащие предметы (бубен, колокольчик), работает по знакомой одноступенчатой инструкции, соотносит предмет с его изображением, различает цвета и формы, однако может проявляет агрессию в адрес окружающих (родителей, педагогов). Агрессия ни на чём не основывается: ни на возникновении звукового раздражителя, ни на отсутствии понимания совершаемого действия, ни на тактильном контакте педагога (родителя) с ребёнком.

Ученик Е. Учащийся 2 «Б» класса проявляет тревожность в новых непонятных для него ситуациях. Он начинает громко плакать и кричать, хлопать себя ладонями по лицу или стучать по парте, кусать свою одежду. Если задание или его передвижение по школе из класса в кабинет стало понятным, ребёнок успокаивается.

Направления логопедической работы с данной группой учащихся:

Главная задача коррекционно-логопедической работы с мутичными (безречевыми) детьми – это формирование импрессивной коммуникации.

Обучение пониманию обращенной речи. Здесь отрабатываются простые глаголы «дай», «на», «сядь», «встань», «иди» и т.п.

Обучение пониманию жестов и выразительных движений с помощью альтернативных коммуникационных систем. Здесь важно обратить внимание на: реакцию ребёнка на обращение к нему по им. (поворачивает голову в сторону зовущего, подходит); понимание значения простых односложных инструкций («собери», «возьми», «положи» и т.д.); выполнение простых поручений или просьб значимого взрослого, родителя, сверстника («покажи», «раскрась», «одень» и т. п.).

Таковы особенности речи учащихся с расстройством аутистического спектра и основные направления работы учителя-логопеда при организации мотивационно-речевой базы в процессе формирования коммуникативных навыков.

Ко всему вышеизложенному следует добавить, что использование игровых методов и приёмов как для учащихся с нарушениями интеллектуального развития, так и для учащихся с РАС позволяет усилить у детей социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой появляется потребность использовать формирующийся коммуникативный навык. Разнообразные упражнения (вербальная имитация, комментирование изображений на картинках, работа с бланками, карточками и т.д.) используются в ситуации структурированного занятия с целью формирования умения комментировать, отвечать на вопросы и задавать их, сообщать о своих чувствах, для формирования диалоговых навыков. Процесс формирования коммуникативных навыков учащихся с РАС требует использования альтернативных коммуникативных систем для учащихся с мутизмом речи. Это жестовая речь

(коммуникация с помощью жестов) и пиктограммно-идеограммное общение. К объектам пиктограммно-идеограммного общения относят системы социальных символов, общественных знаков, пиктограмм, наборы черно-белых и цветных тематических картинок, фотографии, рисунки. С целью формирования мотивации к становлению коммуникативных навыков используются различные коммуникативные системы: вербальная, пиктографическая, письменная, жестовая и т.д. Комбинированное использование речи и различных невербальных альтернативных коммуникативных систем предоставляет детям дополнительную визуальную поддержку и способствует формированию вербальных и невербальных средств коммуникации.

В заключении статьи необходимо отметить, что работа по формированию мотивации в процессе становления коммуникативных компетенций у учащихся с расстройствами аутистического спектра – процесс долгий, сложный и в каждом конкретном случае уникальный. Эмоциональный настрой педагога, большое количество наглядного материала, стимулов (игрушек, поощрений) интерактивных игр, применение компьютерных технологий, создание «ситуаций успеха» – всё это способствует становлению мотивационной базы в процессе формирования коммуникативных навыков учащихся с РАС.

Система обучения и воспитания учащихся с РАС предполагает постоянный поиск оптимальных методов и приёмов. Будущее ребенка с расстройством аутистического спектра во многом зависит от правильно подобранного и осуществляемого специалистами целенаправленного, комплексного подхода и выбора индивидуального маршрута сопровождения.

Список использованных источников

1. *Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. - М.: Просвещение, 1989. 95 с.
2. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок: Пути помощи. Изд.4-е, стер. - М.: Теревинф, 2007. 288 с.

РАЗВИТИЕ ГРАФОМОТОРНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Селиванова Ю. В.

*Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
e-mail: juliaselivanova@mail.ru*

Попкова Е. Н.

ГБОУ СО «Школа АОП № 1 (Саратов), e-mail: zarckova.cat@ya.ru

Аннотация: В статье излагаются данные о работе дефектолога с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения в развитии. Не все дети, поступающие в первый дополнительный класс школы, посещают дошколь-

ное образовательное учреждение. К началу обучения грамоте детей необходимо подготавливать, для этого педагогом используются специальные упражнения, развивающие мелкую моторику рук, зрительное и слуховое восприятие, пространственную координацию.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, ТМНР, младшие школьники с нарушением интеллекта, пространственная координация, графомоторные навыки, социально-бытовые навыки.

GRAPHIC MOTOR SKILLS DEVELOPMENT AT THE JUNIOR SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Selivanova Y.V., Popkova E.N.

Abstract: The article presents data on the work of a defectologist with children with severe multiple developmental disorders. Not all children entering the first additional grade of the school attended a preschool educational institution. It is necessary to prepare children for literacy of children, for this the teacher uses special exercises that develop fine motor skills of hands, visual and auditory perception, and spatial coordination.

Key words: students with special educational needs, TMNR, elementary school students with impaired intelligence, spatial coordination, graphomotor skills, social skills.

Обучающийся с умственной отсталостью в умеренной, тяжелой или глубокой степени, с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), интеллектуальное развитие которого не позволяет освоить АООП (вариант 1), получает образование по варианту 2 адаптированной основной общеобразовательной программы образования (АООП).

Психофизическое недоразвитие школьников с ТМНР характеризуется нарушениями темпа движений, координации, точности, что осложняет формирование физических действий и навыков элементарных трудовых действий. У детей, поступающих в первый класс, отмечаются замедленный темп, вялость, пассивность движений. У большинства детей с ТМНР наблюдаются трудности, связанные со статикой и динамикой тела, затруднен стереогноз [2, с. 26].

Дети, обучающиеся по программе варианта 2, имеют трудности в овладении навыками, требующими тонких дифференцированных движений: удержание ручки, кисти; застегивание пуговиц, завязывание шнурков. Степень сформированности социально-бытовых навыков разная: некоторые школьники полностью зависят от помощи окружающих при одевании, приеме пищи, совершении гигиенических процедур. Другие дети выполняют простейшие действия самостоятельно: моют руки, знают свое место за столом, держат ложку и сами едят. Запас знаний и представлений о внешнем мире у данной категории детей мал, отмечается слабое стремление к познанию окружающей действительности.

У детей с ТМНР часто диагностируется системное недоразвитие речи тяжелой степени. У школьников сильно нарушено восприятие речи, фонематический слух, связная речь чаще всего отсутствует. Ребенок пытается одним звуком назвать несколько предметов.

У первоклассников с нарушениями в развитии формирование предметных действий происходит со значительной задержкой. У детей с ТМНР формируются приемы элементарной предметной деятельности, такие как: захват, удержание, переключивание и др., которые в дальнейшем используются в разных видах продуктивной деятельности: изобразительной, доступной бытовой и трудовой деятельности, самообслуживании.

Дети с ТМНР с трудом справляются с досками Сегена, кубиками Косса, различными пазлами. Игра в конструктор обычно представляет собой разбрасывание деталей в хаотичном порядке. Из-за недостаточности переработки получаемой информации дети с тяжелой степенью умственной отсталости путают цвета, формы предметов. Затруднен анализ предмета и сравнение, классификация понятий [2, с. 27].

Дети обучаются в пролонгированные сроки – 13 лет с 1 дополнительного по 12 класс. Итогом образования ребенка с ТМНР является нормализация его жизни. Основанием для перевода ребенка в следующий класс является возраст. Для детей, имеющих ТМНР, педагог разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР). В 1 дополнительном и 1 классах учебным планом определено большее количество часов на такие предметы, как: речь и альтернативная коммуникация, человек, музыка и движение, изобразительная деятельность, адаптивная физкультура.

Для подготовки руки к письму необходимо выполнять предметно-практические действия на начальном этапе обучения. Сминание, разрывание бумаги, пересыпание (крупы, песка), переливание воды, наматывание веревки. Вышеперечисленные действия способствуют формированию мелкой моторики пальцев рук. Но занятия, в которых задействованы мелкие группы мышц, утомительны, поэтому важно ограничивать их длительность и нагрузку.

Необходимо также развивать межполушарное взаимодействие и пространственное мышление с помощью перекрестных упражнений. Например, упражнения «Кулак, ребро, ладонь», «Колечко» (поочередно необходимо перебирать пальцы рук).

Развитие крупных движений (на уроках физической культуры и двигательного развития), физические упражнения также формируют восприятие, внимание, мышление, пространственные и временные представления. Использование музыкального сопровождения усиливает эмоциональную окраску занятий и повышает интерес к ним. На уроках ритмики связь движений и музыки из популярных детских песен и мультфильмов радуют ребят, развивают слуховое восприятие, чувство ритма. На предмет «изобразительная деятельность» учебным планом предусмотрено 3 часа в неделю. В него включены занятия лепкой, аппликацией и рисованием. Целесообразно

составлять рабочую программу предмета таким образом, чтобы занятия лепкой были первоочередными по отношению к рисованию и аппликации. Пластилин и глина – материалы, доступные всем детям на начальном этапе обучения. Работа с данными материалами оказывает положительное влияние на развитие координации движений, мелкой моторики, знакомит с основными цветами [4, с. 328].

Результаты работы позволяют приступить к обучению детей держать ручку, карандаш, кисть, в дальнейшем развивать навык письма. В процесс письма активно включаются слуховой, зрительный, речедвигательный компоненты.

Письмо может быть рассмотрено как двигательный акт, в котором различают его двигательный состав и смысловую структуру. Двигательный состав письма весьма сложен и отличается своеобразием на каждой ступени овладения этим навыком. Дети на первом этапе обучения пишут крупно, т. к. еще не завершено формирование зрительно-моторной, пространственной координации. К тому же, чем крупнее письмо, тем меньше разница между движениями кончика ручки и движениями самой руки. Педагогу необходимо осторожно вводить понятие нового рабочего поля – клетку. Для занятий математикой первоначально используются тетради в крупную клетку, а для уроков письма – тетради с частой кривой линией [1, с. 241].

По прошествии пятилетнего обучения в начальной школе специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума выполняется диагностика уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей (диагностические задания Н. И. Озерского, М. О. Гуревича). Для оценки состояния общей моторики предлагаются следующие задания:

- копировать по точкам простые фигуры;
- обводить рисунки по образцу;
- самостоятельно дорисовать недостающие детали картинок;
- аккуратно раскрашивать, не выходя за контуры рисунков;
- заштриховать фигуры прямыми линиями, не выходя за контур рисунка [5, с. 121].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что подготовка руки к письму – одна из важнейших составляющих обучения младшеклассников с ТМНР. Подготовка руки к письму происходит на занятиях двигательным развитием, изобразительной деятельностью, а также на коррекционных занятиях с педагогом-дефектологом, логопедом и педагогом-психологом.

Список использованных источников

1. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога/ Под ред. Епифанцева Т.О.; 2-е изд. - Ростов н/д: Феникс, 2007. 486 с.
2. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 26-27.

3. Павлова Н.В., Селиванова Ю.В., Мясникова Л.В. Художественно-творческая деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья как средство социокультурной интеграции // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 12-3 (32). С. 186-192.

4. Селиванова Ю. В., Попкова Е.Н. Организация внеурочных занятий эстетической направленности с обучающимися, имеющими нарушения умственного и эмоционально-коммуникативного развития // Гуманизация образовательного пространства: Сб. науч. статей. / Науч. ред. Е.А. Александрова; ред.-сост. Н.Н. Саяпина. - М.: Издательство «Перо», 2018. С. 327-330.

5. Ульяновская У. В. Методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей. - Москва, 2002. С. 120-124.

СТУДЕНЧЕСКИЙ ЖАРГОН: К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ НОМИНАЦИЙ

Сидоренко Д. А.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Бочкарева Т. А.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: tab1161@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается динамика студенческих жаргонных номинаций. Сравниваются данные о жаргонном лексиконе студентов 2015 и 2019 года. Проводится качественный и количественный анализ полученных лексем. Отмечается, в частности, расширение словаря жаргонизмов английского и японского происхождения в речи современных студентов.

Ключевые слова: Студенческий жаргон, сленг, жаргонные номинации, лексикон студентов.

STUDENT SLANG: THE STUDY OF THE DYNAMICS OF NAMINGS

Sidorenko D.A., Bochkaryova T. A.

Abstract: The article deals with the dynamics of student slang namings. The authors compare the data on the slang vocabulary of students in 2015 and 2019. A qualitative and quantitative analysis of the obtained lexical tokens is carried out. The authors note the expansion of the dictionary of slang of English and Japanese origin in the speech of modern students.

Key words: Student slang, slang, slang namings, students lexicon

Жаргон – это широко распространенное в молодежной сфере явление, которому присущи нестабильность и динамичность. Студенты являются активными носителями жаргона, так что наш интерес к заявленной теме не случаен.

Цель нашего исследования – анализ жаргонной лексики студентов-дефектологов 1 курса и выявление изменений, произошедших в ней за четыре года, в сравнении с полученными в 2015 году данными Бочкаревой Т.А., Ключевской О.М., Маштаковой К.А. [1].

Задачи исследования предполагали составление словаря жаргонизмов студентов-дефектологов 1 курса и проведение его качественного и количественного анализа в сравнительном аспекте; выяснение отношения студентов к жаргону как языковому и социальному явлению.

Кратко представим результаты нашего исследования.

Студентам 1 курса дефектологического факультета в количестве 36 человек было предложено составить мини-словари жаргонных слов и выражений, используемых ими в речи. По материалам данных работ был составлен «Словарь жаргонизмов» студентов-дефектологов 1 курса, в котором собраны в алфавитном порядке жаргонные слова и выражения в количестве 230.

Анализ собранного материала позволил сделать выводы о сферах жаргонной номинации.

Безусловно, можно говорить о том, что словарь жаргонизмов, как и 4 года назад, не ограничивается только сферой студенческой жизни. Тематически с учебой оказалось связано 15 слов от общего количества. Это – студак (студенческий билет); стипуха, степа (стипендия); хвосты (долги по учебе); ДЗ (домашнее задание); шпора (шпаргалка); препод (преподаватель); курсач (курсовая работа); универ, уник, университета, шарага (университет); общага (общежитие); пара (занятие); автомат (зачёт или экзамен, полученный без опроса, автоматически). Набор номинаций вполне традиционный и практически тождественен тому, что наблюдался и в 2015 году, за исключением «университя», неоднократное появление которого в словаре студенческих жаргонизмов свидетельствует об активном обыгрывании японского анимэ.

Традиционным можно считать и активное использование студентами сетевого интернет-жаргона. С этой сферой мы связали 13 выявленных номинаций: инет (Интернет); баян (старая шутка/информация); конфа (групповой чат); инст (социальная сеть Instagram); видосы (видеоролики); мемасы (интернет-мемы); стримить (проводить онлайн-трансляции); оффнуться (отключиться от сети); лагает (интернет медленно загружается); пост (публикация в социальной сети); сталкерить (следить за кем-то в социальных сетях); гуглить (искать через браузер Googl). Можно отметить появившееся в последнее время и активно употребляемое слово «хайп» (шумиха в Интернете), которое в 2015 году студенты-первокурсники не использовали. Его популярность, на наш взгляд, связана с возрастанием значимости виртуального общения и виртуальной оценки действий в интернет-пространстве.

Отметим и стабильное, по сравнению с 2015 годом, количество слов, относящееся к уголовному жаргону: мусор (милиционер, полицейский), наезд (агрессивная провокация по отношению к другому человеку со сторо-

ны других людей), свалить (убежать, уйти), предъява (обвинение, претензия), тырить (красть, воровать), непруха (невезение), хавать (есть). И др.

Наличие воровского жаргона, как нам кажется, связано с тем, что в последнее время уголовная тематика все чаще находит отражение в современной субкультуре. Среди молодежи обретают популярность фильмы и сериалы о «криминальных 90-х», которые романтизируют все, что связано с тюремной тематикой. Также к причине употребления воровского жаргона можно отнести популяризацию такого музыкального течения, как рэп. Многие рэперы – это молодые люди, выросшие в неблагополучных районах города. Поэтому в текстах песен, которые часто построены на историях из жизни, встречается огромное количество уличного жаргона, имеющего в своей основе уголовный.

Среди жаргонизмов студентов широко распространены слова, заимствованные из английского языка. Данный феномен – не случайность, так как в настоящее время на российское общество, в частности, на молодежь, огромное влияние оказывает западная культура. Свободный доступ в Интернет расширяет знания молодежи об иностранной разговорной речи, отсюда возникновение в студенческом жаргоне англицизмов. Таких слов всего 28 от общего словаря. Например: чиллить (отдыхать, расслабляться), го (пошли, идем), хейтить (ненавидеть, осуждать), пруф (доказательство), шеймить (унижать, пристыдить), крипи (жутко, жуткий), кулл (здорово) и др.

Примечательно также и то, что многие слова являются английским сленгом, например, краш (англ. crush) – человек, который безумно нравится; кек (англ. kek) – ехидный смешок; чилл, чиллить (англ. chill) - отдых, отдыхать; РОФЛ - (англ. ROFL - Rolling On The Floor Of Laugh) - дословно переводится как «валяться по полу от смеха»; ЛОЛ (англ. LOL - Laughing over Limit) - бурный смех; бро (англ. bro, что является сленговым сокращением «brother») - обозначение для близкого друга; баттхёрт (англ. butt hurt) - состояние недовольства, гнева, вызванное определенным явлением; триггер (англ. trigger) - буквально «спусковой крючок»; явление, вызывающее у человека на эмоциональном уровне неприятные ощущения и др. «Арсенал» данных слов в студенческом сленге явно расширился за последние четыре года.

Также можно заметить активное влияние азиатской культуры на молодое поколение, что во многом объясняется популяризацией японской анимации. В связи с этим в речи студентов встречаются слова, заимствованные из японского языка. Это – тян (девушка), кун (парень), хикка, хиккикомори (асоциальный человек), няша (милый, милая, мило), семпай (человек, у которого больше опыта в той или иной области), кохай (противоположное понятие: человек, менее опытный в некоторой сфере занятий), аригато (спасибо). Четыре года назад в студенческом жаргоне японизмы и игра в них («университя») отмечены не были.

Частеречный анализ жаргонной лексики показал, что существительных среди анализируемых слов 145 (пивас, винишко, тел, телек, ноут, студак,

поц, стекло, туса, сига, сижга, френдзона, ачивка, кун, тьян, видосы, френд, бро, хавка, бабло, пруф, хайп, стёб, краш, лойс, катка, мемасы, инфасотка, зашквар, шмот, стафф, хейтер, кипиш, базар, лавэ, днюха, хата, чел, тормоз, мерч, каблы, шмот, шавуха и т.д.); глаголов – 59 (юзать, хейтить, агриться, зарить, запилить, выпилиться, хавать, чиллить, лойсать, париться, гамать, чекать, орать, форсить, фолловить, шеймить, кайфовать, триггерить, скатиться, донатить и т.д.); 19 наречий (клёво, стрёмно, швепсово, в лом, изи, круто, чётко, лампово, беспалевно, фиолетово, отстой, в натуре, капец, топчег, прикольно, типа, лафа, угарно, орно); 7 прилагательных (офигенный, клёвый, стрёмный, бухой, топовый, палёный, галимый).

В процентном соотношении на существительные приходится 63%, на другие части речи 37% от общего количества слов.

Исходя из полученных данных, мы сделали вывод о том, что жаргонизмы в речи молодежи по-прежнему представлены предметным словарем и словарем действий.

Среди наиболее частотных существительных выделяются следующие тематические группы жаргонизмов:

- 1) Бытовая техника (2,6%): стиралка, тел, ноут, комп, телек, клавиша;
- 2) Алкоголь (2,2%): винишко, винцо, пивас, пивасик, водяра;
- 3) Наркотики (1,8%): травка, скрутка, гашиш, косяк;
- 4) Номинации девушки (3%): шкура, телка, лалка, тп, тьян, доска, малышка;
- 5) Номинации парня (3%): бойз, чувак, позер, модник, мажор, качок, дрищ;
- 6) Деньги (3%): полтос, сотка, косарь, баблишко, мани, налик, лимон;
- 7) Одежда (2,6%): кроссы, шмот, каблы, прикид, мерч, паль;
- 8) Еда (1,3): хавчик, бутер, шавуха;
- 9) Транспортные средства (2,2%): тачка, моцик, бэха, корыто, велик;
- 10) Наименование мероприятий/праздников (2,2%): др, днюха, тусэ, вписка, движ;
- 11) Наименование представителей ЛГБТ сообщества (1,7%): лесба, голубой, транс, радужный (-ая);
- 12) Наименования членов семьи (2,2%): маман, сисстр, братан, родаки, батя;
- 13) Состояние, оценка (2,6%): каеф, жиза, лол, кек, ржомба, чилл;

Нами отмечено, что в лексической системе студенческого жаргона отмечаются присущие лексике в целом отношения: синонимия, антонимия, многозначность.

Синонимия представлена: в названии лица (фейс, рожа, хлебальник, харя); наименование сигарет (сижжа, сига); в именовании девушек (гёрла, тёллыча, чикуля, тьян, телка); в именовании парней (чел, чувак, кун, поц); наименовании университета (универ, уник, шарага); наименование стипендии (стипуха, степа); в наименовании музыки (музон, музло, музыка); в именовании друга (кореш, бро, братан, френд).

Представлены и антонимы: качок (молодой человек крепкого телосложения) – дрищ (худой, щуплый молодой человек), хейтер (ненавистник) – фэн (фанат); хейт (ненависть) – лов (любовь); мажор (богатый) – нищелюб (бедный).

Среди жаргонизмов выявлены и многозначные слова: выпилиться (выйти из беседы, игры; совершить самоубийство); оффнуться (завершить беседу, игру; совершить самоубийство); орать (смеяться; сильно, возмущаться); косяк (проступок; сигарета с марихуаной); залипать (смотреть, не отрываясь; засыпать); шарага (университет; общежитие).

Омонимы, по-прежнему, нами не выявлены.

Все собранные слова были нами также проанализированы на предмет способов их вхождения в жаргон.

На первом месте, как и в 2015 году, *переосмысление имеющихся в языке слов*: амёба, дичь, тормоз, хвост, грузить, баян, сотка, слиться, жесть, тема, орать, базар, бомбить, плюсовать, батя, прикол, свалить, гнать, запилить, колеса, стекло, паленый, крышка, забить, хвосты, автомат, скатиться, вброс, облом, паль, прикол, париться, мусора, откопать, махнуть и т.д.)

Продуктивно *придумывание новых слов по имеющимся в языке моделям*: днюха, кореш, зашквар, жиза, чувак, топчик, шпора, стипуха, пипец, полтос, шмот, сябки, стёб, инфасотка, видосы, клёво, каеф, палево, беспалевно, вписка, гуглить, годнота, варик, сижга, курсач, туса, кроссы, фигово, стёб, очковать, шмот, чел, бабло, качок, дрищ, облажаться и т.д.)

Менее частотны *заимствования из других языков* и их «осваивание» русским: пруф, флексить, хейтить, чиллить, хайпить, РОФЛ, ЛОЛ, го, стримить, бро, тьян, кун, аригато, оффнуться, мемасы, стаф, фолловить, краш, юзать, хейтер, бойз, баттхёрт, триггерить, трэш, чекнуть, изи, хард, муд, френдзона и т.д.).

С целью определения возможных изменений мотивационной базы употребления жаргона и отношение студентов к жаргонизмам мы провели анкетирование студентов 1 курса факультета ППиСО. В нем приняло участие 30 человек.

Анализ ответов позволяет отметить, что употребление жаргонизмов для опрошенных – это, прежде всего, принадлежность к определенной социальной группе, маркер неформального общения, средство повышения престижа в молодежной среде, поэтому практически все студенты вполне осознанно употребляют жаргонные номинации в своей речи, хотя, как показывают наблюдения, не всегда могут дифференцировать жаргон и общеупотребительную лексику. 28 человек из 30 согласились с тем, что употребление жаргона не всегда уместно и требует определенных условий. Установлено также, что многие студенты относятся к сленгу как к временному явлению в их речи, имеющему возрастные рамки.

Итак, сравнительный анализ жаргонных номинаций студентов-первокурсников 2015 и 2019 годов позволил сделать нам некоторые выводы.

По-прежнему в студенческой среде популярен студенческий жаргон с элементами компьютерного и уголовного. Отметим также стойкую осведомленность молодежи в жаргоне наркоманов и сексуальных меньшинств.

Количественное соотношение частей речи осталось неизменным: преобладают существительные и глаголы.

В то же время, студенческий словарь жаргонизмов претерпел некоторые изменения: многие слова вышли из активного употребления (бэбик, боты, киндер, мыло, борщ, варезка, дискач, мочалка, бэйба и др.), а также появилось большое количество новых слов иноязычного происхождения, преимущественно англицизмов (хайп, хайпить, чиллить, паль, топ, движ, ачивка, мид, юзать, кликбейт, ЛОЛ, РОФЛ, краш, флекс, кек, триггер, муд, баттхёрт и др.), активно используемых в Интернете. Это, свидетельствует, на наш взгляд, о продолжающемся активном погружении молодежи в виртуальную реальность с ее особым языком и субкультурой.

Отметим также возросший за последние четыре года интерес в студенческой среде к японской анимации и пополнение жаргонного словаря словами японского происхождения (тян, кун, аригато, кохай, семпай и др.), чего не наблюдалось в 2015 году.

Каких-либо существенных изменений в мотивационной базе и отношении к жаргону за 4 года не произошло: в целом, можно говорить о вполне адекватном отношении студентов к этому явлению.

Данная тема, на наш взгляд, очень важна для характеристики изменений современной лексики студентов, и поэтому мы считаем перспективным ее дальнейшее изучение.

Список использованных источников

1. Ключевская О.М., Маштакова К.А., Бочкарева Т.А. Жаргонизмы в речи студентов-первокурсников // Актуальные проблемы логопедии: сборник научных трудов: Выпуск II / Отв. редактор и составитель В.П. Крючков. - Саратов: Издательство «Буква», 2014. С. 71-76.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Сидорко Т. В.

*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
(Гродно, Республика Беларусь), e-mail: tani.by@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается суть компетентностного подхода в специальном образовании, особенности формирования коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, тяжелые нарушения речи.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Sidorko T.V.

Abstract: The article discusses the essence of the competency-based approach in special education, especially the formation of communicative competence in children with severe speech impairments.

Key words: competency-based approach, communicative competence, severe speech impairment.

Система специального образования в Республике Беларусь за последние годы значительно трансформировалась. Важным этапом в реформировании образовательных стандартов и системы образования в целом стал переход на новый формат – компетентностный подход [2]. При данном подходе главной задачей образовательного процесса, в широком смысле, предполагается формирование у ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) способности к самостоятельной деятельности, умения применять полученные знания и приобретенные умения в любой ситуации социального взаимодействия. В качестве ключевых компетенций, которые формируются у детей с ТНР, выступают социальная, личностная, познавательно-информационная и коммуникативная. Наличие ограничений в речи неизбежно влечет за собой качественное недоразвитие предпосылок, необходимых для формирования коммуникативной компетенции, которая является связующим звеном в системе выше представленных компетенций. Данный факт предполагает необходимость целенаправленного формирования коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи на разных этапах возрастного развития.

Философские и научно-методологические основы компетентностного подхода в контексте дошкольного и общего среднего образования представлены в работах ученых А. Л. Андреева, В. А. Болотова, И. А. Зимней, О. Е. Лебедева, В. В. Серикова, А. В. Хуторского и других. В системе специального образования лиц с нарушениями психофизического развития теоретические и практические аспекты применения этого подхода описываются белорусскими исследователями А. Н. Коноплевым, Т. Л. Лещинской, Т. В. Лисовской, В. И. Радионовой.

Согласно классификации компетенций И.А. Зимней [1], коммуникативная компетенция относится к компетенции социального взаимодействия человека. Недостаточный уровень развития коммуникативной компетенции у детей будет негативно сказываться на процессе взаимодействия со сверстниками, взрослыми, что неизбежно повлечет за собой нарушение процесса социализации.

Коммуникативная компетенция – совокупность знаний языка, умений пользоваться им в процессе социального взаимодействия при выполнении различных социальных ролей. Коммуникативная компетенция включает языковую, социально-коммуникативную, или собственно коммуникативную,

отражающую владение навыками взаимодействия и сотрудничества, социокультурную, свидетельствующую о знании культуры социума, к которому человек принадлежит, компетенции.

Выстраивание нового содержания образования детей с ТНР, базирующего на компетентностной основе, предполагает разработку новых методик, методов, приемов и форм организации процесса обучения. При реализации образовательного процесса для детей с ТНР формирование коммуникативной компетенции должно предполагать создание таких условий, в которых учащиеся, имеющие значительные ограничения в речевой деятельности, могли в практическом плане применять полученные знания в сфере коммуникации, отрабатывать умения и навыки, развивать способности. Такие условия будут способствовать формированию способов деятельности, что позволит учащимся активно действовать в разнообразных коммуникативных ситуациях. Содержание учебных программ по родному языку (русскому или белорусскому) должно быть выстроено таким образом, чтобы ученик овладевал практической стороной компетенций как в устной, так и письменной формах коммуникации: тренировка в написании писем, СМС-сообщений, общение в социальных сетях, написание объявления, записки, заявления, заполнение анкеты, обработка социальных ситуаций общения с родителями, учителями, сверстниками и т.п.

В процессе формирования коммуникативной компетенции необходимо учитывать то, что в её структуре выделяются несколько компонентов: деятельностный, аффективный (эмоциональный), когнитивный (знаниевый) [3].

Деятельностный компонент предполагает формирование коммуникативной компетенции учащихся с ТНР посредством организации их учебной деятельности. На уроках необходимо создавать реальные ситуации, в которых учащийся с ТНР тренировался в применении имеющихся коммуникативных умений: задать вопрос, инициировать дискуссию, выполнять роль ведущего, обосновать свои мысли и суждения. В процессе формирования коммуникативной компетенции целесообразно применять «метод вовлечения» в проблемные ситуации: специально созданные и естественные, которые должны соответствовать реальной жизни учащихся с ТНР. Специально созданные педагогические ситуации предполагают демонстрацию образца поведения в конкретной коммуникативной ситуации. Затем учащийся погружается в аналогичные ситуации. Приведем пример: на уроке русского языка дети учатся писать письмо другу. На коррекционных занятиях можно предложить игру в парах «Чат»: через мобильные приложения учащиеся общаются на заданную педагогом тему. Естественные проблемные ситуации происходят спонтанно, педагог может лишь создавать условия для их возникновения, следить за ходом событий и корректировать учащегося при необходимости. Например, ученику поручается сходить к заместителю директора по воспитательной работе и поинтересоваться, в какой день у них утренник.

Положительное значения для формирования аффективного компонента коммуникативной компетенции, доверительных отношений в среде интегрированных детей имело использование метода совместных переживаний. Данный метод реализовывался в различных формах: совместный ответ, совместное выступление, совместное поручение и т.п. В процессе урока с целью организации взаимодействия учащихся с ТНР учителю можно рекомендовать использовать методы взаимной проверки, взаимных заданий, взаимного консультирования, работы в группах.

Целенаправленная работа по совершенствованию когнитивного и деятельностного компонентов эмоционального реагирования может подразумевать использование упражнений, в качестве основы которых психогимнастики. Совершенствование когнитивного компонента достигается через использование упражнений типа: «Узнай эмоцию»: сначала уточняется понимание основных эмоциональных состояний: после беседы детям предъявлялись маски, значение которых нужно было расшифровать; «Что ты чувствуешь?»: ребенку предлагается по предъявленной картине (прослушанному музыкальному фрагменту) рассказать, какие чувства у него возникают. Отработка навыка выражать возникшую эмоцию с помощью мимико-жестикуляционных средств, интонации происходит в упражнениях типа: «Покажи, что ты чувствуешь»: детям предлагаются различные жизненные ситуации (тебе не купили игрушку, ты получил большой подарок на день рождение, ты потерял любимую игрушку и т.п.), они должны изобразить свои эмоции.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи начинается с целенаправленной работы специалистов и родителей еще в дошкольном возрасте и продолжается в период обучения в школе. Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи должно вовлекаться в специально организованные образовательный и коррекционный процессы. Содержание этих процессов приобретает социально ориентированный характер, что позволяет учащимся с недостатками речевого общения погружаться в различные коммуникативные и социальные ситуации, в непринужденной форме закреплять навыки социальной коммуникации, совершенствовать свою коммуникативную компетенцию.

Список использованных источников

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М., 2004. 38 с.
2. *Коноплева А. Н.* Стандартизация специального образования на компетентностной основе. *Веснік адукацыі.* 2009. № 6. С. 12–18.
3. *Хуторский А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование.* 2003. № 2. С. 58–64.

ОЦЕНКА УСТНОЙ ТЕКСТОВОЙ ПРОДУКЦИИ ДОЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ С КОХЛЕАРНЫМ ИМПЛАНТОМ

Синеви́ч О. Ю.

Омский государственный педагогический университет (Омск)

e-mail: sinevich.olga@mail.ru

Четвери́кова Т. Ю.

Омский государственный педагогический университет (Омск)

e-mail: t_chet@omgpi.ru

Аннотация. Авторами статьи дана оценка текстовой продукции долингвальных детей с кохлеарным имплантом (КИ), прооперированных в возрасте от 4 до 7 лет. По результатам исследования установлено, что многие дети с КИ не готовы к инклюзивной практике. Причина этого заключается не только в позднем проведении операции. Имплантированные дети и их близкие взрослые используют модели речевого поведения, не согласующиеся с естественными. Это обуславливает необходимость увеличения сроков реабилитационной работы в системе специального образования. Только незначительная часть долингвальных детей с КИ готова к совместному обучению со здоровыми сверстниками.

Ключевые слова: инклюзивное образование, кохлеарная имплантация (КИ), долингвальный период, речевые хезитации, текстовая продукция, связная речь.

EVALUATION OF ORAL TEXT PRODUCTION OF THE PRE-LINGUISTIC CHILDREN WITH COCHLEAR IMPLANT

Sinevich O. Yu., Chetverikova T. Yu.

Abstract: The authors of the article evaluated the text production of pre-linguistic children with a cochlear implant (CI), operated on at the age of 4 to 7 years. The study found that many children with CI are not ready for inclusive practice. The reason for this is not only the late conduct of the operation. Implanted children and their close adults use models of speech behavior that are not consistent with natural ones. This makes it necessary to increase the duration of rehabilitation work in the special education system. Only an insignificant part of pre-linguistic children with CI is ready for coeducation with healthy peers.

Key words: inclusive education, cochlear implantation (CI), the pre-linguistic period, speech hesitations, text production, coherent speech.

Кохлеарная имплантация (КИ) в настоящий период времени представляет собой один из популярных видов оказания высокотехнологичной медицинской помощи (ВМП) в сфере оториноларингологии.

Под ВМП принято понимать часть специализированной медицинской помощи. ВМП, базируясь на достижениях медицины, а также смежных с ней областей научного знания и техники, включает применение сложных и / ли-

бо уникальных и ресурсоёмких инновационных методов лечения пациентов [1].

КИ справедливо относят к числу наиболее эффективных методов, используемых для преодоления первичного нарушения у лиц с глухотой и тяжёлой тугоухостью. В медицинском аспекте КИ включает ряд мероприятий, к числу которых относят комплексную диагностику пациента, собственно оперативное вмешательство, а также настройку КИ (как на этапе проведения операции, так и в последующем – в связи с подключением речевого процессора и его дальнейшей настройкой) [3].

Е.В. Щербаковой было осуществлено прогнозирование эффективности КИ детей в контексте проблемы отбора кандидатов на данную операцию. Автор указывает, что оптимальным для проведения названной операции (при стаже глухоты либо тяжёлой тугоухости до 2 лет) является возрастной диапазон от 1 года до 5 лет. Эффективность КИ на других возрастных этапах Е.В. Щербакова оценивает как пониженную либо низкую [5].

Своевременное проведение операции по КИ обеспечивает возможность ранее неслышащему ребёнку успешно получать образование совместно с нормотипичными сверстниками – в условиях инклюзивной практики. Несомненно, для этого требуется создать все необходимые условия, обеспечивающие удовлетворение особых образовательных потребностей интегрированных детей, в том числе обеспечить личностную, теоретическую и практическую подготовку педагогических кадров к данной многоплановой деятельности [4].

Научно доказанным является тот факт, что исключительно медицинские процедуры, реализуемые на всех этапах КИ, не могут обеспечить высокого реабилитационного эффекта. Требуется целенаправленное и нередко пролонгированное психолого-педагогическое сопровождение детей с КИ с участием дефектологов, прежде всего, сурдопедагогов или учителей-логопедов.

Так, И.В. Королевой убедительно обосновывается, что КИ представляет собой комплексный метод слухоречевой реабилитации, осуществляемый усилиями междисциплинарной команды специалистов. При отсутствии психолого-педагогической реабилитации проведённая операция утрачивает свой эффект [2]. Аналогичные аргументы приводятся и другими учёными в области дефектологии и медицины.

В пролонгированных программах психолого-педагогической реабилитации особенно нуждаются долингвальные поздноимплантированные дети. Часто в силу экономических причин (ограниченного количества квот) наиболее удачный возрастной период для восстановления слуха посредством КИ оказывается упущенным. Это обуславливает увеличение «стажа» глухоты либо тяжёлой тугоухости у ребёнка, рано утратившего слуховую функцию, что негативно отражается на качестве словесной речи, препятствуя интеракциям с окружающими людьми, социально-коммуникативному развитию в целом.

С учётом изложенного выше большой научный интерес представляет проблема, связанная с изучением вербальных практик детей рассматриваемой категории, в том числе состояния их текстовой продукции. Её психолого-педагогическая диагностика и профессиональная оценка позволяют дефектологу определить наиболее эффективную тактику коррекционно-педагогического воздействия, реализовать её в системе образовательно-реабилитационной работы, чтобы ребёнок с КИ получил возможность перейти на путь онтогенетического развития, полноценно овладевая словесной речью, применяя её в качестве инструмента общения и источника познания.

Нами была осуществлена оценка устной текстовой продукции 27 долингвальных детей из трёх регионов России. Дети были проимплантированы в возрасте от 4 лет 3 мес. до 7 лет (все они родились глухими либо утратили слух в возрасте до 2 лет). На момент проведения исследования связной устной речи все дети достигли 7 – 7,8 лет. Родители встали перед необходимостью решения вопроса, касающегося выбора приемлемой для их ребёнка модели получения начального образования, а именно: по варианту 2.1 (т.е. инклюзивно) или 2.2 (совместно со слабослышащими обучающимися) адаптированной основной общеобразовательной программы.

Отметим, что только 2 ребёнка воспитываются в семьях родителей, имеющих патологию слухового анализатора, родители остальных детей – слышащие.

Оценка устной текстовой продукции испытуемых осуществлялась с использованием трёх диагностических заданий, предполагавших составление:

- сообщения о себе (имя, возраст, состав семьи, интересы и т.п.);
- описания предмета – игрушки (плюшевой собаки);
- повествования по серии из 4 сюжетных изображений «Где клубок?» (по иллюстрациям Н. Радлова).

Кроме того, использовался метод наблюдения за вербальными взаимодействиями детей с КИ при взаимодействии со взрослыми (родителями / законными представителями, педагогами).

При анализе устной текстовой продукции детей с КИ учитывалась степень её содержательности, в том числе соответствие заданной теме, а также адекватность структурной и лексико-грамматической организации. Особое внимание уделялось используемым синтаксическим конструкциям (простые, осложнённые однородными членами или др., сложные), их интонированию, лексическому наполнению, длине, способности респондентов оперировать средствами межфразовой связи.

Анализ и последующая систематизация полученных данных позволяют указать, что дети (92,6 %) демонстрируют наличие способности строить связные высказывания, которые в содержательном аспекте не противоречат заданной тематике. Однако объём большинства текстовых продуктов (77,8 %) является небольшим: от 4 до 8 предложений и лишь в 14,8 % случаев достигает 11 – 12 предложений. Наиболее доступным для детей является со-

ставление сообщения о себе, в то время как построение рассказа по серии сюжетных изображений, напротив, сопряжено с явно выраженными сложностями. В частности, респонденты затрудняются развить сюжет, опускают не только детали, но и семантически значимые звенья основной части повествования, что лишает текстовую продукцию достаточной степени информативности. При этом 51,8 % испытуемых проявляют готовность внести уточнения в свои высказывания с опорой на наводящие вопросы экспериментатора.

При построении сообщений о себе дети (100 %) называют имя, указывают на свой возраст, не нуждаясь при этом в направляющей помощи со стороны взрослого. Однако рассказать о своих любимых игрушках, занятиях и увлечениях, о друзьях, совместном досуге с родителями без опоры на наводящие и стимулирующие вопросы взрослого оказались готовы только 33,3 % детей.

Продуцируя рассказ-описание с опорой на предложенную игрушку, многие респонденты (48,1 %) ограничивались перечислением отдельных признаков, а не построением серии структурно завершённых синтаксических конструкций, обладающих тематическим единством. Так, испытуемые после вербального однословного обозначения представленной им игрушки (собака) указывали на её размер, цвет, наличие частей (голова, уши, хвост и др.). Некоторые дети (18,5 %) допускали неоправданные замены одних лексем другими. Так, использовались слова «руки» и «ноги» для обозначения передних и задних лап собаки; вместо лексической единицы «пасть» употреблялось слово «рот». Осуществить построение описательного рассказа, характеризующегося смысловой и структурной завершённостью, смогли только 14,8 % испытуемых.

Как было отмечено выше, наиболее затруднительным для детей оказалось продуцирование текста-повествования с опорой на серию из 4 сюжетных изображений. Так, респонденты (88,9 %), проявляя интерес к иллюстративному материалу и внимательно рассматривая его, ограничивались перечислением объектов при помощи отдельных слов и словосочетаний либо строили предложения следующего типа:

- простые нераспространённые двусоставные. Например, «Бабушка уснула»;
- простые малораспространённые (одним – тремя второстепенными членами). Например, «Кошка быстро побежала вниз»;
- сложносочинённые. Например, «Бабушка уснула, а кошка стала играть».

В основном каждой картинке дети продуцировали по 1 – 2 синтаксические конструкции, что не позволило в полной мере развить сюжет.

Текстовая продукция 11,1 % респондентов была в достаточной мере содержательной. Эти дети стремились при помощи речевых средств передать динамику, отразить эмоциональный компонент проиллюстрированного события. В их текстовой продукции, составившей 11 – 12 предложений, ис-

пользованные синтаксические конструкции, которые были как простыми, так и сложными (например, «Кошка покатила клубок с горы»; «Бабушка ничего не видела, потому что она спала»). Использовались предложения с однородными членами (например, «Бабушка работала, устала и уснула»). Более того, дети сделали попытку предвосхитить реакцию изображённого субъекта на событие (например, «Бабушка проснётся, а клубка нет, она удивится!»).

В речевой продукции 44,4 % испытуемых зафиксированы аграмматизмы. Преимущественно ошибка такого типа была обусловлена нарушением норм управления в словосочетаниях, организованных по моделям «глагол + зависимое слово» (например, «Кошка играла в клубок»); респонденты затруднялись осуществлять выбор предлогов, управляющих родительным, дательным, предложным падежами.

Также было выявлено недоразвитие у детей с КИ способности оперировать средствами межфразовой связи, что обусловило частый повтор одних и тех же лексем в составе той или иной синтаксической конструкции и рядом стоящих предложений (например, «Кошка играла. Кошка покатила шарик. Кошка взяла в нитку»). Это приводит к снижению качества речевой продукции детей: она утрачивает содержательность и красочность, приобретает монотонность и шаблонный характер.

При оценке выполнения всех диагностических заданий и в процессе наблюдения за интеракциями детей с близкими взрослыми было отмечено, что испытуемые (88,9 %) затрудняются управлять своим голосом, воспроизводят речевой материал монотонно либо в недостаточной степени интонируют свои высказывания и их части для обеспечения эмоциональности своей вербальной продукции. Кроме того, респонденты при продуцировании устных высказываний делают длительные паузы между словами, словосочетаниями, более крупными частями сложного синтаксического целого. Данное явление, представляя феномен речевой хезитации, находит выражение в непреднамеренном прерывании последовательной материализации мысли [6]. Это приводит к временному прекращению речевого потока. Такие паузы детерминированы необходимостью осуществить поиск той или иной лексической единицы, грамматической формы для продолжения и завершения продуцируемого высказывания. Паузы колебания и обдумывания отмечаются в вербальной практике людей разного возраста с нормальным психофизическим развитием. Если в норме это нередко сопровождается вставками в виде протяжного произнесения гласных, чаще [э], употреблением слов-паразитов, то дети с КИ хезитационные периоды таким способом не вербализуют. При этом продолжительность паузы у кохлеарно имплантированного ребёнка может быть значительной (минута и более), тогда как в онтогенезе она достигает нескольких секунд. В момент прерывания ребёнком с КИ своего высказывания можно наблюдать следующие явления:

– родители ребёнка с КИ завершают сообщение за него или помогают ему окончить фразу, делая подсказку с использованием жестовой речи;

– ребёнок с КИ самостоятельно переходит на жестовую речь, продолжая общение с её применением. Это отмечается в тех случаях, когда он убеждён, что его партнёру по коммуникации переданная за счёт специфических невербальных средств общения информация окажется ясной в связи с владением жестовым языком.

Оба явления представляются крайне негативными, в том числе заполнение речевых хезитаций специальными жестовыми обозначениями по причине дефицита вербальных средств общения. При указанных стратегиях речевого поведения детей с КИ и взрослых, включённых в процесс образовательно-реабилитационной работы, её потенциал резко снижается, минимизируется. В результате полноценный перевод кохлеарно имплантированного ребёнка на онтогенетический путь развития оказывается крайне затруднительным.

Оценка устной текстовой продукции большинства долингвальных детей (85,2 %), кохлеарная имплантация которых была осуществлена поздно, особенно в возрасте 6 – 7 лет, позволяет констатировать, что они оказываются не готовы к инклюзивной образовательной практике. Наличие специфических типов ошибок в речи, низкий потенциал к интеракции со слышащими людьми, нетипичные для онтогенеза модели речевого поведения требуют пролонгированной образовательно-реабилитационной работы преимущественно в системе специального образования. Лишь незначительному числу детей с КИ (в рассматриваемом случае – 14,8 %) можно рекомендовать обучение в условиях инклюзии. Однако и они будут нуждаться в целенаправленном сопровождении и персонифицированной помощи со стороны междисциплинарной команды специалистов, основной состав которой представляют дефектологи.

Список использованных источников

1. *Киселев А.С.* Влияние высокотехнологичной медицины на развитие человеческого капитала и рост экономики // Проблемы современной экономики. 2017. № 1 (61). С. 174 – 177.

2. *Королева И.В.* Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). 2-е изд. - СПб.: КАРО, 2012. 752 с.

3. *Кузовков В.Е.* Современные хирургические подходы к проведению кохлеарной имплантации: Автореф. дисс ... доктора мед. наук: 14.01.03. СПб., 2011. 46 с.

4. *Кузьмина О.С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08. Омск, 2015. 23 с.

5. *Щербакова Е.В.* Оптимизация отбора кандидатов на кохлеарную имплантацию: Автореф. дисс ... канд. мед. наук: 14.00.04. СПб., 2009. 24 с.

6. *Яковлева Э.Б.* Речевые хезитации: Формальный и функциональный аспекты. - М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2016. 74 с.

СТРАТЕГИИ ВИЗУАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стебляк Е.А.

Омский государственный педагогический университет (Омск)

e-mail: steblyak@list.ru

Аннотация: В статье рассматриваются стратегии погружения концептов в педагогический дискурс специальной образовательной организации. Обосновывается применение педагогами-дефектологами стратегий визуальной репрезентации непредметных значений, отражающих происходящее в социальной действительности. Рассматриваются преимущества схематической организации лингвистической и невербальной информации о социальном мире как средства поддержки восприятия и понимания умственно отсталыми обучающимися. На примере концептов «характер» и «поступок» иллюстрируются стратегии визуальной репрезентации схем, фреймов и сценариев социального поведения в разнообразных социальных ситуациях. При рассмотрении презентационной оболочки концептов выделяется соотношение вербального, невербального компонентов. На основе визуализированной констатации образов сцен, последовательностей эпизодов развития событий предлагаются творческие задания, направленные на освоение обучающимися коммуникативных и познавательных учебных действий.

Ключевые слова: педагогический дискурс, концепт, визуальный образ, репрезентация непредметных значений, событие, фрейм, сценарий.

STRATEGIES FOR VISUAL REPRESENTATION OF CONCEPTS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE OF SPECIAL EDUCATION

Steblyak E. A.

Abstract: The article discusses strategies for immersing concepts in the pedagogical discourse of a special educational organization. It substantiates the use by defectologists of strategies for visual representation of non-subjective values that reflect what is happening in social reality. The advantages of the schematic organization of linguistic and non-verbal information about the social world are examined as a means of supporting the perception and understanding of mentally retarded students. The concepts of “character” and “act” illustrate strategies for visual representation of schemes, frames, and scenarios of social behavior in various social situations. When considering the presentation shell of concepts, the ratio of verbal and non-verbal components is highlighted. On the basis of a visualized statement of the images of scenes, sequences of episodes of the development of events, creative tasks aimed at mastering by students the communicative and cognitive educational actions are proposed.

Key words: pedagogical discourse, concept, visual image, representation of non-ordinary values, event, frame, script.

В современном специальном образовании остро стоит проблема оптимизации возможностей педагогического дискурса в доведении до сознания обучающихся образной стороны и внутренней сути концептов, представляющих социальную действительность [11]. Основываясь на теоретических положениях когнитивной науки и теории дискурса, можно констатировать целесообразность сопряженного применения вербального и визуального механизмов погружения концептов в педагогический дискурс и, соответственно, рекомендовать опору на комплекс лингвосемиотических средств.

В настоящей статье автор не станет останавливаться на рассмотрении принципов, регулирующих сочетание вербальных и визуальных средств в процессе представления социальной реальности (это сделано в предыдущих публикациях). В данном контексте предметом рассмотрения станет тенденция к семиотизации дискурсивного воздействия, прежде всего за счет его визуализации. Речь идет о набирающем обороты включении в учебно-воспитательный процесс аудиовизуального контента, транслирующего обучающимся педагогически значимую информацию. Все чаще в таком качестве в образовательных организациях для обучающихся с умственной отсталостью (УО) используются кино- и видеоматериалы, фоторепортажи, фото-очерки, фотофильмы и другие фотожанры. Однако усиление данной тенденции протекает на фоне практически полного отсутствия рефлексии стратегий визуальной репрезентации социальной действительности, перспектив выполнения обучающимися на материале визуальных образов базовых учебных действий и творческих заданий [11,12].

До настоящего времени в учебно-воспитательной и коррекционной работе образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ предпочтение отдается «формированию знаний, умений и навыков обращения с предметной средой» [13, с. 144]. Традиционно практикуемый в специальном образовании способ репрезентации предметных значений опирается на предъявление визуальных образов неодушевленных объектов, человеческих лиц, поз и жестов тела, а также сцен социального взаимодействия, преимущественно социально-бытовых. По мнению ряда дефектологов, при такой постановке коррекционной работы за рамками рассмотрения остаются психологические представления о внутреннем мире человека, например, представления о поступках, качествах и характерах людей [Гаурилюс 2004; Землянкина 2009; Кукушкина 1998; Стебляк 2019; Щанкина 2004 и др.]. По нашему мнению, наряду с представлениями о внутреннем мире человека и психологической причинности его состояний, действий и поступков, содержательный крен в сторону дискурсивного предъявления преимущественно предметных значений исключает из рассмотрения *непредметные значения*, отражающие происходящие в действительности *события* (по Н.Д. Арутюновой, это значения процессов, ситуаций, действий, изменений, положений дел и пр.) [10, с. 78-79]. Между тем, с целью формирования социальных компетенций обучающихся с ОВЗ актуально их знакомство с визуальными репрезентациями повседневных занятий и действий человека, со стереотипами и клише поведе-

ния в ситуациях социальных испытаний; кризисных, важных и переломных событиях жизнедеятельности и т.п. Это позволит составить представления о социально закрепленных схемах, фреймах и сценариях социального поведения в разнообразных социальных ситуациях и в соответствии с разными социальными ролями; представить варианты поведения, оценить степень их успешности и допустимости [4, с. 34-35; 5]. В контексте обсуждаемой темы принципиально понимание, что «осмысленные фрагменты опыта соотносятся с картинками, картами, сценариями, фреймами, гештальтами. В этом случае так или иначе структурируются представления, закрепленные за фрагментируемой действительностью» [8, с. 24].

В связи со сказанным первоочередного обсуждения требует проблема введения в педагогический дискурс непредметных значений, отражающих состояния и события внутреннего мира человека (например, *переживание тревоги перед экзаменом, переживание романтического чувства к представителю противоположного пола; полагание цели, обдумывание плана действий, принятие решения* и т.п.), а также ситуации и события, происходящие в социальной действительности (например, *проявление своего характера на публике, пребывание в ситуации непонимания / отвержения в социальной группе, сдача выпускного экзамена, приглашение на свидание* и т.п.). Недостаточная изученность образов, схем, фреймов, сценариев и др. ментальных образований, соответствующих в сознании УО обучающихся данным фрагментам действительности, вкупе с уже выявленными у них затруднениями в становлении социально-временных представлений, сложностями понимания ими причинно-следственных и иных зависимостей налагают особую ответственность на выбор стратегии репрезентации событий в педагогическом дискурсе педагога-дефектолога [12].

В поиске принципиальных ориентиров соответствующей коррекционно-развивающей работы обратимся к когнитивной науке. Согласно положениям психологии познания, принципиальным отличием события от сцены является временное измерение первого, ведь развертка события охватывает продолжительный отрезок времени [2, с.62]. При этом во временной протяженности событий реализуются многочисленные причинно-следственные связи, а также «переходы, обусловленные социальными и просто ситуативными факторами» [2, с. 68]. В этой связи в качестве эффективного средства поддержки восприятия, понимания и воспроизведения информации о событии рекомендуется ее схематическая организация, соответствующая, как утверждается, семантике обыденного знания. Преимуществом схематического структурирования считается возможность относительно жесткого и более эксплицитного представления детерминации событий. В результате более явного обнаружения связей внутри эпизода события и между его эпизодами информация становится доступна сознательному контролю [2].

Информация о событиях может быть структурирована с помощью формализованного сценария истории, содержанием которого является временная развертка событий. Сценарий истории включает в себя ориентировку

(указание времени, места действия и действующих лиц), тему, завязку и развязку. Не претендуя на изложение теории сценариев и грамматик историй, отметим существенные для решения педагогических задач признаки схематической организации истории:

- разбиение сценария истории на ряд актов или эпизодов;
- разбиение каждого акта или эпизода на более дробные единицы;
- структурирование каждого эпизода истории одним из способов, например, подцель действующего лица, попытка(и) ее достижения, событие, результирующее усилие действующего лица; состояние, достигнутое в результате усилий действующего лица (желаемое или нежеланное);
- демонстрация связей внутри эпизодов и между эпизодами (внутренние связи более определены);
- включение каждого эпизода в контекст мотивов и целей действующего лица [2].

Таким образом, представляется принципиальным положение когнитивной науки о том, что всякое понимание информации предполагает «выбор схем (предикатов) и связывание их переменных (аргументов) с актуальными значениями компонентов предложений письменной и устной речи, а также параметров наблюдаемых сцен или событий» [2, с. 68].

Опираясь на правила формализованного изложения историй, педагог-дефектолог может для любой темы занятия реконструировать или сконструировать цепочку эпизодов, связанных с интересующим событием, например, *посещением кафе, трудоустройством или родительскими заботами о ребенке*. Продуманную последовательность эпизодов целесообразно представить с помощью комплекса вербальных и визуальных средств. Благодаря визуальным средствам осуществляется презентация образов персон и ролевой структуры события; замысла действия и репертуара действий, составляющих или сопровождающих событие; результата действия, достигнутого состояния и т.п.

Визуализированная констатация каждого из названных компонентов может быть выполнена с помощью разнообразных изобразительно-графических, фото-, видео- или киносредств. Исходя из опыта, можно рекомендовать фрагментацию киносюжетов полнометражных и короткометражных фильмов, видеоматериалов из личных блогов, многокадровые фотожанры, например, фотофильмы. Благодаря ярким и зрелищным презентационным характеристикам эпизодов схемы события «событие получает ментальную раскодировку, распадается в сознании человека на компоненты; компоненты события анализируются и оцениваются» [10, с. 210].

Заметим, что стратегия визуальной репрезентации последовательности событий или эпизодов единого протяженного события позволяет выразить образное содержание практически любого институционального концепта. Ведь с каждым из них в памяти людей должны быть соотнесены конкретные ситуации или определенный сценарий, именуемый соответствующим кон-

цептом [8, с. 106]. Являясь по сути «сгустком жизненного опыта в памяти человека», концепт может быть представлен подобным образом, даже не имея специального словесного обозначения [8, с. 92].

Представляется уместным в заключении проиллюстрировать некоторые методические идеи, касающиеся включения визуальных репрезентаций событий в педагогический дискурс, направленный на формирование картины социального мира умственно отсталых подростков.

Презентационная оболочка концептов «поступок» и «характер» включала ярко выраженный визуальный компонент в следующих формах:

- фотоизображения сцен, иллюстрирующие конкретный эпизод совершения различных поступков – героических дел, предательских выходов, греховных действий и др.;

- фрагмент телесериала, иллюстрирующий поведенческий сценарий агрессивного и дружелюбного поведения (эпизоды обоих сценариев представляли поведенческие намерения акторов, осуществленные действия, результат действий – состояния акторов и ситуацию межличностного взаимодействия акторов);

- короткометражный художественный фильм, иллюстрирующий поведенческие сценарии планирования очередности и сроков выполнения предстоящих действий, возникновения помехи в форме непредвиденных несогласованных действий одного из акторов, коллективной оценки и реагирования на проступок;

- демотиватор, изображающий притворный поступок с явным ложным значением и скрытым, но истинным смыслом, и др.

В соответствии с принципом герменевтического постижения аудиовизуального текста, предписывающим интерпретацию аудиовизуальных текстов, вербальную расшифровку содержания представленных визуальных образов [1, с. 7], обучающимся были предложены творческие задания, направленные на осуществление познавательных и коммуникативных учебных действий, например, такие:

- вопросы, направленные на вербальное обозначение поступка изображенного поступка, например: *Какой поступок совершает N? Дай характеристику поступку N: грех, добрый поступок, выходка, подвиг. Как можно назвать поступок P.: подвиг, провокация, насмешка, выставление на показ?*

- задания, направленные на оценку поступка и атрибуцию проявившихся в нем качеств личности: *Охарактеризуйте поступок: пренебрежительный – заботливый; скромный – хвастливый; добрый – жестокий; чуткий – бесчувственный; милосердный – черствый (выбирается подходящее слово из пары определений) и т.п. Как можно назвать поступок K.: обдуманый – необдуманый; уверенный – неуверенный; достойный – недостойный; мягкий – грубый; слабый – сильный? Поступок девушки: наглый – воспитанный; самоуверенный – неуверенный; вежливый – грубый; уважитель-*

ный – неуважительный; чуткий – бесчувственный; эгоистичный – заботливый.

– задания, направленные на вычлениии в сценарии отдельных событий, в событии –отдельных эпизодов; описание действий и поступков акторов: *Какие поступки совершают Р. и К.? Оцени их. Как поступила В.? Какие поступки одновременно совершает девушка?* и др.

В заключении заметим, что практическое применение визуальных средств с целью репрезентации образной стороны концепта в современном специальном образовании протекает стихийно и без необходимой теоретической рефлексии. Основными ориентирами применения визуальных образов событий в педагогическом дискурсе педагога-дефектолога является их схематическая организация и лингвистическое сопровождение. Схематическое структурирование и вербальная интерпретация позволяют рассмотреть цели действующих лиц, ролевую структуру события, фрагментировать сценарий на отдельные события, а событие – на эпизоды, рассмотреть событие во взаимосвязи с целями и мотивами персонажа, влиянием социальных и ситуативных факторов. В качестве семиотического компонента презентационной оболочки педагогического дискурса может выступать аудиовизуальный контент кино-, видео и фотоматериалов. Перспективными линиями развития стратегии визуализации является производство комплексных лингво-семиотических репрезентаций содержания основных концептов педагогического дискурса специального образования и творческих заданий, направленных на развитие познавательных и коммуникативных учебных действий обучающихся.

Список использованных источников

1. *Баженова Л.М.* Содержание и структура вариативных моделей изучения экранных искусств в школе // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций / Отв. ред. К.Э. Разлогов и А.Ф. Федоров. - М.: Российский институт культурологии, 2012. С. 5-14.

2. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. - М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.

3. *Гаурилюс А. И.* Знаковая поддержка и развитие абстрактных обобщений качеств личности учащихся с умственной отсталостью // Психолого-педагогические проблемы развития речемыслительной деятельности детей с особенностями психофизического развития: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 75-летию со дня рождения К. Г. Ермиловой, Минск, 8-9 июня 2004 г.; под ред. Н. Н. Баль. - Минск: НИО, 2004. С. 56–58.

4. *Дроздова А.В.* Визуальность как феномен современного медиаобщества // Дискуссия, 2014. № 10 (51). С. 29-36.

5. *Дроздова А.В.* Визуальные способы представления повседневности в новых медиа // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение», 2017. №6. (27).

6. *Землянкина Е.Д.* особенности эмпатии умственно отсталых школьников с психопатоподобным поведением. Дис. ... к. психол. Н., 2009. 246 с.
7. *Карасик В.И.* Языковые ключи. - М.: Гнозис, 2009. 406 с.
8. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
9. *Кукушкина О. И.* Внутренний мир человека как предмет изучения в специальной школе: опыт проектирования нового содержания обучения // Дефектология, 1998. № 3. С. 3-13.
10. *Олянич А.В.* Презентационная теория дискурса: Монография. - М.: Гнозис, 2007. 407 с.
11. *Стебляк Е.А.* Картина жизненного пути в сознании особого ребенка. Изд. 2-ое, исправл. М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2019. 416 с.
12. *Стебляк Е.А.* Проблемы производства педагогического дискурса в специальном образовании России. Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: Сборник статей; редколл. О.И. Уланович [отв. ред.] и др. Минск: Изд. центр БГУ, 2019, в 2 ч. Ч. 1. С. 318–322.
13. *Щанкина Н.С.* Особенности образа другого человека у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Дис. ... к. психол. н., 2004. 206 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Сумарокова А.Г.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: georgichca@mail.ru*

Георгица Е.А.

*Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
e-mail: georgichca@mail.ru*

Аннотация: В статье изложены результаты эмпирического исследования эффективности использования сказки в коррекционно-логопедической работе по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития. Представлены количественные и качественные результаты диагностического исследования. Описаны основные этапы коррекционно-логопедической работы.

Ключевые слова: связная монологическая речь, старшие дошкольники с задержкой психического развития, использование сказки в коррекционно-логопедической работе по формированию связной монологической речи.

THE USE OF FAIRY TALES IN CORRECTIVE AND SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF COHERENT MONOLOGIC SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ZPR

Sumarokov A. G., Gheorghita E. A.

Abstract: The article presents the results of an empirical study of the effectiveness of using fairy tales in correctional speech therapy for the formation of coherent monologic speech in older preschoolers with mental retardation. Quantitative and qualitative results of a diagnostic study are presented. The main stages of corrective and speech therapy work are described.

Key words: coherent monologic speech, older preschoolers with mental retardation, the use of fairy tales in corrective and speech therapy work on the formation of coherent monologic speech.

Монологическая речь (монолог) – связная речь одного лица, служащая для целенаправленной передачи информации в соответствии с коммуникативной задачей и требующая специального речевого воспитания, так как является более сложным, произвольным и организованным видом речи. В норме дети начинают овладевать монологической речью в возрасте 5–6 лет. В старшем дошкольном возрасте монологическая речь осуществляется основными ее видами: повествованием, описанием и элементарным рассуждением [3,7,10].

Несформированность связной монологической речи у старших дошкольников с задержкой психического развития обусловлена особенностями их психофизического развития, недостаточно развитой и слабой активностью познавательной деятельности, низким уровнем речевой активности, замедленным темпом становления планирующей функции речи, несформированностью основных этапов порождения развернутого речевого высказывания: замысла, внутреннего программирования и грамматического структурирования [1,2,4,10].

В литературных источниках представлено немалое количество методических рекомендаций и конкретных методик по развитию связной монологической речи с использованием сказок, как у нормально-развивающихся дошкольников, так и у детей с нарушениями в развитии [8]. Сказка – уникальный литературный жанр, обладающий глубоким смыслом и знаниями, которые понятны ребенку лучше, чем другие виды этого жанра. Являясь кладезем народной мудрости, традиций и художественного языка, отличаясь богатым юмором, живыми и образными выражениями, она раскрывает перед детьми меткость и выразительность языка, воспитывает детей интеллектуально и нравственно, развивает воображение, мышление, речь. Включенность сказки в воспитательно-образовательную работу с детьми способствует снятию напряжения и созданию положительного эмоционального фона на занятиях, что повышает мотивацию к обучению в целом.

Определение эффективности использования сказки в коррекционно-логопедической работе по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР проходило в три этапа. На первом этапе (сентябрь 2018 г.) было проведено эмпирическое исследование по выявлению уровня сформированности связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР (12 детей – экспериментальная группа) в сравнении с нормально развивающимися сверстниками (12 детей - контрольная группа). На втором (с октября 2018 по январь 2019 гг.), разработан и апробирован комплекс коррекционно-логопедических занятий с использованием сказок по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР. На третьем (февраль 2019 г.) вновь проведено диагностическое изучение уровня сформированности связной монологической речи у детей с ЗПР.

В качестве диагностического инструментария было использованы серии заданий из методики Глухова В.П. «Комплексное исследование связной речи детей с ОНР»: 1) пересказ небольшой по объему и простого по структуре знакомого детям литературного текста (сказка «Репка»); 2) составление рассказа по серии сюжетных картинок («История про снеговика»), 3) сочинение рассказа на основе личного опыта («Игры на детской площадке детского сада»), 4) составление рассказа - описания объекта по наглядной схеме (кукла Незнайка и пластмассовый грузовик), 5) придумывание рассказа на заданную тему с использованием наглядной опоры (картинки: девочка, корзинка и лес с полянкой и тропинкой) [3].

На первом этапе было выявлено, что старшие дошкольники с ЗПР значительно отстают в овладении навыками связной монологической речи от нормально развивающихся сверстников. Среди нормально развивающихся старших дошкольников недостаточного и низкого уровня развития связной монологической речи не выявлено. Высокий уровень выявлен у 8 детей, средний – у 4 детей. В группе детей с задержкой психического развития не выявлен высокий уровень, а средний уровень показал 1 ребенок, недостаточный уровень был выявлен у 3 детей и низкий – у 8 дошкольников. С частью заданий некоторые дошкольники с ЗПР не справились вовсе. Дети с задержкой психического развития испытывали серьезные трудности при составлении высказывания на уровне простой фразы, даже при помощи исследователя, задающего наводящие вопросы. У детей данной группы отмечались ошибки в употреблении словоформ, нарушена связь и порядок слов в предложении, при подборе слов наблюдались длительные паузы. Зачастую они были не в состоянии установить причинно - следственные связи между предметами и действиями, испытывали сложность при установлении логико - смысловых отношений, не могли самостоятельно связно и последовательно пересказать прочитанный текст. В отличие от нормально развивающихся детей их рассказы характеризовались меньшим количеством слов и слабой степенью информативности. Трудности при построении высказываний отмечались уже на уровне планирования его содержания, при установлении после-

довательности информативных звеньев в структуре высказываний, их взаимосвязи, при выборе слов.

На втором этапе был разработан и проведен комплекс коррекционно-логопедических занятий с использованием сказок, объединенный под общим названием «Большой мир маленькой сказки». Всего было проведено 32 занятия. Занятия проводились по 25–30 минут, в малых группах по 6 детей в первой половине дня. В круг задач входило:

- обогащение знаний детей об окружающих предметах, явлениях, расширение словарного запаса, развитие лексико-грамматической стороны речи;

- развитие смысловой стороны речи, понимание слов в соответствии с контекстом;

- активизирование в речи глаголов и прилагательных; формирование представлений о различных способах соединений в речи;

- развитие интонационной выразительности речи;

- формирование навыков и умений, составляющих основу повествовательной речи: понимать тему, выражать мысли в определенной последовательности;

- обучение отбору лексического материала и других языковых средств в соответствии с темой и с ситуацией высказывания и использованию разнообразных синтаксических конструкций;

- развитие психических процессов (мышление, память, внимание, воображение, эмоционально-волевую сферу), индивидуальных и творческих способностей детей.

В процессе подготовки занятий особое внимание уделялось выбору сказок, подбору наглядного материала и дидактических игр, определению схемы работы над сказками. Сказки подбирались с небольшим текстом, однотипными эпизодами, повторяющимися сюжетными моментами, с четким делением на фрагменты-эпизоды и ясной логической последовательностью событий («Мужик и медведь», «Лиса и журавль», «Три медведя» и «Заюшккина избушка»).

На каждую сказку отводилось по четыре занятия: 1) подготовка к пересказу сказки; 2) пересказ сказки по наглядной опоре и составление рассказа-описания по плану-схеме; 3) показываем сказку; 4) сочинение сказки.

Занятия имели общую структуру: организационная часть, основная и итог занятия.

На занятиях по подготовке к пересказу проводились следующие виды работ:

- подготовительные упражнения, цель которых активизировать внимание детей и подготовить их к восприятию произведения;

- выразительное чтение сказки логопедом; содержательный и языковой разбор текст;

- уточнялось значение отдельных слов и словосочетаний, содержащихся в тексте; давалась характеристика персонажам сказки;

– демонстрация соответствующих картин и иллюстраций; отгадывали загадки и подбирали пословицы и поговорки по содержанию сказки.

В ходе беседы производился разбор содержания сказки в вопросно – ответной форме. Вопросы были направлены на понимание смысла произведения, выделение основных моментов сюжетного действия, их последовательность, на определение действующих лиц и наиболее значимых деталей повествования. При проведении беседы уделялось внимание тому, чтобы все дети были активными ее участниками. Вопросы ставились закрытые и открытые, проблемного и поискового характера. На открытые вопросы детям необходимо было дать полный ответ, что способствовало развитию фразовой речи.

Занятия по пересказу строились следующим образом: в медленном темпе, с установкой на запоминание детям прочитывался текст сказки с опорой на наглядный материал, затем составлялся план пересказа. Направления, по которым велась работа на данных занятиях: пересказ сказки по серии сюжетных картин, по опорным предметам, с помощью плана- схемы и составление описательных рассказов с помощью плана- схемы.

Варианты работ, используемые при пересказе сказки по серии сюжетных картин и по опорным картинкам: выстраивание сюжетных картин по тексту произведения, подбор недостающей картинки, выделение фразы из текста по каждой картинке. Пересказывая сказку по плану- схеме дети должны были совместно с логопедом на разлинованном альбомном листе схематично изобразить главных персонажей и значимые предметы сказки. В процессе обучения составлению рассказа-описания мы применяли наглядный план-схему для описания предмета и вербальную опору в форме рассказа-образца логопеда.

На занятиях по показу сказки использовались игры–драматизации: пересказ сказки по ролям или инсценировка фрагмента сказки. Перевоплощаясь в персонажа, детям было необходимо вспомнить голос, повадки, характер изображаемого персонажа, научиться эмоционально и интонационно-выразительно изобразить своего героя. Для показа сказки использовались маски и костюмы героев, кукольный и настольный кукольный театр.

Для проведения занятий по сочинению сказки применялись следующие приемы работы: придумывали новую концовку сказки по передоложенному началу, изменяли характер героев и ход повествования, коллективно сочиняли новую сказку. В качестве оборудования предлагалось: картинный материал, кукольный и настольный кукольный театр. В работе были использованы серии логопедических игр, направленных на уточнение и обогащение словаря, лексико- грамматических заданий и упражнений для усвоения различных синтаксических конструкций. Для работы над выразительностью речи предлагались игры – звукоподражания, элементы логоритмики и психогимнастики, интонационные упражнения.

В целом можно отметить, что на занятиях была эмоционально– положительная атмосфера, чувствовалась заинтересованность у детей. В работу быстро включались не все дети, но оценка их деятельности носила положи-

тельный характер. При затруднениях в выполнении задания детям оказывалась стимулирующая помощь, а в качестве поощрения детям давались улыбающиеся смайлики, что в свою очередь способствовало повышению активности детей и уверенности в своих силах.

На третьем этапе вновь проведено диагностическое изучение уровня сформированности связной монологической речи у детей экспериментальной группы.

Таблица 1. Сравнительные показатели уровня сформированности связной монологической речи в экспериментальной группе

Уровень сформированности	I Этап	III Этап
	Кол-во детей	Кол-во детей
Высокий	0	0
Средний	1	2
Недостаточный	3	6
Низкий	8	4

В Таблице 1 наглядно представлены изменения уровня сформированности связной монологической речи у детей экспериментальной группы, которые во многом зависели от их индивидуально-типических особенностей и уровня сформированности познавательной и речевой деятельности. В ходе выполнения заданий на третьем этапе старшим дошкольникам с задержкой психического развития в меньшей степени требовалась стимулирующая и эмоционально-регулирующая помощь, чаще использовалась организующая помощь. Увеличился объем их высказываний, улучшилось их качество в отношении связности, последовательности, информативности, сюжетного построения, усложнились структуры используемых фраз, уменьшились ошибки в их оформлении. Дети в большей степени воспроизводили наглядно представленную ситуацию, чаще использовали полные предложения, изъяснялись с помощью сложных фразовых конструкций разного типа, пытались перенести алгоритм описания, представленный на коррекционных занятиях на выполнение диагностических заданий. Повысилась самостоятельность детей при выполнении заданий и речевая активность.

Анализ результатов диагностики на третьем этапе показал, что, в отличие от первого этапа, не справившихся полностью с заданиями детей не оказалось, причем повысились успешность и качество выполнения заданий. Качество высказываний напрямую зависело от степени самостоятельности в программировании, требующемся при выполнении экспериментальных заданий, и наличия наглядной опоры. Высокого уровня сформированности связной монологической речи в экспериментальной группе на третьем этапе выявлено не было, но после проведения коррекционно-логопедических занятий с использованием сказки прослеживалась положительная динамика в развитии связной монологической речи у детей данной категории, что свидетельствует об эффективности использования сказки на логопедических заня-

тиях по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР.

Список использованных источников

1. *Борякова Н.Ю.* Ступеньки развития. Ранняя диагностика коррекция задержки психического развития. - М.: Арго, 2000. 125 с.
2. *Борякова Н.Ю.* Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. - М., 1983. 16 с.
3. *Глухов В.П.* Методики формирования навыков связных высказываний с общим недоразвитием речи. - М.: В. Секачев, 2012. 262 с.
4. *Лалаева Р.И.* Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. - М.: Владос, 2003. 302 с.
5. *Лалаева Р.И.* Дифференцированный подход в коррекции речевых нарушений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. Т.3. № 3. С. 75–79.
6. *Лебедева И. Н.* Изучение особенностей текстообразования у дошкольников с задержкой психического развития // Специальное образование. Екатеринбург, 2011. №1(21) С. 5–14.
7. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1969. 397 с.
8. *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. - Москва: Перо, 2015. С. 220-227.
9. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада/под ред. Ф.А. Сохина. 2–е изд. - М.: Просвещение, 1979. 223 с.
10. *Слепович Е.С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. - Минск: Народная асвета, 1983. 64 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОУ

Темаева И.В.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: tiv27@mail.ru

Балабас Я.С.

Детский центр развития «Одуванчик» (Тюмень)

Аннотация: В статье рассматриваются специальные образовательные условия по сопровождению детей с тяжелыми нарушениями речи, созданные на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида №214» Заводского

района г. Саратова. Отмечается необходимость их создания на современном этапе оказания коррекционно-логопедической помощи, раскрывается их содержание.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, тяжелые нарушения речи, дошкольный возраст, воспитанник, условия.

ORGANIZATION OF SPECIAL EDUCATIONAL CONDITIONS TO ACCOMPANY CHILDREN WITH DISABILITIES IN DOE

Temaeva I.V., Balabas Y.S.

Annotation. The article deals with special educational conditions for the support of children with severe speech disorders, created on the basis of MDOU "kindergarten of combined type No. 214" of the Factory district of Saratov. The necessity of their creation and functioning at the present stage of correctional and speech therapy assistance is noted.

Key words: limited health opportunities, severe speech disorders, preschool age, pupil, conditions.

Изменения детской популяции активизировали процессы модернизации современного образования, которые тесно связаны и не отделимы от трансформации общества в целом. В связи с чем, введенный в 2014 г. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования отражает данные изменения, которые касаются не только структуры, условий, но и результатов при реализации основных образовательных программ [1]. Данный документ построен на основе Конституции Российской Федерации, с учетом Конвенции ООН о правах ребенка. В структуре стандарта также выделяется вопрос коррекционной помощи детям с особенностями развития. При этом сложным остается вопрос создания специальных образовательных условий для данной категории воспитанников.

Сложившаяся ситуация связана не только с разрозненностью служб сопровождения детей с ОВЗ в образовательном и социальном пространстве, но и с отсутствием реальных механизмов 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. Несмотря на трудности финансового, социального и архитектурного порядка, образовательные учреждения, в том числе и дошкольные заинтересованы в создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ.

Рассмотрим, какие условия сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья созданы на базе одного из дошкольных учреждений г. Саратова. Так в МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214» Заводского района г. Саратова функционирует 2 группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. В период с 01.01.2019 по 31.08.2019 количество детей, посещающих эти группы, – 30

человек. Всем воспитанникам групп комиссией «Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей» г. Саратова присвоен статус ОВЗ.

Обучение в группах компенсирующей направленности ведется по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 214». Для воспитания и обучения детей с ОВЗ на базе МДОУ созданы необходимые условия:

1. Кадровый потенциал. Для сопровождения воспитанников с ОВЗ в штатное расписание МДОУ включены следующие должности:

- учитель-логопед (2,0 ставки);
- педагоги групп компенсирующей направленности;
- педагог-психолог;
- музыкальный руководитель;
- инструктор по физической культуре.

Все специалисты и педагоги имеют соответствующее образование по профилю работы, а также удостоверение о повышении квалификации в области инклюзивного образования установленного образца.

2. Среда групп. Для реализации АООП для детей с ТНР в условиях МДОУ спроектирована предметно-пространственная развивающая образовательная среда с учетом психофизических особенностей детей с ОВЗ. В каждой группе есть различные тематические центры:

- науки;
- книги;
- двигательной активности;
- музей национального костюма,
- уголок журналиста;
- музыкальная шкатулка;
- кукольный театр.

Учитывая специфику групп компенсирующей направленности, каждая из них оснащена коррекционным уголком, который включает в себя настенное зеркало, пособия и оборудование для коррекции нарушений речи.

3. Информатизация образовательного процесса. В групповых помещениях и кабинетах специалистов, сопровождающих детей с ОВЗ, имеется оборудование для использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе (мобильные компьютеры, интерактивное оборудование, принтеры и т. п.).

4. Среда кабинетов специалистов. Реализация индивидуально ориентированных коррекционных мероприятий, обеспечивающих удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ТНР учителя-логопеда осуществляется в следующих центрах:

- образовательный центр для организации подгрупповой и индивидуальной НОД;

- центр коррекции произношения для организации индивидуальной НОД;
- центр методического, дидактического и игрового сопровождения коррекционно-логопедического процесса.

Кабинет педагога-психолога включает в себя зону игровой терапии (центр эмоционального развития, центр развития праксиса, учебный центр, зона релаксации и снятия эмоционального напряжения).

5. ППк (психолого-педагогический консилиум). Для выявления и сопровождения детей с ОВЗ на базе МДОУ функционирует психолого-педагогический консилиум, позволяющий взаимодействовать специалистам, педагогам и родителям детей с ОВЗ, принимать участие в диагностическом консилиуме, обсуждать результаты и маршрут сопровождения ребенка в образовательном пространстве. Консилиум позволяет решать следующие задачи:

- выявлять трудности в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения; разрабатывать рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- консультировать участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся;
- содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;
- осуществлять контроль за исполнением рекомендаций ППк.

6. Взаимосвязь с семьями воспитанников. В МДОУ активно развиты следующие формы взаимодействия с родителями воспитанников с ОВЗ:

- беседы;
- консультации;
- анкетирование;
- родительские собрания;
- информационные центры;
- ширмы;
- папки-передвижки;
- праздники и развлечения;
- виртуальная гостиная;
- выставки совместных творческих работ детей и их родителей;
- открытые занятия;
- семинары-практикумы;
- дни открытых дверей.

Результаты коррекционной логопедической работы с детьми с нарушениями речи зависят не только от создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, но и от слаженности в работе педагогического

коллектива, от особенностей взаимосвязи, преемственности в работе учителя-логопеда и родителей (законных представителей).

Список использованных источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

**ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ В
РАМКАХ СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ
С ЗАИКАЮЩИМИСЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Терешкова Е. Б.

МОУ «СОШ №6» (Саратов), e-mail: tereshochek@mail.ru

Жуковская Л. К.

МАОУ "Гимназия №1 (Саратов), e-mail: larisazhukovskaya@yandex.ru

Дубинская Т. О.

МОУ- Лицей №2 (Саратов), e-mail: du.tata@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены особенности коррекционной работы с заикающимися дошкольниками в группе "Саратов - 2019" по системе семейной групповой логопсихотерапии Некрасовой Ю.Б. – Карповой Н.Л., рассматриваются этапы коррекционной работы, их цели и задачи, акцентируется внимание на приёмах и методах коррекции, используемых логопедами и психологами.

Ключевые слова: системная семейная логопсихотерапия, заикание у дошкольников, речевое общение, личность, комплексное воздействие.

FEATURES OF CARRYING OUT CORRECTIVE WORK WITHIN FAMILY GROUP LOGOPSYCHOTHERAPY WITH STUTTERERS PRESCHOOL AGE

Tereshkova E. B., Zhukovskaya L. K., Dubinskaya T. O.

Abstract: The article presents the features of correction work with stuttering preschool children in the group "Saratov - 2019" on the system of family group logopsychotherapy Nekrasova Y. B. – Karpova N. L., discuss the stages of corrective work, their goals and objectives, focuses on the techniques and methods of correction used by speech therapists and psychologists.

Key words: systemic family logopsychotherapy, stuttering of preschool children, speech communication, personality, complex impact.

Заикание – одно из самых трудно поддающихся устранению речевых нарушений, при котором помимо темпо-ритмического оформления речи страдает формирование полноценных коммуникативных навыков и даже становление личности. Оно появляется у большинства заикающихся в дошкольном возрасте, чаще всего на фоне интенсивного развития речи. В те-

чение дальнейшего развития ребёнка патологический рефлекс речи с запинками закрепляется и влияет на формирование патологических же черт характера ребёнка, что приводит к трудностям социализации. Поэтому проблема коррекции заикания является актуальной и по настоящее время, а целесообразность начинать логопсихокоррекцию в дошкольном периоде как можно раньше не вызывает сомнения.

Опыт коррекционной работы с заикающимися определил наиболее эффективный способ преодоления этого нарушения, в основе которого лежит комплексный подход, эффективность которого отмечается в работах Г.А. Волковой, И.Г. Выгодской, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Успенской, В.П. Добриденя, Е.Ю. Рау, В.И. Селиверстова. Среди множества методик, предлагающих данный вариант коррекции заикания, наиболее эффективной, на наш взгляд, является методика системной семейной групповой логопсихотерапии, разработанная Некрасовой Ю.Б. и дополненная Карповой Н.Л.

С 25 мая по 15 июня 2019 года на базе МОУ СОШ № 6 проходила работа группы коррекции заикания «Саратов 2019» для детей от 5 до 7 лет по системе семейной групповой логопсихотерапии (далее – СГЛПТ) Некрасовой Ю.Б. – Карповой Н.Л. в адаптации для дошкольников Кругликовой А.Ю. и Янченко И.В. (г. Таганрог). Коррекционная работа была представлена двумя блоками: логопедическим (вели логопеды Терешкова Е.Б., Жуковская Л.К. и Дубинская Т.О.) и психологическим (вели психологи Чаловка С.В. и Никишина Ю.А.)

На занятиях присутствовало 6 семей: дети и их мамы, папы, бабушки – всего 18 человек. Все члены группы активно участвовали в работе, так как часто причины, приводящие к заиканию, кроются в семье. Например, большинство взрослых членов семьи не понимают, что такое заикание и поэтому их взгляды на воспитание заикающегося ребёнка часто не совпадают. Предъявляя к ребёнку разные требования, они тормозят развитие его высших психических функций (далее – ВПФ), утяжеляют психологическую атмосферу в семье. Иногда подсознательное желание матери, чтобы ребёнок всегда оставался маленьким, хорошеньким малышом, мешает его взрослению, развитию ВПФ в соответствии с возрастом. И в том, и в другом случае возникает заикание. Психологи, работающие с участниками группы, помогли выявить и осознать деструктивные стороны взаимодействия в семейной системе и патологические мысленные установки родителей. Таким образом, семья получила «встряску», позволяющую запустить ее новую организацию, которая является достаточно устойчивым образованием. Это в дальнейшем оберегает семью и ребёнка от возврата к прежним проблемам.

Именно поэтому важной составляющей коррекционной работы с заикающимися дошкольниками является совместная работа логопеда и психолога и с родителями, и с детьми.

Работа по коррекции была условно разделена на 5 этапов, на каждом из которых ставились разные цели, в соответствии с чем реализовывался свой набор задач и подбирались подходящие для их решений методы и способы (см. таблицу). Результаты, полученные в процессе последовательного

прохождения каждого этапа, приближали нас к конечной цели – преодолению заикания.

Таблица 1. Система коррекционной работы в рамках СГЛП с заикающимися дошкольного возраста в группе "Саратов - 2019".

Этапы	Цель	Задачи	Методы и способы реализации	Результаты
I этап – диагностический За 4 месяца до начала интенсивива	Определить уровень развития речевых и неречевых высших психических функций (ВПФ)	Диагностика уровня развития -речевых ВПФ, -неречевых ВПФ, -личностных особенностей, - коммуникативных трудностей детей.	Логопедическое, психологическое и нейро- психологическое обследование	Создание профиля развития ВПФ ребёнка. Информирование семьи о целях и задачах работы.
II этап – подготовительный В течение 4-х месяцев до начала интенсивива А) Нейропсихологическая коррекция по методу замещающего онтогенеза (далее – МЗО) А.В. Семенович (1 раз в неделю по 2 часа)	Стимулировать развитие ВПФ, лежащих в основе речи.	-Выработка диафрагмально-го дыхания; -стабилизация мышечного тонуса; -улучшение моторной координации; -воздействие через движения на синхронизацию полушарий и межполушарную взаимосвязь	Упражнения на дыхание, включая гимнастику Стрельниковых, растяжки, упражнения двигательного репертуара, логоритмические упражнения	Стабилизация функционирования ВПФ, лежащих в основе речи
Б) Подготовка к библиотерапии	Подобрать логопсихотерапевтические методики с учетом индивидуальных особенностей	Создание индивидуального «портрета неповторимости» ребёнка и его семьи	Анализ отзывов родителей и детей на определённые литературные произведения, заполнение психологических тестов	«Портрет неповторимости» каждого ребёнка и его семьи. Комплекс

	ребёнка и его семьи			логопсихотерапевтических методик, подобранных с учетом «неповторимости» конкретной группы
III этап – мотивационно-установочный 1-я неделя интенсива	Подготовить мотивационно-установочное занятие (сеанс)	Создание условий для успешного публичного выступления в форме монологической речи при поддержке семьи	Гимнастика Стрельниковых, нейропсихологическая коррекция, обучение полному стилю произношения (далее – ПСП) библиотерапия, сказкотерапия, ролевая игра, психотерапевтические беседы и тренинги с детьми и родителями, индивидуальные и групповые консультации.	Проведение мотивационно-установочного занятия (сеанса) как индивидуально-группового воздействия на личность ребёнка
IV этап – активно-развивающий. 2-я и 3-я неделя интенсива А) Логопедическое направление	Развить полноценное речевое общение	Формирование навыков: -овладения ПСП, -длительного речевого выдоха, -рациональной голосоподачи и голосоведения, -координации движения и речи, -расслабления артикуляционных и мимических мышц, -произвольного речеслухового внимания и памяти, зрительно-пространствен-	Подгрупповые и фронтальные занятия по коррекции речевого общения с использованием системы логопедических и коммуникативно-речевых упражнений, ручной деятельности и различных видов арт-терапии; спонтанное речевое общение;	Овладение языковыми средствами общения, коммуникативными навыками (слушание и понимание партнера), преодоление заикания

		ных представлений, моторики, -ощущения и воспроизведения артикуляционного уклада гласных и некоторых согласных звуков		
Б) Психолого-психотерапевтическое направление	Минимизировать трудности межличностного взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> - формирование образа Я ребёнка в процессе взаимодействия с детьми и взрослыми через игру; -развитие способности понимать свои эмоциональные состояния и состояния других людей через формирование представлений об эмоциях и чувствах; - улучшение детско-родительских отношений; -формирование полноценного диалогического взаимодействия на уровнях: ребёнок - родитель, ребёнок – взрослый, ребёнок –ребёнок. 	Психотерапевтические технологии: различные виды арттерапии (библиотерапия, сказкотерапия, ролевая игра, столотерапия и др.), психологические занятия, психогимнастика, релаксация; технологии сотрудничества; тренинги по коррекции детско-родительских отношений	Психологическая коррекция эмоциональных состояний и наработка правильных поведенческих стратегий в общении
В) Телесно-ориентированное направление	Создать речевую и психофизиологическую базу для полноценного речевого общения	Дальнейшее развитие: <ul style="list-style-type: none"> - диафрагмальное дыхания; - моторной координации; 	Система речевых и речедвигательных упражнений; дыхательная гимнастика Стрельниковых, динамическая тан-	Гармонизация психических состояний, движений тела, способность к

	и межличностного взаимодействия.	-регуляции мышечного тонуса; продолжение воздействия через движения на синхронизацию полушарий и межполушарную взаимосвязь	цевальная психотерапия; логоритмические занятия, нейропсихологическая коррекция по МЗО.	диафрагмальному дыханию и рациональной голосоподаче и голосоведению, управление телом
V этап – поддерживающий. 2-3 раза в течение года после интенсива	Закрепить приобретённые навыки речевого общения в различных жизненных ситуациях.	Диагностика речевых и неречевых ВПФ после коррекционной работы. Поддержание необходимых для полноценных коммуникаций речевых и психических состояний	Повторное логопедическое, психологическое и нейропсихологическое обследование; речевые упражнения, закрепляющие коммуникативные навыки в различных жизненных ситуациях, психотерапевтические беседы, обобщающие занятия рефлексивно-аналитической направленности.	Активная самостоятельная речь с использованием всех правил ПСП в любых, даже сложных, условиях общения (публичные выступления, встречи с незнакомыми людьми, другие стрессовые ситуации); получение удовольствия от общения.

Коррекционная работа в рамках СГЛПТ с заикающимися дошкольниками в группе «Саратов-2019» имела следующие особенности:

- Продолжительный подготовительный период, в течение которого осуществлялся не только анализ литературных произведений и диагностика, но и нейропсихологическая коррекция по МЗО, дыхательная гимнастика Стрельниковой, логоритмические упражнения.
- Подготовка к сеансу эмоционально-стрессовой терапии велась в течение первой недели интенсива. На этом этапе анализировались содержания литературных произведений, осуществлялся выбор ребёнком своего героя и его идентификация с ним.
- Сеанс проводился в форме сказки с опорой на выбранных детьми сказочных персонажей.
- Длительность занятий активно-развивающего этапа составляла 4-5 часов.

- Структура ежедневной коррекционной работы делилась на 3 части. Первая часть – это нейропсихологическая коррекция по МЗО, дыхательная гимнастика Стрельниковой, ритмические упражнения. Вторая – непродолжительная столотерапия. Третья часть – логопсихотерапевтические занятия логопедов и психологов и психологические тренинги с родителями.

Результат работы группы коррекции заикания «Саратов 2019» для детей от 5 до 7 лет по системе семейной групповой логопсихотерапии позволяет сделать вывод, что выбор коррекционных методик на основе результатов логопедического, психологического и нейропсихологического обследований, четкое построение логопсихотерапевтической работы с учетом индивидуальных особенностей членов каждой семьи значительно повышает эффективность логопсихореабилитации и социореабилитации заикающихся дошкольников.

Список использованных источников

1. Карпова Н.Л., Пашукова Т.И., Терешкова Е.Б. Речевые и личностные изменения в процессе социореабилитации // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сборник научных статей. - М.: Издательство «Перо», 2016. С. 54-67.

2. Кругликова А.Ю. Янченко И.В. Развитие речевого общения у дошкольников логопедических групп/ под ред. Н.А. Сениной. - Таганрог: Издатель С.А. Ступин, 2015. 156 с.

3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н.Л. Карповой. - М.; СПб.: Нестор-История, 2011. 328 с.

4. Семейная групповая логопсихотерапия для дошкольников: 15 лет спустя/ ред.-составитель А.Ю. Кругликова. - Таганрог: «Нюанс», 2017. 242 с.

5. Кругликова А.Ю. Семейная групповая логопсихотерапия: учебное пособие / под ред.Н.Л. Карповой. - Санкт-Петербург: Изд-во Санкт - Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования, 2017. 421 с.

6. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. - М.: Смысл, 2006. 223 с.

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Токарева Т. А.

Томский государственный педагогический университет (Томск)

e-mail: abatina74@mail.ru

Аннотация: статья посвящена проблеме выбора средств диагностики. Проанализированы различные современные средства логопедического обследования. Описан опыт применения диагностического инструментария обучающихся в условиях вуза.

Ключевые слова: логопедическое обследование, средства диагностики, педагогическое сопровождение.

MODERN DIAGNOSTIC TOOLS SPEECH DISORDERS IN SPEECH THERAPY PRACTICE

Tokareva T. A.

Abstract: the article is devoted to the problem of choosing diagnostic tools. Various modern means of speech therapy examination are analyzed. The article describes the experience of using diagnostic tools of students in high school.

Key words: speech therapy examination, diagnostic tools, pedagogical support.

Термин «диагностика» употребляется в различных научных областях: технических науках, медицине, психологии и т.д. Логопедия как педагогическая наука рассматривает диагностику как: определение патологии, механизм, степень выраженности; оценку проведенной коррекционной работы; определение направлений коррекционно-педагогической работы.

Диагностический этап логопедической работы предполагает педагогический процесс, в ходе которого используется различный инструментарий. В том числе речевая карта, в которую вносятся записи, соответствующие полученным результатам обследования.

Традиционные методы педагогической диагностики: опрос; анализ контрольных заданий; анкетирование; тестирование; изучение продуктов деятельности. Существуют различные классические диагностические методики, теоретически и практически разработанные [1,2].

Сложность структуры нарушений, наблюдаемая за последние годы, увеличение числа детей в дошкольных и школьных учреждениях, нуждающихся в логопедической помощи, создают условия в работе логопеда, где он вынужден обследовать быстро, качественно речевые и неречевые функции, в полном объеме внести запись результатов в речевую карту, составить и записать логопедическое заключение [4]. Кроме того, логопеды практикуют различную практику, в различных образовательных условиях, что требует универсальности. Современному логопеду необходим инструментарий мобильный, упрощающий работу с речевой картой, позволяющий обследовать на высоком профессиональном уровне, отслеживать динамику.

Одним из структурных подразделений Факультета психолого-педагогического и специального образования ТГПУ, Учебно-методическим кабинетом психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи (далее УМК) реализуется проект. Название проекта: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями в условиях учреждения высшего образования» [3].

Проект направлен на решение проблемы, заключающейся в том, что, несмотря на имеющийся социальный заказ по отношению к образованию ре-

бенка на различных ступенях образования, система дошкольного образования несостоятельна в оказании качественной, своевременной помощи детям с нарушениями и их некомпетентным родителям.

Цель проекта: организовать психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста, нуждающихся в логопедической помощи в условиях учреждения высшего образования.

Реализуют проект студенты (направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль: Логопедия, под руководством преподавателей вуза.

Одной из основных задач проекта является обследование детей старшего дошкольного возраста для выявления нарушенного развития.

Для первичного обследования приглашаются родители с детьми, посещающие дошкольные организации, территориально близко расположенные к корпусу ТГПУ, где расположен УМК. В случаях предварительного согласования студенты проводят обследования в условиях детского сада.

Условия диагностики: дети приходят разного возраста; с различными первичными нарушениями; обследовать необходимо за пределами УМК. Необходимое условие – выбирать особенный диагностический инструментарий. Прежде всего изучили предложения готового диагностического оборудования.

В помощь современным логопедам предлагаются различные технические решения. Наиболее распространено сегодня применение компьютерных программ, как только компьютерных речевых карт, так и речевых карт со стимульными материалами.

Е.В. Нурминской, О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой, предложена программа для ЭВМ «Диагностики речи детей дошкольного и младшего школьного возраста». Компьютерная программа содержит тестовые задания оценки:

1. объёма словарного запаса и его системной организации;
2. словообразовательных, словоизменительных, синтаксических навыков и умений;
3. фонематического слуха;
4. слоговой структуры слов;
5. навыков звукового анализа и синтеза.

Диагностический материал разделен для каждой возрастной группы детей (4 -, 5 -, и 6 - летнего возраста).

Оценка речевого развития проводится на основе обобщающих качественных характеристик. Все показатели формируются автоматически в сводную таблицу, которая может быть представлена в виде графика или диаграммы.

К удобствам применения можно отнести:

1. сравнительно низкая цена пособия, доступная для логопедов;
2. хранение электронных записей результатов индивидуального обследования: удобно и легко находить в программе;

3. результаты можно распечатать и добавить комментарии на бумажный носитель.

При использовании её в реальной логопедической практике нами обнаружены также и следующие неудобства применения:

1. нет возможности внести анамнестические данные, данные о состоянии артикуляционного аппарата, мелкой, общей моторики;

2. отсутствие блоков обследования звукопроизношения, просодических компонентов речи, дыхательной и голосовой функции, связной речи;

3. нет возможности составить развернутое логопедическое заключение;

4. проведение обследования не предусматривает смену приёмов работы, дети длительно сидят и единообразно отвечают на вопросы, что приводит к быстрому утомлению и снижению внимания детей;

5. нет блока обследования письменной речи младших школьников;

6. проведение тестирования не предполагает индивидуального подхода и вариативности измерений.

Другой популярный на сегодня диагностический инструментарий предложила В.М. Акименко. Её разработка – это компьютеризированная методика для тестирования и обработки данных результатов диагностики речевого развития детей с 4 до 8 лет.

Кроме программы и методических рекомендаций имеется набор методических материалов (игрушечные машинки, куклы, кубики, иные игрушки, альбомы для обследования). Игрушки применимы как вариант, если педагог посчитает необходимым заменить демонстрацию с экрана монитора реальными предметами.

Проведение обследования предполагает ряд заданий, содержащих картинки и звуковые фрагменты для детей. Результаты обследования (общей и мелкой моторики, звукопроизношения, артикуляционной моторики, мимической мускулатуры, строения артикуляционного аппарата, дыхательной и голосовой функции, фонематического восприятия, просодики, слоговой структуры слов, понимания речи, лексики, грамматики, связной речи) фиксируются с возможностью вносить комментарии.

Удобства применения данной методики:

1. полнообъёмная, позволяют обследовать все компоненты речи;

2. позволяет фиксировать, сохранять и анализировать результаты;

3. создаёт групповые протоколы;

4. можно печатать речевые карты, графики динамики речевого развития.

Неудобство использования:

1. высокая стоимость, малодоступна широкому кругу логопедов-практиков;

2. нет возможности изменять, дополнять задания, исходя из индивидуальных особенностей ребенка, вносить комментарии качественной оценки результатов.

Компьютерные программы ограничивают детей в пространстве и движении, вызывают большую нагрузку на глаза ребенка. Дети быстро утомляются. После работы с компьютером необходимо проводить гимнастику для глаз. В целом необходимо учитывать требования СанПиН 2.4.1.3049-13.

Студенты вуза, в процессе освоения дисциплин формируют и демонстрируют готовность к организации коррекционно-развивающей среды, выбору и использованию методического и технического обеспечения. В рамках практических занятий, изучаемых дисциплин разработан диагностический инструментальный логопедический обследования в виде лого-саквояжа. Это интерактивная сумка с особой организацией материала, позволяющая использовать ее содержимое при обследовании в занимательной форме с детьми. Стимульный материал скомбинирован из различных диагностических методик разных авторов (В.И. Акименко, Г.А. Волковой, Ж.М. Грозман, И.Д. Коненковой, О.А. Безруковой, О.Б. Иншаковой и др.).

К лого-саквояжу разработана речевая карта, по ходу обследования в которую логопед вносит результаты комментариями.

Разделы речевой карты:

1. Анкетные данные (фамилию, имя, дату рождения ребенка, данные родителей);
2. Заключение специалистов (психоневролога, отоларинголога, ортодонта), первичный речевой диагноз, решение ПМПК.
3. Речевая и социальная среда.
4. Анамнез.
5. Тесты для определения особенностей латерализации (доминантности парных органов чувств).
6. Задания на проверку внимания и памяти.
7. Речевое развитие (лепет, характер лепета, первые слова, появление фразы, прерывалось или нет речевое развитие, занятия у логопеда).
8. Состояние артикуляционного, дыхательного аппарата.
9. Общее звучание речи (просодическая сторона речи).
10. Общая, мелкая моторика.
11. Состояние понимания речи.
12. Звукопроизношение.
13. Фонематический слух, фонематический анализ, фонематический синтез.
14. Слоговая структура слова.
15. Словарный запас.
16. Грамматический строй речи.
17. Связная речь (рассказ по сюжетной картине, рассказ по серии сюжетных картинок, пересказ).

В каждом разделе речевой карты есть различные варианты оценки результатов обследования, логопед выбирает, подчёркивая необходимое. Есть возможность дописать комментарии.

Как результат составляется логопедическое заключение, план работы.

Удобство применения:

1. мобилен, легко переносим;
2. компактен, занимает мало места, но содержит все необходимое для обследования;
3. доступная стоимость;
4. при использовании возможно вариативное применение педагогических методов и приёмов.

Сложности использования:

1. требует время на изготовление;
2. нет единого методического описания, т.к. использован материал из различных диагностических методик, разных авторов.

Кроме удобства практического применения данного лого-саквояжа, мы преследуем цель научить студентов создавать необходимый в работе логопеда инструментарий, изменять его, расширять, дополнять исходя из условий педагогической деятельности в области логопедии.

В целом, изучая и используя различные средства, мы подтвердили, что у логопеда на сегодняшний день нет готового, полнообъемного диагностического инструментария, несмотря на множество материалов, имеющих для приобретения. При выборе средств логопед должен учитывать условия их применения.

Дальнейшая работа по совершенствованию удобства использования средств обследования направлена на разработку и написание методических рекомендаций к лого-саквояжу. Предполагается также разработка иных речевых карт с учетом первичных нарушений.

Список использованной литературы

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. - Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2011. 144 с.
2. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей. - Москва: КнигоМир, 2011. 320 с.
3. Токарева Т. А. Повышение конкурентоспособности выпускников средствами реализации проекта психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях учреждения высшего образования // Образование: молодежь, конкурентоспособность: сборник докладов Международной научно-практической конференции, приуроченной к 80-летию юбилею академика Российской академии образования, доктора философских наук, профессора Г. Ф. Шафранова-Куцева, г. Тюмень 21-22 сентября 2018 г. - Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2018. С. 262-266.
4. Yasin A. Speesh and language delay in childhood: a retrospective chart revien // ENT Updates. 2017. V.7, №1. Pp. 22–27.

ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ И РЕАБИЛИТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Урусова О. И.

*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы
(Гродно, Республика Беларусь), e-mail: olgamekenya@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются особенности межведомственного взаимодействия по непрерывному психолого-педагогическому сопровождению процесса формирования и развития социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями.

Ключевые слова: социальный опыт, социальные умения, лица с тяжелыми множественными нарушениями, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, территориальный центр социального обслуживания населения.

PARTNERSHIP OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL AND REHABILITATION ACTIVITY AS AN EFFECTIVE MEANS OF CONTINUOUS ASSISTANCE OF PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES

Urusova O. I.

Abstract: The article discusses the features of interagency interaction for the continuous psychological and pedagogical support of the process of formation and development of social experience in people with severe multiple disabilities.

Key words: social experience, social skills, persons with severe multiple disabilities, center for correctional developmental education and rehabilitation, territorial center for social services for the population.

В силу своих особенностей лица с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН), которые получают образование в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) Республики Беларусь, не могут вести полноценный самостоятельный и независимый образ жизни, не могут продолжить обучение в заведениях, обеспечивающих получение профессионального образования, не могут быть трудоустроены на свободном рынке труда.

Психофизическое развитие молодых людей с ТМН характеризуется различными особенностями, которые проявляются в течение всей жизни и их обучения и воспитания. У молодых людей с ТМН очень медленный темп обучения, у них отсутствует мотивация, характерна быстрая смена настроения, умения и навыки, полученные ранее без специального подкрепления, распадаются [6].

Отделение дневного пребывания для молодых инвалидов при территориальных центрах социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН) позволяет решить проблему дальнейшего жизнеустройства выпускников ЦКРОиР и, соответственно, обеспечить преемственность и непрерывности сопровождения процесса адаптации и социализации в обществе лиц с ТМН, а, следовательно, формирования, развития и совершенствования их социального опыта.

Для лиц с ТМН непрерывность и преемственность формирования социального опыта являются важными социально-педагогическими условиями их дальнейшей социализации и адаптации в обществе [3]. Формирование социального опыта происходит непрерывно, ибо отсутствие преемственности и непрерывности приведет к утрате ранее приобретенных молодыми людьми с ТМН социальных умений и навыков для социального взаимодействия и коммуникации. Непрерывность психолого-педагогического сопровождения и реабилитации предполагает разработку и принятие единой системы целей и содержания формирования социального опыта на всем протяжении обучения в ЦКРОиР, а в дальнейшем – в ТЦСОН [2].

Партнерские отношения между двумя ведомствами – ЦКРОиР (учреждения образования) и ТЦСОН (учреждения социальной защиты) – отношения, которые в полной мере удовлетворяют всех участников образовательно-воспитательного и реабилитационного процессов и являются фундаментом непрерывности психолого-педагогического сопровождения процесса формирования и развития социального опыта у молодого человека с ТМН. В построении партнерских взаимоотношений специалистов ТЦСОН и педагогов ЦКРОиР условно выделим три этапа.

1. Подготовительный этап. Цель: осуществить необходимую подготовку в организационной работе при переходе выпускников ЦКРОиР в ТЦСОН для осуществления преемственности в непрерывном формировании социальных умений и навыков у молодого человека с ТМН.

Задачи этапа:

- предоставление актуальной информации педагогами ЦКРОиР и специалистами ТЦСОН о выпускнике с ТМН: об уровнях сформированности социальных умений и навыков молодого инвалида с ТМН;
- составление комплекса мероприятий для создания оптимальных социально-педагогических условий социализации и реабилитации выпускников ЦКРОиР в условиях ТЦСОН;
- подготовка специалистов ТЦСОН к приему выпускника ЦКРОиР;
- методическое сопровождение специалистов ТЦСОН, обсуждение и согласование содержания и методов работы с лицами с ТМН по формированию у них социального опыта [5].

2. Основной этап.

Задачи этапа:

- создание в ТЦСОН социально-педагогических условий для занятий молодых инвалидов по интересам, их социально-бытовой адаптации и реа-

билитации, получения трудовых умений и навыков, развития интереса к труду;

- социальная реабилитация лиц с ТМН в ТЦСОН;
- участие лиц с ТМН в различных формах общественной жизни и включения их в активное социальное взаимодействие через подготовку и проведения различных мероприятий;
- создание социально-педагогических условий для обучения молодых людей с ТМН навыкам самостоятельности в быту, на улице, транспорте, социальных учреждениях.

На данном этапе педагоги ЦКРОиР выполняют следующие виды деятельности: консультирование специалистов ТЦСОН по вопросам индивидуальных и личностных особенностей лиц с ТМН, адаптации лиц с ТМН в новом социальном микропространстве, психолого-педагогической поддержки семьи выпускников ЦКРОиР, изучения социально-психологического климата семьи, оказания разного рода помощи выпускнику и его семье [4].

Специалисты ТЦСОН проводят занятия в соответствии с индивидуальными программами реабилитации молодых людей с ТМН:

- развивающие занятия в секциях, клубах, кружках, компьютерных уголках;
- обучение трудовым умениям и навыкам реабилитационно-трудовых мастерских;
- занятия, направленные на социально-бытовую адаптацию и реабилитацию (обучение навыкам соблюдения личной гигиены и санитарии; навыкам пользования бытовыми приборами и приготовления простых блюд; навыкам ухода за одеждой, обувью; навыкам совершения покупок в магазинах, поездок в городском транспорте и др.);
- занятия психологической коррекции (арт-терапия, сказкотерапия, музыкотерапия, библиотерапия, песочная терапия).
- занятия лечебной физкультурой.

Для молодых людей с ТМН в ТЦСОН организуются досуговые мероприятия (праздники, встречи, экскурсии, оздоровительные мероприятия, концерты, театральные представления, выставки прикладного творчества, просмотр фильмов и др.). Проводится реабилитационная работа и поддержка лиц с ТМН по индивидуальному плану, составленному на календарный год.

Осуществляется информационное обеспечение между ЦКРОиР и ТЦСОН, а именно:

1. Разработка и распространение информационных бюллетеней, буклетов, памяток о деятельности, направлениях работы ТЦСОН, особенностях реабилитации молодых людей с ТМН.
2. Проведение открытых занятий с выпускниками с ТМН с приглашением специалистов ЦКРОиР и родителей.
3. Проведение дней открытых дверей, конференций, круглых столов в ТЦСОН с приглашением родителей, педагогов ЦКРОиР, представителей общественных организаций, работников государственных учреждений.

Методическое обеспечение между ЦКРОиР и ТЦСОН характеризуется участием в заседаниях методических объединений, семинаров-практикумов, мастер-классов, вебинаров по вопросам социализации, социальной реабилитации лиц с ТМН; проведением заседаний методического содержания в рамках заседаний работников ТЦСОН, ЦКРОиР и семьи выпускников с ТМН по вопросам обсуждения результатов динамики развития выпускника ЦКРОиР, степени его адаптации в новых условиях; организацией и проведением мероприятий практической направленности (семинары, лектории, тематические консультации) с участием специалистов ЦКРОиР с целью ознакомления с социально-педагогическими условиями, созданными в ТЦСОН, индивидуальными программами реабилитации, спецификой работы.

3. Заключительный этап.

Задачи:

- оценка эффективности межведомственного взаимодействия в процессе осуществления непрерывной деятельности двух ведомств по формированию социального опыта молодого человека с ТМН, развитие социальных умений и навыков, совершенствование социального опыта у лиц с ТМН;
- анализ достижений и определение путей совершенствования работы по социальной реабилитации лиц с ТМН [1].

Важно отметить, что в ходе межведомственного сотрудничества осуществляется работа с семьей с целью ознакомить родителей с системой образовательно-воспитательной и реабилитационной работы в ТЦСОН, дать практико-ориентированные рекомендации по закреплению и развитию социально-бытовых, социально-коммуникативных, трудовых умений и навыков, социальных компетенций, навыков социально одобряемого поведения, личной безопасности и экологической культуры, сформированности представлений о себе, самообслуживания у лиц с ТМН.

Планомерная и целенаправленная межведомственная работа позволяет родителям лучше узнать личностные и возрастные психофизические особенности их детей, правильно подойти к решению реабилитационных задач с помощью правильного выбора соответствующих методов и форм непрерывного развития социального опыта у молодого человека с ТМН.

Таким образом, партнерская деятельность педагогов ЦКРОиР и специалистов ТЦСОН в рамках непрерывного сопровождения позитивно отражается на безболезненном протекании процесса адаптации лиц ТМН к новым социально-педагогическим условиям пребывания; развитию и совершенствовании имеющихся у лиц с ТМН социальных умений и навыков, приобретенных в ЦКРОиР; формировании новых социальных умений, необходимых для дальнейшей социализации молодого человека с ТМН, расширения его социального опыта. Партнерство двух ведомств позволяет оперативно решать острые вопросы, возникающие у специалистов ТЦСОН и педагогов ЦКРОиР в процессе совместной деятельности с выпускниками ЦКРОиР, а также осуществлять преемственность в воспитательно-образовательной и

реабилитационной деятельности, что, в свою очередь, ведет к положительным результатам и сохранению социального опыта молодого человека с ТМН.

Список использованных источников

1. Волчелюк Ю. И. Социально-педагогические условия и особенности социальной адаптации студентов с ограниченными физическими возможностями в условиях инклюзивного образовательного пространства/ Ю.И. Волчелюк // Весник ВДУ, 2014. №4. С. 78–85.

2. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования в Республике Беларусь лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. - Минск: Издательство «Четыре четверти», 2016. 232 с.

3. Лисовская Т. В. Цели, задачи, функции и принципы непрерывного образования лиц с инвалидностью // Дефектология, 2015. № 4. С. 40 – 46.

4. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. - Волгоград, 2004. С. 280 – 287.

5. Методические рекомендации по организации процесса перехода выпускников центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в территориальные центры социального обслуживания населения. – Утверждены заместителем Министра образования Республики Беларусь В. А. Будкевичем, заместителем Министра труда и социальной защиты Республики Беларусь А. А. Румак от 29.10.2013. - Минск, 2013. 12 с.

6. Мозжалова Ю.В. Формирование навыков социального взаимодействия у людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2007. 24 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РИНОЛАЛИИ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Фисенко А.А.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: fisenko_sgu@mail.ru

Самсонова О. П.

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

e-mail: f.alex95@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются отечественные исследования касающиеся диагностики и коррекции ринолалии. Проанализированы различные авторские подходы к изучению данной проблематики.

Ключевые слова: диагностика ринолалии, коррекция ринолалии, дети с речевыми нарушениями.

CURRENT STATE OF DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF RINOLALIA IN DOMESTIC RESEARCH

Fisenko A. A., Samsonova O. P.

Abstract: The article discusses domestic studies regarding the diagnosis and correction of rhinolalia. Various author's approaches to the study of this problem are analyzed.

Key words: diagnosis of rhinolalia, correction of rhinolalia, children with speech disorders.

В настоящее время проблемы диагностики, коррекции и профилактики нарушений устной речи становятся наиболее актуальны. Во многих отечественных исследованиях затронуты различные аспекты коррекционной работы с детьми, имеющими ринолалию. Интерес к данной проблематике в отечественных исследованиях начинается с XIX века и не перестаёт быть актуальным в наши дни.

Отечественные исследователи в своих работах указывают на то, что дефекты мягкого и твёрдого неба приводит к отсутствию изоляции носовой и ротовой полости. Следствием таких физиологических особенностей являются нарушения функционирования множества жизненно важных функций таких, как питание, дыхание, слух и речь. В связи с этим, коррекционная работа с детьми, имеющими ринолалию, становится наиболее востребованной. Благодаря современным подходам к решению данной проблемы и оперативным вмешательствам становится возможным восстановить анатомические структуры и функции нёба. Однако даже современное оперативное вмешательство лишь создаёт анатомо-физиологические условия для правильного произношения. Добиться правильного произношения после подобной процедуры невозможно без коррекционной работы специалиста.

В подтверждение вышесказанного, исследователи О.В. Нелюбина, Т.Я. Мосьпан, А.А. Гусев, Г.А. Оганесян в своей работе затронули тему современного подхода к лечению детей с небно-глочной недостаточностью в послеоперационном периоде, в котором подтверждается важность коррекционной работы после оперативного вмешательства. В своём исследовании авторы подчеркивают, что после оперативного вмешательства необходимо обязательное комплексное лечение и реабилитация [2].

Рассматривая в целом изучение проблематики методов коррекционного воздействия по преодолению ринолалии следует выделить два направления: немецкое и французское. Немецкое направление является силовым направлением коррекционных методов. Благодаря упражнениям, которые требуют большого напряжения и сильным раздражителям представители данного направления добивались вовлечения дефектных речевых органов в комплексную деятельность со здоровыми органами. Представители французского направления применяли методики постановки правильного дыхания и голоса. В отличие от немецкого направления, данное направление работы является более щадящим.

Е.А. Соболева, Т.В. Волосовец отмечают, что многие исследователи при коррекционной работе с детьми, имеющими ринолалию, не уделяет должного внимания наличию дизартрических проявлений. В связи с этим Е.А. Соболева, Т.В. Волосовец провели целенаправленные исследования детей со сложным дефектом: ринолалия и стертая дизартрия. Выборка состояла из 44 человек в возрасте от 4 до 6 лет. У всех детей стояло заключение ринолалия и стертая дизартрия. В результате исследователи установили, что группа детей с подобной речевой патологией является неоднородной по уровню психического развития. Далее исследователи проводили индивидуальные логопедические занятия, которые носили различных характер. Индивидуальный подход к применению упражнений обуславливается различной степенью физического развития каждого ребенка. Основной задачей коррекционного воздействия являлась работа по формированию нормального звучания речи. Учитывая сложную структуру дефекта, а также наличие нарушения мышечного тонуса, коррекционное обучение проводилось по следующим направлениям: устранение избыточного носового резонанса, нормализация деятельности артикуляционного аппарата, коррекция физиологического и фонационного дыхания, коррекция звукопроизношения, нормализация просодической стороны речи, автоматизация сформированных навыков в свободном в речевом общении. Благодаря предложенной системе коррекционного обучения исследователи добились преодоления трудностей социальной адаптации детей с ринолалией, а также достигли полноценного речевого и физического развития данной категории детей [1].

Е.И. Редозубова и Л.Р. Лизунова провели исследование фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста с ринолалией. Исследователи полагают, что дети с ринолалией, у которых в структуре речевого дефекта нарушенное звукопроизношение, оказываются неподготовленными качественно освоить языковые и речевые компоненты речи. Коррекция нарушений речи у детей с ринолалией становится все более актуальной и требует организации специального логопедической работы, что обуславливает необходимость совершенствования средств и содержания коррекционно-развивающего воздействия. Авторы провели исследование, с целью изучить специфику фонетико-фонематических нарушений речи у детей с ринолалией. Приведённые авторами результаты подтверждают положение о первичности фонетико-фонематических нарушений структуры речевого дефекта у детей с ринолалией [3].

З. А. Репина в 2017 году провела исследование на актуальную для нас тему: «Логопедическая работа по формированию фонематической системы гласных звуков у детей с открытой ринолалией». В своей работе автор предлагает конкретные методики работы по формированию фонематической системы гласных звуков у детей с открытой ринолалией. Автор предлагает систему по развитию речевого дыхания, а также упражнения направленные на развитие звучности голоса. З.А. Репина подчеркивает важность работы в по-

слеоперационном периоде. Это обусловлено тем, что в этот период она позволяет закрепить и усовершенствовать усвоенные навыки и выработать новые [4].

Н.А. Свина в своем исследовании затронула тему речевого развития детей с нарушениями речи. По её мнению, наибольшую трудность на сегодняшний день представляет выбор оценки качества речи детей. Долгое время на практике логопеды использовали вербальные оценки речи по 4 бальной шкале: отлично, хорошо, удовлетворительно, плохо. Автор рассматривает предложенную исследователями метод оценки речи детей с открытой ринолалией. Метод представляет собой подсчёт нарушенных звуков у ребенка тремя слушателями. Далее количество звуков выражается суммой соответственно критерию чистоты наличия звуков в русском языке. Сумма нарушенных звуков умножают на коэффициент степени расстройства речи, включая оценку степени расстройства и разборчивости речи ребенка по шкале от 1 до 5. Таким образом, речь детей с открытой ринолалией можно оценить так: если полученное произведение оценки речи ребенка равна 0 – это нормальная речь, от 1 до 20 – хорошая, от 20 до 50 – понятная, от 50 до 100 – мало понимаемая, от 100 до 150 и выше – непонятная. Проанализировав опыт применения речевых оценок на практике, автор выделяет основные требования, предъявляемые к оценке речи детей: универсальность, то есть оценка речи может быть использована для детей с различными речевыми нарушениями; полнота оценки речи, что позволяет оценить состояние всех компонентов речи; оперативность, то есть оценка речи должна быть проста в использовании и сама процедура не должна быть продолжительная по времени. Учитывая все основные требования к оценке речи, исследователи разработали экспериментальную версию программы компьютерной оценки речи, которая позволяет оценить речь как в целом, так и её отдельные компоненты. Шкала оценки речи от 0 до 1, где нормальная речь стремится к единице [5].

Таким образом, подводя итоги нашего аналитического обзора, можно сделать выводы о том, что проблемы диагностики и коррекции ринолалии не теряют свою актуальность у отечественных исследователей. Рассматриваемые нами авторы изучают проблемы диагностики и коррекции ринолалии с различных точек зрения, что способствует приросту научного знания в этой области. Подобные исследования должны продолжаться в связи с их актуальностью и важностью для исследователей не только в области логопедии, но и для исследователей в области педагогики и психологии.

Список использованных источников

1. *Волосовец Т. В., Соболева Е. А.* Коррекционно-педагогическое воздействие на детей с врожденными расщелинами верхней губы и неба // Специальное образование, 2002. №1. 36-40 с.

2. *Нелюбина О. В., Мосьпан Т. Я., Гусев А. А., Оганесян Г. А.* Современный подход к лечению детей с небно-глоточной недостаточностью в послеоперационном периоде // ВСП. 2014. №5. 104-107 с.

3. *Редозубова Е. И., Лизунова Л. Р.* Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста с ринолалией // Специальное образование, 2016. №XII. 113-116 с.

4. *Репина З. А.* Логопедическая работа по формированию фонематической системы гласных звуков у детей с открытой ринолалией // Специальное образование, 2017. №4. 150-165 с.

5. *Свинина Н. А.* Мониторинг речевого развития детей дошкольного и школьного возраста // Специальное образование, 2007. №8. 49-52 с.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ АРТИКУЛЯЦИОННО-ФОНЕТИЧЕСКОЙ ДИСЛАЛИИ

Цаплева А. В.

МОУ «СОШ №84» (Саратов), e-mail: anna.capleva@rambler.ru

Рудзинская Т. Ф.

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

e-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются диагностика и коррекция нарушения звукопроизношений при артикуляционно-фонетической дислалии. Приведена методика коррекционно-логопедических занятий по устранению нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с артикуляционно-фонетической дислалией и даны соответствующие рекомендации для родителей.

Ключевые слова: дислалия, артикуляционно-фонетическая дислалия, артикуляторная база, логопедическое обследование, логопедическая коррекция.

SPECIFICITY OF ORGANIZATION OF CORRECTION SPEECH THERAPY WORK ON OVERCOMING ARTIKULATION-PHONETIC DISLALY

Tsapleva A. V., Rudzinskaya T. F.

Abstract: The article discusses the diagnosis and correction of disturbances in sound pronunciation in articulatory-phonetic dyslalia. The methodology of corrective and speech therapy sessions to eliminate violations of sound pronunciation in children of preschool age with articulatory-phonetic dyslalia is given and appropriate recommendations for parents are given.

Key words: dyslalia, articulatory-phonetic dyslalia, articulatory base, speech therapy examination, speech therapy correction.

Дислалия в настоящее время является одним из наиболее распространенных речевых нарушений у детей дошкольного возраста. Традиционно принято характеризовать дислалию как самое простое нарушение, при котором страдает только звукопроизношение, но даже функциональная дислалия не всегда проходит самостоятельно и требует коррекционной работы, что указывает на **актуальность** выбранной темы.

Цель данной статьи – систематизация теоретических и эмпирических сведений современной логопедии касательно артикуляционно-фонетической дислалии, отражение специфики логопедической работы при данном виде речевого нарушения.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ дислалии с позиции современной логопедии.
2. На примере полученных диагностических данных показать, что артикуляционно-фонетическая дислалия является достаточно распространенной формой дислалии.
3. На основе анализа результатов коррекционной логопедической работы с дошкольниками с артикуляционно-фонетической дислалией разработать обобщенный план логопедических занятий с детьми-дислаликами и рекомендации для родителей данной категории детей.

Дислалия – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе, сохранной иннервации речевого аппарата [9, с. 83]. Она может выражаться в отсутствии, замене, смещении или искажении отдельных звуков или их групп в устной речи и требует логопедического обследования для отграничения ее от сходных состояний при стертой форме дизартрии или фонетико-фонематическом недоразвитии речи.

Глобально дислалию принято подразделять на механическую и функциональную. С логопедической точки зрения наибольший практический интерес представляет классификация Б.М. Гриншпуна, в которой выделены существенные для коррекционного воздействия фонетические и фонематические признаки, т.е. первичные нарушения речевой структуры [8, с. 57].

Автор выделяет три формы функциональной дислалии: акустико-фонематическую, артикуляционно-фонетическую и артикуляторно-фонематическую.

Акустико-фонематическая дислалия выражается в таких нарушениях звукового оформления речи, которые обусловлены недостаточной сформированностью фонематического слуха. Ребенок не в состоянии опознавать некоторые звуки по тонким акустическим признакам (например, глухости-

звонкости). Вследствие чего ребенок неправильно воспринимает слова на слух, и произносит их ошибочно [8, с. 92].

Артикуляторно-фонематическая дислалия выражается в нарушениях звукового оформления речи, связанных с несформированностью операций по отбору фонем по артикуляторным параметрам в артикуляционном аппарате. Значительную роль играет артикуляционная моторика: причиной может стать недостаточно сформированная артикуляторная база (например, замены шипящих на свистящие, переднеязычных на заднеязычные) или неправильный выбор звука при полностью сформированной артикуляторной базе. Ребенок различает фонемы даже в сложных случаях, осознает, что говорит неправильно и старается скорректировать свое произношение [8, с. 52].

Артикуляторно-фонетическая дислалия связана с обусловленными неправильно сформировавшимися артикуляционными позициями, нарушениями звукового оформления речи. Звуки произносятся в виде аллофонов, близких по акустическим характеристикам к нормальным звукам, поэтому понять речь в таком случае можно без особого труда. Иногда бывает другой вариант – элизия, когда звук не опознается и, соответственно, опускается. В данном случае редко встречаются искажения губно-зубных звуков, а также заднеязычных взрывных согласных, чаще всего искажение встречается в группе переднеязычных невзрывных согласных [8, с. 93].

Дислалия классифицируется по количеству нарушенных звуков. Мonomорфным или простым нарушением считается тот вариант, при котором нарушено произношение одного звука или нескольких однородных по артикуляции звуков. Полиморфным или сложным является нарушение произношения звуков, принадлежащих к разным группам.

Однако при любом подходе к описанию и классификации дислалии следует отграничивать данное нарушение речи от других, а также от возрастных особенностей детского произношения.

В целом можно говорить о том, что нарушения звукопроизношения могут касаться любых звуков, но наиболее часто они затрагивают произношения артикуляционно сложных звуков, требующих тонкой дифференциации движений органов речевого аппарата.

Экспериментальное исследование проводилось на базе «Саратовской областной детской клинической больницы», в нем приняли участие дошкольники, обратившиеся в Логопункт с 9 января по 27 декабря 2018 года, средний возраст испытуемых составил 5-7 лет (3 мальчика и 5 девочек). Из всех обратившихся за логопедической помощью у 8 дошкольников была выявлена артикуляционно-фонетическая дислалия.

Обследование проводилось по методике Л.В. Лопатиной [13, с. 21] и В.М. Акименко [2].

Диагностический этап эксперимента включал полное обследование звукопроизношения в обычной последовательности: гласные звуки; губно-губные, губно-зубные, заднеязычные, язычно-зубные, сонорные, шипящие,

свистящие. В таблице 1 представлены примеры данных качественного обследования нарушений звукопроизношения.

Таблица 1. Нарушения звукопроизношения у детей

№ испытуемого	Произношение изолированных звуков	Произношение звуков в словах	Произношение звуков в спонтанной речи
1	[p'], [л'], [p], [л]	[p'], [л'], [p], [л]	[p'], [л'], [p], [л]
2	[p], [л]	[p], [л]	[p], [л]
3	[p], [л]	[p], [л]	[p], [л]
4	[p]	[p]	[p]
5	[p'], [л'], [p], [л]	[p'], [л'], [p], [л]	[p'], [л'], [p], [л]
6	[p'], [л'], [p], [л]	[p'], [л'], [p], [л]	[p'], [л'], [p], [л]
7	шипящие, [p], [л], [p'], [л']	шипящие, [p], [л], [p'], [л']	шипящие, [p], [л], [p'], [л']
8	шипящие, [p], [л], [p'], [л']	шипящие, [p], [л], [p'], [л']	шипящие, [p], [л], [p'], [л']

Полученные данные качественного обследования указывали на то, что у детей имеются нарушения в основном при звукопроизношении шипящих и сонорных звуков, с их мягкими парами дело обстоит несколько лучше. Нарушения звукопроизношения отмечаются во всех видах речи: изолированное произнесение звуков, уровень слова, спонтанная речь. Достаточно распространено двугубное произношение звука [л], когда звук образуется за счет того, что ребенок выдвигает вперед губы, а язык участия в артикуляции не принимает. В этом случае получается лабиализованный звук, больше напоминающий английский [w], что характерно, например, для польского, но не для русского языка. Звуки [p] и [p'] либо отсутствуют, либо имеют горловой увулярный характер. Нарушения звукопроизношения соноров во всех случаях объясняется слабостью мышц языка и трудностями произвольных целенаправленных движений языка. Нарушения произношения шипящих - укороченной подъязычной связкой, которая затрудняет подъем языка к нёбу. Кроме того, были выявлены нарушения артикуляционной моторики и динамической организации речевого аппарата. У всех детей группы отмечается слабость мышц языка, трудности при выполнении целенаправленных движений языка; у девочек с нарушением звукопроизношения шипящих звуков подъязычная связка укорочена, что затрудняет подъем языка к нёбу. Также при обследовании общей и мелкой моторики были выявлены некоторые недостатки: при полном объеме выполняемых движений на общую моторику они характеризуются недостаточной согласованностью; координация движений пальцев сформирована в соответствии с возрастными нормами, но они недостаточно координированы.

Результаты количественного обследования всех компонентов речи по методике В.М. Акименко с целью отграничения дислалии от других нару-

шений, в структуру которых также может входить нарушение звукопроизношения (например, фонетико-фонематическое недоразвитие, минимальные дизартрические расстройства и т.д.), представлены в таблице 2 (среднее значение дано с округлением до десятых).

Таблица 2 – Результаты логопедического обследования детей с речевыми нарушениями по методике В.М. Акименко

Компонент речи	Оценка компонента речи в баллах с указанием уровня (балл/уровень)								Среднее значение, баллы
	1	2	33	4	5	66	7	8	
Понимание речи	17/5	18/5	18/5	18/5	18/5	18/5	18/5	18/5	17,9
Общая моторика	7/4	8/5	9/5	7/4	6/4	8/5	7/4	7/4	7,4
Мелкая моторика	10/4	12/4	12/4	12/4	12/4	15/5	12/4	12/4	12,1
Мимика	20/5	19/4	21/5	19/4	20/5	20/5	16/4	19/4	16,8
Артикуляц. моторика	13/4	11/4	11/4	11/4	13/4	12/4	13/4	11/4	11,9
Динамическая организация речевого аппарата	13/4	12/4	12/4	13/4	13/4	13/4	12/4	13/4	12,6
Строение артикуляц. аппарата	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1/4	1,0
Звукопроизн.	38/4	38/4	36/4	38/4	38/4	38/4	35/3	38/4	37,4
Голосовая и дыхательная функция	8/5	8/5	8/5	8/5	8/5	8/5	8/5	8/5	8,0
Просодика	12/5	13/5	12/5	11/4	11/4	12/5	13/5	12/5	12,0
Фонематич. восприятие	12/4	13/5	10/4	12/4	10/4	12/4	12/4	12/4	11,6
Слоговая структура	1/4	1/4	0/5	1/4	1/4	0/5	1/4	1/4	0,8
Лексика	14/4	14/4	16/5	13/4	14/4	15/5	14/4	13/4	14,1
Грамматика	19/4	20/5	24/5	18/4	19/4	20/5	18/4	18/4	19,5
Связная речь	19/4	19/4	20/5	18/4	19/4	19/4	18/4	18/4	18,8
Сумма баллов	204	207	210	200	203	211	201	204	205,0
Уровень	4	4	4	4	4	4	4	4	

Балльно-уровневая методика В.М. Акименко может варьировать от 66 до 234 баллов, распределяясь по уровням следующим образом:

- 1 (низкий) уровень – 66 баллов;
- 2 (ниже среднего) уровень – 67-135 баллов;
- 3 (средний) уровень – 136-172 балла;
- 4 (выше среднего) уровень – 173-216 баллов;
- 5 (высокий) уровень (норма) – 217-234 балла.

Подтверждением отсутствия у детей грубых нарушений компонентов речи являлись числовые данные: у всех детей был отмечен 4 уровень речевого развития, т.е. уровень выше среднего.

Результаты обследования позволили говорить о том, что у детей имелись нарушения звуков разных групп, и что классифицируется как сложная дислалия или полиморфное нарушение звукопроизношения. В соответствии с классификацией Б.М. Гриншпуна это артикуляторно-фонетическая дислалия [8, с. 9]. В этом случае у детей сохранен фонематический слух, но неправильно сформированы артикуляторные позиции, что приводит к искажению звуков, появлению звуков, нехарактерных для русского языка. Остальные компоненты речи у детей были развиты на соответствующем возрасту уровне, что позволило исключить другие нарушения. Полученные результаты говорили о необходимости проведения комплексной коррекционной работы по преодолению нарушений звукопроизношения с детьми.

Работа над формированием правильного звукопроизношения проводилась в комплексе с развитием произвольного внимания, памяти, операций анализа и синтеза, поскольку речь – комплексная система и требует развития в ее целостности. Непосредственно логопедическими задачами выступили: развитие артикуляционной моторики, фонематического слуха, навыков звукопроизношения сначала изолированных звуков, а затем звуков во всех формах речи, формирование навыков дифференциации звуков как отличных, так и сходных по артикуляционному или звуковому признаку.

Цель основного этапа эксперимента стали: подбор и апробация на логопедических занятиях методики по преодолению нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Все дети экспериментальной группы 4-5 раз в год проходили курс лечения в ГУЗ «Саратовская областная детская клиническая больница». Дети находились в больнице 10-15 дней и в течение этого времени, помимо процедур, связанных с основным заболеванием, посещали логопеда (8-10 занятий). Продолжительность индивидуальных занятий составляла 25 минут, подгрупповых 25-30 минут.

Коррекционно-логопедическая работа включала следующие этапы: подготовительный; этап формирования первичных произносительных умений и навыков; этап формирования коммуникативных умений и навыков.

Центральной задачей, выполняемой в ходе *подготовительного этапа*, было включение детей в целенаправленную работу, что достигалось следующим образом:

- с каждым ребенком индивидуально устанавливался контакт путем доброжелательной беседы, общения на интересные ребенку темы;
- детей знакомили с обстановкой логопедического кабинета, объясняли назначение различных предметов в нем;
- путем объяснения важности правильной речи, показа интересных наглядных материалов формировали у ребенка установку на занятия;
- обучали детей правилам поведения на занятиях, выполнению инструкций логопеда.

Также на подготовительном этапе занимались с детьми развитием произвольного внимания и памяти, первоначальных навыков анализа

и сравнения; обучали детей распознавать и различать фонемы; формировали у детей артикуляторные умения и навыки.

Цель *этапа формирования первичных произносительных умений и навыков* заключалась в выработке у детей первоначальных умений правильного произнесения звука на тематическом речевом материале. Занимались постановкой и автоматизацией их; обучали детей дифференциации звуков, подбору заданных звуков. При постановке звуков главным образом использовался способ по подражанию, а также смешанный, поскольку использование чисто механического способа часто вызывает у детей негативизм и отказ заниматься. Способ по подражанию основан на осознанных попытках ребенка воспроизвести показанный ему артикуляционный уклад и добиться нужного звука на основании объяснений логопеда, слуховых, зрительных, кинестетических и тактильных ощущений. Механический способ предполагает использование логопедических зондов и шпателей для корректировки положения органов артикуляции в том случае, когда ребенок самостоятельно не может добиться нужного звучания. Смешанный способ основан на активной позиции ребенка и механической помощи логопеда.

По мере постановки звука хотя бы в одной слоговой позиции начиналась работа по его автоматизации и дальнейшему включению в речь. Процесс автоматизации звука являлся наиболее длительным и трудоемким, поскольку предполагал многократное выполнение тренировочных упражнений на однотипном речевом материале, насыщенном автоматизируемым звуком. Кроме того, детям предлагались задания на поиск и придумывание слов с заданным звуком; звуковой анализ и синтез; творческие задания на составление словосочетаний и коротких предложений со словами, содержащими заданный звук; задания на дифференциацию звуков, для чего звуки объединяли попарно по признаку сходства.

Заключительный *этап формирования коммуникативных умений и навыков* был направлен на обеспечение ребенка умением и навыками безошибочного употребления звуков вне зависимости от ситуации и речевого материала. На этом этапе на занятиях использовались не только отдельные слова, но и тексты. Дети работали с различным лексическим материалом, выполняли творческие задания по пересказу текстов и составлению собственных рассказов, широко использовались фольклорные и другие художественные произведения, речевые игры, загадки. Весь материал подбирался таким образом, чтобы способствовать достижению поставленных целей, вызывать у детей интерес и желание заниматься.

На основном этапе логопедическое занятие строилось по следующему плану:

1. Организационный момент.
2. Развитие общей моторики.
3. Развитие мелкой моторики.
4. Работа над формированием восприятия звуков речи.

5. Развитие формирования фонематического восприятия.
6. Развитие слухового контроля.
7. Работа по формированию правильного произношения.
8. Уточнение артикуляции звука.
9. Артикуляционная гимнастика.
10. Формирование первичных произносительных умений и навыков.
11. Постановка звука.
12. Автоматизация звука.
13. Дифференциация звука.
14. Формирование коммуникативных умений и навыков.
15. Домашнее задание.
16. Итог занятия.

Одним из самых важных аспектов коррекционно-логопедической работы на начальном этапе было объяснение детям артикуляционных укладов различных звуков, демонстрация артикуляционных профилей и проведение артикуляционной гимнастики для увеличения подвижности органов артикуляции, необходимой для правильного произнесения звуков.

Использовался как общий комплекс артикуляционной гимнастики, так и специальные комплексы для работы над определенными звуками, составленные по материалам книг «Логопедия» под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской [9]; М.Ю. Картушиной «Конспекты логоритмических занятий с детьми 5-6 лет» [4]; М.А. Поваляевой «Дидактический материал по логопедии. Сказки о веселом язычке» [11]; «Логопедия. Теория и практика» под ред. Т.Б. Филичевой [10] и др.

Приведем названия некоторых упражнений:

- комплекс артикуляционной гимнастики для правильной артикуляции звука [л]: «Блинчик»; «Иголочка»; «Парус»; «Качели»; «Маляр»; «Вкусное варенье»; «Индюк»; «Лошадка» и др.;
- комплекс артикуляционной гимнастики для правильной артикуляции звука [р]: «Наказать непослушный язычок»; «Лопатка»; «Язык перешагивает через зубы»; «Щетка»; «Фокус»; «Гармошка»; «Автомат»; «Барабан»;
- комплекс артикуляционной гимнастики для правильной артикуляции шипящих звуков [ш], [ж], [ч], [щ]: помимо уже перечисленных упражнений детей обучали выполнению упражнений «Чашечка», «Дудочка», «Футбол».

Поскольку в ходе обследования было обнаружено, что нарушение звукопроизношения шипящих звуков у некоторых детей обусловлено недостаточной длиной подъязычной связки, то с ними проводились дополнительные артикуляционные упражнения для растягивания подъязычной связки. Это связано с тем, что даже при значительно укороченной уздечке (меньше 8 мм при норме 1,5 см) растягивание ее с помощью упражнений более эффективно и менее травматично, чем хирургическое вмешательство.

Конспекты занятий и тематические планы были разработаны на основе следующей теоретической и методической литературы: Т.А. Ткаченко «Логопед у вас дома» [12], О.И. Крупенчук «Научите меня говорить правильно! Пособие по логопедии для детей и родителей [5]; Н.С. Жукова «Логопедия. Основы теории и практики» [3]; Е.А. Азова «Учим звуки [ч], [щ]. Домашняя логопедическая тетрадь для детей 5-7 лет» [1]; серия тетрадей «Готовимся к школе» Е. Куцовой по разным темам [6, 7].

Значимую часть коррекционного процесса составляла работа с родителями детей. Были проведены мастер-классы на тему: «Речевое развитие дошкольников», «Развитие общей и мелкой моторики в домашних условиях»; практические занятия «Развитие артикуляционного аппарата», «Комплексы артикуляционной гимнастики», «Игры на развитие слухового восприятия».

С целью проверки эффективности коррекционно-логопедических занятий было проведено исследование, которое проводилось с помощью тех же методик и с использованием заданий того же типа, что и в начале: качественный анализ по методике Л.В. Лопатиной и количественная оценка по методике В.М. Акименко. Анализ результатов проведенного исследования позволил отметить значительную положительную динамику не только звукопроизношения, но и других обследованных компонентов речи: у всех детей был отмечен 5 уровень речевого развития, т.е. высокий уровень. А также, говорить о целесообразности проведенной комплексной коррекционно-логопедической работе.

В заключение необходимо отметить, что несмотря на бытующее мнение о дислалии как одном из самых простых и легко устранимых нарушений речи, необходимость коррекционной работы остается важным аспектом для детей дошкольного возраста. Игнорирование дислалии и отказ от своевременной ее коррекции может привести к тому, что «простое нарушение звукопроизношения» способно оказать негативное влияние на развитие фонематического восприятия, которое, в свою очередь будет препятствовать усвоению ребенком сложных слов с трудноразличимыми для него фонемами и расширению словарного запаса. Формирование грамматического строя речи в таком случае также будет вызывать затруднения, поскольку в русском языке смысл высказывания зависит от многих факторов, в том числе связности и четкости речи. Своевременная коррекция дислалии является профилактикой многих проблем школьной неуспеваемости в дальнейшем.

Список использованных источников

1. Азова Е.А. Учим звуки [ч], [щ]. Домашняя логопедическая тетрадь для детей 5-7 лет. 2-е изд., испр. - М.: ТЦ «Сфера», 2015. 32 с.
2. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. 2-е изд., стер. - Ростов н/Д.: Феникс, 2012. 77 с.
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. - М.: ЭКСМО, 2011. 288 с.

4. *Картушина М.Ю.* Конспекты логоритмических занятий с детьми 5-6 лет. - М.: ТЦ «Сфера», 2008. 208 с.
5. *Крупенчук О.И.* Научите меня говорить правильно! Пособие по логопедии для детей и родителей. - СПб.: Издательский дом «Литера», 2004. 208 с.
6. *Куцина Е.* Готовимся к школе. Тетрадь 8. Учимся рассказывать о временах года. - Екатеринбург: ООО «Литур-опт», 2014. 80 с.
7. *Куцина Е.* Готовимся к школе. Тетрадь 9. Учимся пересказывать (для детей 5-7 лет). - Екатеринбург: ООО «Литур-опт», 2014. 80 с.
8. *Лалаева Р.И.* Логопедия в таблицах и схемах. - М.: Парадигма, 2009. 214 с.
9. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
10. Логопедия: Теория и практика / Под ред. Т.Б. Филичевой. - М.: ЭКСМО, 2017. 608 с.
11. *Поваляева М.А.* Дидактический материал по логопедии. Сказки о веселом язычке. - Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2002. 64 с.
12. *Ткаченко Т.А.* Логопед у вас дома. - М.: ЭКСМО, 2011. 288 с.
13. *Федосова О.Ю.* Принципы логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей // Самарский научный вестник. 2014. № 1(6). С. 110-113.

**СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НАД
ФОНЕМАТИЧЕСКИМИ ПРОЦЕССАМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Шеховцова Т. С.

Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь)

e-mail: gts1802@yandex.ru

Аннотация: В статье представлены возможности использования потенциала уроков русского языка для развития фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений) у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: фонематические процессы, фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, дети младшего школьного возраста.

CONTENTS OF SPEECH THERAPY WORK ON PHONEMATIC PROCESSES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH PHONETIC-PHONEMATIC UNDERFLICT OF SPEECH IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Shekhovtsova T. S.

Abstract: The article presents the possibilities of using the potential of the lessons of the Russian language for the development of phonemic processes (phonemic hearing, phonemic perception, phonemic analysis and synthesis, phonemic representations) in primary school children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech.

Key words: phonemic processes, phonemic hearing, phonemic perception, phonemic analysis and synthesis, phonemic representations, phonetic-phonemic underdevelopment of speech, children of primary school age.

Сохранность фонематической стороны речи считается базовым условием для успешного обучения ребёнка в школе, но несмотря на достаточную изученность в логопедии фонетико-фонематического недоразвития речи (далее - ФФНР), отмечается значительное количество учащихся с нарушениями фонематических процессов. При этом у многих детей произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорректировано фонематическое восприятие. Следует подчеркнуть, что ведущим дефектом при ФФНР является именно несформированность процессов восприятия звуков речи.

Фонематическая сторона речи включает целый комплекс фонематических процессов, что количественно и качественно подтверждает её сложность:

1) фонематический слух – это тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания отдельных фонем, составляющих звуковую оболочку слова;

2) фонематическое восприятие (близко по значению к фонематическому слуху) – это одна из его составляющих, под которой понимаются специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова;

3) фонематический (звуковой) анализ и синтез — это умственные действия по анализу или синтезу звуковой структуры слова;

4) фонематические представления – это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших восприятий этих слов [2, с. 676].

В то же время современные общеобразовательные программы начальной школы по русскому языку подразумевают не только наличие у учащихся уже сформированных фонематических процессов для овладения грамотой, но и предлагают к выполнению задания по их использованию при изучении различных тем и разделов русского языка. Очевидно, что школьники с ФФНР

оказываются не в состоянии выполнить эти задания и постепенно попадают в разряд неуспевающих.

Актуальным представляется поиск путей устранения фонематических нарушений не только на занятиях логопеда, но и на уроках русского языка, обладающих большим потенциалом для такой работы.

Рассмотрим этот аспект на примере программы «Школа России» (авторы В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина и др.). В данную систему входит учебно-методический комплекс (далее - УМК), куда включены: рабочая программа [4], учебник в двух частях [5], рабочие тетради в двух частях [3], тесты в двух частях. Охарактеризуем кратко содержание обучающих элементов УМК в отношении проблем и возможностей формирования фонематических процессов на уроках русского языка во 2 классе.

В содержании материала рабочей программы значительное место продолжают занимать фонетико-графические знания и умения, что отражено в разделе «Фонетика, орфоэпия и графика». Их формирование и совершенствование происходит на основе закрепления, систематизации и углубления уже отработанных знаний и умений в 1 классе. Совершенствуются умения слышать звуки русского языка в слове, правильно их произносить, устанавливать последовательность звуков в слове, различать особенности гласных и согласных в слове, ударных и безударных гласных, твёрдых и мягких согласных, глухих и звонких, парных по глухости-звонкости согласных; соотносить звуки и буквы, правильно записывать слова без пропусков и перестановок букв, обозначать мягкость согласного звука буквами и, е, ё, ю, я и мягким знаком.

Большинство заданий в учебнике по разделу «Звуки и буквы» [5, с. 77-130] направлены на подготовку к усвоению орфографических правил или на их отработку, в то время как специальных упражнений по формированию фонематических процессов у детей мы не обнаружили. Имеются лишь задания, которые предполагают наличие у учащихся уже сформированных фонематических процессов, которыми нужно пользоваться или которые нужно совершенствовать.

Например, в упражнении №116 [5, с. 78] на основе ряда картинок (шар, ложка, шарф, лодка) учащимся предлагается назвать слова, которые различаются одним звуком, а потом произнести эти звуки, т.е. перед ребёнком с ФФНР стоит многоступенчатая задача, которая предполагает, что он уже умеет различать все звуки, в т.ч. оппозиционные, и умеет в уме осуществлять общий звуковой анализ слова, на основе чего он может сравнить названные слова по звуковому составу, определить пары схожих слов и выделить только те звуки, которыми эти слова отличаются. Без специальной подготовки такое задание оказывается для учащегося с ФФНР трудным или невыполнимым.

Также в учебнике есть ещё более сложные задания, в основе которых лежат сформированные умения звукового анализа и синтеза. Например, в упражнении № 128 [5, с. 84] даётся задание составить палиндром из данных

слов: кабан, баклажан, нажал, на. Понятие «палиндром» даётся в учебнике, и приводится пример с фразой «А роза упала на лапу Азора», но в данном случае учащимся с ФФНР этого недостаточно для выполнения задания: им нужно провести звуковой анализ и синтез каждого слова, причём суметь представить звуки в этих словах не только в прямой, но и в обратной последовательности, соотнести их между собой, потом определить порядок слов для палиндрома. Такие многоступенчатые задания требуют от ребёнка с ФФНР определённой фонематической базы и большего количества времени, которыми он не располагает. Следовательно, задание становится также невыполнимым.

Содержание рабочих тетрадей выстроено в соответствии с темами учебника. В них также предлагаются различные задания, подразумевающие сформированность фонематических процессов у учеников, благодаря чему эти задания могут быть выполнены: различные ребусы, мини-кроссворды, необычные стихи с «неправильными» словами, задания на вставку букв, на дифференциацию слов по тому или иному звуко-буквенному признаку и т.д.

Необходимо отметить, что рассматриваемая программа по русскому является общеобразовательной, а не коррекционной, и следовательно, детям с нарушениями речи и, в частности, с ФФНР оказывается сложно овладеть указанными умениями без специальной помощи.

Следовательно, рациональной и эффективной формой оказания помощи учащимся с ФФНР является включение элементов логопедической работы в учебный процесс.

Опираясь на труды различных специалистов в области коррекции ФФНР (Р.И. Лалаевой [1], Т.А. Ткаченко [6, 7], А.В. Ястребовой [8] и др.), представим следующие направления работы над фонематическими процессами для детей младшего школьного возраста с ФФНР на уроках русского языка.

Работа над фонематическим слухом и фонематическим восприятием должна начинаться уже с первого класса на уроках обучения грамоте и строиться по такому плану:

1. Дифференциация слов, отличающихся несколькими звуками.
2. Дифференциация слов, отличающихся одним звуком (слов-паронимов: крыса—крыша, кашка—каска, рожки—ложки и т.п.).
3. Дифференциация слогов, отличающихся несколькими звуками.
4. Дифференциация слогов, отличающихся одним звуком.

Работа строится в такой последовательности: от различения акустически далёких к различению акустически близких звуков. В упражнениях используются слоги различной структуры: открытые и закрытые, прямые и обратные, без стечения согласных и со стечением.

5. Дифференциация фонем.

Работа должна осуществляться согласно традиционной методике с уточнением произносительного и слухового образа дифференцируемых звуков.

Формирование звукового анализа и синтеза уже с первого класса на уроках обучения грамоте должно строиться по такому плану:

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: предложение, слово, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки.

2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове.

3. На основании уточнённых произносительных навыков артикуляции гласных звуков [у], [а], [и] отрабатывается наиболее лёгкая форма анализа – выделение первого гласного звука из начала слова.

4. Формирование умения делить слова на слоги, используя зрительную опору-схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой – слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.

5. Анализ и синтез обратного слога типа [ап].

6. Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в словах типа *суп*.

7. Выделение начальных согласных в словах типа *сок*.

8. Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа *сом*.

9. Анализ и синтез прямого слога типа [са].

10. Полный звуко-слоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа *сом* и двухсложных типа *зубы* с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.

11. Полный звуко-слоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа *стол*, *стул*, двухсложных с закрытым слогом типа *кошка*, трехсложных типа *панاما*, произношение которых не расходится с написанием.

12. Преобразование слов путем замены отдельных звуков: *сок* – *сук*.

13. Объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звукобуквенный анализ слов.

Предусматривается определённая последовательность речевого материала: ряд гласных звуков, слоги без стечения согласных, слоги со стечением согласных, слова без стечения согласных, слова со стечением согласных.

Формирование фонематических представлений уже с первого класса на уроках обучения грамоте должно включать следующие направления работы:

1. Подбор слов на заданный звук и с заданным количеством звуков.

2. Подбор картинок на заданный звук.

3. Преобразование слов за счёт замены или перестановки одного звука или слога.

4. Составление слов из заданной последовательности звуков.

Со второго класса задания усложняются и проводятся на материале слов из различных орфографических тем в соответствии с материалами учебника и программы по русскому языку.

Приведём примеры упражнений по формированию фонематических процессов у детей с ФФНР на уроках русского языка. Данные упражнения не занимают много времени (5-7 минут), но помогают учащимся с ФФНР дополнительно и регулярно тренироваться в выделении и дифференциации речевых звуков в словах по теме урока.

1. «Запрещённый звук».

Материал: слова по теме урока.

Ход. Учитель диктует слова, а учащиеся должны записывать только те, в названии которых есть заданный звук (вариант: нет заданного звука). Например, учитель диктует слова со звуками [ч] и [щ]. Такое упражнение можно выполнять на уроках по темам «Правописание ча-ща, чу-щу» (аналогично — со звуками ж-ш в теме «Правописание жи-ши»), отрабатывая и орфографические навыки.

2. «Прослушай и придумай».

Ход. Педагог хлопает в ладоши определённое количество раз. Дети должны вспомнить слова по теме урока (вариант: придумать) с таким количеством звуков, сколько раз педагог хлопнул в ладоши. Каждый записывает своё слово в тетрадь. Затем можно обменяться тетрадями и взаимно проверить запись слов. Это упражнение можно проводить в середине урока для переключения внимания учащихся с одного вида деятельности на другой.

3. «Цепочка слов».

Материал: словарные слова или слова по определённой теме урока.

Ход. Учитель называет первое слово, учащийся должен назвать новое слово на последний звук и так по цепочке: кот – туман – нос (можно проводить это задание вначале письменно, потом в устном плане). Данное упражнение хорошо проводить в конце урока для закрепления изученных слов.

Таким образом, уроки русского языка обладают значительным потенциалом для формирования и последующего развития всех фонематических процессов у младших школьников с ФФНР: фонематического слуха, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, фонематических представлений. Работая в тесном единстве, логопед и учитель начальных классов будут способствовать преодолению фонематических нарушений у учащихся с ФФНР, помогая им овладеть общеобразовательной программой по русскому языку и предупреждая либо корректируя различные виды дисграфии (акустическую, артикуляторно-акустическую, дисграфию на почве нарушенного анализа и синтеза).

Список использованных источников

1. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза // Логопедическая работа в коррекционных классах. - М.: Владос, 2004. с. 112-129.
2. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 2000. 680 с.
3. Русский язык. Рабочая тетрадь. В 2 ч. Ч.1 / В.П. Канакина. 2-е изд. - М.: Просвещение, 2012. 68 с.

4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразовательных организаций/ В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина и др. - М.: Просвещение, 2014. 340 с.

5. Русский язык. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч.1 / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. 3-е изд. - М.: Просвещение, 2013. 144 с.: ил. (Школа России).

6. *Ткаченко Т.А.* Звуковой анализ и синтез. Логопедическая тетрадь. - М.: Книголюб, 2008. 56 с.

7. *Ткаченко Т.А.* Фонематическое восприятие: Формирование и развитие. Логопедическая тетрадь. - М.: Книголюб, 2008. 32 с.

8. *Ястребова А.В.* Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. - М.: АРКТИ, 2007. 360 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ

Шуваева Е. В.

Оренбургский государственный педагогический университет (Оренбург)
e-mail: lena.shuvaeva.1999@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям преодоления слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с помощью песочной терапии. Рассмотрены особенности использования элементов данной технологии на логопедических занятиях. В статье представлены игры и упражнения по коррекции нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников.

Ключевые слова: старшие дошкольники; общее недоразвитие речи; слоговая структура слова; песочная терапия.

CORRECTION OF INFRINGEMENTS OF THE WORD TEXT STRUCTURE IN ELDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERGROUND BY MEANS OF SAND THERAPY

Shuvaeva E. V.

Abstract: The article is devoted to the peculiarities of overcoming the syllabic structure of a word in older preschoolers with general underdevelopment of speech of level III using sand therapy. The features of the use of elements of this technology in speech therapy classes are considered. The article presents games and exercises to correct violations of the syllabic structure of the word in older preschoolers.

Key words: senior preschoolers; general speech underdevelopment; syllable structure of a word; sand therapy.

В настоящее время значительно увеличилось количество детей с речевой патологией. Самым распространенным речевым нарушением, по мнению многих авторов (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева [6], Р.И. Лалаева [7] и др.), является общее недоразвитие речи.

Большинство ученых (А.К. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева [9]) отмечают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) помимо нарушений лексико-грамматического строя, фонематического восприятия, связной речи выявляется нарушение слоговой структуры слова. Оно характеризуется трудностями в произношении слов сложного слогового состава: нарушается количество, последовательность слогов в слове, искажается структура отдельного слога. Эти нарушения носят стойкий характер, затрудняют общение, препятствуют совершенствованию лексико-грамматического строя речи, коррекции звукопроизношения, развитию фонематического восприятия, мешают обучению грамоте.

Преодоление нарушений слоговой структуры слова у данной категории детей занимает особое место в процессе коррекционно-логопедической работы.

Одним из эффективных методов коррекционного воздействия, используемых на логопедических занятиях, является песочная терапия. Игры и игровые упражнения с песком – это доступная и естественная форма деятельности, доставляющая огромное удовольствие детям. Благодаря играм в «песочнице» у дошкольников возрастает интерес к занятиям, стимулируется речевая активность, пополняется и активизируется словарный запас, повышается мотивация речевого общения.

Метод терапии песком впервые был предложен и апробирован психотерапевтом К.Г. Юнгом. Игра с песком как консультативная методика была описана английским педиатром М. Ловенфельд в 1939 году [2,3].

В отечественные психологии система коррекционно-развивающих песочных игр представлена в методических рекомендациях таких ученых, как Т. Грабенко и Т. Зинкевич-Евстигнеева [2,3].

Для организации игр на песке используется песочница (деревянный ящик размером 50×70×10 см; высота борта составляет 10 см. Дно и борта ящика окрашиваются в синий или голубой цвет, что символизирует воду, а борта – небо).

Для работы в песочнице необходимы фигурки или их изображения:

- человеческие персонажи,
- животные: дикие, домашние, морские и пр.,
- машины (сухопутные, водные, космические, боевые),
- растения: цветы, кустарники, деревья, фрукты и пр.,
- посуда: столовая, кухонная, чайная,
- постройки: загоны для скота, ворота, ограды, мосты,

- естественные предметы: декоративные камни, веточки, ракушки и пр.,
- сказочные герои,
- деревянные или пластиковые цифры и буквы, различные геометрические фигуры (квадраты, треугольники, круги, прямоугольники, пирамиды и др.)

В песочной терапии активно используются фигурки из «Киндер-сюрприза», детали конструкторов. Если для занятий не хватает каких-либо фигурок-образов, как правило, их лепят из пластилина, глины, теста [8].

Анализ литературных источников [1,4] свидетельствует о том, что для становления слоговой структуры слова значимыми являются оптико-пространственная ориентация, возможности темпо-ритмической организации движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации. Эти **неречевые процессы** являются **базовыми** предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

Специфическим способом организации пространственно-временного ориентирования выступает *ритм*. Пространство и время выступают в ритмических структурах как неразрывное единство. Недостаточность пространственных представлений непосредственно влияет на восприятие и воспроизведение последовательностей элементов слова.

Для успешной ориентировки в пространстве ребенку необходимо овладеть следующими пространственными категориями: знание направлений пространства, умение определять местоположение в пространстве субъекта или объекта, оценивать расстояние и расположение объекта или субъекта.

В таблице 1 представлены игры с песком для формирования пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации.

Таблица 1

Игры для формирования пространственных представлений и оптико-пространственной ориентации

Название игры, цель	Содержание
<p>«Машина обувь» Цель: учить пользоваться предметами обуви с учетом их асимметрии.</p>	<p>Логопед прячет в песке кукольную обувь, ребенок достает, а затем «расставляет» их на песке с учетом лево-правых положений. Инструкция: «Помоги кукле Даше найти и расставить обувь по парам правильно».</p>
<p>«Найди пару» Цель: учить пользоваться предметами одежды с учетом их асимметрии.</p>	<p>Логопед прячет в песке плоскостные изображения варежек, ребенок достает, а затем «раскладывает» их с учетом лево-правых положений Инструкция: «Найди варежки и разложи их правильно»</p>

Продолжение Таблицы 1

<p>«Живые вагончики» Цель: освоение и вербализация направлений окружающего пространства (впереди, позади) относительно другого субъекта</p>	<p>Логопед прячет игрушки в песке. Дети находят игрушки, выставляют их в соответствии с инструкцией логопеда, затем называют их пространственные позиции. <i>Инструкции:</i> 1) «Поставь собачку впереди котика. Поставь уточку позади котика»; 2) «Расскажи, кто впереди котика, кто позади котика». И др.</p>
<p>«Угадай игрушку» Цель: освоение и вербализация направлений окружающего пространства (впереди, позади) относительно другого субъекта</p>	<p>Логопед прячет игрушки в песке. Найдя все игрушки, дети выставляют их в ряд и выполняют инструкции. <i>Инструкции:</i> «Угадай игрушку: она находится позади мишки»; «Эта игрушка находится впереди зайчика, но позади куклы».</p>
<p>«Украшь песочницу» Цель: уточнить и дифференцировать пространственные понятия плоскости: «середина», «сверху», «снизу» относительно другого субъекта.</p>	<p>Перед детьми лежат пластмассовые геометрические фигуры. Дети слушают инструкции и выполняют соответствующие действия. <i>Инструкции:</i> «Давай мы с тобой украсим нашу песочницу. Положи красный круг в середине песочницы. Сверху от круга - синий квадрат. Снизу от круга — желтый треугольник. В каждом углу песочницы положи по одному зеленому кругу».</p>
<p>«Построим мостик» Цель: выкладывание вертикальных дорожек</p>	<p>Перед детьми лежат разноцветные детали конструктора и кубики. Дети выполняют инструкции. <i>Инструкции:</i> «Построй зеленый мостик»; «Продолжи как я (синий кубик, красный кубик, синий кубик, красный кубик. И т. п.)».</p>

Для различения и усвоения слогового состава слова необходимо овладеть **слухоречевым ритмом**. Работа над ритмом проводится в двух направлениях: восприятие и воспроизведение различных ритмов. Детям предлагается воспроизвести ритм по рисунку на песке различными способами: отхлопывание в ладоши, отстукивание ладонью по столу, оттопывание ногой, отстукивание мячом об пол, с использованием музыкальных инструментов: бубна, барабана, металлофона. Предлагаются следующие виды работ:

- сравнение ритмов на песке: //, //....// /;
- узнавание ритмов и соотнесение их с определённым ритмическим рисунком на песке;
- произвольное воспроизведение ритма ребёнком с последующим выкладыванием ритмического рисунка символами на песке.

Неотъемлемой частью логопедической работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова является формирование слухового внимания к звучащей речи. Примеры игр представлены в таблице 2.

Таблица 2

Игры для формирования слухового внимания к звучащей речи

Название игры, цель	Содержание
<p>«Лишнее слово» Цель: формирование слухового внимания</p>	<p>Логопед прячет в песке картинки, ребенок находит и раскладывает их на песке. Ребенку предлагается назвать предметы и определить слово, не похожее на остальные (сом, ком, дом, банан; ветка, клетка, диван, сетка; лимон, дом, вагон, бутон; мак, бак, лак, индюк.)</p>
<p>«Правильно-неправильно» Цель: формирование слухового внимания</p>	<p>Логопед прячет в песке игрушки, найдя игрушку, ребенок определяет, правильно или неправильно её назвал логопед. Речевой материал: басака – собака; шинама – машина; зуйка – заяка; самалат - масалёт - самолет</p>
<p>«Закончи слово» Цель: формирование слухового внимания</p>	<p>Ребенок выставляет на песке предметы (раскладывает картинки). Логопед предлагает выполнить инструкцию. <i>Инструкция:</i> «Я начну слово, а ты продолжи. Затем назови все слово. Тебе помогут предметы (картинки: бума..., маши..., воро...(на), соро...(ка), коро...(ва), поми...(дор),.».</p>

Анализ педагогической практики показывает, что логопедические игры с песком на логопедических занятиях являются наиболее эффективными. Они развивают у детей тактильные ощущения, вызывают положительные эмоции, желание играть и сочетаются с преодолением нарушений слоговой структуры слова.

Таким образом, песочная терапия – одно из эффективных средств коррекции слоговой структуры слова у детей с ОНР III уровня. Эффективность коррекционной работы достигается при условии, что она носит системный характер и осуществляется дифференцировано с учетом характерных специфических особенностей нарушения звуко-слоговой структуры слова.

Список использованных источников

1. *Бабина Г.В., Сафонкина Н. Ю.* Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2005. 96 с.
2. *Гладковская Л. М.* Использование песка и воды в индивидуальной работе с заикающимися детьми 5-7 лет //Логопед, 2008. № 1. С. 49-58.
3. *Грабенко Т. М.* Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
4. *Голубева Г. Г.* Преодоление нарушений звуко-слоговой структуры слова у дошкольников. - СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. 175 с.

5. Жесткова В. Ф. Занятия с использованием элементов песочной терапии // Логопед, 2009. № 7. 79 с.
6. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 2011. 263 с.
7. Лалаева Р. И. Коррекция ОНР у дошкольников. - СПб.: Союз, 2011. 213 с.
8. Сапожникова О. Б. Песочная терапия в развитии дошкольников. - М.: ТЦ Сфера, 2014. 60 с.
9. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2004. 224 с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Щетинина Е. Б.

*Саратовский государственный университет им. Г.Н. Чернышевского
e-mail: ebp1976@mail.ru*

Аннотация: В данной статье нам бы хотелось раскрыть те способы, с помощью которых можно обогащать словарный запас, различные стороны речи учащихся с нарушением интеллекта. В процессе использования материала, который содержится в предметных уроках естественнонаучного цикла, решая задачи экологического воспитания, уделять пристальное внимание развитию речи учащихся с нарушением интеллекта.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дети с нарушением интеллекта, задачи экологического воспитания, экологическая культура, речь, развитие речи.

SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES BY SOLVING PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Shchetinina E. B.

Abstract: In this article we would like to reveal the ways in which you can enrich the vocabulary, the different sides of the speech of students with intellectual disabilities. In the process of using the material contained in the subject lessons of the natural history cycle, solving the problems of environmental education, pay close attention to the development of speech of students with intellectual disabilities.

Key words: ecological education, children with intellectual disabilities, tasks of ecological education, ecological culture, speech, speech development.

Воспитательное значение природы нельзя недооценивать. Общение с природой положительно влияет на человека, делает его более сердечным,

внимательным, заботливым. Велик потенциал знаний о природе в процессе развития и воспитания детей. С одной стороны, формируются навыки рационального природопользования, эстетического восприятия окружающего природного мира, наблюдательности, с другой стороны, развиваются и корригируются основные познавательные процессы.

Важно отметить, что формирование основ экологической культуры у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями может осуществляться только в процессе целенаправленного педагогического воздействия, учитывая тот устоявшийся факт, что учитель – это главный человек в жизни ребенка с нарушением интеллекта, представляет для него опору в освоении образовательной программы и формирования экологичного мировоззрения.

Важным также является использование существующего на сегодняшний день в обществе противоречия между негативным воздействием антропогенных факторов на окружающую среду и практическим отсутствием экологических технологий, эффективных для экологического образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Известно, что познавательная деятельность детей с нарушениями интеллекта характеризуется снижением познавательной активности, недостаточной сформированностью интеллектуальных операций, незрелостью словесной регуляции [3]. Все это приводит к затруднению, ограничению возможностей восприятия окружающей действительности, что неизбежно отражается и на представлениях об окружающем мире, которые в большинстве своем разрозненны, фрагментарны, схематичны, с низким уровнем обобщенности. По мнению Н.Г. Морозовой (1976), у умственно отсталых детей не всегда возникает интерес к окружающему миру, живым собственным наблюдениям. Обнаруживаются трудности оперирования как воспринимаемым материалом, так и представлениями о нем, которые, в свою очередь, недостаточно устойчивы, мало динамичны.

Шипицына Г.М. (2012) обнаружила, что дошкольники с ограниченными интеллектуальными возможностями не знают, как наблюдать живые природные объекты, изучать их основные характеристики посредством наблюдения, анализировать и различать их. Действия с ними часто носят процедурный характер, что не позволяет установить связь между существами и неодушевленными предметами [5].

Выводы Курдюковой С.В., Абрамовой И.В. (2016), полученные в ходе работы с учащимися младших классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида, указывают на фрагментарность базового уровня основ экологической культуры, заложенного в дошкольный период, который не позволяет в должной мере овладеть в дальнейшем необходимыми экологическими знаниями, умениями и навыками, нравственными нормами по отношению к природе [1].

Каким же образом в школах для обучающихся по адаптированным образовательным программам решать выдвинутые объективные и ситуационные проблемы?

Павлова Н.В. утверждает, что на уроках непосредственно связанных с изучением предметов и явлений окружающей действительности создаются наиболее оптимальные условия для развития речемыслительной деятельности учащихся с различными дефектами. Продуктивность работы на «речевых» уроках во многом зависит от их методической организации и нацеленности на решение таких задач, как уточнение и расширение представлений учащихся об изучаемых предметах и явлениях; параллельное развитие всех сторон устной речи (фонетической, лексической, грамматической); создание различных мотиваций для связных высказываний учащихся и организация специальной деятельности, по ходу которой они строятся [4].

Педагогическая ценность таких уроков заключается в том, что дети получают возможность знакомиться с предметом не со слов учителя или автора учебника, а через непосредственное восприятие органами чувств. Чувственное восприятие позволяет сформировать в сознании детей с нарушением интеллекта отчетливое представление об изучаемом предмете.

Живое слово учителя играет особенно важную роль. Образность, яркость, эмоциональность рассказов о природе самим учителем является эффективнейшим средством. Умение задавать вопросы, удачно приведенный пример, строфа из художественного произведения, выдержка из дневника путешественника играют значительную роль в решении задач экологического воспитания и развитии речи учащихся.

Личностные педагогические характеристики учителя – равнодушие, глубокое знание своего предмета, передача собственного пережитого опыта экскурсий, походов, заботы о растениях и животных, повседневные внимательные наблюдения за природой и жизнью людей своей местности не оставят безучастными и пассивными учащихся. Это значит, что через интерес к предмету у учителя будет формироваться интерес к нему и у детей: они не смогут остаться равнодушными к нечистоплотности или нерациональному, неэкологичному отношению к окружающей среде, месту жительства. Учащиеся будут брать пример наблюдательности за происходящим вокруг и делиться своим опытом общения с природой с учителем. Тем самым эмоциональная составляющая деятельности послужит основой для развития и коррекции речемыслительной деятельности. Учащиеся будут побуждаться к высказыванию, стремиться описывать свой пережитый эмоциональный опыт в устной речи посредством воображения, складывающихся представлений, им будет легче высказываться письменно.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что реализация основных образовательных, воспитательных и коррекционно-развивающих задач – процесс целостный, комплексный и взаимосвязанный. Создавая соответствующую коррекционно-развивающую среду, учитель комплексно будет работать над развитием устной и письменной речи учащихся, корректируя ее

основные недостатки, обусловленные дефектом дизонтогенеза. А соответствующая эмоциональная составляющая данной педагогической работы будет иметь необходимые воспитательные последствия и результаты. Дети будут становиться более заинтересованными, равнодушными, внимательными по отношению к окружающей среде. Тем самым будут успешно решаться задачи экологического воспитания детей с нарушением интеллекта.

Необходимо так же учитывать возрастную категорию учащихся, воспитанников и представлять конечную цель воспитания как формирование нравственно - экологической культуры детей с нарушением интеллекта. Ведь на сегодняшний день, несмотря на огромное количество используемых мер по экологическому образованию и воспитанию, уровень экологической культуры как дошкольников, так и взрослых остается довольно слабым. Чем раньше начнется экологическое образование ребенка, тем быстрее и эффективнее сформируется его экологическое мировоззрение.

Список использованных источников

1. Курдюкова С.В., Абрамова И.В. Формирование экологических представлений у учащихся с нарушением интеллекта // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых под ред. О.Р. Ворошиной, Ю.М. Хохряковой. - Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2016. 386 с.

2. Маллер А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ. дефектолог. - М.: Академия, 2003. 208 с.

3. Мартинович Е.В. Экологическое воспитание младших школьников и его формы // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. № 2, 2015. С. 12-15.

4. Павлова Н.В. Методика преподавания русского языка и литературы (специальная). - Саратов: Изд. центр «Наука», 2017. 156 с.

5. Шипицына Г.М. Экологическое воспитание школьников и их родителей в аспекте диалога культур // Начальная школа, 2012. №6. С.18 – 20.

ПОСЛЕДСТВИЯ ВЛИЯНИЯ ФАКТОРОВ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Чарчян А. Р.

*Армянский государственный педагогический университет им. Хачатуря
Абовяна (Ереван, Республика Армения)
e-mail: charchyannanna@gmail.com*

Аннотация: В статье отмечена важность семьи и окружающей среды для нормального развития речи ребенка. Статья посвящена изучению факторов, влияющих на развитие речи и коммуникацию детей в раннем детском возрасте. Условно эти факторы можно разделить на поддерживающие и пре-

пятствующими. Они могут привести к таким нарушениям речи и общения, как задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, недоразвитие словаря и грамматического строя речи, а также к бессвязной речи.

Ключевые слова: Влияющие факторы, семья ребенка, окружающая среда, развитие речи, коммуникация, поддерживающие факторы, препятствующие факторы.

CONSEQUENCES OF INFLUENCING FACTORS OF THE SURROUNDING ENVIRONMENT ON SPEECH DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

Charchyan A. R.

Abstract: The paper is dedicated to the consequences of factors influencing on speech and communication development in early childhood from the point of view of speech training and speech training psychology. It highlights the importance of communication within the family and the surrounding environment for normal speech development of child. These factors may conventionally be grouped into supporting and inhibiting ones. The paper also describes the position of several authors on the factors influencing speech development. These factors are not to be ignored as it can result in such speech disorders, as delay in speech development, general speech disorder, vocabulary and grammar development disorder as well as incoherent speech.

Key words: Influencing factors, child's, family, surrounding environment, speech development, communication, supporting factors, inhibiting factors.

Известно, что в раннем детском возрасте огромное влияние на развитие речи и коммуникацию ребенка оказывает семья и окружающая его среда, в которой ребенок слышит речь и подражает ей. Именно в раннем детском возрасте интенсивное развитие речи становится основой освоения родного языка, мышления, восприятия. Речь не развивается самостоятельно, сама по себе, речь развивается в семье, в окружающей среде благодаря активному речевому общению. Еще Л. С. Выготский отметил связь между окружающей средой и психическим развитием ребенка и назвал это взаимодействие социальной ситуацией развития, которая является специфической для каждого ребенка и представляет собой сочетание внутренних процессов развития и внешних условий [2].

В развитии речи и коммуникации ребенка нужно исходить из двух философских концепций: человек, который использует интеллект, чтобы создать искусственные объекты – *Homo faber*, и человек, который свободно играет, для своего развлечения – *Homo ludens* [3].

В 21-ом веке родители не успевают уделять достаточное время своим детям. Часто родители его отсутствие компенсируют подключением компьютера, телефона, телевизора, радио, предполагая, что в любом случае ребенок слышит речь. Этим самым они недооценивают живое общение со своим ребенком как важный и приятный опыт. Поэтому часто у родителей возникает вопрос, откуда у их детей такое поведение, голос и речь телевизионных

или компьютерных „героев”. В наши дни дети знакомятся с техническими средствами еще с первых лет жизни. Использование технических средств не запрещено в жизни ребенка, но здесь важно, когда, на каком языке, как и в каком возрасте ребенок будет ими овладевать. Следует учитывать критические периоды речевого развития ребенка и то, что дети развиваются играя.

У технологий есть и многие позитивные стороны: смотреть фото-видео, читать, слушать, учиться, держать связь с близкими.

Влияние информационно-коммуникативных технологий на развитие речи детей подробно изучалось также многими авторами (J. Kamper-Warejko, I. Kaproń-Charzyńska, 2015; M. Klichowski, J. Pyżalski, K. Kuszak, A. Klichowska, 2017):

Цель исследования – оценить значимость общения и коммуникации семьи и окружающей среды с ребенком раннего возраста, сознавая последствия влияющих факторов окружающей среды на развитие его речи.

Методы исследования – наблюдение, беседа, опрос, сравнение.

Мы не будем говорить о биологических и социальных факторах. Очень многие исследователи писали о факторах, влияющих на развитие речи детей в раннем и дошкольном возрасте, об их позитивных и негативных сторонах. Но виды и число этих факторов растет с каждым днем, чем и обусловлены их последствия с точки зрения логопедии и логопсихологии. Ни родители, ни окружающая среда не готовы к этим последствиям, и они стараются найти свои решения. Роль различных влияющих внешних факторов на интенсивность развития языка в период развития речи была описана многими авторами. Не часто родители принимают тот факт, что проблема развития речи появилась вследствие многих влияющих факторов. Они отмечают некоторые факторы, но не принимают их отрицательное влияние на развитие речи и коммуникации своих детей.

В исследовании участвовали 28 родителей детей с нарушениями определенного вида речи в раннем детском возрасте и 15 родителей, у которых дети не имели нарушения речевого развития в раннем детском возрасте. Беседы и опрос 28 родителей детей с нарушениями определенного вида речи в раннем детском возрасте показали, что есть родители, которые считают, что информационно-технические средства созданы именно для развития ребенка. Роль информационно-технических средств в развитии детей представлена наглядно на рисунке 1.

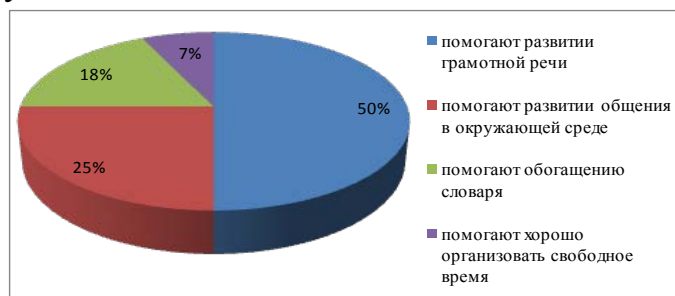


Рис. 1. Роль информационно-технических средств в развитии детей

Из 15 родителей, у которых дети не имели нарушения речевого развития в раннем детском возрасте 12 (80%) отметили, что они позволяли своим детям использовать информационно-технические средства только после 3-х лет, считая, что не стоит излишне напрягать зрение и мозг ребенка ненужным потоком информации. Остальные 3 (20%) отметили, что развитию речи их детей не мешает использование информационно-технических средств в ограниченное время.

Все опрошенные родители детей с нарушениями определенного вида речи считают, что использование технических средств не может серьезно навредить развитию речи и общему развитию ребенка. Они отметили также, в каких случаях они используют эти средства.

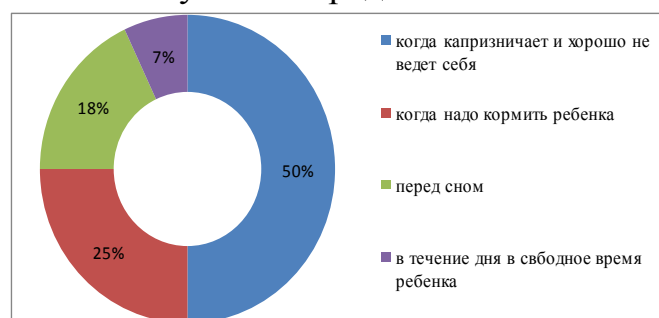


Рис. 2. Случаи использования технических средств в раннем детском возрасте

Находясь под влиянием быстрого темпа жизни, родители, общаясь со своим ребенком, должны обратить особое внимание на качество развития речи своих детей: на то, правильно, ясно и четко ли называет ребенок предметы и явления, понимает обращенную к нему речь, может четко и грамотно излагать свои мысли, владеть связной речью.

Известно, что во все времена речь имела важную роль во всех сферах жизни: как и что говорит врач, учитель, механик, журналист, ученый. И сейчас, и в будущем речь остается ключевым фактором в человеческих отношениях, показывая развитость, грамотность, логичность и связность мыслей, семантическую и т.п. При использовании же телефона, компьютера, планшета, телевизора из слухового, зрительного, тактильного восприятий „активен” только зрительный канал, поскольку ребенок только следит за движимыми объектами справа налево и в обратном направлении вместо того, чтобы называть имена предметов и явлений, ощупать их, описывать, играть с ними и т.д. Для многих детей трудно воспринимать обращенную к ним речь, информацию на слух, потому что для них трудно удерживать услышанное, связывать мысли, отдельные предложения, улавливать смысл сказанного [1].

Последствия влияющих факторов на развитие речи и коммуникацию можно условно поделить на две группы: поддерживающие и препятствующие. Поддерживающими и препятствующими факторами и их последствиями являются психофизическое и интеллектуальное развитие. **Поддержива-**

ющими факторами являются правильный и хороший пример речи для подражания, чтение книг для формирования готового грамматического строя предложений, мотивация – этими способами речи можно достичь многого в модели семьи и методах воспитания. Речь родителей должна быть построена не как монолог с ребенком, а как двустороннее и активное общение с ним. Семья и окружающие ребенка люди могут быть хорошими и интересными слушателями, играть в речевые игры с ним и т.д. Можно мотивировать ребенка рассказать только что просмотренный мультфильм, прослушанные сказки, поговорить о результатах сыгранной игры. При игнорировании этих факторов у детей развиваются такие нарушения речи как задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, иногда даже бессвязная речь. **Препятствующими факторами** являются наличие разных технических средств, отсутствие живой игры, в которой, в основном, диалоги, ролевые игры, взаимодействие с ровесниками и взрослыми, а также наличие многоязычности в речевой среде ребенка раннего возраста [6].

В практике часто встречаются дети с нарушениями коммуникации и речи, у которых семья не представляет свою важную роль в развитие речи ребенка. Перед тем, как начинать логопедические занятия, мы стараемся договориться с родителями об исключении всех видов информационно-технических средств на определенное время. Но важно, чтобы эти запреты не травмировали ребенка. Пусть ребенок много времени проводит на прогулке, познает окружающий мир, рассказывает дома, друзьям то, что видел, слышал, чувствовал. В этом быстро развивающемся веке часто дети, видя вокруг телевизоры нового поколения, телефоны и компьютеры, быстро учатся использовать их, что составляет предмет гордости родителей. Вначале мы радуемся этими возможностями и умениями ребенка, потом стараемся запретить пользоваться ими, стремясь обратить детей на живое общение.

Информационно-коммуникативные технологии, используемые в семье, могут служить в качестве перспективных средств воспитания и развития ребенка. Они дают возможность приобрести навыки ориентировки в разных ситуациях. Но те же самые средства, особенно в раннем возрасте, могут стать причиной того, что ребенок быстро отвлекается [5], нарушается концентрация внимания, страдает коммуникация, отмечаются гиперактивность и дефицита внимания, недоразвитие словаря, грамматического строя речи, а также развернутой речи.

Результаты исследования свидетельствуют, что родители и люди, составляющие окружающую среду ребенка должны стремиться обязательно общаться с ним, общаться правильно, терпеливо, четко и ясно употребляя простые предложения. Для обогащения детского словаря крайне важно читать книги, беседовать с детьми, описывать предметы, ситуации, постепенно внедрять все части речи в речь ребенка, а также хвалить его и способствовать развитию уверенности и повышению самооценки ребенка. Недопустимо недооценивать вышеперечисленные факторы, так как это способствует раз-

личным проявлениям нарушений речи от простой задержки ее развития до аномалий в грамматике, словарном запасе и логике ее построения.

Список использованных источников

1. Белоусова М.В., Карпов А.М., Уткаужева М.А. Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста. Практическая медицина. 9 (85) 2014. с. 108-112.
2. Выготский Л. С. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков. - Харьков: Райдер, 2013. 460 с.
3. Хейзинга Йохан Homo Ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры". - М.: ИД Ивана Лимбаха, 2017. 416 с.
4. Kamper-Warejko J., Kaproń-Charzyńska I. Błąd wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych. Linguodidactica. 19. The central European journal of social science and humanities. 2015. s.105-121. 10.15290/ lingdid.2015.19.08.
5. Klichowski, M., Pyżalski, J., Kuszak, K., Klichowska, A. (2017). Jak technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? Studium teoretyczne. W: J. Pyżalski (red.), Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych - pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami (ss. 115-157). 2017. Łódź: Wydawnictwo „Eter”.
6. Pędrak A. Wielowymiarowość dwujęzyczności dzieci (w kontekście emigracji). Tom 7/2018, Polska Szkoła „Równe Szanse” w Carlow, Irlandia ss. 149-163.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Якунина О. В.

*Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского
e-mail: olgayakunina64@yandex.ru*

Кулахметова А. М.

*Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского
e-mail: kam83dns@gmail.com*

Аннотация: В статье представлены результаты начального этапа коррекционно-логопедической работы по формированию фонетических компонентов речи у трех неговорящих детей младшего дошкольного возраста с III-IV степенью тугоухости. Двухлетний план коррекции был составлен с опорой на аналитико-синтетический метод с использованием концентрического метода, предложенного Э. И. Леонгард для детей дошкольного возраста. После завершения начального этапа коррекционно-логопедического воздействия сформированность речи, включая фонетические компоненты, достигла среднего уровня у двух детей со слуховым аппаратом и практически нормального уровня сформированности речевых функций в соответствии с возрастом у ребенка с кохлеарным имплантом.

Ключевые слова: слабослышащие дети, младший дошкольный возраст, формирование звукопроизношения, концентрический метод

SOUND REPRODUCTION FORMATION OF HEARING-IMPARED PRE-SCHOOLERS

Yakunina O. V., Kulahmetova A. M.

Abstract: This study offers the results of the initial speech impediments' correction stage aimed at sound reproduction formation for three speech-impaired preschoolers with the III-IV degree of hearing loss. Based on the analytical-synthetic method and with E. Leongard's concentric method implementation, 2-year correction plan was specifically compiled for preschool children.

After speech correction impact completion, general sound reproduction formation, including its phonetic components, has reached its average level for children with hearing aid devices and it has practically grown up to its normal speech function according to its age formation level for the child with a cochlear implant.

Key words: hearing-impaired children, young preschool age, sound reproduction formation, concentric method

Устная речь у глухих и слабослышащих детей не может возникнуть и развиваться спонтанно, по подражанию, не имеет тенденции к самокоррекции и не может выполнять функцию средства общения и развития ребенка. Слабослышащим детям требуется постоянная коррекционно-логопедическая поддержка для предупреждения грубых нарушений фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи.

Исходя из этих общих положений была разработана и реализована система коррекционно-логопедической помощи для слабослышащих дошкольников.

Реализация системы занятий осуществлялась на базе «Областного сурдологического центра им. С. Л. Рудницкого», г. Саратов, ул. Зои Космодемьянской, 18; «Саратовского центра слуха и речи им. С. Л. Рудницкого», г. Саратов, ул. Некрасова, 17; ГС(К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 3 (II вида) для слабослышащих и позднооглохших детей», г. Энгельс, ул. Петровская, 32.

Для коррекции привлекались три девочки – Аделия, Алина, Амина – 2008-2009 годов рождения с тугоухостью III-IV степени (порог тугоухости согласно Классификации ВОЗ от 56 до 90 дцб). Обследование состояния слуха проводилось в условиях медицинского учреждения методами тонально-пороговой аудиометрии, коротколатентных слуховых вызванных потенциалов и отоакустической эмиссии.

Первичная диагностика уровня речевого развития, проведенная в период, когда каждой из девочек было около 2 лет, показала не только отсутствие фразовой речи, отдельных слов, но и отсутствие слоговых и даже гласноподобных вокализаций.

Восприятие речи, по сути, отсутствовало, специалисты могли оценить лишь уровень восприятия различных (неречевых) звуков – без специальных

устройств (на «голое ухо») и со слуховым аппаратом или кохлеарным имплантом.

На «голое ухо» дети слышали звук громкой погремушки и громкий хлопок в ладоши; реагировали на громкий голос; различали некоторые низкочастотные звуки, например, сигнал машины с небольшого расстояния, звук движения машины на улице дети не слышали; в состоянии были воспринять стук в дверь, если находились рядом с дверью и ощущали вибрацию; с близкого расстояния (не больше 1,5 метров) слышали некоторые бытовые звуки, например, стук металлических крышек кастрюль и сковородок. После имплантации одному ребенку и начала использования слуховых аппаратов двумя другими (с 2,5 лет) девочки стали воспринимать все звуки, в том числе и речевые, с достаточного расстояния.

Основными задачами по формированию в конечном итоге внятной, разборчивой, приближенной в своем звучании к естественной устной речи стало, с одной стороны, формирование и развитие слухового восприятия и, с другой стороны, формирование и развитие качественного произношения.

Первый этап коррекционно-логопедического воздействия, направленный на формирование звукопроизношения, длился примерно два с половиной года: с начала обучения до 4-4,5 лет.

Коррекционные занятия по развитию речи проводились дефектологом в индивидуальной и групповой форме. Продолжительность занятий составляла от 10-15 до 30-40 минут (в зависимости от возраста ребенка) 5 раз в неделю, кроме того, специалист давал рекомендации и домашние задания, которые выполняли с детьми родители.

Одним из наиболее эффективных методов формирования устной речи, понятной для окружающих, был и остается концентрический метод – вариант аналитико-синтетического метода, разработанный Ф. Ф. Рау и Н. Ф. Слезиной первоначально для работы с глухими детьми, а затем адаптированный Э. И. Леонгард для дошкольной сурдопедагогики, и успешно применяемый в работе со слабослышащими детьми [1]. Э. И. Леонгард разделила для работы с детьми дошкольного возраста все 42 звука языка на три концентратора в соответствии с последовательностью их постановки: первый концентратор состоит из 11 звуков, второй – из 17 звуков, остальные 14 звуков составляют третий концентратор. Более дробное деление позволило оптимальным образом вводить звуки в речь ребенка.

При таком подходе можно было избежать перекосов, которые неизбежно возникали, если уделять время только постановке звукопроизношения или, наоборот, только слитности и ритмичности речи. Концентрический метод позволил решить как задачу начала использования речи как средства коммуникации в максимально короткие сроки, так и овладение точным звукопроизношением звуков первого концентратора.

С самого начала произношение формировалось по подражанию речи взрослого с опорой на слухо-зрительное и слуховое восприятие. Принципиально важным было не столько добиться правильного произношения от-

дельных звуков, сколько стимулировать детей к речевому общению, поэтому в качестве основной единицы обучения выступало слово, которое дети осваивали как некую ритмическую структуру (слоговую), заодно научаясь произносить некоторые звуки. Усвоение звуков происходило в свободной форме, не было каких-то жестких установок и схем обучения звукопроизношению, возникающие звуки могли быть индивидуальны у каждого ребенка.

На этом этапе поощрялись любые доступные девочкам способы произношения звуков и слов:

- регламентированное произношение – ребенок говорил точно, правильно воспроизводит звуковой состав слова;
- воспроизведение «контуров» слова – ребенок заменял отсутствующие в речи звуки доступными ему в произношении, могло наблюдаться татирование (часы – [тысы]);
- редуцированное произношение – ребенок опускал один или несколько звуков в слове (полотенце – [ат'ес'е]).

Основные методические приемы первого этапа обучения: отраженное и сопряженное произношение; фонетическая ритмика; игры.

При этом работа над произношением велась с активным стимулированием ручной и общей моторики, поскольку развитие артикуляционной моторики, а значит и речи, напрямую связано с двигательной активностью. Детям предлагалось хлопать в ладоши или стучать ими по столу; поднимать и опускать руки; топтать ногами; повторять движения языка, губ. Все эти действия носили игровой, увлекательный для детей характер. На занятиях применялась фонетическая ритмика, которая способствует пониманию детьми ритмической и слоговой структуры слов, интонационной стороны речи, помогает развитию речевого дыхания, хорошо модулированного и эмоционально окрашенного голоса. Помимо этого, у детей старались вызывать различные звуки, которые позже автоматизировали.

Как основные части в любое занятие входили:

- 1) артикуляционная гимнастика, улучшающая кровоснабжение и иннервацию органов артикуляции и способствующая развитию подвижности артикуляционных органов, укреплению мышечной системы языка, губ, щек;
- 2) дыхательная гимнастика, способствующая выработке и закреплению навыков диафрагмального речевого дыхания (что важно для формирования нормального темпа речи, ее интонационной окраски);
- 3) развитие общей моторики, позволяющее не только предотвратить утомление и нарушение осанки у детей, но и обучить запоминанию серии движений;
- 4) развитие мелкой моторики в сочетании с речевыми упражнениями, позволяющее выработать элементарные навыки самообслуживания, сформировать графические навыки и др.

В качестве примера приведем описание работы с Аделией К. Девочку побуждали к проговариванию обращенной к ней речи, поскольку проговари-

вание способствует как развитию слухозрительного и слухового восприятия, так и овладению произносительными навыками по принципу подражания.

Поскольку именно на основе подражания обращенной к нему речи ребенок, использующий слуховой аппарат, овладевает умением произносить речевой материал слитно, в нормальном темпе, с правильными словесными и логическими ударениями, то при работе строго соблюдались следующие правила:

- речь взрослого была естественной, хорошо интонированной и эмоционально окрашенной;
- речевой материал произносился на средней разговорной громкости, в нормальном темпе, с соблюдением орфоэпических и ритмических норм.

На первом году обучения Аделия еще не умела реагировать на некоторые звуки, которые чисто «технически» доступны ее слуховому восприятию, поэтому ребенка обучали реагировать на звуковой сигнал путем выработки условной двигательной реакции как на неречевые звуки (музыкальные инструменты, стук, свист), так и на речевые стимулы. Постепенно уменьшали интенсивность звучания путем удаления источника звука от уха ребенка, кроме того, знакомили девочку со звуками, которые ее окружают, учили дифференцировать на слух звучание музыкальных игрушек и слов. Работа велась с опорой на слуховой и зрительный анализатор в ситуации наглядного выбора. Несколько позже началось обучение опознаванию слов и простых коротких фраз на слух без ситуации наглядного выбора. При обучении опознавания на слух Аделии предлагали послушать отдельные слова и фразы, чтобы в дальнейшем учить ее различать речевой материал при более широком его разнообразии.

Коррекционная работа с девочкой, так же, как и с другими малышами, проводилась не просто в присутствии кого-то из родителей, но при его непосредственном участии в игре. Также родителям оказывали консультативную помощь по вопросам занятий с ребенком дома и выполнению домашних заданий, поскольку только в этом случае работа будет максимально эффективной.

Кроме того, при проведении занятий использовались «случайные ситуации». Например, если во время занятия раздавался стук в дверь, и ребенок начинал искать источник звука, на это обращали внимание, хвалили ребенка, предлагали ему пойти вместе открыть дверь и посмотреть, кто пришел.

Аделию, как и других детей, также обучали правильному речевому дыханию, которое необходимо для выработки нормативного произношения звуков. Например, для произнесения звука [с] ребенку предлагали взять пластиковую трубочку для напитков, опустить ее в стакан с водой и подуть, чтобы появились пузырьки. Потом ребенка просили просто подуть через трубочку и ощутить рукой холодную струю воздуха, позже переходили к выполнению этого упражнения без трубочки. Для отработки звуков [б]-[п]

использовали мелкие кусочки бумаги или ваты, которые клали перед ребенком и просили издать звук так, чтобы эти кусочки сдвинулись.

Коррекционно-логопедическая работа по предложенному плану проводилась с каждой из девочек группы. Результаты двухлетнего обучения, как промежуточный итог и основа для проведения второго этапа обучения, позволили прийти к выводу о значительных отличиях речи слабослышащих детей этого возраста от речи детей с нормальным слухом. С одной стороны, у испытуемых благодаря логопедическим занятиям и медицинским манипуляциям речевые навыки были сформированы. При этом речь всех девочек группы осталась невнятной, темп ее замедленным, поскольку детей учили контролировать ударный слог при произнесении слоговых цепочек и слов, а это снижало скорость речи. Интонационно речь практически оставалась не окрашенной, исключение составляла речь Алины К., у которой к моменту промежуточного обследования слуховой возраст после кохлеарной имплантации составлял 2 года. Именно ее речь была более интонированной, ей лучше удавалось воспроизведение на уровне слова и на уровне фразы при нормальном тембре голоса. Аделия К. и Амина К. допускали ошибки при воспроизведении звуко-слогового состава слова, при этом страдала слитность произнесения, но нормы орфоэпии соблюдались. Голос у этих девочек имел характерный для многих слабослышащих носовой оттенок. Также отмечались значительные отклонения в звукопроизношении. Аделия К. и Амина К. допускали оглушение парных звонких согласных, оглушение шипящих и свистящих, у Алины К. присутствовало некоторое смягчение согласных. Сонорные звуки никому из детей не удалось поставить в силу возраста.

Эти данные позволили определить уровень развития речевых функций Аделии К. и Амины К. как средний ближе к его нижней границе; кохлеарный имплант и занятия с логопедом по предложенному плану Алины К. способствовали достижению практически нормального уровня развития речевых функций в соответствии с возрастом.

Таким образом, результаты первого этапа эксперимента свидетельствуют об успешности описанной работы и подтверждают возможность развития речи детей с тяжелой степенью тугоухости до среднего уровня и реальности ее использования в образовательных и коммуникационных целях.

Список использованных источников

1. Программа «Общение»: Воспитание и обучение слабослышащих детей дошкольного возраста в детском саду / Под ред. Э.И. Леонгард. М., 1997. [Электронный ресурс] URL: http://pedlib.ru/Books/4/0265/4_0265-1.shtml

**ТЕМП РЕЧИ У ЛИЦ С УМЕРЕННОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
(ПО СРАВНЕНИЮ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ
В ПРЕДЕЛАХ НОРМЫ И ЛЕГКОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)**

Мирослав Михалик

Кафедра нейролингвистики

Педагогический университет (Краков, Польша)

Станислав Милевски

Кафедра логопедии

Университет Гданьска (Польша)

e-mail: stanislaw.milewski@ug.edu.pl

Катаржина Качоровска-Брей

Кафедра логопедии

Университет Гданьска (Польша)

Анна Солак

Докторантура

Институт филологии

Педагогический университет (Краков, Польша)

Аннотация

Цель: Публикации, характеризующие коммуникативные способности людей с интеллектуальными нарушениями, подчеркивают их медленный темп речи. Цель данного исследования состояла в том, чтобы проверить, верно ли это. Представлены результаты исследования темпа речи детей с умеренной умственной отсталостью по сравнению со сверстниками без инвалидности. **Метод:** На основе записанных высказываний определялось следующее: количество слогов и звуков речи в тридцатисекундных высказываниях, количество пауз и их характеристики, а также соотношение пауз в высказываниях. Полученный материал был подвергнут статистическому анализу. **Результаты:** Статистически значимые различия присутствуют в пределах следующих критериев: продолжительность паузы, продолжительность речи, средний темп речи, количество пауз, соотношение пауз внутри высказывания, и – самое главное – средний темп речи. **Выводы:** Имеются существенные различия в темпе речи детей с умеренной умственной отсталостью и детей с интеллектуальным развитием в пределах нормы.

Ключевые слова: темп речи, умеренная умственная отсталость, легкая умственная отсталость, олигофазия

Введение

Темп речи – это один из параметров речи, в том числе речи людей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Их речь, как правило, называют *олигофазия* - «расстройство языкового общения людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, которые имеют большие трудности в создании и использовании структурных понятий по сравнению с нормой, что влияет на их способность правильно исследовать реальность. Эти трудности и расстройства проявляются в каждом аспекте языка и препятствуют выражению смыслов и восприятию реальности (культуры)» (Michalik, 2011, с. 178). Согласно этому определению, проблемы с темпом речи попадают в группу этих просодических расстройств и темп речи сам по себе может рассматриваться в качестве одного из параметров языковой ограниченности для обсуждаемой исследуемой группы (Grabias, 2012).

Исследуемая группа состояла из людей с умеренной умственной отсталостью. На выбор такой исследуемой группы повлияли два фактора: 1) говоря в широком смысле, умственная отсталость является наиболее распространенным типом нарушений развития (Maulik & Harbour, 2011, в: Kaczorowska-Bray, 2017, с. 2); 2) имеется малое количество исследований группы людей с умеренной умственной отсталостью, в отличие от группы с легкой умственной отсталостью (см.: Michalik & Cholewiak, 2017).

Темп речи людей с умеренной умственной отсталостью был выбран в качестве основного предмета исследования. Темп речи – вместе с высотой голоса и его интенсивностью - является важным параметром в процессе общения. В процессе речи ее темп модулируется, что предотвращает ее монотонность и помогает удерживать внимание слушателя. Изменения в темпе могут сигнализировать о наиболее важной части сообщения (темп замедляется) и увеличивать силу выражения (темп становится быстрее) (Milewski, 2017; Zyss & Zięba, 2015).

Понятие темпа речи часто используется в качестве синонима к понятию темпа речи. Тем не менее, авторы статьи хотели бы провести четкую границу между ними. Темп говорения относится к количеству звуков в сегменте высказывания и единице времени. Темп речи дополнительно включает в себя формальное описание пауз, которые можно найти между фразами (их продолжительность, и в какой степени они заполнены), которые составляют неотъемлемую часть высказывания вместе со звуками и слогами (Michalik, Cholewiak & Jagielowicz, 2016, с. 86; См. также: Michalik & Cholewiak, 2017)¹⁰,

¹⁰ Темп говорения тесно связан с беглостью речи. По словам Томаша Возняк, беглость говорения может быть описана как «легкая конструкции фонематической строки, понятной для слушателя. Это требует непрерывного производства речевых звуков, которые соответствуют регулярным ритмическим паттернам (фразам), продолжительностью около 2-3 секунд, почти одинаково упорядоченные в соответствии с просодической стороной. Фразы заполнены различным количеством звуков / слогов, в зависимости от темпов говорения, в среднем 10-12 звуков (4-5 слогов) в секунду. Существует короткая пауза между фразами, продолжительность которых не строго определена. Тем не менее, она не должна превышать двух секунд, чтобы не стать значимой единицей речи» (Woźniak, 2012, стр. 550). Имея это в виду, регулярные ритмические рисунки (фразы) про-

Помимо фраз – ритмических групп, которые подвергаются анализу темпа речи, есть также паузы, которые обозначают отсутствие какого-либо звука в акустической цепи. Эти паузы, бессмысленные для анализа темпа говорения, имеют решающее значение при анализе темпа речи. Такой анализ включает в себя как фразы (состоящие из слогов и звуков) так и паузы, и имеющие дело с речевыми фрагментами, которые длиннее конкретного предложения. Эти фрагменты речи имеют множество пауз, которые часто формируют понимание фрагментов и их смысл (Cholewiak, 2016; 2017; см также: Michalik & Cholewiak, 2017)¹¹.

Понятие темпа речи появляется в нескольких английских публикациях. «Скорость артикуляции» – это термин, который относится к числу слогов, произносимых в секунду, слов в минуту и частоте пауз. Само слово «скорость» используется в фонетике и фонологии в отношении темпа говорения – как описано Дэвидом Кристалом в «Словаре лингвистики и фонетики» 6е- издание (2008, с. 427, 504). Темп говорения также был предметом контрастивных исследований для супrasegmentарной фонологии. Различия в темпе произнесения, а также изменения высоты тона и громкости голоса анализируются в рамках супrasegmentарной фонетики и фонологии в рамках общего исследования ритма речи (Crystal, 2008, р. 427, 504). По словам Ани Лоуит, как она утверждает в «Кембриджском справочнике расстройств общения», скорость произнесения имеет решающее значение для правильного понимания речи и, вероятно, является тем аспектом, который привлекает самое непосредственное внимание. Его восприятие и оценка обычно зависят от скорости артикуляционных движений, их количества, длины и расположения пауз. Скорость может восприниматься как слишком быстрая или слишком медленная (Lowit, 2014, р. 408).

Подводя итоги, темп говорения информирует нас о числе звуков / слогов в рамках предложения в отношении к конкретной единице времени, хотя темп речи рассматривается в более широком масштабе, который включает формальный анализ пауз, которые сопровождают фразы внутри длинного речевого фрагмента. (Michalik, Cholewiak & Jagielowicz, 2016, р. 86; Milewski, 2017).

должительностью 2-3 секунды, как правило, используются при анализе темпов речи (Woźniak, 2012, стр. 550; См. также: Cholewiak, 2016; 2017).

¹¹ По словам Sławomir Śniatkowski, есть три вида пауз, которые могут возникнуть во время реальной речи: собственно паузы, частично заполненные паузы, и полностью заполненные паузы (Śniatkowski, 2002, стр 17.). Надлежащая пауза (не заполненная) реализуется как момент молчания между двумя последовательными элементами речи. Заполненная пауза может проявляться тремя способами (в Śniatkowski, 2002, стр 15-18.): Через лексический элемент (обычно повторение слова из предложения или фатического пункта), сочлененный звук (длительное гласные и согласные), или через неоформившиеся экстра-лингвистические знаки (например, кашель). Как уже говорилось ранее, пауза может также быть «частично заполненной» (2002, с 16; см. также: Cholewiak, 2016; 2017; Michalika & Cholewiak, 2017).

Темп речи людей с легкой формой умственной отсталости – начальное исследование

Литература по данному предмету упоминает несколько симптомов, которые непосредственно или косвенно относятся к проблемам собственно темпа речи. Сюда относятся: медленный темп речи и снижение беглости разговорной речи (Bleszynski, 2013, p. 47), низкая вербальная активность, затруднения в запоминании подходящих слов, затруднения в запоминании подходящих названий, что затягивает время поиска (Kaczorowska-Bray, 2012, pp. 55-56), различные затруднения в артикуляции (Jeczen, 2015, p.268), и заикание (Galkowski, 1979, p. 192; Tarkowski, 2003, p. 209)

В исследование были включены дети с легкой умственной отсталостью, средний возраст которых составил 9 лет и 3 месяца. На выбор группы повлиял тот факт, что легкая умственная отсталость является преобладающей степенью инвалидности (Kaczorowska-Bray, 2017). Полученные данные были сопоставлены с нормами, которые были установлены до проведения исследования (см.: Michalik & Cholewiak, 2017).

С целью проверки гипотезы о возможных различиях в темпе речи между двумя исследуемыми группами были изучены следующие критерии: средний темп речи (звуки/ слоги + длительность пауз), средний темп говорения (звуки/ слоги), средняя частота пауз в речи (количество + процентные данные), средняя продолжительность пауз, средняя продолжительность собственно пауз, средняя продолжительность полностью заполненных пауз, средняя продолжительность полузаполненных пауз (Michalik & Cholewiak, 2017). Численные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1. Данные, полученные с помощью критериев и параметров исследования

Сравнительные критерии - параметры исследования	Контрольная группа - ученики без олигофазии	Исследовательская группа - ученики с олигофазией
Средний темп речи	7.1975 звуки / сек 2.99375 слоги / сек	6.60625 звуки / сек 2.750625 слоги / сек
Средний темп говорения	11.226875 звуки / сек 4.66625 слоги / сек	10.990625 звуки / сек 4.563125 слоги / сек
Среднее отношение пауз	12.5625 (~ 13 пауз) 35,895%	14.375 (~ 14 пауз) 40,52875%
Средняя продолжительность соответствующих пауз	4.319375 s	5.639375 s
Средняя продолжительность полностью заполненных пауз	1.380625 s	0.995625 s
Средняя продолжительность частично заполненных пауз	5.069375 s	5.525 s
Количество испытуемых	16	16
Возраст испытуемых	9,1	9,3

Источник: Michalik, M., & Cholewiak, A. (2017). Темп wypowiedzi ш oligofazji [О темпе произнесения в олигофазии]. Логопедия, 46, в печати.

Второй этап анализа включал статистическое исследование следующих данных: среднего темпа речи и среднего темпа говорения, среднего

соотношения пауз внутри речи и средней продолжительности собственно пауз, средней продолжительности полностью заполненных пауз и средней продолжительности частично заполненных пауз. На этом этапе использовался тест Шапиро-Уилка и Манна-Уитни.

Выводы. Статистический анализ не подтвердил гипотетические различия между темпами речи двух исследуемых групп. Такие различия также не были показаны в численных данных в таблице 1. Таким образом, можно утверждать, что темп речи людей с легкой умственной отсталостью не отличается от темпа речи людей с интеллектуальным развитием в пределах нормы (см.: Michalik & Cholewiak, 2017).

Темп речи людей с легкой умственной отсталостью – основное исследование

Научные гипотезы

Рассмотрим несколько исследовательских гипотез для изучения темпа речи людей с легкой умственной отсталостью по сравнению с людьми с интеллектуальным развитием в пределах нормы. Это следующие гипотезы:

3. Существуют значительные различия в среднем темпе речи детей с умеренной умственной отсталостью по сравнению с детьми с интеллектуальным развитием в пределах нормы.

4. Существуют значительные различия в среднем темпе речи детей с умеренной умственной отсталостью по сравнению с детьми с легкой умственной отсталостью.

5. Существуют значительные различия в среднем темпе говорения детей с умеренной умственной отсталостью и детей с интеллектуальным развитием в пределах нормы.

6. Существуют значительные различия в среднем темпе говорения детей с умеренной умственной отсталостью и детей с легкой умственной отсталостью.

7. Существуют значительные различия в средней продолжительности пауз, особенно в средней продолжительности соответствующих пауз, полностью заполненных пауз, и частично заполненных пауз между тремя исследуемыми группами.

8. Существуют значительные различия в средней продолжительности говорения в речи трех исследуемых групп.

9. Существуют значительные различия в среднем количестве пауз и среднем соотношении пауз (%) в речи трех исследуемых групп.

Материал и методы

Первый этап исследования включал запись детской речи. Каждый из учеников знал человека, который был ответственен за запись (отношения ученик-учитель). Несколько вопросов были заданы во время этих индивидуальных встреч: *Что вы делаете в классе / группе? Во что вы играете с группой? Что вы делали в клубной комнате? Что ты сделал сегодня? Что*

ты делал вчера? Что ты обычно делаешь в домашних условиях? Чем ты планируешь заняться?

Полученные данные состояли из аудиозаписей, которые впоследствии многократно воспроизводились для того, чтобы правильно проанализировать важнейшие явления, происходящие в фрагментах речи. В этой части исследования использовалось программное обеспечение Audacity.

Факторы, которые имели решающее значение для анализа темпа речи, включали количество слогов и количество звуков во фрагменте речи (см.: Michalik, Cholewiak & Jagiełowicz, 2016). Был выбран конкретный фрагмент отрывка, который должен был быть продолжительным и не прерываться слушателем. Фрагмент длился 30 секунд. Если отрывок включал несколько 30-секундных фрагментов, всегда выбирался первый.

Первый этап анализа включал прослушивание всего фрагмента речи. Многократные повторы позволили подготовить его упрощенную транскрипцию-необходимую для подсчета количества звуков и пауз. В транскрипции также были отмечены паузы – их продолжительность и форма.

После подсчета количества звуков и слогов, можно было определить темп речи ученика. Следующий этап включал количественный и качественный анализ пауз, с указанием их процентного соотношения в пределах речевых фрагментов. Также можно было определить темп говорения учеников, изучая различия в длине между длительностью звуков / слогов и паузами.¹²

Характеристика исследуемой группы

Контрольная группа исследования была та же группа детей, которые были изучены при исследовании речи детей с легкой умственной отсталостью. Данная исследуемая группа включала 16 детей с умеренной умственной отсталостью, средний IQ равен 46.

В ходе исследования учитывался критерий *умственный возраст*, который предполагал изучение контрольной группы учеников, *моложе* учеников исследуемой группы для того, чтобы достичь того же психического возраста, в отличие от фактического возраста учащихся. Вообще говоря, люди с умеренной умственной отсталостью соответствуют на психическом уровне возрасту 6-9 лет. В исследование были включены 5 девочек и 11 мальчиков. Сравнительная характеристика групп представлена в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные характеристики групп

Сравнительные критерии	Ученики без олигофазии	Ученики с олигофазией
Средний возраст (в годах)	9,1	15.3
Средний IQ	норма	46
Психический возраст	9 лет	6-9 лет
Соотношение полов - девочек / мальчиков	5/11	5/11

Источник: оригинальные исследования

¹² Процедура отбора языкового материала и методы его анализа были такими же, как и в изучении речи детей с легкой умственной отсталостью (Michalik & Cholewiak, 2017).

Результаты – количественные данные

Аналогично группе детей с легкой умственной отсталостью, были изучены следующие критерии в ходе исследования: средний темп речи (звуки / слоги + длительность паузы), средний темп говорения (звуки / слоги), среднее соотношение пауз в речи (количество + процентные данные), средняя длительность пауз, средняя продолжительность соответствующих пауз, средняя продолжительность полностью заполненных пауз, средняя продолжительность наполовину заполненных пауз. Данные, полученные в исследованиях показаны в таблице 3.

Таблица 3. Данные получены из параметров исследования.

Сравнительные критерии - параметры исследования	Контрольная группа - ученики с интеллектуальным развитием в пределах нормы	Исследовательская группа - ученики с умеренной умственной отсталостью
Средний темп речи	7.1975 звуки / сек 2.99375 слоги / сек	3.2875 звуки / сек 1,425 слоги / сек
Средний темп говорения	11.226875 звуки / сек 4.66625 слоги / сек	7.7875 звуки / сек 3.3875 слоги / сек
Среднее отношение пауз	12.5625 (~ 13 пауз) 35,895%	10.1875 (~ 10 пауз) 55,8%
Средняя продолжительность соответствующих пауз	4.319375 s	10.398125 s
Средняя продолжительность полностью заполненных пауз	1.380625 s	0.983125 s
Средняя продолжительность частично заполненных пауз	5.069375 s	5.36125 s
Количество испытуемых	16	16
Возраст испытуемых	9,1	15,3
Умственный возраст испытуемых	9	6 - 9

Источник: оригинальные исследования

Предполагаемые результаты исследования показывают различие между двумя исследуемыми группами в рамках изучаемых параметров. Эти различия также видны при сравнении с результатами, полученными от учеников с легкой умственной отсталостью (таблица 1). Значимость различий была проверена с помощью статистического анализа.

Результаты – статистические данные

Статистический анализ полученного материала включал в себя следующие направления: средний темп речи (в звуках / и слогах), средний темп говорения (в звуках / и слогах), средней продолжительности пауз, средняя длительность соответствующих пауз (в секундах), средняя продолжительность полностью заполненных пауз (в секундах), средняя продолжительность частично заполненных пауз (в секундах), средняя продолжительность говорения (в секундах), среднее число пауз и среднее соотношение пауз (%).

Для того, чтобы проверить различия между этими двумя исследуемыми группами, параметрический тест *t-Student* проводили так же, как непараметрический U-тест Mann-Whitney. Первый тип теста был выбран в случае нормального распределения переменных, в противном случае был использован второй тест. Тип распределения проверялась с использованием теста Шапиро-Wilk. Все анализы проводились со статистическим уровнем значимости установленном на уровне $p = 0,05$. Следующие результаты были получены при сравнении результатов, полученных в группе детей с интеллектуальным развитием в пределах нормы и группы с умеренной умственной отсталостью (таблица 4):

Таблица 4. Параметры темпа речи группы детей с интеллектуальным развитием в пределах нормы.и группы с умеренной умственной отсталостью - статистические данные.

	группа									
	Норма					Умеренная умственная отсталость				
	М	SD	Min	Максимум	Me	М	SD	Min	Максимум	Me
Средняя продолжительность соответствующих пауз	4,32	2,26	0,62	8,13	4,56	10,40	4,93	2,46	18,95	10,61
Средняя продолжительность полностью заполненных пауз	1,38	1,40	0,00	3,82	0,80	0,98	1,58	0,00	4,52	0,00
Средняя продолжительность частично заполненных пауз	5,07	2,27	0,00	7,91	5,67	5,36	5,10	0,00	17,97	3,76
Продолжительность пауз	10,77	1,95	7,41	14,27	10,90	16,74	3,82	11,13	24,24	16,78
Продолжительность говорения	19,23	1,95	15,73	22,59	19,10	13,26	3,82	5,76	18,87	13,23
Средний темп говорения: звуки / s	11,23	1,50	8,69	13,72	11,52	7,79	1,77	5,60	12,30	7,35
Средний темп говорения: слоги / s	4,67	0,62	3,53	5,71	4,70	3,39	0,82	2,40	5,50	3,10
Количество пауз	12,56	2,76	7,00	18,00	12,00	10,19	1,80	7,00	13,00	10,00
Соотношение пауз в пределах высказываний	35,90	6,50	24,70	47,56	36,33	55,80	12,74	37,10	80,80	55,90

Средний темп речи: звуки / s	7,19	1,27	5,70	10,33	7,12	3,29	0,62	1,80	4,10	3,35
Средний темп речи: слоги / s	2,99	0,53	2,20	4,30	2,97	1,43	0,26	0,90	1,90	1,40

M - средний; *SD* - стандартное отклонение; *Me* - медиана

Источник: оригинальные исследования

Из приведенного выше набора результатов можно отметить, что статистически значимые различия присутствуют в пределах следующих параметров: правильные паузы, длительность каждого вида паузы, длительность говорения, средний темп говорения, количество пауз, соотношение пауз внутри высказывания, и - самое главное - средний темп речи. Не было никаких статистически значимых различий между продолжительностью полностью заполненных пауз и частично заполненных пауз.

Следующие результаты были получены при сравнении темпов речи учеников с умеренной умственной отсталостью и учеников с легкой умственной отсталостью - Таблица 5.

Таблица 5. Параметры темпа речи группы с умеренной умственной отсталостью и группы с легкой умственной отсталостью - статистические данные.

	группа									
	Легкая умственная отсталость					Умеренная умственная отсталость				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	Максим ум	<i>Me</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	Максим ум	<i>Me</i>
Средняя продолжительность соответствующих пауз	5,64	2,59	1,92	10,62	5,78	10,40	4,93	2,46	18,95	10,61
Средняя продолжительность полностью заполненных пауз	1,00	1,34	0,00	4,48	0,30	0,98	1,58	0,00	4,52	0,00
Средняя продолжительность частично заполненных пауз	5,53	3,37	2,40	13,93	4,80	5,36	5,10	0,00	17,97	3,76
Продолжительность пауз	12,16	3,66	6,67	17,35	11,52	16,74	3,82	11,13	24,24	16,78
Продолжительность говорения	17,84	3,66	12,65	23,33	18,49	13,26	3,82	5,76	18,87	13,23
Средний темп говорения: звуки / s	10,99	2,35	8,10	15,13	10,12	7,79	1,77	5,60	12,30	7,35
Средний темп говорения: слоги / s	4,56	1,06	3,18	6,47	4,19	3,39	0,82	2,40	5,50	3,10

Количество пауз	14,38	2,42	9,00	20,00	15,00	10,19	1,80	7,00	13,00	10,00
Соотношение пауз в пределах высказываний	40,53	12,20	22,23	57,83	38,38	55,80	12,74	37,10	80,80	55,90
Средний темп речи: звуки / s	6,61	2,28	3,76	11,76	6,18	3,29	0,62	1,80	4,10	3,35
Средний темп речи: слоги / s	2,75	1,02	1,53	5,03	2,61	1,43	0,26	0,90	1,90	1,40

M- средний; *SD* - стандартное отклонение; *Me* - медиана

Источник: оригинальные исследования

Из приведенного выше набора результатов можно отметить, что статистически значимые различия присутствуют в пределах следующих параметров: правильные паузы, длительность каждого вида пауз, длительность говорения, средний темп говорения, количество пауз, соотношение пауз внутри высказывания, и - самое главное - средний темп речи. Не было никаких статистически значимых различий между полностью заполненными паузами и частично заполненными паузами.

На данном этапе исследования, следует также отметить, что в ходе предыдущих исследований (Michalik & Cholewiak 2017) не было обнаружено статистически значимых различий между показателями темпа речи группы детей с интеллектуальным развитием в пределах нормы и группы с легкой умственной отсталостью.

Выводы

1. Проведенное исследование показало, что наиболее важно, существуют значительные различия в среднем темпе говорения и среднем темпе речи между детьми с умеренной умственной отсталостью и детьми с интеллектуальным развитием в пределах нормы. Когда дело доходит до более детальных параметров, влияющих на темп речи, статистические различия появляются в: средней продолжительности и количестве пауз, средней продолжительности соответствующих пауз, отношении пауз внутри высказывания, и средней продолжительности говорения. Не было выявлено никаких статистически значимых различий между продолжительностью полностью заполненных пауз и частично заполненных пауз.

2. Те же выводы были сделаны из сравнения параметров темпов говорения речи детей с легкой умственной отсталостью по сравнению с учениками с умеренной умственной отсталостью.

3. Не было выявлено статистически значимых различий параметров темпов говорения между детьми с интеллектуальным развитием в пределах нормы и детьми с легкой умственной отсталостью.

Послесловие

Проведенные исследования и статистические данные показали, что существуют значительные различия в темпах речи между людьми с умеренной умственной отсталостью и людьми с интеллектуальным развитием в пределах нормы. В то же время, предыдущие исследования показали, что не было существенных различий между людьми с

интеллектуальным развитием в пределах нормы и лиц с легкой умственной отсталостью. Таким образом, можно сказать, что темп речи людей с легкой умственной отсталостью не отличается от людей с интеллектуальным развитием в пределах нормы. Такие выводы подтверждаются наличием двух моделей речевого развития при интеллектуальной инвалидности, которые описаны в литературе по этому вопросу: одна в легкой умственной отсталости - которая в основном такая же, как у людей с интеллектуальным развитием в пределах нормы, и другая в умеренной и тяжелой инвалидности - которая показывает значительные различия по сравнению с нормой или с легкой умственной отсталостью (см.: Tarkowski, 2003, PP. 203-204).

Список использованных источников

1. Błeszyński, J. (2013). *Niepełnosprawność intelektualna. Mowa-język-komunikacja. Czy iloraz inteligencji wyjaśnia wszystko? [Intellectual Disability. Speech-language-communication. Does I.Q. explain everything?]*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
2. Cholewiak, A. (2016). Tempo wypowiedzi gimnazjalistów – pilotażowe badania ilościowo-jakościowe [Rate of utterance of middle school pupils – pilot quantity-quality studies]. *Forum Logopedyczne*, 24, 101-111.
3. Cholewiak, A. (2017). *Tempo wypowiedzi w badaniach jakościowo-ilościowych: studium przypadku 9-letniego chłopca [Rate of utterance in quantity-quality studies: case study of a 9-year-old boy]*. In print.
4. Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics*. (6th ed.). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
5. Gałkowski, T. (1979). *Dzieci specjalnej troski. Psychologiczne podstawy rehabilitacji dzieci opóźnionych umysłowo [Special care children. Psychological bases for the rehabilitation of mentally retarded children]*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
6. Grabias, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego [Theory of speech disorders. Research perspectives, typology of disorders, procedures in speech-language pathology]. In S. Grabias, & M. Kurkowski (Eds.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy [Speech-language pathology. Theory of Speech Disorders]* (pp. 16-69). Lublin: UMCS.
7. Jęczeń, U. (2015). Postępowanie logopedyczne w przypadku oligofazji [Speech-language pathology procedures in the case of oligophasia]. In S. Grabias, J. Panasiuk & T. Woźniak (Eds.), *Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki [Standards of speech-language pathology procedures]* (pp. 267-282). Lublin: UMCS.
8. Kaczorowska-Bray, K. (2012). Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną [Disorders of linguistic communication in people with intellectual disability]. In J. Błeszyński & K. Kaczorowska-Bray (Eds.), *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną [Diagnosis and therapy of people with intellectual disability]* (pp. 36-64). Gdańsk: Harmonia Universalis.

9. Kaczorowska-Bray, K. (2017). *Kompetencja i sprawność językowa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym, umiarkowanym, i lekkim* [Language competence and ability in children with intellectual disability to a mild, moderate or severe degree]. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
10. Lovit, A. (2014). Acquired motor speech disorders. In L. Cummings (Eds.), *The Cambridge handbook of communication disorders* (pp. 400-418). Cambridge, UK: University Press.
11. Maulik, P. K., & Harbour, C.K. (2011). Epidemiology of intellectual disability. In J.H. Stone & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Retrieved from
12. <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/144/>.
13. Michalik, M. (2011). *Kompetencja składniowa w normie i zaburzeniach. Ujęcie integrujące* [Syntactic competence in the norm and in disorders. An integrative view]. Kraków: UP.
14. Michalik, M., & Cholewiak, A. (2017). Tempo wypowiedzi w oligofazji [The Rate of utterance in oligophasia]. *Logopedia*, 46, in print.
15. Michalik, M., Cholewiak, A., & Jagielowicz, W. (2016). Niemówienie, milczenie, przemilczenie, pauza, czyli wielkie nic w teorii i praktyce logopedycznej [Non-speaking, remaining silent, the pause, or the big nothing in speech-language pathology practice]. In I. Jaros & R. Gliwa (Eds.), *Problemy badawcze i diagnostyczne w logopedii* [Research and diagnostic issues in speech-language pathology] (pp. 79-93). Łódź: Uniwersytet Łódzki.
16. Milewski, S. (2017). *Tempo mówienia* [Rate of Speech]. Retrieved from <http://www.encyklopedialogopedii.pl/tiki-index.php?page=TEMPO+M%C3%93WIENIA>, date of visit: 21.11.2017 r.
17. Śniatkowski, S. (2002). *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne* [Silence and pause in the grammar of giver and receiver. A linguistics-education perspective]. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
18. Tarkowski, Z. (2003). Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo [Speech disorders in mentally retarded children]. In T. Gałkowski & G. Jastrzębowska (Eds.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* [Speech-language pathology. Questions and answers. Academic textbook], vol. 2 (pp. 203-209). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
19. Tarkowski, Z. (2005). Mowa osób upośledzonych umysłowo i jej zaburzenia [The Speech of the mentally retarded and its disorders]. In T. Gałkowski, E. Szeląg & G. Jastrzębowska (Eds.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* [Basics of Neuro-speech Therapy. Academic textbook] (pp.553-605). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Содержание

<i>Абикова А.К., Кудрина С.В., Римкявичене О.А.</i> Ресурсная зона как действенный механизм реализации инклюзивного образования различных групп детей с ограниченными возможностями здоровья	5
<i>Андреева Ю.В.</i> , Использование мульттерапии, фототерапии в коррекционно-развивающей работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья ...	12
<i>Арапова В.Д.</i> Роль новейших информационных технологий в организации образовательного процесса детей с нарушениями речи	15
<i>Арутюнян О.А., Сергеева В.В., Гаева Н.Ю.</i> Пути формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	19
<i>Бакиров П.У.</i> Пословицы в практике обучения русскому языку в условиях тюркоязычной аудитории	22
<i>Балякова А.А., Фролова О.В., Ляко Е.Е.</i> Диагностика нарушений устной речи: анализ речи детей 4-7 лет с расстройствами аутистического спектра, синдромом дауна, умственной отсталостью и смешанными специфическими расстройствами психологического развития	29
<i>Бегунова Т.А., Кочеткова С.А., Зулова Т.В.</i> Влияние семейных отношений на речевое развитие дошкольников	36
<i>Белянская А.Ю., Крючков В.П.</i> К проблеме выявления чувства языка / языковой способности у детей среднего дошкольного возраста	39
<i>Блажевич А.В.</i> Последовательность логопедической работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с разными речевыми возможностями	50
<i>Богатырева У.А., Константинова О.А.</i> Анализ логопедических методик по формированию фонематических процессов	56
<i>Бочкарева Т.А.</i> Исследование понимания логико-грамматических конструкций детьми с нарушениями речи	62
<i>Бруно Е.В.</i> Инклюзивное образование в государственных школах США	68
<i>Быкова В.П., Дубицкая А.В.</i> Особенности интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	73
<i>Васильева Н.Ю., Огнева М.А.</i> Оказание логопедической помощи младшим школьникам с расстройством аутистического спектра в общеобразовательной школе	79
<i>Варзина М.О., Кошечева О.В.</i> Изучение фонематического восприятия детей раннего возраста	84
<i>Васильченко А.С.</i> Особенности восприятия невербальной информации лицами с ограниченными возможностями здоровья	90
<i>Вечканова А.В.</i> Адаптация первоклассников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии	93

<i>Герасименко Ю.В.</i> Особенности познавательного развития детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии	100
<i>Голубева Г.Г.</i> Нарушения звукослогового оформления речи у детей с задержкой психического развития	105
<i>Гончарова В.А., Кац Е.Э.</i> Формирование профессиональных компетенций у студентов-логопедов	109
<i>Городилова С.А., Абрамова А.В.</i> Профилактика оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	119
<i>Гладикова С.А., Гашимова О.В., Конева Г.Х., Мартынова Е.Н.</i> Биоэнергопластика как средство коррекции речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи	126
<i>Глинчева И.А.</i> Логопедическая работа на подготовительном этапе при алалии	129
<i>Грибова О.Е.</i> Еще раз к вопросу о логопедическом обследовании	133
<i>Григорян А.Г.</i> Организация логопедической работы в дошкольных образовательных учреждениях	137
<i>Гринина Е.С., Бессонова А.А.</i> Исследование идентификации эмоций у детей с расстройствами аутистического спектра	141
<i>Даркулова К.Н.</i> Логопедия в Казахстане: история становления и современное состояние	146
<i>Дементьева М.С., Кощеева О.В.</i> Организационные и содержательные аспекты взаимодействия логопеда и семьи ребенка с тяжелыми нарушениями речи в рамках консультационного центра	153
<i>Дроздова Н.В., Бородич И.А.</i> Лексика с пространственно-временной семантикой у детей с нерезко выраженным общим недоразвитием речи: диагностический аспект	156
<i>Есипова Т.В.</i> Формирование интонационной выразительности у детей с общим недоразвитием речи	161
<i>Ивлева М.Г.</i> Логопедическая работа по развитию умений и навыков текстовой деятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	164
<i>Казымова Э.Р.</i> Нейропсихологические приемы и методы в системе логопедической работы по преодолению дислексии и дисграфии	168
<i>Калашиникова А.Р.</i> Методико-педагогический аспект обучения беглому чтению детей с общим недоразвитием речи	173
<i>Калмыкова О.К., Якунина О.В.</i> Ранняя коррекционно-педагогическая помощь детям с аутизмом в условиях областного реабилитационного центра	182
<i>Карапетян С.Г., Киракосян А.А.</i> К проблеме нарушений речи у детей с гипотиреозом	188
<i>Косова Е.В.</i> Взаимодействие логопеда и учителя начальных классов в формировании смыслового чтения у детей с РАС	191

<i>Китова Ю.В., Бочкарева Т.А.</i> Диагностика и коррекция нарушений словообразования существительных у дошкольников с ОНР III уровня	196
<i>Кондратьева С.Ю.</i> Формирование математических понятий у дошкольников и вопросы профилактики операциональной дискалькулии	202
<i>Копылова М.А., Козлова О.А.</i> Особенности взаимодействия дошкольников в инклюзивной группе	206
<i>Кочеткова С.А., Сиргазиева Г.С., Зулова Т.В.</i> Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателей в преодолении речевых нарушений у дошкольников	209
<i>Кощева О.В.</i> Использование текстов математических задач в логопедической работе по развитию связной речи детей младшего школьного возраста	213
<i>Крюковская Н.В.</i> Деятельность учителя-дефектолога по формированию вычислительных приемов у учащихся с задержкой психического развития на уроках математики в I классе	219
<i>Крючков В.П.</i> Кафедра логопедии и психолингвистики Саратовского университета: коммуникативно-речевые исследования	229
<i>Крючков В.П., Баринова А.А.</i> Детские страхи и их вербализация в жанре страшилок учащимися младших и средних классов	238
<i>Кряжевских Е.Г., Ничепорук Е.В.</i> Содержание логопедической диагностики в контексте внедрения лечебной эвритмии как средства коррекционно-развивающего воздействия	247
<i>Кудрина С.В., Кудрин М. Ю.</i> Компьютерные коррекционно-развивающие программы как инновационный ресурс формирования основ информационной грамотности обучающихся с ОВЗ	251
<i>Лопатина Л.В.</i> Подходы к диагностике и коррекции системной речевой недостаточности у дошкольников	256
<i>Лопатина Л.В.</i> Дифференциальная диагностика нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией	261
<i>Лунач С.И.</i> Организация консультативно-просветительской работы в ДООУ в условиях инклюзивного образования	266
<i>Малева З.П.</i> Профилактика нарушений осанки при письме у детей с нарушениями зрения: из опыта практической работы	270
<i>Манцурова К.А., Якунина О.В.</i> Детский голос в гендерном аспекте: теоретический обзор	274
<i>Mirosław Michalik, Stanisław Milewski, Katarzyna Kaczorowska-Bray, Anna Solak.</i> <i>The pace of speech of people with moderate intellectual disability (as compared to the norm and to mild intellectual disability)</i>	279
<i>Молодиченко Т.А.</i> Метафорическая психокоррекция как технология работы школьного специального психолога	288
<i>Мурадян С.С.</i> Особенности коммуникативной функции у детей с нарушением слуха	292

<i>Никитенко А.А.</i> Исследование становления языковых норм с учетом гендерных особенностей у учащихся с тяжелыми нарушениями речи	294
<i>Оськина С.Ю.</i> Коррекция фонематических нарушений у дошкольников с использованием элементов системы «Рисованная речь»	300
<i>Павлова Н.В., Лапина О.В., Хмелькова О.В.</i> Ситуативно-игровая мотивация при обучении диалогу школьников с ограниченными возможностями здоровья	308
<i>Панова Е.С., Бочкарева Т.А.</i> Фонетико-фонематические «риски» казахско-русского билингвизма	316
<i>Прищепова И.В.</i> О преодолении у школьников дизорфографии, обусловленной недоразвитием графической основы орфографической деятельности	322
<i>Прищепова П.А.</i> О недостатках текстовой компетенции обучающихся с дисграфией	326
<i>Райвич Л.Е.</i> Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа логопедической направленности для детей с нарушениями речи «Занимательная лого-графика»	329
<i>Русакова М.С., Константинова О.А.</i> Изучение самостоятельной письменной речи у младших школьников: логопедический аспект	339
<i>Самедова В.С.</i> Организация речевой мотивационной базы в процессе формирования коммуникативных навыков у учащихся с РАС	346
<i>Селиванова Ю.В., Попкова Е.Н.</i> Развитие графомоторных навыков у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития	353
<i>Сидоренко Д.А., Бочкарева Т.А.</i> Студенческий жаргон: к вопросу о динамике номинаций	357
<i>Сидорко Т.В.</i> Формирование коммуникативной компетенции учащихся с тяжелыми нарушениями речи	362
<i>Синевич О.Ю., Четверикова Т. Ю.</i> Оценка устной текстовой продукции долингвальных детей с кохлеарным имплантом	366
<i>Стебляк Е.А.</i> Стратегии визуальной репрезентации концептов педагогического дискурса специального образования	372
<i>Сумарокова А.Г., Георгица Е.А.</i> Использование сказки в коррекционно-логопедической работе по формированию связной монологической речи у старших дошкольников с ЗПР	378
<i>Темаева И.В., Балабас Я.С.</i> Организация специальных образовательных условий по сопровождению детей с ОВЗ в ДОУ	384
<i>Терешкова Е.Б., Жуковская Л.К., Дубинская Т.О.</i> Особенности проведения коррекционной работы в рамках семейной групповой логопсихотерапии с заикающимися дошкольного возраста	388
<i>Токарева Т.А.</i> Современные средства диагностики речевых нарушений в логопедической практике	394

<i>Урусова О.И.</i> Воспитательная и реабилитационная деятельность как эффективное средство непрерывного сопровождения лиц с тяжелыми множественными нарушениями	400
<i>Фисенко А.А., Самсонова О.П.</i> Современное состояние диагностики и коррекции ринолалии в отечественных исследованиях	404
<i>Цаплева А.В. Рудзинская Т.Ф.</i> Специфика организации коррекционно-логопедической работы по преодолению артикуляционно-фонетической дислалии	408
<i>Шеховцова Т. С.</i> Содержание логопедической работы над фонематическими процессами у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на уроках русского языка	417
<i>Шуваева Е.В.</i> Коррекция нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами песочной терапии	423
<i>Щетинина Е.Б.</i> Развитие речи детей с нарушением интеллекта посредством решения задач экологического воспитания	428
<i>Чарчян А.Р.</i> Последствия влияния факторов окружающей среды на развитие речи ребенка в раннем детском возрасте	431
<i>Якунина О.В., Кулахметова А.М.</i> Формирование произношения у слабослышающих детей дошкольного возраста	436
Приложение. <i>Михалик М., Милевски С., Качоровска-Брей К., Солак А.</i> Темп речи у лиц с умеренной умственной отсталостью (по сравнению с интеллектуальным развитием в пределах нормы и легкой умственной отсталостью)	442

Научное издание

**Специальное образование и социокультурная
интеграция - 2019: формирование коммуникативно-
речевой компетенции в условиях инклюзии**

Подписано к печати 07.11.2019 г. Формат 60 x 84 / 16
Усл. - печ. л. 28,7. Тираж 300 экз. Заказ № 312

Издательство «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова, 138б, 3 этаж
Тел. 52-05-93

Отпечатано в типографии «Саратовский источник»